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

VALKIRIA SANTOS

**Sensibilização de futuros professores para a docência em Educação a Distância no
ensino da leitura de textos digitais em língua francesa: o Moodle como espaço de
formação inicial**

Versão corrigida

São Paulo

2015

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

VALKIRIA SANTOS

Sensibilização de futuros professores para a docência em Educação a Distância no ensino da leitura de textos digitais em língua francesa: o Moodle como espaço de formação inicial

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

Versão corrigida

De acordo,

Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa

São Paulo

2015

Nome: SANTOS, Valkiria

Título: Sensibilização de futuros professores para a docência em Educação a Distância no ensino da leitura de textos digitais em língua francesa: o Moodle como espaço de formação inicial

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas para a obtenção do título
de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha mãe pelo apoio incondicional, por acreditar em mim e pelo respeito à minha trajetória profissional e acadêmica, com todo meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa, pela parceria, respeito, empolgação e carinho com que me orientou ao longo do mestrado, sempre me motivando e incentivando a superar os desafios que se apresentaram ao longo do caminho.

À CAPES pelo apoio financeiro que possibilitou a minha dedicação à pesquisa.

Às professoras Dra. Stela Conceição Bertholo Piconez e Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia pelas preciosas contribuições no exame de qualificação.

À professora Dra. Stela Conceição Bertholo Piconez pelas discussões, aprendizados e conhecimentos compartilhados durante a disciplina Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Faculdade de Educação e que foram a grande fonte conceitual desta dissertação.

À professora visitante da Universidade de Victória-Canadá, Dra. Jutta Gutberlet, por ter me recebido como aluna ouvinte em sua disciplina Metodologia da Pesquisa Qualitativa, ministrada na Faculdade de Educação, fundamental para que eu compreendesse com mais profundidade, ética e comprometimento sobre a pesquisa científica.

Aos alunos do 5º e 6º período do ano de 2013, da disciplina ‘Atividades de Estágio: Francês’ do curso de Licenciatura em Letras Francês/Português e professores-monitores do Centro de Língua da USP, participantes dessa pesquisa, sem os quais ela não existiria.

À secretária do Departamento de Letras Modernas, Edite Menezes Pi pela atenção e apoio dedicado nos momentos difíceis e burocráticos.

Aos amigos Carlos Eduardo Siqueira, Leandro Freitas, Marco Leite Fernandes pela leitura deste trabalho antes da sua finalização, contribuindo com um olhar cuidadoso e gentil para melhorá-lo, e pelas importantes conversas acadêmicas sobre o andamento da pesquisa.

À minha mãe Maria das Graças dos Santos minha incentivadora incondicional e pessoa que sem o apoio eu não conseguiria chegar aonde cheguei.

Aos meus irmãos Valéria Santos e Wagner Santos e à amiga Lilian Leiton pela constante torcida por meu sucesso.

Aos amigos e grandes companheiros de escrita noite afora Frederico e Amauri (*in memorian*.)

Aos amigos Alex Amorin, Amanda Lacerda, Camila Petrasso, Camila Souza, Carlos Eduardo Siqueira, Éder Rezende, Fabricio Ono, Gustavo Samesina, Henrique Hamada, Kruskaya Dijsselbloem, Leandro Freitas, Ligia Dini Mascarenhas, Luciana Mendes Rosa, Marco Leite Fernandes, Marcos Correa, Marcos Matos (*in memorian*), Mauricio Massano, Monica Lima, Renan Iha, Sabrina Santos e Stefanni Marion. Pessoas queridas com as quais compartilhei alegrias, tristezas, dificuldades, risos, sonhos, intermináveis conversas e momentos agradáveis permitindo que essa jornada tivesse um caminhar mais leve, divertido e tranquilo. Minha sincera gratidão.

*Diga-me e eu esquecerei,
Ensina-me e eu poderei me lembrar,
Envolva-me e eu aprenderei.*

Benjamin Franklin

RESUMO

SANTOS, V. **Sensibilização de futuros professores para a docência em Educação a Distância no ensino da leitura de textos digitais em língua francesa: o Moodle como espaço de formação inicial**. 2015. 360 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

A relação do homem com o tempo, o espaço e as tecnologias de informação e comunicação mediadas pela Internet resultaram em adequações, mudanças e inovações no cenário educacional. No que se refere à modalidade de ensino Educação a Distância, a crescente demanda e oferta de cursos traz como questão central a reflexão e a discussão sobre a formação de professores especializados, em língua materna e estrangeira, com saberes e habilidades necessários para atuar nesse contexto. Em se tratando dessa modalidade aplicada ao ensino da leitura em língua estrangeira, no caso desta pesquisa, em francês, nossos objetivos foram o de discutir, primeiramente, o ensino da leitura de textos digitais (hipertextos e multimodais) em língua francesa; em seguida, discutir e verificar quais os conhecimentos e habilidades necessários para que o professor em formação possa atuar em ambientes virtuais de aprendizagem e, num terceiro momento, promover a sensibilização dos futuros professores de francês para a docência em EaD no ensino da leitura de textos digitais em língua francesa por meio de atividades elaboradas pelos alunos participantes da pesquisa atuando no papel de professor. O contexto de produção dos dados ocorreu no curso “Leitura e Avaliação em francês”, realizado na Plataforma Moodle, oferecido aos alunos da disciplina “Atividades de Estágio: Francês”, Licenciatura em Letras/Francês, da Universidade de São Paulo. Adotamos como metodologia de pesquisa a pesquisa-ação por permitir ao pesquisador intervenção direta com os participantes, por meio de interações em diversas atividades desenvolvidas no curso. O *corpus* de nossa pesquisa é constituído por questionários respondidos pelos participantes, interações nos fóruns de discussão e a análise das atividades de leitura de textos digitais em francês elaboradas pelos participantes, ao final do curso. O referencial teórico que orientou a análise e discussão dos dados apoiou-se nos conceitos de textos digitais - hipertextos e textos multimodais - (LÉVY, 1993, 1999; XAVIER, 2005; MARCUSCHI, 2007; LACELLE; LEBRUN, 2012; DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014); sobre leitura (GIASSON, 1990; PIETRARÓIA, 1997, 2001; PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2014) procurando também considerar as implicações cognitivas da leitura de textos digitais. No que

se refere à formação de professores para a docência em EaD baseamo-nos em KENSKI (2003); KOELHER; MISHRA (2009); MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA (2013), bem como os pressupostos conceituais sobre mediação (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004) fluência digital (TAROUCO, 2013) e modalidade comunicacional interativa (SILVA, 2012). Os resultados mostraram que a sensibilização para a docência em EaD e para o ensino da leitura de textos digitais pressupõe a necessidade de programas de formação consistentes e contínuos, viabilizados com a inclusão de disciplinas regulares no currículo do curso de Licenciatura que contemplem a apropriação das TIC de modo crítico e reflexivo, proporcionando ao professor em formação vivenciar de modo prático o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, além da preparação para a atuação em Educação a Distância como um dos espaços para a atuação docente além da sala de aula tradicional.

Palavras-chave: formação de professores, educação a distância, Moodle, textos digitais, ensino da leitura em língua estrangeira

ABSTRACT

SANTOS, V. **Enticing future teachers to teach digital text reading in the French language through Distance Education: Moodle as an initial instruction space.** 2015. 360 f. Dissertation (Masters) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

The relation of men with time, space and information and communication technologies mediated through the Internet has generated adjustments, changes and innovations on the educational sphere. On the subject of Distance Education, the growing demand and offer of courses brings forth as a central matter the reflection and discussion about the education of specialized teachers of native and foreign languages with the necessary knowledge and abilities to work on this context. To address this modality applied to the teaching of reading in a foreign language – in the case of this research, French – our objectives were first to discuss the teaching of digital text reading (hypertexts and multimodal texts) in French; followed by the discussion and examination of which abilities and knowledge are necessary for the teacher in training to work on digital learning environments; and third, to entice future French teachers to lecture about digital text reading in French through Distance Education with activities developed by students that took part on the research acting as teachers. The data production took place on the Moodle Platform course "Leitura e Avaliação em Francês" (Reading and Evaluation in French), offered to students of the discipline "Atividades de Estágio: Francês" (Internship Activities: French), Licenciature in Languages/French of University of São Paulo. We adopted as research methodology the action research because it provides to the researcher direct intervention with the participants through interactions in many activities developed during the course. Our research *corpus* is formed by questionnaires answered by participants, interactions on discussion forums and analysis of digital text reading activities in French developed by participants at the end of the course. The theoretical references that guided the data analysis and discussion were based on digital text concepts - hypertexts and multimodal texts - (LÉVY, 1993, 1999; XAVIER, 2005; MARCUSCHI, 2007; LACELLE; LEBRUN, 2012; DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014); reading concepts (GIASSON, 1990; PIETRARÓIA, 1997, 2001; PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2014), and the cognitive implications of digital text reading was also considered. When referring to the training of teachers for teaching through Distance Education, we used

as a base KENSKI (2003); KOELHER; MISHRA (2009); MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA(2013), as well as conceptual presupposition about mediation (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004); digital fluency (TAROUCO, 2013); and interactive communication modality (SILVA, 2012). The results revealed that to entice teaching through Distance Education and teaching digital text reading, it is implied the necessity of consistent and successive training programs, obtained through the inclusion of regular disciplines on the Licentiate course *curriculum* that approach the appropriation of ITC critically and reflexively, providing to the teacher in training a practical experience of the use of technologies on the process of teaching and learning, as well as the preparation for working with Distance Education as one of the teacher's work environment that goes beyond the traditional classroom.

Keywords: teacher education, distance education, Moodle, digital texts, teaching of reading in foreign language

RÉSUMÉ

SANTOS, V. **Sensibilisation de futurs professeurs pour l'enseignement à distance de la lecture de textes numériques en langue française: la plateforme Moodle comme espace de formation initiale.** 2015. 360 p. Mémoire (Master) - Faculté de Philosophie, Lettres e Sciences Humaines, Université de São Paulo, São Paulo, 2015.

La relation de l'homme avec le temps, l'espace et les technologies d'information et communication (TIC) médiées par internet ont comme résultat des adéquations, des changements et des innovations dans le contexte éducationnel. En ce qui concerne la modalité Enseignement à Distance, la croissante demande et offre de cours soulève la question sur la réflexion et la discussion à propos de la formation de professeurs spécialisés, en langue maternelle et étrangère, ayant des savoirs et des habilités nécessaires pour travailler dans ce contexte. Dans cette recherche, il est question de l'usage de cette modalité appliquée à l'enseignement de la lecture en langue étrangère, plus précisément, en français. Nos objectifs étaient de discuter, premièrement, l'enseignement de la lecture de textes numériques (hypertexte et multimodal) en langue française ; ensuite, discuter et vérifier quels savoir et quelles habilités étaient nécessaires pour que le professeur en formation puisse agir dans des environnements virtuels d'apprentissage et, dans un troisième moment, promouvoir la sensibilisation des futurs professeurs de français pour l'enseignement à distance de la lecture de textes numériques en langue française à travers des activités préparées par les étudiants participants de la recherche qui jouaient le rôle de professeurs. Le contexte de production des données était le cours « Leitura e Avaliação em francês », mis en place sur la plateforme Moodle et offert aux étudiants de la discipline « Atividades de Estágio : Francês », dans le cadre de la licence en Lettres (option langue française) à l'Université de São Paulo. Nous avons adopté la recherche-action comme méthodologie de recherche, car elle permet au chercheur l'intervention directe et le contact avec les participants moyennant des interactions dans plusieurs activités développées dans le cours. Le *corpus* de notre recherche est constitué par des questionnaires répondus par les participants, des interactions dans les forums de discussion et l'analyse des activités de lecture de textes numériques en français élaborées par les participants à la fin du cours. Le cadre théorique qui a orienté l'analyse et la discussion des données s'est appuyé sur les concepts de texte numérique - hypertextes et textes multimodaux – (LÉVY, 1993, 1999; XAVIER, 2005; MARCUSCHI, 2007; LACELLE; LEBRUN, 2012;

DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014); et sur des concepts sur la lecture (GIASSON, 1990; PIETRARÓIA, 1997, 2001; PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2014), visant considérer également les implications cognitives de la lecture de textes numériques. En ce qui concerne la formation de professeurs pour l'enseignement à distance, nous nous sommes basés sur KENSKI (2003); KOELHER; MISHRA (2009); MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA (2013). Nous avons aussi utilisé des concepts sur la médiation (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004), la maîtrise numérique (TAROUCO, 2013) et la modalité communicationnelle interactive (SILVA, 2012) pour développer nos analyses. Les résultats ont montré que la sensibilisation à l'enseignement en éducation à distance et à l'enseignement de la lecture de textes numériques indique le besoin de créer des programmes de formation solides et continus. Ils pourraient être favorisés à travers l'inclusion de disciplines dans le curriculum de la Licence qui envisagent l'appropriation des TIC de manière critique et réflexive, offrant au professeur en formation l'opportunité de découvrir de forme pratique l'usage des technologies dans le processus d'enseignement et apprentissage, le préparant pour travailler en Éducation à Distance comme un des espaces pour le travail enseignant au delà de la salle de classe traditionnelle.

Mots-clé: formation de professeurs, éducation à distance, Moodle, textes numériques, enseignement de la lecture en langue étrangère.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CK	<i>Content Knowledge</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSTB	<i>Computer Science Telecommunications Board</i>
EaD	Educação a Distância
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FLE	Francês Língua Estrangeira
HTML	<i>Hyper Text Markup Language</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LMS	<i>Learning Management System</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PA	Participante-Aluno
PCK	<i>Pedagogical Content Knowledge</i>
PK	<i>Pedagogical Knowledge</i>
PP	Participante-Professor-Monitor
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDEFOR	Rede São Paulo de Formação Docente
TCK	<i>Technological Content Knowledge</i>
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TICE	Tecnologias de Informação e Comunicação para o Ensino
TK	<i>Technology Knowledge</i>
TPACK	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>
TPK	<i>Technological Content Knowledge</i>
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
URL	<i>Uniform Resource Location</i>
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ranking de países que registraram seus AVAs na comunidade Moodle.....	38
Figura 2 – Interface do Moodle em modo de edição para a inserção de seções, apresentação de atividades (1) e recursos didáticos (2).....	40
Figura 3 – Interface com as ferramentas de interação e ferramentas de conteúdo.....	47
Figura 4 – Editor de texto HTML.....	50
Figura 5 – Exemplo de enunciado de fórum na perspectiva da modalidade comunicacional interativa.....	53
Figura 6 – Visão geral da ferramenta Tarefa.....	56
Figura 7 – Área para a configuração ‘Comentário de <i>feedback</i> ’ e ‘Arquivos de <i>feedback</i> ’.....	56
Figura 8 – Exemplo de atividade elaborada com a ferramenta Tarefa sob a perspectiva da modalidade comunicacional interativa.....	57
Figura 9 – Exemplo de uso da ferramenta Pasta para apresentação de arquivo para leitura.....	59
Figura 10 – Exemplo de uso da ferramenta Pasta utilizada para a elaboração de atividade.....	60
Figura 11 – Ferramenta Livro utilizada para a apresentação de conteúdo. (1) sumário de navegação, (2) título do livro e (3) capítulos.....	62
Figura 12 – Framework TPACK.....	70
Figura 13 – Exemplo de texto multimodal destacado em vermelho – Receita.....	89
Figura 14 – Exemplo de hipertexto.....	90
Figura 15 – Questionários diagnósticos da Semana 1 do curso ‘Leitura e Avaliação em francês’.....	147
Figura 16 – Questionário ‘Avaliação final’ para avaliação do curso.....	147
Figura 17 – Fórum de discussão ‘Trocando experiências’ – Semana 1.....	151
Figura 18 – Fórum ‘ <i>Rémue méninges</i> caleidoscópico’ – Semana 2.....	152
Figura 19 – Fórum ‘Explorando o Moodle’ – Semana 9.....	153
Figura 20 – Atividade final: criação de atividade de leitura no Moodle – Semana 10.....	154

Figura 21 – Atividade final – Exemplo de um documento produzido pelo participante.....	155
Figura 22 – Exemplo de hipertexto com poucas implicações cognitivas.....	185
Figura 23 – Exemplo de texto multimodal.....	187
Figura 24 – Exemplo de atividade de leitura que contempla o Ensino Explícito. Parte 1/3.....	189
Figura 25 – Exemplo de atividade de leitura que contempla o Ensino Explícito. Parte 2/3.....	190
Figura 26 – Exemplo de atividade de leitura que contempla o Ensino Explícito. Parte 3/3.....	190
Figura 27 – Exemplo de apresentação de atividade com objetivos e orientações elabora por PP2.....	192
Figura 28 – Exemplo de apresentação de atividade sem orientação elabora por PP4.....	193
Figura 29 – Exemplo da ferramenta Fórum utilizada com a função de enquete por PA4.....	195
Figura 30 – Exemplo da ferramenta Wiki utilizada com a função de fórum por PA8.....	195
Figura 31 – Exemplo de uso da ferramenta Fórum pelo PA11 sem intencionalidade pedagógica.....	196
Figura 32 – Exemplo de uso da ferramenta Glossário pelo PA10 com intencionalidade pedagógica.....	197
Figura 33 – Exemplo de Fórum com o propósito de promover a interação elaborada pelo participante PA6.....	199
Figura 34 – Exemplo de utilização da ferramenta Glossário em atividade cooperativa elaborada pelo participante PA8.....	200
Figura 35– Exemplo de fórum com ilustração multimodal elaborado pelo participante PA3.....	201
Figura 36 – Exemplo de enunciado com modalidade comunicacional interativa por meio da ferramenta Pasta elaborado pelo PA5.....	202
Figura 37 - Exemplo de enunciado com modalidade comunicacional interativa por meio da ferramenta Pasta elaborado pelo PA10.....	203

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas dos participantes-professores-monitores sobre a experiência em EaD....	121
Gráfico 2 – Respostas dos participantes-alunos sobre os hábitos de leitura em francês.....	122
Gráfico 3 – Respostas dos participantes-alunos sobre o que acreditam ser relevante para a compreensão de textos em francês.....	123
Gráfico 4 – Respostas dos participantes-alunos sobre a experiência em EaD.....	123
Gráfico 5 – Características hipertextuais dos textos selecionados para as atividades.....	183
Gráfico 6 – Conhecimentos e estratégias de leitura privilegiadas nas atividades finais.....	188
Gráfico 7 – Apresentação didática da atividade de leitura.....	191
Gráfico 8 – Ferramentas utilizadas pelos participantes na elaboração da atividade de leitura....	194
Gráfico 9 – Aspectos da docência em EaD observados nas ferramentas utilizadas pelos participantes.....	198
Gráfico 10 – Ocorrência de interatividade presente nos enunciados das ferramentas utilizadas pelos participantes como atividade.....	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instituições participantes do CensoEaD.BR que oferecem cursos na modalidade EaD.....	33
Quadro 2 – Atividades e Recursos do Moodle como Ferramentas de interação e Ferramentas de conteúdo.....	48
Quadro 3 – Disciplinas para formação nas TIC e/ou EaD nos cursos de Licenciatura Português/Francês.....	65
Quadro 4 – Semanas do curso ‘Leitura e Avaliação em francês’.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados resultantes das interações no fórum de discussão ‘Trocando experiências’...	161
Tabela 2 – Dados resultantes das interações no fórum de discussão ‘ <i>Remue-méninges</i> caleidoscópico’.....	168
Tabela 3 – Dados resultantes das interações no fórum de discussão ‘Explorando o Moodle’....	177
Tabela 4 – Dados coletados no questionário ‘Avaliação Final’	207

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
I - Histórico da pesquisa	27
II – Objetivos e perguntas de pesquisa	28
III - Organização da dissertação	29
 PARTE 1 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	31
1 RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ERA PÓS INTERNET:	
MUDANÇAS DE PARADIGMA	31
1. 1 A Educação a Distância: alguns apontamentos	31
1.2 O Moodle e a interatividade como promotora de interações	38
1.3 A interatividade na comunicação: o Moodle como sala de aula interativa	39
1. 3.1 Os processos de interação no ambiente virtual de aprendizagem	42
1.4 Ferramentas de interação e ferramentas de conteúdo	46
1.5 As ferramentas Fórum, Tarefa, Livro e Pasta na modalidade comunicacional interativa para o processo de ensino e aprendizagem com vista à interação.	49
1.5.1 O Fórum de discussão e a modalidade comunicacional interativa na promoção da interação.....	51
1.5.2 A ferramenta Tarefa e as possibilidades de interações por meio da modalidade comunicacional interativa.....	55
1.5.3 A interação “aluno/contéudo” por meio da produção e disponibilização de contéudo utilizando as ferramentas Pasta e Livro	59
 2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA EM	
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	63
2.1 Considerações sobre a formação de professores para o uso das TIC e atuação em EaD ...	63
2.2 Docência em EaD: o TPACK, a mediação e a fluência digital na formação inicial	69
2.2.1 O TPACK na formação inicial de professores para o uso das tecnologias	69
2.2.2 A formação do professor mediador	76
2.2.3 A fluência digital para as práticas docentes.....	81
 3 OS TEXTOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA E DE	
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	84
3.1 Texto multimodal e hipertexto: diferenças e aproximações	84

3.2 O desenvolvimento de estratégias metacognitivas na leitura de textos digitais no Moodle	96
---	----

PARTE 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA 107

1 Abordagem metodológica: a pesquisa qualitativa e o método pesquisa-ação.....	108
2 Contexto de pesquisa	111
2.1 A disciplina Atividades de Estágio: Francês	111
3 Os Participantes	116
3.1 A pesquisadora	116
3.2 Os participantes-professores-monitores (PP)	119
3.3 Os participantes-alunos (PA).....	122
4 Perguntas e objetivos da pesquisa	124
5 A produção de dados	125
5.1 O curso ‘Leitura e Avaliação em francês’	126
5.1.1 Descrição detalhada das atividades semanais.....	131
6 A constituição do <i>corpus</i> da pesquisa	144
6.1 Os instrumentos de produção de dados	145
6.1.1 O questionário.....	145
6.1.2 O Fórum de discussão como Grupo Focal.....	148
6.1.2.1 O Fórum de discussão na produção de dados.....	150
6.1.3 Moodle: instrumento para a criação de uma Atividade final.....	153
7 Critérios de seleção dos dados constituintes do corpus da pesquisa	156

PARTE III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 158

1 Análise e discussão dos aspectos referentes à docência em EaD e ambientes virtuais de aprendizagem.....	159
2 Análise e discussão dos aspectos referentes ao ensino e aprendizagem de textos digitais (hipertexto e texto multimodal) em francês língua estrangeira	166
3 Análise e discussão dos aspectos referentes à exploração do Moodle no papel de docente.....	176
4 Análise e discussão dos aspectos referentes à Atividade Final produzida pelos participantes	181
5 Análise e discussão dos dados sobre as contribuições do curso para a formação dos futuros docentes.	205

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
REFÊNCIAS	219
APÊNDICES	223
ANEXOS	270

INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação e a disseminação do acesso à Internet na contemporaneidade afetaram a sociedade em diversos aspectos ao trazerem novas possibilidades do homem se relacionar com o mundo por meio da comunicação em rede. A interação mediada pela tecnologia, a busca por informações, a construção e acesso ao conhecimento com autonomia são permeadas por possibilidades múltiplas como redes sociais, motores de busca, aplicativos entre outros, configuradas em um todo complexo.

O reflexo dessas relações no âmbito educacional, decorrente dos computadores conectados à Internet, viabilizou que cursos na modalidade de ensino Educação a Distância (EaD) pudessem ser realizados de qualquer lugar, a qualquer hora, ocasionando crescente oferta e demanda por esses cursos. Em consequência, surgiu um movimento para a formação de profissionais com habilidades e conhecimentos específicos para atuar nesse contexto, em resposta à forte demanda de mercado na área. No entanto, a velocidade com que essa modalidade de ensino se disseminou, apontou também um descompasso entre as necessidades da sociedade e a preparação de profissionais com habilidades e conhecimentos específicos. Isso levou ao surgimento de vários cursos, oferecidos por diversas instituições mas que não apresentavam necessariamente as exigências da modalidade: fosse do ponto de vista estético (*design*), de usabilidade da tecnologia, de conteúdo, de recursos humanos com profissionais especializados ou, fosse do ponto de vista de ensino e aprendizagem, no que se refere à elaboração e desenvolvimento de programas de ensino.

Dentre as inúmeras questões e da complexidade que permeia o ensino e a aprendizagem em EaD, nos interessa especificamente a formação de professores para a atuação nessa modalidade. Ao realizarmos uma pesquisa recente no banco de teses e dissertações da Capes informando como palavra-chave “docência em EaD”, obtivemos como retorno, cinco trabalhos realizados entre 2010 e 2014 que tratavam pontualmente a formação de professores para a atuação em Educação a Distância. Ao pesquisarmos informando as palavras-chave “formação de professores” e “EaD”, apenas duas pesquisas específicas foram retornadas. É claro que, dada à abrangência da área, poderíamos selecionar outras palavras relacionadas ao tema e teríamos novos resultados que nos indicariam as pesquisas realizadas em áreas próximas às tecnologias de informação e comunicação (TIC) e em EaD. Contudo, interessa-nos o levantamento especificamente sobre a formação de professores para a atuação em Educação a Distância, e esse resultado apontou que ainda não há uma produção científica

significativa. Compreendemos que não se trata apenas apresentar pesquisas que abordem as questões teóricas e metodológicas para a docência em EaD, mas de investigar como se dá a formação de professores para a atuação nesse contexto sob uma perspectiva prática no momento inicial de sua formação.

Nesse sentido, realizamos outra pesquisa nos currículos e projetos políticos pedagógicos de 15 universidades brasileiras nos cursos de Licenciatura em Letras. Apenas cinco universidades oferecem alguma disciplina com vistas à formação do professor para o uso das TIC ou sobre a modalidade de ensino Educação a Distância, o que nos leva ao entendimento de que ainda não é expressiva a formação que prepare o futuro professor para essas questões. Mesmo considerando que os documentos oficiais do ensino brasileiro apontem para a inclusão de tecnologias nas escolas, isso implica mudanças para uma lógica de organização institucional da qual o país ainda não se apropriou. Desse modo, entendemos que, uma pesquisa voltada para a formação docente que prepare o professor de modo crítico e reflexivo para atuar em contextos a distância e para usar as TIC com intencionalidade pedagógica, é pertinente e se justifica num contexto que avança muito em termos de número usuários na Internet, mas carece de investimento e pesquisas na área do ensino e aprendizagem em EaD.

Gostaríamos de salientar que, além do professor, há outros atores que participam em algum momento do processo de ensino e aprendizagem ao se utilizar as TIC, ou no processo de concepção de cursos ou disciplinas a distância. Trata-se da constituição de equipes de especialistas em conteúdos específicos, gestores de projetos, profissionais da área de tecnologia, como por exemplo, *designers* instrucionais, além dos diretamente ligados à educação como pedagogos, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, que têm como objetivo buscar a convergência de ações educacionais. De todo modo, o professor é quem em algum momento se verá diante da necessidade de interagir e dialogar com esses atores.

Outro aspecto a ser mencionado com o surgimento da Internet, refere-se ao texto e à leitura. Ao navegar na rede, estamos constantemente em situação de leitura e, com o acesso e o armazenamento de informações ilimitadas, é possível navegar de um site a outro, percorrer um documento com vários *links*, adentrando em um contexto totalmente hipertextual. O navegador/leitor ao ler um hipertexto tem acesso a outros textos a partir do texto inicial e constrói percursos de leitura rizomáticos, mas que nem sempre estabelecem coerência entre si dependendo do quão longe se caminhe de um *link* a outro. Ainda na Internet, podemos encontrar outros textos digitais, os textos multimodais que, por sua vez, podem apresentar em

uma mesma superfície textual vídeos, sons, movimentos, cores, e, em alguns casos, também *links*.

Diante dessas mudanças, considerando os vários tipos de textos e as formas de ler na tela, implicações cognitivas são acionadas e, em alguma medida, podem comprometer a compreensão leitora ao causar sobrecarga cognitiva e certa desorientação dada a infinidade de percursos possíveis construídos durante a leitura.

Especificamente no ensino da leitura de textos digitais em língua estrangeira, além de considerarmos as especificidades desses textos, o desafio ao professor é desenvolver com os alunos estratégias metacognitivas para serem aplicadas com autonomia durante a leitura e, ao mesmo tempo, torná-los capazes de identificar e compreender as informações culturais, linguísticas, econômicas, sociais, entre outras, em função de seus objetivos de leitura e da quantidade e diversidade de textos que circulam no ciberespaço.

Ao refletirmos sobre a relação entre Educação a Distância e ensino de línguas, verificamos também que a oferta de cursos de línguas estrangeiras, na modalidade a distância, não é numericamente significativa nas instituições brasileiras. No caso da Universidade de São Paulo, a referência para a formação do professor pensando na questão da tecnologia, surgiu na disciplina ‘Atividade de Estágio: Francês’ em virtude da proximidade da professora da disciplina, e nossa orientadora, com pesquisas nas áreas de EaD, formação de professores e as TIC.

A aproximação que busquei ao realizar minha pesquisa junto a essa disciplina se mostrou adequadamente interessante devido a sua especificidade, ou seja, a formação de professores, e que convergiram com a minha formação em francês e experiência profissional nos cursos de leitura em língua francesa dos quais fui docente em outra instituição. Diante disso, pensar na Educação a Distância dentro de um projeto de leitura de textos digitais em francês mostrou-se viável e fez todo o sentido na continuidade da minha formação.

Desse modo, compreendemos que a relação entre as potencialidades oferecidas pela Internet e o processo de ensino e aprendizagem em EaD, ainda está em construção e se realiza pelas experiências pessoais vividas, mudança de estrutura nos contextos de trabalho, demandas sociais e profissionais e, sobretudo, pelo investimento que deve ocorrer na formação de professores para atuarem na área.

I - Histórico da pesquisa

Meu interesse em realizar esta pesquisa está diretamente relacionado ao meu percurso profissional e acadêmico. Em 2006, iniciei a graduação em Letras/ Francês na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), universidade na qual entrei em contato com a EaD pela primeira vez, por meio de duas pesquisas de Iniciação Científica que contemplavam o desenvolvimento de cursos a distância na plataforma Moodle. O currículo da faculdade também contemplava uma disciplina chamada ‘Formação de professores no/para contexto *online*’, na modalidade semipresencial, oferecida no Moodle, e que me despertou especial interesse, pois tínhamos que desenvolver atividades recorrendo às ferramentas do ambiente.

No último ano de faculdade, em razão do meu interesse pelo tema Educação a Distância, fui convidada para ser monitora do curso de francês instrumental a distância, oferecido pelo Centro de Extensão e Cultura da universidade e, depois de formada, assumir como professora; atividade que desempenhei por quase um ano.

Posteriormente, outras oportunidades para atuação em EaD, como tutora ou professora, surgiram e continuam a surgir até o presente momento, corroborando para minha percepção de que esta é uma área que constantemente demanda profissionais.

A partir de então, minhas experiências acadêmicas e profissionais me levaram a suscitar questionamentos que me conduziram, em um primeiro momento, à realização de um curso de especialização na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sobre o ensino de línguas mediado por computador e, logo em seguida, ao desejo de iniciar um mestrado, contexto no qual poderia desenvolver uma pesquisa de modo mais consistente e profundo, acerca das questões que me inquietavam.

Ao ingressar no mestrado no Programa de Estudos Linguísticos, Literários, Tradutológicos em Francês, a ausência de oferta de disciplinas regulares na modalidade a distância mostrava-se como um obstáculo para a realização da pesquisa, uma vez que não dispúnhamos de contexto para a produção e coleta de dados. Foi a partir do conhecimento da disciplina ‘Atividade de Estágio: Francês’ que tinha em seu programa um módulo voltado a projetos com tecnologias e, favorecida pelo fato da professora e nossa orientadora, desenvolver pesquisas na área de Educação a Distância e formação de professores, que criamos o curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ na modalidade a distância, disponibilizado no Moodle da universidade, o Moodle-Stoa. O curso, vinculado à disciplina, nos permitiu ao mesmo tempo em que promovíamos a sensibilização dos futuros professores de francês para a

atuação em EaD no ensino da leitura de textos digitais, a produção de dados para a constituição de nosso *corpus* de pesquisa.

É importante destacar que esta disciplina tem como objetivo discutir as questões didático-metodológicas que envolvem o ensino e aprendizagem da língua francesa em diferentes contextos e que, em geral, os alunos inscritos apresentam nível avançado de francês. Nesse sentido, os objetivos do curso foram definidos para atender às reflexões de ensino e aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de estratégias de leitura de textos digitais em língua francesa na plataforma Moodle, contando com as competências linguísticas que os alunos apresentavam, o que foi um fator importante na realização das atividades.

Diante da complexidade das questões que permeiam a formação de professores para a EaD e a leitura de textos digitais em língua francesa, procuramos delimitar a nossa pesquisa em três grandes temas: ambiente virtual de aprendizagem Moodle, docência em EaD e, leitura de textos digitais em língua francesa. Essa delimitação visou a efetivamente contribuir para a formação de futuros professores de francês ao sensibilizá-los para o ensino da leitura desses textos e a atuação docente em EaD, uma vez que trata-se de temática complexa que envolve muitas questões .

II – Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivos:

- Investigar o ensino da leitura textos digitais (multimodais e hipertextos) em língua francesa;
- Discutir e verificar os conhecimentos necessários ao professor em formação para a atuação no ensino da leitura de textos digitais em ambientes virtuais de aprendizagem e;
- Promover a sensibilização de futuros professores para a docência em EaD no ensino da leitura de textos digitais em língua francesa.

Para que isso fosse possível desenvolvemos atividades de formação teórica e prática ao longo do curso ‘Leitura e Avaliação em francês’, recorrendo às variadas ferramentas do Moodle e a diferentes textos digitais. Essas atividades eram de caráter complementar entre si e colocavam os participantes da pesquisa, ora no papel de alunos para refletirem sobre os seus

próprios processos de aprendizagem da leitura e de aluno no contexto a distância; ora no papel de professor, para refletirem, discutirem e realizarem atividades acerca de questões sobre o ensino da leitura e concepção de atividades no ambiente Moodle.

Desse modo, procurávamos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- As atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle favoreceriam de que maneira o desenvolvimento da formação do professor para a docência em Educação a Distância?
- Quais são as especificidades dos textos digitais e como isso determina a elaboração de atividades de leitura para o contexto a distância?
- Qual a formação mínima que os futuros professores de língua devem desenvolver para atuarem no contexto a distância no ensino da leitura de textos digitais em francês?

Do ponto de vista teórico, no que se refere à formação de professores para a docência em EaD, nossa pesquisa apoiou-se nos conceitos de mediação (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004), interação (MOORE, 1989 apud MATTAR, 2012); TPACK (KOEHLER; MISHA, 2009), fluência digital (TAROUÇO, 2013) e modalidade comunicacional interativa (SILVA, 2012).

Em relação à leitura, procuramos considerar também as implicações cognitivas para a compreensão de textos digitais (hipertexto e texto multimodal) e nos orientamos nas concepções sobre leitura de (GIASSON, 1990; PIETRARÓIA, 1997, 2001; PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2014).

Os conceitos de textos digitais (hipertextos e textos multimodais) foram orientados pelos pressupostos de (LÉVY, 1993, 1999; XAVIER, 2005; MARCUSCHI, 2007; LACELLE; LEBRUN, 2012; DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014).

III - Organização da dissertação

No que se refere à organização deste trabalho, ele está dividido em três partes que, após esta introdução, se organizam em:

Parte I - Referencial teórico: divido em três capítulos que abordam os principais temas de nossa pesquisa:

Relações de ensino e aprendizagem na era pós Internet: mudanças de paradigma.

Neste capítulo abordamos o crescimento da modalidade Educação a Distância e discutiremos o uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle à luz da “modalidade comunicacional interativa” (SILVA, 2012) como promotora das interações aluno/professor/conteúdo por meio das ferramentas Fórum, Tarefa, Livro e Pasta.

A formação inicial de professores para a docência em educação a distância.

Discutiremos a questão da quase ausência de formação de professores para o uso das TIC e atuação no contexto a distância, para em seguida apresentar uma formação inicial baseada nos conhecimentos postulados pelo TPACK (KOEHLER; MISHA, 2009) que convergem tecnologia, conteúdo e pedagogia em ações eficazes nas práticas docentes com o uso das TIC. Também discutimos a relevância da mediação nos processos de ensino e aprendizagem a distância e a necessidade do desenvolvimento da fluência digital dos professores com vistas à assegurar minimamente a segurança e o domínio necessário para o uso das tecnologias.

Os textos digitais no processo de ensino da leitura e de construção de sentidos em francês língua estrangeira. Neste capítulo trataremos dos textos digitais multimodais e do hipertexto, observando as implicações cognitivas para a leitura. Apresentaremos o desenvolvimento de estratégias de leitura metacognitivas no Moodle, adotando como modelo de ensino o “Ensino Explícito”. (GIASSON, 1990)

Parte II – Metodologia da pesquisa: apresentamos as escolhas metodológicas, o contexto de pesquisa e o perfil dos participantes, o processo de produção dos dados e a justificativa para a escolha dos instrumentos de produção, bem como os critérios para seleção de dados que constituíram *corpus* de nossa pesquisa.

Parte III – Análise e discussão: neste capítulo apresentaremos a análise detalhada dos dados que constituíram o *corpus* de pesquisa à luz do referencial teórico, buscando responder às perguntas de pesquisa e discuti-las de acordo com os objetivos propostos.

Após o capítulo de análise e discussão de dados, segue o capítulo de considerações finais no qual apresentamos, a partir da pesquisa, as contribuições teórico-metodológicas, os

objetivos alcançados, as considerações, reflexões e apontamentos sobre eventuais dificuldades e possíveis desdobramentos para futuras pesquisas.

PARTE 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1 RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ERA PÓS INTERNET: MUDANÇAS DE PARADIGMA

1. 1 A Educação a Distância: alguns apontamentos

Vivemos um conjunto de transformações sociais decorrentes, em grande parte, do acelerado desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas no qual as tecnologias digitais de comunicação e informação e a expansão do acesso à internet, agregados às políticas de democratização da educação, têm sido responsáveis por mudanças nas relações de ensino e aprendizagem de maneira geral.

Em 1993, Lévy já assinalava isso de forma quase profética.

As consequências a longo prazo do sucesso fulminante dos instrumentos de comunicação audiovisuais (a partir do fim da Segunda Guerra Mundial) e dos computadores (a partir do fim dos anos setenta) ainda não foram suficientemente analisados. Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados (LÉVY, 1993, p.17).

A internet, ao interligar a rede global de computadores, caracteriza-se como uma das mais importantes tecnologias da contemporaneidade, se não a mais. A possibilidade de conectar computadores, independentemente do lugar físico em que se encontram, levou ao surgimento da Educação a Distância (EaD) da forma como se configura hoje, enquanto modalidade educacional visando à atender à prerrogativa de democratização da educação e a superação das distâncias geográficas e temporais entre alunos e professores.

A crescente oferta de cursos na modalidade EaD tem suscitado inúmeras pesquisas¹ em diversas áreas de conhecimento, razão pela qual, em termos conceituais a expressão “Educação a Distância” tem sido bastante questionada.

Há publicações que a nomeiam de Educação a Distância *Online*, Educação *Online* ou ainda misturam os termos ao mesmo tempo, referindo-se ora a um, ora a outro, ou seja, em uma mesma publicação é possível encontrar o termo Educação *Online* e Educação a Distância.

A defesa pela adoção da palavra *online* sucedida da expressão Educação a Distância provém de um certo ‘mal estar’ causado pelo uso do termo ‘distância’, conceitualmente complexo para os estudos em Educação.

Alguns pesquisadores Silva (2006)²; Tori (2010)³; Leffa e Freire (2013)⁴ e Moran (s.d)⁵ defendem que na virtualidade do ciberespaço não há distância física visto que ela é superada pela interação e interatividade propiciada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Contudo, observa-se que o uso do termo Educação *Online* ou Educação a Distância *Online* não nos parece consolidado mesmo por esses autores que incorporam o termo EaD e Educação *Online* em uma mesma publicação.

Nesta pesquisa adotaremos, portanto, a expressão Educação a Distância, pois ela é definida na Constituição brasileira pelo Decreto n.5.622 como a

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Outrossim, ao contemplar as tecnologias de comunicação e informação nos processos de ensino e aprendizagem que caracterizam a EaD, e que se prestam aos mais devidos fins educacionais (comunicação, interação, colaboração, cooperação, compartilhamento, formação de comunidades, interatividade, socialização, mediação, avaliação, etc.), entendemos que a

¹ Segundo pesquisa no Banco de teses e dissertação da Capes, uma busca pela expressão “Educação a Distância” retornou 538 pesquisas defendidas de 2010 a 2014.

² SILVA, M. (Org.). **Educação *online*. Teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2.ed São Paulo: Edições Loyola, 2006.

³ TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

⁴ LEFFA, V. J; FREIRE, M.M. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013.

⁵ MORAN, J.M. **Educação *Online***. Conforme site pessoal do autor. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=22> Acesso: em 10 out. 2014.

expressão “Educação a Distância”, ainda que exista reconhecidamente o referido ‘mal estar’ semântico em relação ao uso da palavra ‘distância’, está bem fundamentada em seus princípios norteadores, justificando assim a sua utilização tal como tem se apresentado.

A expressão EaD é adotada pelas instituições que oferecem cursos nessa modalidade de ensino. Segundo o segundo o relatório de pesquisa CensoEaD.BR, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância sobre o cenário da Educação a Distância no Brasil realizado em 2013/2014⁶, trata-se de uma modalidade de ensino em constante crescimento, conforme demonstra o quadro⁷ a seguir (ABED, 2013, p.52) indicando o número de instituições que responderam à pesquisa.

Ano	Número de instituições	Somente fornecedores de produtos e serviços em EaD	Professores independentes	Total
2011	179	17	28	231
2012	231	21	23	284
2013	281	28	0	309

Quadro 1 – Instituições participantes do CensoEaD.BR que oferecem cursos na modalidade EaD

As 309 instituições participantes da pesquisa esperam um crescimento de 82% no número de matrículas em cursos na modalidade EaD a serem ofertadas em 2015 (ABED, 2013, p.31).

Realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância anualmente desde 2010, a pesquisa de 2013 contou com a participação de 309 instituições, das quais aproximadamente 40% correspondem a universidades federais, estaduais, privadas, institutos federais e centros federais de educação tecnológica, e aponta números que traduzem o crescimento do cenário educacional da EaD no Brasil.

Segundo o relatório, o número de cursos totalmente a distância ofertados por essas instituições foi de 1772 dos quais 56% correspondem a cursos de pós-graduação, 28,5% de graduação e 15,5% divididos entre cursos técnicos profissionalizantes e educação de jovens e adultos (ABED, 2013, p.68).

⁶ Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil (CensoEAD.BR 2013/2014) realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf> Acesso em: 10 out. 2014.

⁷ Segundo o CensoEaD.BR 2013/2014 página 54.

Há uma distinção entre as modalidades de cursos ofertados na Educação a Distância. Os cursos totalmente a distância, como os oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁸, são ministrados integralmente a distância apenas com encontros presenciais para a aplicação das avaliações educacionais. Os cursos conhecidos como semipresenciais ou *blended learning* ou híbridos são uma “combinação de aprendizagem presencial com a aprendizagem virtual interativa⁹” (TORI, 2009, p. 122).

No que se refere aos cursos semipresenciais, 447 instituições de ensino no Brasil oferecem essa modalidade de curso das quais 52,3% são de graduação sendo que deste universo percentual, 41,4% são cursos de bacharelado, 32,1 % tecnológicos e 26,5% de licenciatura (ABED, 2013, p.75).

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que traz consigo, no imaginário do senso comum, a crença de tratar-se de uma forma de minimizar os custos e investimentos em educação. Contrariamente a esta posição, a criação de cursos a distância exige para sua implantação e funcionamento um mínimo de infraestrutura tecnológica, sem considerar, ainda, os investimentos em recursos humanos (professores, tutores, técnicos de informática, conteudistas, *designers* instrucionais dentre outros profissionais) variável de acordo com as demandas institucionais, público a ser alcançado e o orçamento previsto para a elaboração dos projetos.

Especificamente no que diz respeito à esfera tecnológica, a necessidade de administrar conteúdos em cursos a distância culminou no desenvolvimento de *softwares* de gerenciamento conhecidos, dentre as diversas denominações¹⁰ existentes, como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou *Learning Management System* (LMS).

Esses sistemas de gerenciamento de conteúdo são definidos por Tori como “ambientes em geral baseados na Web, que se destinam ao gerenciamento eletrônico de cursos e atividades de aprendizagem virtuais. Podem ser empregados em cursos a distância, em *blended learning* ou como apoio a atividades presenciais” (TORI, 2010, p.129). Para o autor, um LMS apresenta um conjunto de recursos necessários para a concepção de formações a distância, dentre os quais, podemos destacar:

⁸ O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18> Acesso em: 09 out. 2014.

⁹ O autor adota a expressão aprendizagem virtual interativa para se referir à educação a distância, pois deseja enfatizar a importância da interação e dos ambientes virtuais de aprendizagem nesta modalidade educacional.

¹⁰ CMS - *Course Management System* ou *Content Management System*; LCMS - *Learning Content and Management System*; IMS - *Instructional management System*.

1. Ferramentas de administração de cursos para a criação de disciplinas, módulos, cadastros de matrículas e registros de acesso ao ambiente;
2. Ferramentas de gerenciamento de conteúdo pelos usuários tanto para armazenamento e controle sobre a exibição e edição de conteúdos multimídia; quanto para a estocagem de dados em disco virtual, em área de trabalho individual ou compartilhada;
3. Ferramentas de comunicação eletrônica assíncronas - por meio de correio eletrônico, quadro de avisos, fóruns de discussão, mensageiro eletrônico interno – e síncronas, por meio de salas de bate-papo e web-aulas;
4. Ferramentas de avaliação - aplicações para correção e resposta às ações realizadas no ambiente.

Cabe salientar que, para que um curso a distância seja de fato promotor da construção do conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem, além de *softwares* e máquinas, é preciso que ele seja constituído por pessoas que interajam entre si e interajam com o conteúdo.

A perspectiva apresentada por Tori para o termo LMS usado para denominar os espaços onde a educação se desenvolve no contexto da Internet, não traduz a complexidade desta modalidade de ensino. Diante disso, o termo “Ambiente Virtual de Aprendizagem”, ou simplesmente AVA, torna-se mais completo ao abarcar as interações entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Filatro e Piconez corroboram nesse sentido ao postularem que:

As referências a LMSs têm uma preocupação nítida com os requisitos de sistema e a arquitetura computacional, tão caros à engenharia de *software*. Já no emprego do termo AVAs – Ambientes Virtuais de Aprendizagem (ou VLEs – *Virtual Learning Environments*) –, terminologia mais adotada por educadores, o conceito de sistema está presente, mas é extrapolado pelo entendimento e vivência de que a educação não se faz sem a ação e a interação entre as pessoas (FILATRO; PICONEZ, 2013, p.63).

Baseadas na perspectiva de Peters (2006)¹¹, as autoras apontam que o conceito de “ambiente de aprendizagem” surgiu pautado em uma “mudança de paradigma educacional de instrução com uma finalidade voltada para metas, de bases empíricas, para aprendizagem construtivista”, além de ser “um tipo particular de espaço de aprendizagem que de muitas

¹¹ PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

formas permite a aprendizagem autônoma, estimula os alunos a tomar parte e a apoiar”. (PETERS, 2006 apud FILATRO; PICONEZ, 2013, p.64).

Essa perspectiva centrada no ensino e aprendizagem e não apenas no gerenciamento de recursos, orienta um posicionamento teórico no qual as práticas pedagógicas são norteadas pelos conceitos de interação, mediação, colaboração e cooperação, a serem tratados posteriormente neste capítulo.

Os ambientes virtuais de aprendizagem caracterizam-se pela possibilidade de seleção de diferentes recursos na elaboração de cursos. A combinação de sons, imagens, gráficos, vídeos, textos com diferentes formas, tamanhos e cores no tratamento das informações e conteúdos de um curso constitui o caráter multimodal desses ambientes, em outros termos, trata-se da combinatória entre modos de expressão já estabelecidos com outros modos provenientes dos recursos tecnológicos. Nesse sentido, o conceito de multimodalidade é compreendido como “a qualidade de um produto ou evento semiótico, construído, programado ou desenhado (*designed*) com base no emprego de diversos modos de produção de sentido (ou semióticos) e na maneira específica em que esses modos se combinam” (KRESS; VAN LEEUWEN¹², 2001 apud MOTTA-ROTH; RABUSKE, 2010, p.45).

Partindo dessa definição, entendemos que os AVAs podem ser considerados como hiperdocumentos ou hipertextos, pois de acordo com LÉVY (1999, p.58) “o hipertexto digital seria definido como informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e ‘intuitiva’”. Diante dessa perspectiva do autor, podemos compreender que há duas abordagens possíveis para se definir um AVA enquanto hipertexto: uma primeira relacionada diretamente ao conceito de texto e uma segunda, vista pela perspectiva do leitor, enquanto um espaço para leituras possíveis que recriam o texto.

Interessa-nos neste momento a primeira abordagem, pois ela justifica nossa caracterização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem como hipertextos, visto que o hipertexto é um texto estruturado em rede, “constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e os *links* entre esses nós, referências, notas, ponteiros, ‘botões’ indicando a passagem de um nó a outro.” (LÉVY, 1999, p. 58).

Considerar os ambientes virtuais de aprendizagem sob essa abordagem implica na compreensão das possibilidades de autoria e flexibilidade do professor e diversidade de concepção de atividades inerentes a esses ambientes para a concepção de cursos ou disciplinas

¹² KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

em educação a distância, sobretudo para professores que fazem incursões iniciais nesses ambientes.

Existem disponíveis no mercado diversos Ambientes Virtuais de Aprendizagem¹³ para a criação de cursos a distância, desenvolvidos tanto por universidades e pesquisadores quanto por empresas de tecnologia.

O relatório CensoEAD.BR apresentou dados que demonstram um crescimento significativo no uso dos AVAs nos cursos em EaD em contexto brasileiro, visto que, 93,2% das instituições participantes da pesquisa recorrem a algum AVA para oferecer cursos ou disciplinas na modalidade a distância. Dentre essas instituições, 67,4% utilizam o Moodle. (ABED, 2013, p.33).

O Moodle¹⁴ é um dos ambientes virtuais de aprendizagem mais conhecido e utilizado. Acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* é um *software* gratuito de código de programação aberto (é possível ser alterado, manipulado, corrigido por qualquer pessoa que domine linguagens de programação) e livre (não é necessário comprá-lo ou pagar para usá-lo, bastando fazer *download* na página da comunidade virtual Moodle.org¹⁵). Está disponível em mais de 50 idiomas e é também um dos mais utilizados no mundo. Conforme dados estatísticos apresentados na Moodle.org, 230 países registraram o uso desse ambiente na página da comunidade, isto é, informaram o endereço de internet no qual o Moodle é utilizado como plataforma de formação educacional ou para treinamentos, contudo, esse registro não é obrigatório, o que nos permite considerar que seu uso possa ser ainda mais disseminado.

No que se refere ao Brasil, atualmente o país ocupa o terceiro lugar na lista dos 10 países com mais registros na comunidade.

¹³ Teleduc, Blackboard, Webaula, Aula Net, Learning Space e Moodle apenas para citar alguns.

¹⁴ É importante informar que não iremos abordar o Moodle sob uma perspectiva descritiva, visto que a descrição do ambiente pode ser obtida no site www.moodle.org.

¹⁵ Comunidade Moodle Disponível em: <<http://www.moodle.org>> Acesso em: 10 nov. 2014.

Figura 1 – Ranking dos países que registraram seus AVAs na comunidade Moodle.

Essa posição pode ser atribuída, como já mencionado anteriormente, ao crescimento na demanda e oferta de cursos variados (graduação, extensão, pós-graduação) oferecidos na modalidade a distância e ao surgimento da Universidade Aberta do Brasil, que utiliza o Moodle como ambiente para a disponibilização de seus cursos. Na próxima seção, trataremos de características específicas do Moodle ligadas ao ensino e à aprendizagem que justificariam também o seu uso pelas instituições de ensino.

1.2 O Moodle e a interatividade como promotora de interações

O Moodle foi concebido tomando-se por base a ideia de que o conhecimento é dinâmico, resultado da interação entre o sujeito que busca conhecer o objeto e o próprio objeto de conhecimento, estabelecendo-se entre ambos relações que se modificam. Em outras palavras, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem nesse AVA implica interação entre os sujeitos do processo e o objeto de conhecimento.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a concepção do ambiente virtual tem como pano de fundo os pressupostos epistemológicos do interacionismo. Especificamente no tocante às

teorias de aprendizagem¹⁶, o Construtivismo de Jean Piaget, o Construcionismo de Seymour Papert e a abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky - também conhecida como Construtivismo Social - são referências que norteiam o desenvolvimento do AVA e que tem em comum a premissa de que as aprendizagens são construídas por meio da interação.

Para o Construtivismo os sujeitos constroem ativamente novos conhecimentos à medida que interagem com o seu ambiente. Por sua vez o Construcionismo difere do Construtivismo ao ampliar a relação do indivíduo com o objeto de conhecimento, pois a aprendizagem é particularmente eficaz quando essa relação permite a construção de algo para que outros experimentem. Por fim, o interacionismo sócio histórico considera que os processos de ensino e aprendizagem compreendem a interação entre os indivíduos sob uma perspectiva sócio-cultural, de maneira colaborativa.

Para que esses pressupostos teóricos pudessem ser incorporados ao processo de ensino e aprendizagem nos cursos em Educação a Distância o ambiente virtual de aprendizagem deveria ter dentre suas principais características a interatividade e a possibilidade de promover a interação.

1.3 A interatividade na comunicação: o Moodle como sala de aula interativa

Conforme mencionado na seção anterior, a interatividade constitui-se como o veículo promotor das interações nos processos de ensino e aprendizagem ao permitir que os pressupostos teóricos das correntes interacionistas supracitadas, sejam efetivamente incorporadas aos processos de desenvolvimento de cursos na modalidade EaD.

Entendemos que a interatividade no Moodle está presente por meio de sua interface, isto é, o “conjunto de programas e aparelhos materiais que permitem a **comunicação** entre um sistema informático e seus usuários humanos.” (LÉVY, 1993, p.178, grifo nosso). A interface permite ao professor, a qualquer momento, criar, alterar e remover atividades variadas, controlar os acessos dos participantes e a entrega de atividades, conceber avaliações, gerir conteúdo, relatório de notas, enviar e-mails e mensagens, tudo isso sem a necessidade de sair da plataforma e recorrer a ferramentas externas.

¹⁶ Não iremos nos adentrar nessas teorias, mas dedicaremos especial atenção à abordagem Histórico-Cultural.

Figura 2 – Interface do Moodle em modo de edição para a inserção de seções, apresentação de atividades (1) e recursos didáticos (2).

A maleabilidade da interface desse AVA, constituída por botões, *links*, janelas, aproxima-o da natureza interativa do hipertexto. De acordo com Silva, “é o hipertexto, essencialmente interativo, que garante tecnicamente a forma amigável e conversacional da informática [...] para representar conceitos ou para processamento de ideias.”(SILVA, 2012, p.166).

É importante pontuar que o conceito de interatividade é complexo e emerge não somente da relação humana com o aparato tecnológico, mas também das relações humanas entre si mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. A partir de uma incursão pelas esferas tecnológica, mercadológica e social, Silva¹⁷ considera que “a interatividade não é apenas fruto de uma tecnicidade informática, mas um processo em curso de reconfiguração das comunicações humanas em toda sua amplitude.” (SILVA, 2012, p.14).

De acordo com o autor, a interatividade está presente nas novas tecnologias informáticas, no caso desta pesquisa o Moodle, na forma de modalidade comunicacional interativa.

¹⁷ O livro Sala de aula interativa está em sua 6ª edição e é considerado pelos pesquisadores em Educação a Distância como um clássico em língua portuguesa sobre interatividade.

Na modalidade comunicacional interativa permitida pelas novas tecnologias informáticas, há uma mudança significativa na natureza da mensagem, no papel do emissor e no estatuto do receptor. A mensagem torna-se modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta, que a explora, que a manipula. Quanto ao emissor, este assemelha-se ao próprio *designer* de *software* interativo: ele constrói uma rede (não uma rota) e um conjunto de territórios abertos a navegações e dispostos a interferências e modificações, vindas da parte do receptor. Este, por sua vez, torna-se “utilizador”, “usuário” que manipula a mensagem como coautor, cocriador, verdadeiro conceitor (SILVA, 2012, p.14).

Sob essa perspectiva o professor assumiria no Moodle o papel de emissor ao comunicar-se com seus alunos que, por sua vez, assumiriam o papel de receptores da mensagem, esta configurada como curso ou atividade elaborada no ambiente pelo professor. Destaca-se a postura ativa por parte do aluno face à mensagem que, manipulando o que lhe é apresentado, coloca-se como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, deixando de ser um mero recipiente de informações e conteúdos, tal como acontece na “educação bancária” (FREIRE, 1983), tornando-se cocriador na construção do conhecimento.

O desenvolvimento do protagonismo do aluno enquanto cocriador é favorecido por meio da interação com os demais alunos, entre aluno e professor e entre aluno e conteúdo. A mensagem que transita durante essas interações é objeto de transformações produtoras de conhecimento, reflexão e metarreflexão, pois o processo de construção de sentido, ao ser disparado pelo emissor, constrói uma rede de significados possíveis, e que, igualmente pautadas na multimodalidade, desencadeiam a participação ativa na construção do conhecimento, tirando o receptor da passividade ao receber o que lhe é comunicado.

Nesse sentido, os fundamentos sobre interatividade postulados por Silva podem ser sintetizados em uma agenda de modificações da práxis comunicacional na medida em que

o emissor pressupõe a participação-intervenção do receptor: participar é muito mais que responder “sim” ou “não”, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é interferir na mensagem. Comunicar pressupõe recursão da emissão e recepção: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção: o emissor é preceptor em potencial e o receptor emissor em potencial: os dois polos codificam e decodificam. O emissor disponibiliza a possibilidade de múltiplas redes articulatórias: não propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferece informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações e significações (SILVA, 2012, p.190).

Essa práxis comunicacional somente é possível se existir interação na relação emissor, mensagem e receptor. A interação inerente à modalidade comunicacional interativa pode

transformar um ambiente virtual de aprendizagem em uma sala de aula interativa, esta definida por Silva como

[...] o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o *contador de histórias*, e adota uma postura semelhante a do *designer de software* interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo também que o aluno também *faça por si mesmo* (SILVA, 2012, p.29).

Diante disso, o Moodle pode ser considerado uma “sala de aula interativa” sustentada por sua flexibilidade de manipulação - tanto pelo fato de ser um *software* livre, quanto pela interface intuitiva, na tarefa de conceber cursos e atividades de modo autoral e personalizado permitindo ao professor assumir a postura do “*designer de software* interativo”. Para criar um curso ou uma disciplina ele tem diante de si uma página ‘em branco’ na qual irá imprimir, no seu papel de autor, as múltiplas conexões que os alunos poderão estabelecer para a construção do conhecimento e de suas próprias autorias. Assim sendo, podemos considerar que o Moodle apresenta-se como um ambiente virtual consoante com as mudanças e transformações no cenário educacional e social da contemporaneidade, o que corrobora com seu caráter de sala de aula interativa.

A apropriação dos recursos de edição do Moodle, segundo Burnham et al. (2012), pode ocorrer de forma gradual e rápida, devido a sua interface, sobretudo para aqueles que têm mais hábito e facilidade no trato com a tecnologia. Contudo, não se pode ignorar que professores menos habituados com recursos digitais encontram dificuldades no momento de elaborar atividades neste AVA.

1. 3.1 Os processos de interação no ambiente virtual de aprendizagem

Além da interatividade, conforme tratado no tópico anterior, o Moodle foi concebido com base nos pressupostos teóricos interacionistas no qual as aprendizagens ocorrem por meio da interação, seja com o objeto de aprendizagem, seja com os pares e/ou meio.

A interação em EaD, assim como o conceito de interatividade, suscita discussões que vão do foco no meio (conteúdo, interface) até o indivíduo (pessoa ou grupo). Mattar (2012) traça um panorama sobre o conceito de interação e invoca diversos autores como

Moore(1989)¹⁸; Hilman, Willis e Gunawaderna (1994)¹⁹; Soo e Bonk (1998)²⁰; Sutton (2001)²¹ e Anderson (2003a; 2003b)²² para discuti-lo.

Dentre as concepções de interação apresentadas por esses autores, adotaremos a de Moore (1989 apud Mattar, 2012), pois esta tem prevalecido nos cursos na modalidade a distância ao abordar os três tipos de interação a seguir explanadas por Mattar.

Aluno/professor: a interação com o professor, síncrona ou assíncrona, fornece motivação e feedback aos alunos, auxiliando no seu aprendizado.

Aluno/conteúdo: em cursos a distância, o aluno interage com a informação e as ideias que encontra no material de estudo. Com as tecnologias modernas e particularmente a Internet, é possível desenvolver conteúdo e objetos de aprendizagem de diversas formas: som, texto, imagens, vídeo e realidade virtual. O aluno pode interagir com o conteúdo de diversas maneiras: navegando e explorando, selecionando, controlando, construindo, respondendo etc. O aluno pode hoje também criar seu ambiente pessoal de aprendizagem, customiza o conteúdo como qual deseja interagir e inclusive contribuir para o aperfeiçoamento do material utilizado nos cursos.

Aluno/aluno: a interação aluno/aluno, que pode ocorrer síncrona e assincronamente, caracteriza o que se denomina como aprendizado colaborativo e cooperativo, que envolve o aspecto social da educação [...]. Essa interação também desenvolve o senso crítico e a capacidade de trabalhar em equipe, ajudando a criar a sensação de pertencimento a uma comunidade (MATTAR, 2012, p.39-41).

É importante considerar que a interação na Educação a Distância é perpassada por diálogos que pretendem ser problematizadores. O diálogo entre os agentes da comunicação (aluno, professor, conteúdo) ocorre de forma reflexiva, metarreflexiva e transformadora com vistas à construção do conhecimento de modo crítico. Na Educação a Distância o aluno está no centro do processo de ensino e aprendizagem, ele é o protagonista no qual as interações, sejam elas com o professor, com outros alunos ou com o conteúdo, devem estabelecer um diálogo que promova a reflexão e o façam avançar com autonomia e corresponsabilidade no processo de aprendizagem.

¹⁸ MOORE, M. G. Three types of interaction. **American Journal of Distance Education**, v.3, n.2, p.1-6, 1989.

¹⁹ HILLMAN, D. C. A.; WILLIS, D. J.; GUNAWARDENA, C. N. Learner-interface interaction in distance education: an extension of contemporary models and strategies for practitioners. **The American Journal of Distance Education**, v.8, n.2, p.30-42, 1994.

²⁰ SOO, K; BONK, C. J. Interaction: what does it mean in on-line distance education? In: **Ed/Media/Ed-Telecom 98 World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia & World Conference Educational Telecommunications**, Freiburg, Germany, 1998.

²¹ SUTTON, L. A. The principle of vicarious interaction in computer-mediated communications. **International Journal of Educational Telecommunications**, Norfolk, VA, v.7, n.3, p.223-242, 2001

²² ANDERSON, T. Getting the mix right again: an updated and theoretical rationale for interaction. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.4, n.2, 2003a.

_____. Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. In: MOORE, M. G; ANDERSON, W. G. (Eds.). **Handbook of distance education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003b.

A perspectiva de educação dialógica e problematizadora de Freire define o diálogo como

[...] uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1983, p.93).

O diálogo que atravessa a interação “aluno/professor” atribui ao professor a função de mediador que atuará na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP é um conceito vygotskyano e se refere à diferença entre o que o indivíduo consegue resolver sozinho, sem o auxílio de alguém (nível de desenvolvimento real) e o que ele consegue resolver com a mediação de alguém mais experiente (nível de desenvolvimento potencial).

No contexto da EaD, tendo em vista a questão da interação entre aluno e professor, cabe a este último o papel de mediador no processo, atuando entre o nível de desenvolvimento real e o nível potencial na passagem entre o que o aluno é capaz de aprender sozinho e até onde ele pode chegar por meio das reflexões e conhecimentos construídos nas e pelas interações.

O professor, ao assumir o papel de mediador, na concepção do educador romeno Feuerstein (1994)²³ é aquele que,

[...] seleciona, assinala, organiza e planeja o aparecimento do estímulo, de acordo com a situação estabelecida por ele e com a meta de interação desejada. Pela mediação, o mediado adquire os pré-requisitos cognitivos necessários para aprender, beneficiar-se da experiência e conseguir modificar-se (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p.40).

No que se refere à interação “aluno/conteúdo”, ela tem sido potencializada pelos avanços e inovações crescentes nas tecnologias de comunicação e informação que permitem a entrega de conteúdos personalizados e personalizáveis. Isto também é favorecido pelo fato dos AVAs estarem hospedados no ciberespaço, definido por LÉVY (1999, p.94) como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”.

²³ FEUERSTEIN, R. **A mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications**. Londres: Freund Publishing House, 1994.

O aluno pode potencializar suas aprendizagens, pois independentemente de estar em uma ‘sala de aula virtual’ como um AVA, pode deslocar-se para o ciberespaço e acessar as “memórias dos computadores” a fim de complementar, suprir, questionar, confirmar, refutar as informações que lhe são apresentadas.

As particularidades técnicas do ciberespaço permitem que as pessoas “se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários.”(LÉVY, 1999, p.51).

Em relação à interação “aluno/aluno”, assim como acontece na “aluno/professor”, a promoção das aprendizagens pode ocorrer quando a mediação na ZDP é feita por parte de algum(ns) aluno(s), num fluxo dialógico que pode ser bidirecional, entre um e outro, ou rizomático, num diálogo entre todos, sem hierarquia ou sentido definidos.

A mediação desenvolvida por alunos ocorre de modo espontâneo e sem intencionalidade educacional consciente por parte dos envolvidos. Ela é disparada nas situações em que o diálogo gira em torno de questões, temas e experiências que se mostrem relevantes e de interesses pessoais, o que leva a fomentar problematizações, questionamentos, dúvidas, argumentações, concordâncias, discordâncias que contribuem para a construção do conhecimento e aprendizagens.

Esse tipo de interação favorece também a criação de ambientes colaborativos e cooperativos de aprendizagem. Kenski aponta para a diferença entre um e outro ao explicar que:

A colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos (KENSKI, 2003, p. 112).

Ademais, os ambientes colaborativos de aprendizagem também são propícios para fomentar a “inteligência coletiva”, isto é,

uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. [...] a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas [...] (LÉVY, 2003, p.28).

A pesquisadora Okada ao recorrer a Bruffee (1999)²⁴; Crook (1994)²⁵; Gerlach (1994)²⁶; Flanery (1994)²⁷, também traz à tona a questão da distinção entre cooperação e colaboração para a proposição de atividades nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

No aprendizado cooperativo os aprendizes trabalham com problematizações bem claras e definidas, nas quais os participantes podem cooperar um com o outro, socializando suas aptidões e desenvolvendo mais habilidades necessárias para a busca de soluções. No aprendizado colaborativo os aprendizes confrontam situações complexas e incertas da vida real e são incentivados a atitudes de questionamento, troca e reflexão coletiva, consenso, crítica e autocrítica e autonomia no seu próprio processo de aprendizagem (OKADA, 2006, p. 278).

O Moodle é um AVA que foi concebido visando a favorecer o processo de ensino e aprendizagem pautado na pluralidade no que se refere às formas particulares e próprias de cada um aprender. Para que de fato isso seja possível, diversas ferramentas fornecem ao professor opções e possibilidades de transformá-lo em uma sala de aula interativa personalizada, combinando as diferentes de interações de acordo com os objetivos educacionais e pedagógicos almejados, além de permitir a gestão e administração na criação de cursos, atividades e disciplinas que nele forem desenvolvidos. Abordaremos na próxima seção algumas dessas ferramentas e seu potencial para promover a interação por meio da modalidade comunicacional interativa apresentada por Silva (2012).

1.4 Ferramentas de interação e ferramentas de conteúdo

O Moodle possui diversas ferramentas que permitem a elaboração de atividades e apresentação de conteúdos. Antes de prosseguirmos é relevante informar que essas ferramentas são divididas em dois tipos: Atividades e Recursos.

Segundo consta no site da comunidade Moodle.org, entende-se por Atividades os objetos que demandem do estudante realizar uma ação como, por exemplo, participar de um

²⁴ BRUFFEE, K. A. **Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge**. Baltimore, MA, The John Hopkins University Press, 1999.

²⁵ CROOK, C. Computers and the collaborative experience of learning. London: Routledge & Kegan Paul, 1994.

²⁶ GERLACH, J. M. Is this collaboration? In: BOSWORTH, K; HAMILTON, S .J.(Eds.). **Collaborative learning: Underlying processes and effective techniques**. v. 59, p. 5-14. San Francisco: Jossey-Vass, 1994.

²⁷ FLANERY, J. L. Teacher as co-conspirator: knowledge and authority in collaborative learning. In: BOSWORTH, K; HAMILTON, S .J.(Eds.). **Collaborative learning: Underlying processes and effective techniques**. v. 59, p. 5-14. San Francisco: Jossey-Vass, 1994.

fórum, responder a um questionário ou entregar uma tarefa escrita, podendo esta ação implicar algum tipo de interação com o professor, com os demais estudantes ou com o conteúdo.

Os Recursos referem-se aos módulos que o professor pode disponibilizar como complemento ao ensino e aprendizagem como, por exemplo, um arquivo ou endereço de página na internet, e que podem servir como apoio às atividades no compartilhamento e produção de conteúdo.

A fim de evitarmos confusão terminológica com os termos Atividades e Recursos utilizados no Moodle e os substantivos de mesmo nome, iremos designá-los como **ferramentas de interação** para nos referirmos às Atividades e **ferramentas de conteúdo** para os Recursos. A opção por essa nomenclatura justifica-se na medida em que as Atividades, designadas como ferramentas de interação, demanda, como explicado anteriormente, alguma ação do aluno, isto é, algum tipo interação, seja com outro(s) aluno(s), com o professor ou com o conteúdo. No que concerne aos Recursos, designá-los como ferramentas de conteúdo é plausível, pois, de modo geral, são utilizados para disponibilizar material e/ou produzir conteúdos para o curso.

Figura 3 – Interface com as ferramentas de interação e ferramentas de conteúdo.

Dentre as principais ferramentas de interação presentes no Moodle podemos citar o *Chat*, o *Diálogo*, a *Enquete*, a *Escolha*, o *Fórum*, o *Glossário*, a *Lição*, a *Wiki*, o *Questionário*

e a Tarefa²⁸. No que se refere às ferramentas de conteúdo estão entre as mais utilizadas o Arquivo, o Livro, a Página, a Pasta e a URL. Existem outras ferramentas de interação e de conteúdo, que podem ser incorporadas ao ambiente, porém, optamos por listar apenas as mais utilizadas nos cursos a distância.

Assim, sob o nosso ponto de vista, podemos reorganizar essas ferramentas em dois grupos de acordo com suas finalidades, conforme quadro a seguir.

Ferramentas de interação	Tipo de interação	Ferramentas de conteúdo	Tipos de uso
Chat	Aluno(s)/aluno(s) Aluno(s)/professor	Arquivo	Disponibilização de material
Diálogo	Aluno(s)/aluno(s) Aluno(s)/professor	Livro	Produção de material
Enquete	Aluno/conteúdo	Página	Disponibilização e/ou produção de material
Escolha	Aluno/conteúdo	Pasta	Disponibilização e/ou produção de material
Fórum	Aluno(s)/aluno(s) Aluno(s)/professor	URL	Disponibilização de material
Glossário	Aluno/conteúdo		
Lição	Aluno/conteúdo		
Wiki	Aluno/conteúdo Aluno/aluno Aluno/professor		
Questionário	Aluno/conteúdo		
Tarefa	Aluno/conteúdo		

Quadro 2 – Atividades e Recursos do Moodle como Ferramentas de interação e Ferramentas de conteúdo.

Dessa forma, entendemos que organizar as ferramentas como apresentado no quadro acima facilita a escolha do professor de acordo com os objetivos pretendidos na elaboração das atividades de um determinado curso ou disciplina.

A interação promovida por meio dessas ferramentas somente é possível devido ao fato de, como mencionado anteriormente, o Moodle ser compreendido como um hipertexto, o que lhe possibilita desenvolver a modalidade comunicacional interativa e o configura como uma sala de aula interativa. Inclusive as ferramentas de conteúdo citadas acima – exceto a URL - e

²⁸ Não é objetivo deste trabalho descrever as ferramentas Atividades e Recursos do Moodle, visto que há publicações acadêmicas e comerciais que se propõem a isso, além do próprio manual de ajuda do ambiente disponível no domínio moodle.org.

que se prestam para a produção e disponibilização de materiais e conteúdos, podem promover a interação “aluno/conteúdo”.

Com o objetivo de explicitar de que modo ocorrem os processos de interação, apresentaremos com base no conceito de modalidade comunicacional interativa os exemplos das ferramentas Fórum, Tarefa, Livro e Pasta.

1.5 As ferramentas Fórum, Tarefa, Livro e Pasta na modalidade comunicacional interativa para o processo de ensino e aprendizagem com vista à interação.

As possibilidades de atribuir uma identidade visual ao ambiente virtual de aprendizagem Moodle – do layout da interface à formatação das atividades no ambiente - permitem ressignificar as relações entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem inaugurando um diálogo que vai além da palavra escrita e da transmissão de conteúdos prontos como ocorre na “educação bancária” (FREIRE, 1983).

Essa é uma característica do Moodle e que contribui também para tornar a navegação mais interessante, propiciando ao aluno a flexibilidade de escolher quais caminhos percorrerá no ambiente e de que forma organizará seus estudos e a realização de atividades, isso de forma autônoma e preferencialmente agradável.

Além da elaboração de conteúdos dentro de um ambiente que seja propício à navegação, à localização, à seleção e à realização de atividades de modo autônomo pelo aluno, é preciso que o professor tenha em mente qual o percurso de comunicação que deseja estabelecer no ambiente, de modo a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica precisa permear as escolhas do professor para que se desenvolva um todo coeso e coerente alinhados aos objetivos do processo educacional, de modo que as potencialidades de comunicação do Moodle não corram o risco de perderem sentido e se desvinculem dos objetivos didáticos, sob o risco de tornarem-se, assim, mera ‘maquiagem tecnológica’.

A maioria das ferramentas de interação e de conteúdo permite tratar a informação como um texto multimodal e favorecer o desenvolvimento da “modalidade comunicacional interativa” (SILVA, 2012), contudo, isso apenas é possível porque o Moodle possui o editor

de texto HTML²⁹ para a edição na criação de atividades, possibilitando o tratamento das informações e dos conteúdos como um hipertexto.

É relevante destacar que, sem esse editor, a criação de atividades e conteúdos sob a perspectiva da modalidade comunicacional interativa seria impossível. Ele assemelha-se ao conhecido e muito utilizado editor de textos MS-Word, porém em uma interface muito mais reduzida e simples (Figura 4).

O HTML possibilita o desenvolvimento da modalidade comunicacional interativa, pois permite que se realize uma série de formatações na aparência e na disposição do conteúdo comunicado por meio da edição no tamanho, estilo da fonte, cor e paragrafação do texto, sublinhar, tachar (desenhar uma linha no meio do texto), destacar em negrito, colorir palavras, selecionar cor de fundo, inserir texto no formato de itens (numerados ou topicalizados por caracteres especiais), *links* com endereços de site internet, imagens, símbolos especiais, vídeos, tabelas e anexar arquivo(s) de diversos formatos (.pdf,.ppt,.doc), complementando com informações adicionais, o texto ou mensagem publicada.

Figura 4 - Editor de texto HTML

O editor HTML está presente em quase todas as ferramentas do Moodle, nas ferramentas Fórum, Tarefa e Pasta ele permite a elaboração de enunciados e proposição de atividades e na ferramenta Livro a elaboração de material auxiliar do conteúdo.

²⁹ HTML é a abreviação para a expressão inglesa *Hyper Text Markup Language*, que significa Linguagem de Marcação de Hipertexto. O editor HTML reproduz os comandos por meio de uma interface amigável e fácil de usar.

Para que a modalidade comunicacional interativa promova uma mensagem na qual todos os elementos se relacionem de modo coeso e coerente, é preciso especial atenção na proposição dos enunciados. Para isso, Moore e Kearsley (2007, p.117) apresentam alguns princípios para a redação de enunciados de atividades que compreende, por um lado, evitar o uso de palavras desnecessárias e sequência de substantivos e negativos múltiplos. Por outro, os autores recomendam o uso de:

- ✓ sentenças na voz ativa;
- ✓ pronomes pessoais;
- ✓ verbos que denotem ação;
- ✓ sentenças curtas;
- ✓ informações sucintas e objetivas
- ✓ relações de condições separadas;
- ✓ paralelismo;
- ✓ sentenças e parágrafos em ordem lógica e
- ✓ cabeçalhos informativos.

Agregadas à modalidade comunicacional interativa, essas orientações possibilitam a elaboração de enunciados nos quais a construção de significados não seja prejudicada, tampouco a falta de clareza no que se refere à compreensão das atividades propostas.

1.5.1 O Fórum de discussão e a modalidade comunicacional interativa na promoção da interação

O **Fórum de discussão** é uma ferramenta de interação que permite aos alunos participarem de uma discussão de modo assíncrono. Ele pode ser configurado em três formatos distintos:

- **Geral:** todos os alunos podem criar quantos tópicos de discussão desejarem, no entanto, o professor poderá ter muito trabalho para articular e mediar a discussão se o número de tópicos abertos for muito grande;
- **Cada usuário inicia apenas um novo tópico:** cada aluno pode criar apenas um tópico de discussão, mas pode participar quantas vezes quiser de outros tópicos;

- **Fórum P e R (perguntas e respostas):** o aluno só conseguirá ler as respostas postadas pelos colegas em algum tópico postado pelo professor, após postar a sua resposta à questão proposta para discussão.
- **Uma única discussão simples:** composto apenas por um único tópico no qual todos podem responder livremente. A discussão fica centralizada em um tema focal, organizada em um único espaço.

Trata-se de uma das ferramentas mais utilizadas para promover interação, colaboração e cooperação na construção do conhecimento. Pode ser considerada uma ferramenta propícia para a construção do conhecimento visto que a interação é assíncrona, o que implica dizer que o aluno dispõe de tempo para elaborar, ler, reler, reelaborar sua mensagem e refletir sobre seu conteúdo antes de compartilhá-la com os demais. Mesmo depois de publicá-la, o aluno ainda tem 30 minutos para editá-la ou excluí-la caso chegue à conclusão de que seu texto não reflete o seu pensamento.

O fórum pode ser inaugurado com um tema de discussão em que o enunciado seja rico na modalidade comunicacional interativa, apresentando subsídios como *links*, imagens, vídeos, formatação textual colorida para despertar a atenção de modo a estimular a participação, fomentar e contribuir para a reflexão inicial dos alunos. O tema proposto para o diálogo pode ter seu sentido ampliado recorrendo à multimodalidade e contribuir para a criação de uma rede de sentidos que ultrapassa o texto escrito.

Além disso, essa diversidade de modos de comunicar pode estimular o aluno a ativar conhecimentos prévios, experiências pessoais, curiosidade ou simplesmente tornar o fórum visualmente atrativo.

Les camarades de Nicolas
por Valkiria Santos - segunda, 12 Jan 2015, 16:31

Olá a todo(a)s

Após a leitura do primeiro capítulo do livro "*Le petit Nicolas*", verificamos que Nicolas possui um grupo de amigos na escola. Eles são *Alceste*, *Clotaire*, *Eudes*, *Geoffray*, *Agnan* e *Maixent* e possuem características e personalidades muito particulares. Ainda não conhecemos todo o grupo, pois eles serão apresentados ao longo do livro.

No entanto, vamos **exercitar** a nossa **criatividade** e a partir da foto que ilustra esse fórum imaginar quem são e como são esses amigos.

Para isso:

- observe as características físicas, a vestimenta, a expressão facial, a postura corporal;
- descreva as características observadas relacionando-as aos amigos de Nicolas.

Durante a leitura dos próximos capítulos do livro iremos verificar quais as características descritas aqui mais se aproximaram das mencionadas no livro e se fizemos a relação correta com os nomes!

Vamos lá?!

[Editar](#) | [Responder](#)

Documentação de Moodle relativa a esta página
Você acessou como Valkiria Santos (sair)

Figura 5 – Exemplo de enunciado de fórum sob a perspectiva da modalidade comunicacional interativa.

A modalidade comunicacional interativa na concepção de um fórum, apesar do potencial para suscitar a interação, necessita para a efetiva construção do conhecimento da atuação do professor no papel de mediador, por isso, de acordo com Burnham et al:

Os fóruns devem ser entendidos como espaços de liberdade de expressão, no entanto, para que a construção do conhecimento seja frutífera, é imprescindível uma mediação eficiente por parte do docente, que busque garantir o alcance dos objetivos previamente definidos (BURNHAM et al. 2012, p.158).

Corroborando sobre a importância dos fóruns e da mediação dos professores, Mattar afirma que:

Pela importância dos fóruns em EaD, é essencial que os professores sejam adequadamente formados no seu uso, para que evitem, de um lado, dominar completamente as discussões (tolhendo assim a liberdade de expressão de seus alunos), e, do outro lado, não fiquem totalmente ausentes (dando a impressão de abandono aos alunos) (MATTAR, 2012, p.121).

Além das situações pontuadas por Mattar, pode ocorrer em um fórum que a discussão não seja iniciada por nenhum aluno. Nesse cenário é fundamental que o professor esteja

presente convidando-os a interagir, problematizando a questão ou tema proposto, verificando se há algum problema de ordem técnica ou mesmo pessoal que esteja impossibilitando ou dificultando a interação.

Contudo, em um fórum no qual a discussão avança, é preciso que o professor esteja atento e reconheça o momento em que deve intervir propondo reflexões, despertando o senso crítico, questionando, orientando, reorientando e incentivando, auxiliando assim no processo de construção do conhecimento e síntese de ideias. O professor também necessita estar alerta ao momento em que deverá ‘sair de cena’ para que os alunos sejam protagonistas de seus processos com autonomia, dando espaço também para o que pode ser a constituição de uma comunidade de aprendizagem colaborativa.

Em um cenário no qual a mediação decorre por parte dos alunos, de modo inconsciente e sem intencionalidade pedagógica, mas sob uma perspectiva colaborativa na qual juntos buscam a resolução, o consenso e reflexão crítica de questões complexas que se apresentem no diálogo, Palloff e Pratt apontam alguns indicadores de que uma comunidade está em formação e que podem ser percebidos pelos seguintes aspectos:

interação ativa, envolvendo tanto o conteúdo do curso quanto a comunicação pessoal; aprendizagem colaborativa, evidenciada pelos comentários dirigidos mais de um estudante a outro do que de um estudante ao professor; significado construído socialmente, evidenciado pelo acordo ou pelo questionamento; compartilhamento de recursos entre os alunos; expressões de apoio e de estímulo trocadas entre os alunos, além de vontade de avaliar criticamente o trabalho dos colegas (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 56).

Não iremos nos ater à definição de comunidade virtual de aprendizagem, visto que nem mesmo os autores supra-citados, especialistas no assunto, o fizeram. No entanto, compreendemos que a definição semântica da palavra comunidade, bem como o conceito de aprendizagem postulado pela Educação, se somados à definição de virtual proposta por LÉVY (1999, p.49) como “toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados sem, contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular”, abarca de modo satisfatório e geral a expressão comunidade virtual de aprendizagem compreendida como um espaço “desterritorializado” onde pessoas com interesses em comum, imbricadas num processo colaborativo de aprendizagem, interagem entre si.

O fato dos alunos estarem inseridos no ciberespaço, conectados a tudo e a todos, independentemente do lugar e do tempo, contribui para esse tipo de mediação inconsciente

por parte dos alunos e para a constituição de comunidades de aprendizagem, pois “o ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independentemente dos lugares geográficos (telecomunicação, telepresença) e da coincidência dos tempos (comunicação assíncrona)”(LÈVY, 1999, p.51).

De modo menos frequente, sob uma perspectiva cooperativa, é possível que os alunos recorram a vídeos, imagens, arquivos e cores utilizando o editor HTML em suas mensagens para a solução do embate argumentativo que pode surgir em um fórum, tendo em vista apenas o objetivo de corroborar com as ideias apresentadas naquele momento, sem necessariamente trazer complexidade à discussão em andamento. Esse tipo de aluno frequentemente está mais habituado às tecnologias de informação e comunicação e lança mão de recursos digitais para complementar e ampliar os sentidos de sua comunicação.

Diante do potencial da ferramenta Fórum para promover a modalidade comunicacional interativa, as interações diversas, a colaboração e cooperação, bem como o surgimento de comunidades virtuais de aprendizagem, é necessário destacar que é imprescindível uma atuação eficaz e eficiente do professor. Essa atuação é perpassada por práticas docentes condizentes com contexto da Educação a Distância, com o perfil dos alunos, com uma postura de relacionamento e comunicação rizomática e não verticalizada e hierarquizada, bem como clareza com os objetivos do curso e das atividades propostas para não transformar esta ferramenta em apenas um aparato tecnológico, fazendo o uso pelo uso.

1.5.2 A ferramenta Tarefa e as possibilidades de interações por meio da modalidade comunicacional interativa.

A **Tarefa** (Figura 6) é outra ferramenta muito utilizada no Moodle para a submissão de trabalhos elaborados individualmente pelos alunos ou como membros de grupo. Ela permite o envio de trabalhos no formato de arquivo digital, planilhas, imagens, áudio ou vídeos. Ao analisar os trabalhos o professor pode escrever comentários de *feedback* por meio do editor HTML e/ou fazer *upload* de arquivos (Figura 7), bastando para isso configurar a opção adequada conforme explica Mayrink, Rodrigues e Binholo:

A ferramenta *tarefa* [...] corresponde à *modalidade avançada de arquivos*, que permite que arquivos sejam trocados entre professor e aluno. Estabelece-se assim, uma dinâmica entre o aluno que envia um arquivo, o professor que avalia a atividade e envia sugestões e correções no próprio arquivo.

Considerando que a quantidade de trocas pode ser configurada, o aluno pode corrigir a atividade e enviá-la novamente ao professor quantas vezes for necessário. (MAYRINK; RODRIGUES; BINHOLO, 2013, p. 180).

No que concerne a esta ferramenta interessa-nos especialmente a possibilidade de interação “aluno/conteúdo” presente no modo como a atividade pode ser disponibilizada ao aluno; e a interação, ainda que em menor grau, “aluno/professor” possível por meio do *feedback* e da troca de arquivos em caso da necessidade de refazer ou ajustar trabalhos após avaliação do professor.

Figura 6 – Visão geral da ferramenta Tarefa

Figura 7 – Área para a configuração “Comentário de *feedback*” e “Arquivos de *feedback*”

No que se refere à primeira possibilidade, a interação “aluno/conteúdo”, o campo Descrição (Figura 6), conforme mencionado acima, permite a elaboração do enunciado da atividade por meio do editor HTML.

O professor diante deste recurso pode potencializar a apresentação de sua atividade com elementos que contribuam para a atribuição de sentidos com vistas à realização do

objetivo intencionado, em uma perspectiva de modalidade comunicacional interativa. A interação do aluno com o conteúdo não se realizaria apenas pelo texto escrito, mas por todos os elementos que compõem a atividade como podemos verificar na figura a seguir.

The screenshot shows a web interface for a task titled "Crème brûlée abasileirado". On the left, there is a sidebar with buttons for "Administração", "Navegação", and "Adicionar um bloco". The main content area has a heading "Caros chefs!" and text describing a cooking task. It mentions a previous forum post "Como preparar o crème brûlée" and introduces a new version "ABRASILEIRADA". The task instructions are numbered 1 to 3, focusing on choosing a Brazilian flavor, certifying the essence, and maintaining the sugar. Below the text is a vibrant image of various fresh vegetables like tomatoes, corn, and peppers. At the bottom, there is a table titled "Sumário de avaliação" (Evaluation Summary) with three rows: "Participantes" (25), "Enviado" (1), and "Precisa de avaliação" (1).

Participantes	25
Enviado	1
Precisa de avaliação	1

Figura 8 – Exemplo de atividade elaborada com a ferramenta Tarefa sob a perspectiva da modalidade comunicacional interativa.

Nesse exemplo, o professor retoma a atividade anterior disponibilizando os *links* para acesso às páginas de Internet consultadas em outro momento, criando conexões entre os conteúdos estudados anteriormente. A imagem utilizada tem a função de remeter o aluno a conceitos e conteúdos com vistas a dar forma a aspectos subjetivos. O esquema de cores e destaques para palavras que indicam ações a serem realizadas pelo aluno pretende orientá-lo de modo pontual às ações cognitivas esperadas pelo professor. O fato de o aluno estar imerso no ciberespaço e poder navegar livremente na rede de computadores, permite que o acesso a informações diversas possam contribuir e/ou complementar suas aprendizagens.

Dessa forma, a interação do aluno com o conteúdo, como apresentado nesse exemplo, permite-o “interagir com o conteúdo de diversas maneiras: navegando e explorando, selecionando, controlando, construindo, respondendo etc.” (MATTAR, 2012, p.41).

Em relação à segunda possibilidade, a interação “aluno/professor”, ela é factível devido a uma função especial na ferramenta Tarefa e que se presta ao processo avaliativo.

A ferramenta Tarefa possui a opção de avaliar os trabalhos dos alunos sob uma perspectiva somatória e/ou formativa. Ao habilitar a opção “Comentários de *feedback*” subentende-se que em algum grau o professor adotará a avaliação formativa.³⁰ Sob esse ponto de vista, os comentários de *feedback* podem potencializar as aprendizagens e o próprio processo de ensino por meio da avaliação dos trabalhos se o professor optar por recorrer a esse recurso da ferramenta.

Por meio do editor HTML é possível ainda fornecer *feedbacks* personalizados e individuais de acordo com suas necessidades e/ou com o que foi observado durante a avaliação.

Segundo Villas Boas, o *feedback* em uma situação avaliativa considera que:

O julgamento da produção e o *feedback* que será oferecido levarão em conta o estudante e não apenas os critérios de avaliação. As circunstâncias individuais devem ser observadas se a avaliação pretende contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e para o encorajamento do aluno (VILLAS BOAS, 2011, p.20).

Esse *feedback* pode ser fornecido de modo textual ou audiovisual, ou seja, o professor poderá disponibilizá-lo por meio de um texto, de um vídeo ou de um áudio. A interação “aluno/professor” pode ocorrer em um nível metacognitivo, pois o professor pode mediar a “auto-regulação” das aprendizagens ajudando o aluno a “analisar o problema e decidir como se comportar em relação a ele, ajustando, planejando suas ações de modo a não agir por ensaio e erro.” (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p.51).

De outra maneira, a interação “aluno/professor” pode ocorrer, de modo assíncrono, na modalidade comunicacional interativa por meio de um *feedback* em uma situação na qual o professor disponibilize, recorrendo ao editor HTML, subsídios como vídeos, textos adicionais, páginas de internet para consulta com vistas à complementar a construção do conhecimento pelo aluno e a apropriação do conteúdo. A linguagem que o professor utilizará para se comunicar com seu aluno também poderá ser personalizada, possuindo um tom que pode ser mais informal ou mais descontraído, mais formal ou mais didático e etc. de acordo com o perfil do avaliado e com os objetivos determinados pelo tipo de avaliação.

É importante destacar que, independentemente da mediação do professor, há outros fatores que determinam a existência ou não da interação. Se não houver um movimento

³⁰ Não iremos adentrar aqui na questão da avaliação, visto que nosso objetivo é considerar a interação aluno/professor possível nesta opção da ferramenta,

dialógico de ambas as partes (aluno e professor), ainda que em nível cognitivo, passível de ser verificado por meio das aprendizagens do aluno, bem como o engajamento de ambos no processo de ensino e aprendizagem, não é possível afirmar que houve interação. Além disso, não podemos ignorar que o recurso ‘Comentário de *feedback*’ demanda do professor um maior tempo de trabalho e de dedicação, pois a avaliação é individual e personalizada.

1.5.3 A interação “aluno/conteúdo” por meio da produção e disponibilização de conteúdo utilizando as ferramentas Pasta e Livro

A ferramenta **Pasta** permite ao professor exibir um conjunto de arquivos dentro de um mesmo espaço, poupando a rolagem de página do curso, otimizando a visualização de conteúdos relacionados e customizando a disponibilização de arquivos utilizados como conteúdos do curso. Por meio do editor de textos HTML é possível fornecer descrição, orientação e informação sobre o conteúdo apresentado na pasta e agregar imagens, endereços de sites, vídeos, *links* a fim de complementar e contextualizar a mensagem de abertura do conteúdo no lugar de apenas anexar os arquivos à atividade proposta, conforme consta no exemplo apresentado na Figura 9.

Figura 9 – Exemplo de uso da ferramenta Pasta para apresentação de arquivo para leitura.

Nesse exemplo, o professor disponibilizou para a leitura o capítulo de um livro e ao invés de apenas anexá-lo à ferramenta Pasta, buscou incentivar a leitura com um breve comentário sobre o texto e a disponibilização de um *link* no qual o aluno teria acesso ao *trailer* sobre o filme adaptado do livro. A imagem escolhida também auxilia na comunicação do conteúdo, despertando a curiosidade e oferecendo estímulo para a construção de sentido durante a leitura do texto. A apresentação de arquivos sob essa perspectiva permite ao professor encorajar os alunos à realização de atividades de leitura, sobretudo quando se tratar de textos muito longos e/ou complexos. É possível também promover uma primeira entrada no texto por meio de imagens, vídeos e páginas de Internet que possam auxiliar no processo de compreensão leitora.

Outra possibilidade para a utilização da ferramenta Pasta com vistas à interação “aluno/conteúdo” é a elaboração de atividades utilizando o campo ‘Descrição’ para a formulação do enunciado. No exemplo exibido a seguir, o professor apresentou um roteiro com questões para orientar a leitura do arquivo anexado. Nesse caso a atividade também poderia ser potencializada com o uso de imagens, vídeos, *links* e cores.

Estudo de caso - atividade de leitura

Prezado estudante,

- 1- Observe o texto por alguns minutos, explore sua imagem, título, subtítulos, legenda e, finalmente, identifique seu gênero (entrevista, propaganda, artigo científico, notícia, etc).
- 2- Em seguida, navegue um pouco pelo site do qual ele foi retirado, observe o tipo de publicação e verifique sua hipótese sobre o gênero textual em foco: você confirma a hipótese formulada anteriormente? Justifique.
- 3- Qual é o principal fato relatado no texto?
- 4- Onde nasceu Bea Joy?
- 5- O que aconteceu com a casa e a vila onde moravam o casal pais de Bea Joy?
- 6- Liste 5 palavras-chave que podem resumir a compreensão do texto.

Caso_Carla.docx

Figura 10 – Exemplo de uso da ferramenta Pasta utilizada para a elaboração de atividade

Desse modo, a tecnologia presente no editor HTML permite a elaboração de um hipertexto para o “ensino por arquivos” (PETERS, 2006) mediante formas de apresentação

adicionais como imagens, vídeos, sons e arquivos complementares Wurster³¹ (1995 apud PETERS, 2006, p. 244). Isso resulta num salto de qualidade na apresentação de arquivos possibilitando um “efeito didático exatamente calculado das várias formas concomitantes de apresentação [do arquivo].” (PETERS, 2006, p. 245).

Conforme mencionamos ao longo deste capítulo, o editor HTML permite a inserção de *links* para o acesso à páginas na Internet. Ao acessar essas páginas o aluno é enviado ao ciberespaço, ou seja, à “memória dos computadores“ para a navegação, seleção, busca e escolha de conteúdos que podem auxiliar na construção do conhecimento complementando suas aprendizagens de modo autônomo durante a realização da atividade.

Como podemos verificar, a interação “aluno/conteúdo” promovida por essa ferramenta pode ir além da recepção de informações que faz do aluno um depósito passivo de conteúdos, comuns à educação bancária, ao estabelecer a modalidade comunicacional interativa na apresentação do conteúdo e acesso à informação.

Em relação à ferramenta de conteúdo **Livro**, ela permite que os professores criem um livro digital organizado em capítulos e sub-capítulos. Essa ferramenta pode conter arquivos de mídia bem como textos e é útil para exibir grande quantidade de informações ao organizá-las em seções. Assim como nas demais ferramentas tratadas neste capítulo, o Livro possui o editor HTML que possibilita a criação de um hipertexto.

A interação “aluno/conteúdo” é favorecida pela semiose de recursos que podem ser agregados na composição do conteúdo, constituindo assim uma rede de significações que poderá contribuir na apropriação das informações apresentadas e na construção do conhecimento.

A produção de material personalizado pelo professor, coloca-o no papel de autor na medida em que ele passa a tratar os conteúdos de modo a permitir a coautoria do receptor.

Modelar os conteúdos de aprendizagem como espaços de participação “sensório-corporal” e de participação “semântica”, disponibilizar domínios do conhecimento e estados potenciais, supõe o tratamento da informação em uma dinâmica espiralada que abre ao desenvolvimento previsível e imprevisível, que abre à criação livre e plural dos participantes (SILVA, 2012, p.232)

De modo intuitivo, ou seja, sem a necessidade de conhecimentos técnicos profundos ou de linguagens de programação, é possível conceber o material que será utilizado como apoio no curso, recorrendo igualmente ao editor HTML.

³¹ WURSTER, J. **Der Dateikurs (CD-Kurs)**. Hagen: Fernuniversitat-Gesamthochschule, 1995.

Apesar do formato de visualização da ferramenta Livro ser sequencial, avançando e retornando de uma página à outra, como fazemos no livro impresso, essa linearidade somente será transgredida se o professor valer-se da escrita hipertextual.

É necessário observar que a interação “aluno/conteúdo” só se materializa na elaboração e disponibilização de conteúdos se a sua concepção contemplar intencionalidade pedagógica e didática a serem potencializadas pela modalidade comunicacional interativa.

Figura 11 – Ferramenta Livro utilizada para a apresentação de conteúdo. (1) sumário de navegação, (2) título do livro e (3) capítulos.

Desse modo, não é suficiente apenas apresentar informações e conceitos esperando que os alunos absorvam de modo estático, sem reflexão, senso crítico ou metacoginição o que lhe é apresentado. Para que a interação “aluno/conteúdo” seja profícua é necessário que o professor esteja consciente do nível de interação que deseja (da mais simples a mais complexa) e de que recursos poderá lançar mão para alcançá-la.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 Considerações sobre a formação de professores para o uso das TIC e atuação em EaD

As tecnologias de informação e comunicação e a Internet trouxeram transformações ao cenário educacional, passando pela concepção de materiais e conteúdos para o ensino e aprendizagem com a criação de livros digitais, vídeoaulas, jogos digitais educativos; e pelo perfil de um professor que tenha habilidades técnicas para lidar com computador, *tablet*, *smartphone*, aplicativos, redes sociais, *softwares* educativos dentre outros aparatos tecnológicos.

Essas transformações, sobretudo no que se refere ao perfil do professor, demandam além de habilidades técnicas, conhecimentos de como as tecnologias podem efetivamente favorecer o processo de ensino e aprendizagem e as formas de ensinar e aprender no século XXI. Hoje em dia, é muito comum na sala de aula os alunos levarem *tablets* e *smartphones* e os utilizarem também para consulta imediata como a busca de uma palavra em dicionário eletrônico, pesquisas na Internet para complementar informações ou o acesso a um site que o professor indicou durante a aula.

Diante desse cenário, os professores têm procurado incorporar as TIC ao planejamento de suas aulas como recursos didáticos. Kenski sinalizava há uma década uma dimensão de uso das tecnologias que ainda é possível de ser verificada.

As tecnologias digitais de comunicação e de informação, sobretudo o computador e o acesso à internet, começaram a participar das atividades de ensino realizadas nas escolas brasileiras de todos os níveis. Em algumas, elas vêm pela conscientização da importância educativa que esse novo meio possibilita. Em outras, são adotadas pela pressão externa da sociedade, dos pais e da comunidade. Na maioria das instituições, no entanto, elas são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam (KENSKI, 2003, p. 70).

A maioria dos professores ao se verem diante da necessidade de incorporar as TIC às suas práticas docentes, o fazem com o objetivo de conceber uma aula interessante, inovadora, na tentativa do ‘acerto e erro’ ao lidar com as novidades tecnológicas que surgem a cada dia,

superando muitas vezes a falta de habilidade e conhecimento técnico. Há ainda os que não se arriscam por insegurança e resistência, e preferem continuar a lecionar como sempre lecionaram, valendo-se apenas dos recursos aos quais estão habituados e dominam.

Essa dimensão de uso das TIC revela uma aplicação frágil que compreende as tecnologias como um acessório às aulas, sem reflexão crítica sobre a capacidade que elas possuem para promover e auxiliar a construção do conhecimento. Isso pode ser observado em situações nas quais o professor, ao elaborar uma atividade, recorre a alguma tecnologia que poderia ser dispensável ou substituída por outra como, por exemplo, atribuir ao celular a função específica de tirar fotografias ao passo que isso poderia ser feito com uma câmera digital, ou ainda, solicitar aos alunos pesquisas na Internet sobre algum tema sem oferecer diretrizes adequadas para a realização de uma tarefa complexa como essa.

Compreendemos que as práticas docentes com o uso das TIC poderiam ser norteadas por intencionalidade pedagógica se a formação do professor, ainda na universidade, abrangesse no currículo dos cursos de licenciatura, disciplinas que integrassem o uso dessas tecnologias à Educação.

Com o objetivo de averiguar a formação do professor para o uso das TIC, realizamos uma pesquisa na Internet no mês de outubro de 2014 (Quadro 3). Analisamos a grade curricular e alguns projetos político pedagógico de universidades públicas (estaduais e federais) e privada (PUCSP) dos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em língua francesa. Delimitamos como critério a habilitação em francês, pois é a língua estrangeira alvo desta pesquisa.

O resultado alcançado nos mostrou que das 15 universidades pesquisadas e que possuem cursos de Letras Português/Francês, apenas cinco oferecem algum tipo de formação que contemple as tecnologias de informação e comunicação e/ou o contexto de ensino e aprendizagem na Educação a Distância. A pesquisa analisou a oferta de disciplinas diretamente pelas faculdades de Letras, fossem elas optativas ou regulares.

Se considerarmos todas as licenciaturas em línguas estrangeiras e em outras áreas de conhecimento o número de universidades que não possuem disciplinas com essa formação aumentariam consideravelmente.

Contudo, reconhecemos que algumas das instituições que não oferecem esse tipo de disciplina incorporada ao currículo, possuem iniciativas pontuais que preveem o contato do professor em formação com as tecnologias de informação e comunicação. É o caso da

disciplina “Atividades de Estágio: Francês”³² do curso de licenciatura Letras/Francês da Universidade de São Paulo. Essa disciplina possui como extensão da sala de aula presencial uma sala de aula virtual no Moodle da instituição na qual os alunos desenvolvem atividades e entram em contato com diversas ferramentas do AVA.

Universidade	Disciplina sobre as TIC
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) ³³	- Tecnologias Digitais - Formação de professores no/para o contexto digital - Novas tecnologias em educação: diferentes espaços pedagógicos
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) ³⁴	- Avaliação de software educativo - Educação a distância
Universidade Federal de Goiás (UFG) ³⁵	- Tecnologias e Ensino de Línguas Estrangeiras
Universidade Federal do Pará (UFPA) ³⁶	- Recursos tecnológicos no ensino de língua estrangeira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ³⁷	- Mídias e tecnologias digitais em espaços escolares (optativa)
Universidade Estadual Paulista (UNESP) ³⁸	Não possui
Universidade de Brasília (UnB) ³⁹	Não possui
Universidade de São Paulo (USP) ⁴⁰	Não possui
Universidade Federal do Ceará (UFC) ⁴¹	Não possui
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ⁴²	Não possui

³²Disciplina Atividades de Estágio: Francês. Ementa disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=0800006&codcur=8051&codhab=6704>> Acesso em: 05 ago. 2014.

³³Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês matriz curricular de 2011 PUCSP. Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/img/matriz_letras_licenciatura_portugues_frances.pdf> Acesso em: 05 out. 2014.

³⁴Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês UERJ. Disponível em: <http://www.ementario.uerj.br/cursos/letras_portugues_frances_licenciatura.html> Acesso em: 05 out. 2014.

³⁵Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês UFG. Disponível em: <http://www.letras.ufg.br/up/25/o/2014_PPC_fra.pdf> Acesso em: 05 out. 2014.

³⁶Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês UFPA. Disponível em: <http://www.ilc.ufpa.br/ensino/falem_habilitacao_frances.pdf> Acesso em: 05 out. 2014.

³⁷Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334> Acesso em: 05 out. 2014.

³⁸Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês UNESP. Disponível em: <<http://www.felar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/letras/estruturas-curriculares/>> Acesso em: 05 out. 2014.

³⁹Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês UnB. Disponível em: <<https://condoc.unb.br/matriculaweb/graduacao/curriculo.aspx?cod=4227>> Acesso em: 05 out. 2014.

⁴⁰Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês USP. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=6704&tipo=N>> Acesso em: 05 out. 2014.

⁴¹Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês UFC. Disponível em: <http://www.cursodeletras.ufc.br/Matriz_frances.pdf> Acesso em: 05 out. 2014.

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) ⁴³	Não possui
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ⁴⁴	Não possui
Universidade Federal de Roraima (UFRR) ⁴⁵	Não possui
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ⁴⁶	Não possui
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) ⁴⁷	Não possui

Quadro 3 – Disciplinas para formação nas TIC e/ou EaD nos cursos de Licenciatura Português/Francês.

Podemos observar que a ausência de disciplinas relacionadas à formação de professores para o contexto tecnológico, reflete uma concepção de formação de professores desvinculada da realidade atual. As tecnologias não são priorizadas no ensino e aprendizagem e a Educação a Distância ainda não é vista como um espaço profissional para a atuação docente.

Para acompanharem as mudanças sociais e tecnológicas pelas quais têm passado a Educação, as universidades precisariam propiciar a seus alunos, futuros professores em formação, o contato, a apropriação e a reflexão sobre as TIC e suas dimensões educacionais e de atuação docente. Nesse sentido, Alves afirma que:

Os processos de formação devem possibilitar a emergência de um professor atento e implicado no processo de construção do conhecimento de forma mais interativa e reflexiva, construindo novos significados para os dilemas que surgem cotidianamente nos cenários pedagógicos, que nos apresentam alunos que aprendem em vários espaços de aprendizagem e já pensam em rede, exigindo da escola e consequentemente dos professores uma postura diferente (ALVES, 2008, p. 155).

Diante disso, a construção do conhecimento de maneira “interativa e reflexiva” nas licenciaturas para a formação de professores contemplariam disciplinas que não fossem

⁴² Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês UFMG. Disponível em: <<http://grad.letras.ufmg.br/o-curso-de-letras/projeto-pedagogico-arquivos-parciais/4-%20As%20Matrizes%20Curriculares%20da%20FALE.pdf>> Acesso em: 05 out 2014.

⁴³ Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês UFPE. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proacad/images/cursos_ufpe/letras_frances_perfil_107.2.pdf> Acesso em: 05 out. 2014.

⁴⁴ Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês UFRJ Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=38> Acesso em: 05 out. 2014.

⁴⁵ Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês UFRR Disponível em: <<http://ufr.br/letras/index.php/pubon/projeto-politico-pedagogico>> Acesso em: 05 out 2014.

⁴⁶ Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês UFSC. Disponível em: <<http://www.lle.cce.ufsc.br/frances.php#>> Acesso em: 05 out. 2014.

⁴⁷ Currículo Licenciatura em Letras Português-Francês UNIFESP. Disponível em: <http://www.unifesp.br/prograd/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=287&Itemid=260> Acesso em: 05 out 2014.

apenas conteudistas e teóricas, mas que permitissem ao professor em formação manipular, testar, refletir, conceber e aplicar as tecnologias de informação e comunicação na elaboração de atividades em um laboratório de informática com acompanhamento e orientação, convergindo teoria e prática.

No que concerne à formação de professores para atuação em contexto de Educação a Distância, a oferta de disciplinas a distância, em um modelo de curso híbrido/semi-presencial, cumpriria o papel de possibilitar ao professor em formação, a experiência e a reflexão sobre conceitos e práticas docentes específicas desse contexto como mediação, interação e colaboração, apenas para citar alguns.

Ainda que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da portaria 4.059/2004 permita a introdução de 20% de disciplinas na modalidade semi-presencial nos cursos de graduação (BRASIL, 2004), essa é uma realidade pouco observada nas universidades brasileiras.

Romper esse paradigma e adequar o processo de formação de professores à realidade educacional e às demandas de atuação docente em ascensão, significaria apontar na direção das políticas de formação como a que estabelece o inciso VI do artigo 2º sobre a organização curricular das instituições de ensino superior nos cursos de licenciatura. O inciso informa que o professor deve ser orientado e preparado para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002b, p.1).

No que concerne à formação docente para a atuação em contextos além da sala de aula, Kenski afirma que:

O espaço profissional dos professores, em um mundo em rede, amplia-se em vez de extinguir. Outras qualificações para esses professores são exigidas, mas ao mesmo tempo, novas oportunidades de ensino se apresentam. Os projetos de educação permanente, as diversas instituições e os muitos cursos que podem ser oferecidos para todos os níveis de ensino e para todas as idades, a internacionalização do ensino - através das redes - criam oportunidades educacionais para aqueles professores que aceitam esses desafios e se colocam abertos a essas novas e estimulantes funções (KENSKI, 2003, p.89).

Pautados nessa perspectiva de oportunidades para a atuação docente da qual emerge a necessidade de outras qualificações, interessa-nos, nesta pesquisa especificamente, a atuação do professor no ciberespaço, sobretudo nos cursos na modalidade de ensino Educação a Distância.

Conforme apresentamos no capítulo anterior deste trabalho, cursos e disciplinas oferecidos na modalidade EaD crescem continuamente e necessitam de profissionais qualificados para atuarem nesse contexto.

Sobre a atuação do professor na Educação a Distância, não existe política pública que defina e regule de modo claro e preciso o seu trabalho, dessa forma o professor é designado de tutor, o que acaba simplificando, sobretudo aos olhos da sociedade, a atuação docente.

Diante disso, concordamos com o posicionamento de Bruno e Lemgruber⁴⁸ citador por Mattar sobre a atuação do professor em EaD.

Estamos, intencionalmente, utilizando o termo professor-tutor por considerarmos que o tutor a distância é também um docente e não simplesmente um animador ou monitor neste processo, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais. Este profissional, como mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, é aquele que também assume a docência e, portanto, deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem. Por isso, na prática, o professor-tutor é um docente que deve possuir domínio, tanto tecnológico quanto didático, de conteúdo. [...] [não se justifica] a denominação de tutoria, que descaracteriza a função docente para profissionais que assumem a mediação pedagógica (BRUNO; LEMGRUBER, 2009 apud MATTAR, 2012, p.24).

A atuação docente nos cursos em EaD demanda habilidades e conhecimentos específicos do contexto. Desse modo, a formação do professor necessita em alguma medida prepará-lo para o perfil exigido. O professor não deixa de ser professor porque está atuando em outro espaço que não seja a sala de aula presencial, pois os saberes profissionais que possui e foram construídos ao longo de sua formação e prática, continuam sendo necessários. Esse professor também é alguém que utiliza as tecnologias em sua vida pessoal, seja para o envio e recebimento de e-mail, de mensagens instantâneas, para o acesso às redes sociais ou navegação na Internet. O professor é um cidadão do século XXI que precisa também ser um profissional do século XXI. Para que isso ocorra, faz-se necessário incorporar aos saberes já constituídos, a reflexão sobre as práticas pedagógicas adequadas para o uso das tecnologias e sobre as tecnologias em si.

Gostaríamos de ressaltar que não pretendemos abordar aqui todos os conhecimentos e habilidades para a atuação docente na Educação a Distância, pois como bem pontua FORMIGA (2009, p. 39), “trata-se de uma área em constante transitoriedade, na qual a única certeza permanente é a mudança”.

⁴⁸ BRUNO, A. R; LEMGRUBER, M. S. Dialética professor-tutor na educação online: o curso de Pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva. In: **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, Belo Horizonte, 29-31 out 2009.

Contudo, entendemos ser possível a oferta de uma **formação inicial** com vista ao desenvolvimento de práticas docentes mais coerentes com o cenário atual da Educação, e a superação de algumas dificuldades que surgem quando o professor está diante da oportunidade de atuação no contexto a distância ou mesmo no uso das TIC. Isso seria viabilizado ao disponibilizar espaços para a discussão, reflexão e práticas específicas do contexto virtual como defendem Mayrink e Albuquerque-Costa.

No que se refere à formação do docente para o contexto virtual, entendemos que formar segundo a perspectiva crítica-reflexiva implica criar espaços de formação docente *para e no* contexto virtual, o que implica uma dimensão que se refere a um conhecimento do contexto virtual em toda a sua complexidade e particularidade, e uma outra que permita ao professor a experimentação prática de atuação no ambiente (MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA, 2013, p. 42).

Atuar no contexto da Educação a Distância exige conhecimentos e saberes específicos, dentre os quais podemos destacar a metodologia TPACK, a mediação e a fluência digital, conforme apresentaremos na seção seguinte.

2.2 Docência em EaD: o TPACK, a mediação e a fluência digital na formação inicial

2.2.1 O TPACK na formação inicial de professores para o uso das tecnologias

TPACK é a sigla para *Technological Pedagogical Content Knowledge*, em português, Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo. Trata-se de uma metodologia para entender e descrever os conhecimentos necessários ao professor para a prática pedagógica mediada por tecnologia. Inicialmente o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo foi descrito por Lee Shulman⁴⁹, sem o elemento tecnologia. Posteriormente o framework teórico TPACK desenvolvido por Koehler e Mishra (2009) incluiu a tecnologia aos conhecimentos anteriores. Para os autores o uso efetivo da tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem só é possível a partir da compreensão dos componentes ‘conteúdo’, ‘pedagogia’ e ‘tecnologia’ e de sua articulação entre si.

⁴⁹ Shulman, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, p. 4-31, 1986.

O TPACK apresenta-se como uma estrutura organizacional que auxilia o professor a refletir criticamente sobre os três componentes na concepção de suas atividades com o uso das tecnologias variadas, especialmente, no caso deste trabalho, as tecnologias de informação e comunicação para o ensino.

Figura 12 – Framework TPACK⁵⁰

A compreensão dos conhecimentos que compõem o TPACK permite ao professor conceber atividades com intencionalidade pedagógica em detrimento ao uso da tecnologia pela tecnologia, ‘disfarçando’ de inovadora e contemporânea a prática docente.

Os conhecimentos propostos pelos autores são: “Conhecimento Tecnológico”, “Conhecimento Tecnológico de Conteúdo”, “Conhecimento de Conteúdo”, “Conhecimento Pedagógico”, “Conhecimento Pedagógico de Conteúdo” e “Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo”.

A existência de uma formação inicial de professores que contemple em seu currículo disciplinas que promovam a reflexão e atividades práticas em torno dos conhecimentos propostos pelos autores, auxiliaria no desenvolvimento de práticas docentes coerentes com a educação do século XXI. Alguns desses conhecimentos, como o de conteúdo e o pedagógico,

⁵⁰ TPACK pt-BR por Matthew Koehler Licenciado sob Public domain, via Wikimedia Commons - Disponível em: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:TPACK_pt-BR.png#mediaviewer/File:TPACK_pt-BR.png Acesso em: 10 out. 2014.

já são contemplados nos cursos de licenciatura, contudo, a práxis a partir da convergência desses três conteúdos favoreceria de modo significativo a formação de professores.

- **Conhecimento Tecnológico - TK:** os autores reconhecem que há uma dificuldade em definir esse conhecimento, pois com o passar do tempo e a evolução das tecnologias ele pode se tornar desatualizado. Partindo do conceito de fluência digital, o TK pode ser entendido como o conhecimento sobre a tecnologia, ferramentas e recursos, incluindo a capacidade de reconhecer quando a tecnologia da informação pode ajudar ou impedir a realização de um objetivo, bem como o poder de adaptação a essas tecnologias (KOEHLER; MISHRA, 2009).

O “Conhecimento Tecnológico” não se refere apenas ao conhecimento técnico sobre as tecnologias, mas também a sua potencialidade para os processos de ensino e aprendizagem. É um conhecimento que proporciona ao professor segurança para desenvolver o trabalho com as TIC e que o faz avançar em suas reflexões, criatividade e flexibilidade no trato com as tecnologias.

- **Conhecimento Tecnológico do Conteúdo – TCK:** a compreensão do impacto da tecnologia sobre as práticas e conhecimentos de uma determinada disciplina é fundamental para a escolha de ferramentas tecnológicas adequadas a determinados fins pedagógicos. Do mesmo modo, certos conteúdos podem limitar o uso de determinadas tecnologias. O Conhecimento Tecnológico do Conteúdo refere-se à compreensão da maneira pela qual o objeto de ensino (ou os tipos de representações que podem ser construídos) pode ser alterado pela aplicação de determinadas tecnologias e vice-versa (KOEHLER; MISHRA, 2009).

O “TCK” possibilita ao professor a compreensão de qual tecnologia pode ser a mais apropriada ou não para trabalhar com determinados conteúdos, visto que o conteúdo dita ou até mesmo altera a função de determinada tecnologia. Nesse sentido, essa compreensão resultaria no uso crítico e consciente das tecnologias de informação e comunicação e a compreensão para o processo de ensino e aprendizagem de como esses dois componentes se relacionam entre si.

- **Conhecimento de Conteúdo – CK:** trata-se de um conhecimento de fundamental importância para os professores, pois se refere ao domínio sobre o conteúdo a ser ensinado e que, de acordo com Shulman, deveria incluir o conhecimento de conceitos, teorias, ideias, estruturas organizacionais, conhecimento de evidências e provas, bem como as práticas estabelecidas e abordagens para o desenvolvimento de tal conhecimento (KOEHLER; MISHRA, 2009).

É o conhecimento adquirido na universidade, ao longo da formação do professor, e que permite o desenvolvimento do trabalho docente com segurança e autonomia. Se o professor não domina o conteúdo que precisa ensinar aos seus alunos, a insegurança e o desconhecimento sobre o assunto podem ser percebidos pelos alunos e gerar falta de credibilidade para com o professor. A formação inicial dos professores poderia propiciar a participação mais ativa, crítica e reflexiva desses futuros professores na apreensão dos conteúdos durante sua vida acadêmica. Experimentar de modo prático o que se aprende por meio de teorias, acaba por ser refletido na prática docente, visto que o professor se constrói também a partir dos modelos de ensino e aprendizagem vivenciados durante a graduação.

- **Conhecimento Pedagógico – PK:** refere-se ao profundo conhecimento dos professores sobre os processos e práticas ou métodos de ensino e aprendizagem e à compreensão, entre outras coisas, dos propósitos, valores e objetivos educacionais. Essa forma de saber aplica-se à apropriação pelo professor de como os alunos aprendem, às habilidades gerais de gestão de sala de aula, à elaboração de atividades e ao planejamento e avaliação dos alunos. É o conhecimento que por meio das teorias de aprendizagem cognitivas, sociais e de desenvolvimento permite ao professor entender como os alunos constroem o conhecimento (KOEHLER; MISHRA, 2009).

O “Conhecimento Pedagógico” é fundamental para uma prática docente que tenha o aluno como protagonista. Para que o professor se aproprie efetivamente das metodologias e abordagens imbricadas nos processos de ensino e aprendizagem, seria oportuno que ele pudesse vivenciar, refletir e aplicar de modo mais profundo, crítico e prático ao longo de sua formação, nos cursos de licenciatura, as teorias que permeiam esses processos. Além disso, contemplar discussões e reflexões sobre como as tecnologias de informação e comunicação influenciaram e continuam influenciando as aprendizagens, e de que modo as teorias de ensino e aprendizagem foram revisitadas com o objetivo de abarcar e incorporar as mudanças

originadas pelas tecnologias e as novas teorias que daí surgiram como, por exemplo, o conectivismo⁵¹.

- **Conhecimento Tecnológico Pedagógico – TPK:** refere-se à compreensão de como o ensino e a aprendizagem podem mudar quando determinadas tecnologias são usadas de maneiras particulares, como pode ser aproveitada de forma diferente e de acordo com as mudanças de contexto. Para os autores, os professores precisam desenvolver habilidades que permitam olhar para além dos usos comuns das tecnologias, reconfigurando-as para fins pedagógicos personalizados.

O “TPK” refere-se especificamente ao uso das tecnologias com intencionalidade pedagógica na concepção de atividades, tarefas, disciplinas e cursos, no caso desta pesquisa, para a atuação docente em EaD. Propiciar ao professor em formação oportunidades para refletir, discutir e testar os possíveis usos pedagógicos das tecnologias permite o desenvolvimento da compreensão de como as TIC podem ser utilizadas não apenas como ferramentas de uso pessoal do cotidiano para o envio de e-mail, comunicação com os amigos ou pesquisas na Internet, mas como potencializadoras das aprendizagens e instrumentos a favor das práticas docentes. Para isso, o entendimento do “Conhecimento Tecnológico Pedagógico” pelo professor requer, segundo os autores, uma busca prospectiva, criativa e de mente aberta para usar as tecnologias.

- **Conhecimento Pedagógico de Conteúdo – PCK:** refere-se ao conhecimento da pedagogia que é aplicável ao ensino de conteúdos específicos e à noção de transformação do conteúdo para o ensino. Apoiados em Shulman (1986), os autores afirmam que esta transformação é decorrente da forma como o professor interpreta o assunto, encontra maneiras de representá-lo, faz adaptações e adequações nos materiais didáticos. Somando-se a isso a consciência das atividades específicas do professor em relação ao ensino, aprendizagem, currículo, conteúdo e avaliação e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem (KOEHLER; MISHRA, 2009).

⁵¹ Teoria desenvolvida por George Siemens e Stephen Downes que acreditam que o aprendizado pode ser possível utilizando informações fora do nosso conhecimento primário, como as tecnologias. Apelidado de "uma teoria de aprendizagem para a era digital", devido a forma como ela tem sido utilizada para explicar o efeito que a tecnologia implicou sobre a forma como as pessoas vivem, se comunicam e aprendem.

Assim como o “Conhecimento de Conteúdo” e o “Conhecimento Pedagógico”, este conhecimento é contemplado nos cursos de licenciatura, pois se refere à convergência dos dois primeiros conhecimentos. Sem a compreensão das implicações que permeiam o “PCK” o ensino seria provavelmente apenas um ensino de transmissão de informação e conteúdos, levando o professor a desconsiderar o aluno e suas particularidades em aprender. Trata-se do conhecimento que orienta a atuação docente no que se refere às práticas na sala de aula e à relação com os demais atores envolvidos no processo educacional.

- **Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo – TPACK:** refere-se ao conhecimento resultante da interação entre “CK”, “PK” e “TK” ao usar a tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem bem como considerar o entendimento da complexidade das relações entre alunos, professores, conteúdo, práticas e tecnologias. Assim, os professores precisam desenvolver a fluência e flexibilidade cognitiva não apenas em cada um dos domínios-chave (tecnologia, pedagogia e conteúdo), mas também na forma que estes domínios se interrelacionam para produzirem soluções eficazes. Diante da necessidade de usar alguma tecnologia até então desconhecida, o professor se depara com a premência de enfrentar questões educacionais básicas e reconstruir o equilíbrio dinâmico entre os três elementos. De acordo com Koehler e Mishra, a introdução da Internet - em particular o aumento do ensino à distancia - é um exemplo da chegada de uma tecnologia que forçou educadores a pensar questões pedagógicas fundamentais, tais como a forma de representar o conteúdo na Web e como conectar os alunos com o conteúdo e entre si (KOEHLER; MISHRA, 2009).

O “TPACK” é o conhecimento que possibilita ao professor pensar de modo articulado, reflexivo, crítico, criativo e com intencionalidade pedagógica as tecnologias incorporadas à sua prática docente. A compreensão da interrelação intrínseca e do equilíbrio que deve existir entre o conteúdo, a pedagogia e as tecnologias, permite ao professor identificar ‘o que’, ‘como’, ‘quando’, ‘para o que’ e ‘por que’ utilizar as TIC para ensinar e aprender. Trata-se de um conhecimento construído ao longo da experiência docente e das incursões com as tecnologias, que se constituem a partir do momento em que o professor já está atuando no mercado de trabalho e/ou passou por adversidades de variadas dimensões (técnicas, institucionais, pedagógicas).

Os currículos dos cursos de licenciatura tradicionalmente contemplam por meio de disciplinas didático-metodológicas, além das disciplinas de língua e literatura, as ideias

subjacentes ao “Conhecimento Pedagógico” e ao “Conhecimento de Conteúdo” apresentados nesta seção.

No entanto, reconhecemos que o “Conhecimento Tecnológico” tem sido contemplado, ainda que em menor escala, em contextos pontuais nos quais há iniciativa do professor-pesquisador da universidade ou da própria universidade, conforme apresentamos no Quadro 3.

O cenário educacional no século XXI solicita a ampliação de cursos de licenciatura que formem professores aptos para assumirem de modo crítico e reflexivo as TIC em suas aulas e preparados para atuar nos contextos de ensino e aprendizagem que emergem com as tecnologias, especificamente no caso desta pesquisa, a modalidade de Educação a Distância.

Mayrink e Albuquerque-Costa sinalizam a necessidade de formação de professores para o uso das TIC sob uma perspectiva que promova a reflexão enquanto aluno e enquanto professor.

No contexto de formação para o uso das TICEs⁵², apostamos no desenvolvimento de práticas que o levem a tomar consciência do processo de reflexão pelo qual está passando no momento em que aprende a manejar as TICEs (na perspectiva do aluno) e a refletir (na perspectiva do professor) sobre o potencial e limitações das tecnologias no momento em que as incorpora em sua própria prática docente (MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA, 2013, p. 44).

Seguindo o mesmo raciocínio de formação na prática, mas sob uma perspectiva mais técnica, Palloff e Pratt defendem a aprendizagem sobre a tecnologia com o uso da própria tecnologia.

Os alunos que participam regularmente de um curso on-line não conseguem evitar o melhoramento de sua capacidade de usar a tecnologia. Conforme se adaptam à máquina, aprendem mais sobre processamento, sobre as conexões à internet e sobre o uso de um browser. Ao final de um curso on-line, o iniciante terá adquirido a segurança necessária para lidar com a tecnologia em outros contextos, sentindo-se menos ameaçado ou constrangido (PALLOFF; PRATT, 2002, p.167).

É relevante elucidar que não se trata de focar a formação dos professores nas tecnologias, mas reconhecer que não há como ignorá-las e que a ausência de formação adequada traz implicações à atuação docente. Proporcionar uma formação inicial que contemple os conhecimentos do *framework* TPACK, contribuiria para a diminuição do

⁵² As autoras consideram as tecnologias de informação e comunicação com foco na educação, por isso a inclusão da letra E ao final de TIC.

sentimento de estranheza, dificuldade e resistência que muitos professores ainda carregam consigo, além de estar consoante com o que se espera do professor neste século.

2.2.2 A formação do professor mediador

Dentre os principais papéis do professor durante o processo de ensino e aprendizagem, está o de mediar a construção do conhecimento de seus alunos. O educador romeno Feuerstein, que orienta nossa concepção de mediação, entende a aprendizagem como um processo complexo, permeado por algumas variáveis como a flexibilidade e plasticidade. Aliadas à aquisição de processos de informação, transformam-se em bases para a aprendizagem assim como a relação dinâmica e constante da pessoa com seu ambiente sociocultural. Essas variáveis interconectadas influenciam-se mutuamente e tendem a interagir entre si. Este processo resulta no que o autor chama de “modificabilidade cognitiva estrutural”, caracterizada pelo fato de a pessoa desenvolver operações mentais que lhe permitem formar novas estruturas até então não presentes em seu repertório. Por modificabilidade entende-se “o uso que a pessoa faz de seus próprios recursos mentais, para antecipar situações, fazer inferências e tomar decisões de modo independente, autônomo.” (FEUERSTEIN, 1994⁵³ apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p35).

O nível de autonomia decorrente da modificabilidade no processo de aprendizagem está diretamente relacionado com a qualidade de mediação e com os processos cognitivos e afetivos de uma pessoa.

Por mediação, o autor compreende o ato de interação entre um mediador e um mediado. Feuerstein desenvolveu sua teoria, pois discordava dos pressupostos behavioristas, e era influenciado pelo processo de aprendizagem postulado por Piaget.

No entanto, a diferença entre a teoria de Piaget e a de “aprendizagem mediada” desenvolvida por Feuerstein está na introdução do elemento humano (mediador) por este último. Em sua concepção, o mediador é o responsável pela mediação no processo de aprendizagem, enquanto que na teoria de Piaget a pessoa aprende sozinha ao relacionar-se com outras pessoas, objetos e acontecimentos do seu meio e que lhe servirão de estímulos.

⁵³ FEUERSTEIN, R. **A mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications**. Londres: Freund Publishing House, 1994.

Na aprendizagem mediada “os estímulos são transformados pelo mediador, guiado por suas intenções, intuições, emoções e cultura. O mediador seleciona os estímulos mais apropriados, filtra-os, elabora esquemas, amplia alguns, ignora outros.” (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p.41).

Apenas por meio da mediação é possível alcançar a modificabilidade da pessoa, pois,

o mediado adquire os pré-requisitos cognitivos necessários para aprender, beneficiar-se da experiência e conseguir modificar-se. Dessa maneira, a aprendizagem mediada caracteriza-se como um processo intencional e planejado. Nesse tipo de aprendizagem, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem compreendem, necessariamente, a presença do “outro” como representante da cultura e mediador de sua apropriação (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p.39).

Discutir e refletir sobre a intencionalidade da mediação implicaria na conscientização e planejamento do ato por parte do professor e ao mesmo tempo a percepção dos objetivos que se espera alcançar nas situações em que as TIC, enquanto estímulos e meio, são usadas no processo de ensino e aprendizagem.

A compreensão pelo professor em formação sobre a relevância da mediação nas interações, especialmente nos contextos de Educação a Distância nos quais a comunicação ocorre principalmente pela palavra escrita, incidindo de modo efetivo nas aprendizagens decorrentes das interações “aluno/aluno, “aluno/professor e “aluno/conteúdo”.

Além de compreender sobre a relevância da mediação, considerar o perfil do aluno nos processos de interação colabora para que a mediação seja efetiva. A interação não ocorre se o aluno não se engajar no processo. Palloff e Pratt (2004, p.26) traçam o perfil do “aluno virtual” de sucesso como sendo aquele que se mostra disponível para compartilhar suas experiências pessoais, profissionais e educacionais. Trata-se de um aluno automotivado e autodisciplinado, ou seja, conduz a organização dos seus estudos e aprendizagens com autonomia. A ausência de contato visual ou auditivo do contexto, não lhe causa sentimento de prejuízo no processo de comunicação, é alguém que sabe como trabalhar em grupo, possui capacidade de refletir e acredita que a aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar e momento. Entendemos que nem todas essas características se manifestam em um mesmo aluno, mas que a presença de alguns desses aspectos em alguns alunos como, por exemplo, a disponibilidade para compartilhar suas experiências, colabora para o bom andamento das interações. Diante da pluralidade de perfis que podem compor um curso, a atenção às

características pessoais dos alunos, possibilita a adequação das ações docentes de acordo com as necessidades do grupo que surgem ao longo de um curso.

Para que a mediação seja efetiva e modificadora, o autor aponta alguns critérios. Como um dos pontos desta dissertação concentra-se na interação nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, interessa-nos apenas os critérios que podemos relacionar e aplicar nesses ambientes. Dentre eles, destacamos os critérios de “transcendência”, “sentimento de competência”, “compartilhamento” e “sentimento de pertencer”.

O critério de “transcendência” é o resultado da mediação que possibilita ao aluno mediado o desenvolvimento do pensamento reflexivo, “pois pode envolver a comunicação de conceitos de tempo e espaço, de modo a permitir ao mediado não somente conceituar eventos que ele não pode ver, mas também relatá-los e relacioná-los, no presente, no passado e no futuro.” (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p.47).

Além disso, segundo o autor:

Uma interação mediada não se limita a satisfazer as necessidades imediatas ou a resolver problemas. Propõe objetivos remotos ao produzir no mediado mudanças estruturais que o ajudam a responder a novas experiências e demandas. Por esse critério, o mediador busca ir além do “aqui e agora” da situação em que a interação ocorre, procurando atingir objetivos e necessidades mais longínquos e duradouros (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p.47).

A mediação das interações que ocorrem nos AVAs, quando pautadas pelo critério de transcendência, implica numa postura do professor que tem como objetivo fazer seus alunos avançarem nas reflexões e apropriação de informações para a construção do conhecimento. É um critério válido de ser adotado ao se trabalhar com conteúdos muito conceituais, complexos ou subjetivos. Demanda do professor uma postura dialógica, questionadora e colaborativa na construção do conhecimento, buscando motivar o aluno a avançar nas suas conclusões, ir além do que já alcançou até o momento. Para isso, as TIC presentes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem funcionam como estímulos e como o próprio meio em si para compor a interação entre mediador e mediado.

O critério “sentimento de competência” merece destaque quando se espera que ocorra a mediação efetiva visto que:

Esse critério de mediação implica envolvimento do mediador no desenvolvimento da autoconfiança do mediado. Autoconfiança é algo que fortalece, promove o pensamento independente, motiva e encoraja o alcance de objetivos. [...] O sentimento de competência não está diretamente ligado

ao sucesso em alguma coisa, mas sim à percepção de que se está sendo capaz de realizar, de construir algo, de obter êxito (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p.50).

Desenvolver a autoconfiança dos alunos em um curso a distância é um desafio devido à distância temporal e geográfica. Fatores como dificuldade com a tecnologia, timidez, experiências de ensino traumáticas e avaliações depreciativas, apenas para citar alguns, podem influenciar na atuação do aluno no AVA e no processo de aprendizagem no ciberespaço. Como a maior parte da comunicação ocorre de forma assíncrona, a ausência de elementos como o gestual, a entonação de voz ou até mesmo o toque (responsáveis por trazer mensagens de incentivo e encorajamento ao aluno), são substituídos pela palavra escrita. Posto isso, para que o aluno sinta-se seguro e confiante do seu desempenho, motivado a se expor nas interações com os demais alunos e progrida na realização das atividades, a prática docente adequada a esse contexto é aquela que sinaliza, incentiva e orienta, por meio de *feedbacks*, o andamento do desempenho do aluno na realização das atividades; além de buscar o diálogo com o objetivo de trazê-lo para o grupo em situações como fóruns de discussão, por exemplo.

Diretamente ligado ao critério de “sentimento de competência” está o critério de “sentimento de pertencer”:

O ser humano é um ser social por excelência; necessita estar em um grupo, qualquer que seja ele [...] Esse critério de mediação fomenta, no mediador, o sentimento de acolhimento para com o mediado e, neste, o da reciprocidade. Sem esse acolhimento, não se estabelece a relação, condição central no processo de mediação (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p.56).

A mediação que tem como critério o “sentimento de pertencer”, também considera que as distâncias geográficas e temporais, inerentes à própria virtualidade, podem produzir, em alguma medida e em certos alunos, o sentimento de desamparo e solidão. Nesse sentido, uma mediação que promova o acolhimento, fazendo com que este aluno sinta-se parte de um grupo, de uma comunidade, de uma sala de aula, pode contribuir para minimizar o possível ‘mal-estar’ causado pela distância psicológica entre os atores de um curso a distância. Vale ressaltar que, acolher o aluno não quer dizer que ele não deva sentir-se sozinho, pois momentos de solidão e introspecção também são necessários para a reflexão e a construção da autonomia. Nos cursos na modalidade a distância, a autonomia é a característica que possibilita ao aluno administrar a organizar seus estudos e tempo.

O critério de “sentimento de pertencer” compreende a consciência por parte do professor que a ausência da mediação por períodos longos em fóruns de discussão, no retorno de atividades ou em respostas a dúvidas pode desmotivar o aluno a permanecer em um curso, levando-o por vezes à desistência.

No que se refere ao critério “compartilhamento” na mediação efetiva, Feuerstein explica que ele é pautado no comportamento de compartilhar.

O comportamento de compartilhar expressa a necessidade da pessoa de sair de seu próprio “eu” para participar de atividades com os outros. Implica o desejo de ir ao encontro do outro, envolvendo cooperação nos níveis cognitivos e afetivos. A base do compartilhamento é a ideia de que as pessoas estão ligadas umas às outras, o que caracteriza a interação como social. [...] Compartilhar envolve a escuta atenta e aberta do ponto de vista do outro, enfatiza a cooperação, cria um clima de confiança e de respeito (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p.52).

A mediação baseada no critério “compartilhamento”, sobretudo em fóruns de discussão, propicia a interação entre os alunos e a constituição de comunidades de aprendizagem. Promover o compartilhamento nos ambientes virtuais, requer atenção ao andamento e ao desenvolvimento (ou não) do diálogo, de conflitos que por vezes possam ocorrer, da inadequação de palavras ofensivas ou desrespeitosas durante interação entre os alunos. Ademais, a constituição de comunidades de aprendizagem é favorecida pela mediação com vistas a promover a discussão e a reflexão de todos, convidando e incentivando os que ainda não participaram a interagirem com os demais, e procurando articular as contribuições individuais de forma a beneficiar a todos.

Por fim, Feuerstein elenca algumas características do mediador como sendo aquele que

tem um papel de parceiro na aprendizagem; é uma testemunha privilegiada do embate entre o mediado e o ambiente; é um observador do comportamento do mediado, avaliando-o e favorecendo seu progresso, sua melhoria no pensar; instaura uma relação de ajuda e não de sancionamento, de coerção; tem a tarefa essencial de organizar o contexto, imaginando e propondo situações-problemas adequadas; consegue colocar-se no lugar do outro, perceber sua lógica e suas intenções (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p.58).

Desse modo, entendemos que a conscientização e reflexão sobre a relevância da mediação nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem nos cursos oferecidos na modalidade Educação a Distância são necessárias na formação de professores. Especialmente no contexto

desta pesquisa, uma formação inicial para a atuação docente em EaD que abarque a preparação e apropriação de ação complexa e necessária para a construção do conhecimento, como é o caso da mediação, permitiria ao professor desempenhar o papel de mediador de modo eficiente e adequado às particularidades que constituem a Educação a Distância.

2.2.3 A fluência digital para as práticas docentes

O contato inicial dos professores com as tecnologias de informação e comunicação nem sempre é tranquilo. Mesmo que tecnologias diversas façam parte do seu uso pessoal no cotidiano, é possível que ele encontre alguma dificuldade ou resistência ao lidar com tecnologias com as quais não esteja habituado ou que desconheça quando elas emergem no contexto profissional.

Essas dificuldades podem ser significativas e comprometer o desenvolvimento do trabalho do professor quando se referirem ao trato com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem como, no caso desta pesquisa, o Moodle. Apesar desse AVA possuir interface interativa que possibilita a edição e configuração de seus recursos e ferramentas de modo intuitivo, na prática nem sempre editar e configurar o ambiente são tarefas fáceis, sobretudo para os professores que fazem suas primeiras incursões.

Normalmente a primeira experiência do professor com este ambiente ocorre no momento em que ele precisa utilizá-lo profissionalmente e sem algum treinamento ou conhecimento anterior. O contato com o AVA acontece na prática. Essa experiência inicial pode ser mais difícil ainda se este professor não possuir ‘habilidades técnicas’ e alguma coragem para ‘desbravar’ o ambiente sem receios de cometer erros. O conhecimento das ferramentas e recursos mais usados na elaboração de atividades neste ambiente tornaria essa experiência menos impactante para o professor.

Conforme discutiremos no primeiro capítulo deste trabalho, o número de instituições no Brasil que utilizam o Moodle para a oferta de cursos em Educação a Distância é significativo e tem proporcionado novas oportunidades para a atuação docente. Por isto, além de preparar o professor para a docência em EaD em um contexto que se encontra em constante ascensão, seria oportuno se os cursos de licenciatura, com o objetivo de minimizar as dificuldades técnicas de manipulação do Moodle, oferecessem durante a graduação

formação inicial neste AVA. Essa formação permitiria ao professor ter contato com a administração e configuração das ferramentas e recursos na condição de docente.

O contato prático com a tecnologia com o acompanhamento e a orientação de um especialista ou alguém com conhecimentos sólidos, possibilitaria não apenas o conhecimento sobre o funcionamento técnico do ambiente, mas também a compreensão de como as ferramentas disponíveis poderiam ser utilizadas na concepção de atividades e de cursos. Vale observar que, em uma situação de real atuação profissional, há casos nos quais a instituição de ensino possui uma equipe responsável pela administração técnica do Moodle na concepção de atividades e de cursos, contudo, a disponibilidade desses profissionais não exime o professor da necessidade de conhecer o ambiente e suas funcionalidades. Ainda que ele não coloque a ‘mão na massa’ para a elaboração de atividades e conteúdos, conhecer como o ambiente funciona é necessário para que a docência em EaD seja eficiente e promova o pensamento crítico sobre as tecnologias.

Relembramos que, no início deste capítulo, apresentamos a metodologia TPACK que compreende a apropriação de diversos conhecimentos os quais abordamos sob a perspectiva de formação inicial, dentre eles o “Conhecimento Tecnológico” (KOEHLER; MISHRA, 2009). Além desse conhecimento, interessa-nos também que a formação dos professores desenvolva a fluência digital.

A fluência digital vai adiante da “alfabetização digital” que pressupõe apenas

as habilidades básicas para o uso de computadores e da internet e as pessoas que evidenciam essa habilidade usam os recursos da tecnologia da informação e comunicação na qualidade de consumidores de informação, ficando a autoria ou produção de informação confinada à geração de comunicação interpessoal (correio eletrônico, mensagens instantâneas e etc.)(TAROUCO, 2013, p. 286).

A apropriação das TIC pelos professores em contextos educacionais subentende a necessidade de “fluência digital”. O conceito de fluência digital foi elaborado a partir do relatório *Computer Science Telecommunications Board – CSTB* e denota “a capacidade de reformular conhecimentos, expressar-se criativa e apropriadamente e produzir e gerar informação.” (CSTB⁵⁴ apud TAROUCO, 2013, p.287). O relatório caracteriza como fluente quem usa, compreende e sabe sobre tecnologia da informação ultrapassando assim o alfabetizado digital.

⁵⁴ Computer Science and Telecommunications Board – CSTB. **Committee on Information Technology Literacy. Being Fluent:with information technology.** Washington: National Academy Press, 1999. Disponível em: <<http://www.nap.edu/catalog/6482.html>> Acesso em: 08 out. 2013.

Para ser considerado um fluente digital a pessoa deve possuir três tipos de conhecimento: “habilidades contemporâneas”, “conceitos fundamentais” e “capacidades intelectuais” definidos a seguir:

Habilidades contemporâneas implicam a capacidade de usar os aplicativos de computador disponíveis atualmente. No mercado de trabalho atual, essas competências são um componente essencial da capacitação para o mercado de trabalho e fornecem uma base de experiência prática sobre a qual novas competências poderão ser construídas;

Conceitos fundamentais consistem nos princípios básicos sobre computadores, redes e informação que constituem a base da tecnologia. Tais conceitos explicam a tecnologia, motivação e possibilidades de seu uso, bem como suas limitações;

Capacidades intelectuais implicam na habilidade para aplicar a tecnologia da informação em situações complexas de forma continuada, manipulando os recursos tecnológicos para resolver problemas por mais inesperados que sejam. Isso demanda o uso de pensamento abstrato sobre a informação e sua manipulação (TAROUCO, 2013, p. 288).

Proporcionar ao professor em formação condições para que possa desenvolver esses três tipos de conhecimento, disponibilizando meios de conhecer, explorar e testar as tecnologias consoantes com a sociedade contemporânea, no caso das TIC, e com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, no caso do Moodle, contribuiria para a diminuição do sentimento de resistência e dificuldade que emergem com o desconhecido ou pouco conhecido. Além disso, potencializaria o olhar crítico e favoreceria a compreensão sobre o funcionamento das tecnologias. Sobre este último aspecto ele se torna essencial quando o professor se depara com problemas técnicos como um erro inesperado ou uma ação que não ocorreu como o esperado e necessita reportar a um especialista o ocorrido. Esse tipo de situação se torna especialmente desgastante e difícil, tanto para o técnico quanto para o professor, quando este último não compreende o funcionamento da tecnologia que está lidando no momento, tornando árdua a comunicação entre ambos na busca da solução do problema.

Por fim, gostaríamos de salientar que não se trata de formar professores *experts* em tecnologia, mas de propiciar oportunidades e espaços para a reflexão e prática no uso das tecnologias, especialmente o Moodle, bem como prepará-los para as demandas do mercado de trabalho e do ensino e aprendizagem com o uso das TIC.

3 OS TEXTOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA E DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

3.1 Texto multimodal e hipertexto: diferenças e aproximações

O homem constitui seu repertório histórico, social e cultural ao interagir com o mundo de diversas maneiras, dentre elas os cinco sentidos: audição, visão, olfato, paladar e tato. Ao longo de muitos séculos, a visão e o tato têm sido os sentidos usados pelo homem para a leitura de vários textos, entendidos aqui como “uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. [...] um texto é a unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa.” (COSTA VAL, 2006, p.3).

Assim, ao entrar em contato com textos, o homem tem acesso a letras, palavras, parágrafos, imagens, cores, ou seja, todo e qualquer elemento com representação gráfica. No caso de leitores cegos, o manuseio do livro e suas páginas, e, o tatear do código braile impresso nas páginas de um livro são outras maneiras de leitura. Há ainda os aficionados pelo objeto livro que consideram como parte do processo de leitura o olfato, pois o livro (novo ou velho) possui um odor peculiar que exala ao ser folheado.

Com as mudanças tecnológicas do século XX, dois dos principais elementos constituintes da leitura, o texto e o suporte de circulação, foram alterados.

Nas últimas décadas, com o surgimento dos computadores pessoais, o texto foi convertido em uma sequência de combinações ou simplesmente na ‘linguagem de computador’ que lhe permitiu ser digitalizado e transposto para essas máquinas. Desse modo, o texto que antes circulava em livros, jornais, revistas, *outdoors*, panfletos e etc. passou a ter também como suporte a tela do computador, *notebooks*, *palmtops* e mais recentemente a de celulares e *tablets*.

A primeira fonte de armazenamento dos textos digitais foi o CD-ROM⁵⁵, criado em 1985, permitia o acúmulo limitado de informações em um disco para a leitura no computador. Posteriormente, entre meados dos anos 90 e início dos anos 2000, o surgimento e popularização da Internet permitiu criar uma rede universal de computadores interligados na

⁵⁵ Sigla para *Compact Disc Read-Only Memory*, em português Disco Compacto - Memória Somente de Leitura

qual qualquer informação disponível em qualquer parte do mundo, em qualquer computador conectado à rede, poderia ser acessada.

Nesse contexto, o texto passou a ser lido na tela e incorporou novos elementos até então impossíveis no texto impresso como, por exemplo, o áudio, contemplando também a audição para a leitura, associando, assim, elementos que acarretaram outra dimensão no tratamento das informações e no processo de leitura. Essas incorporações ao texto digital foram possíveis porque de acordo com CHARTIER (2002) ele é móvel, flexível, aberto, passível de recorte, recomposição, extensão e edição.

Ainda segundo o autor, “a revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura” (CHARTIER, 2002, p.113). A “revolução do texto eletrônico” veio acompanhada por dois textos digitais: o texto multimodal e o hipertexto.

Dionísio, Vasconcelos e Souza explicam que o conceito de multimodalidade passar por uma interdisciplinaridade que compreende a comunicação e a representação envolvendo mais que a língua. As autoras recorrem ao postulado da pesquisadora especialista no assunto Jewitt (2009)⁵⁶ que define a multimodalidade por meio de três pressupostos teóricos.

Primeiro, a multimodalidade pressupõe que a representação e a comunicação sempre se baseiam em uma multiplicidade de modos, todos contribuindo para o significado. Ela se concentra na análise e descrição do repertório completo de recursos geradores de sentido usados pelas pessoas (recursos visuais, falados, gestuais, escritos, tridimensionais, entre outros, dependendo do domínio da representação) em diferentes contextos, e no desenvolvimento de meios que mostram como são organizados para gerar sentido. Em segundo lugar, a multimodalidade pressupõe que os recursos são socialmente modelados através do tempo para se tornarem geradores de sentido, os quais articulam os significados (sociais, individuais/afetivos) exigidos pelos requerimentos de diversas comunidades. Esses grupos organizados de recursos semióticos para geração de sentido são chamados de *modos* [...]. Finalmente, a multimodalidade pressupõe pessoas orquestrando o sentido através de uma seleção e configuração particular de modos, enfatizando a importância da interação entre modos (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014, p.48).

A multimodalidade não é um aspecto novo no texto digital. Um texto impresso ou oral pode conter características multimodais, no caso do primeiro, imagens, diagramação diferenciada, cores e, no caso do segundo, gestual e entonação. A diferença entre um texto multimodal impresso ou oral e um texto multimodal digital é que o texto digital pode agrupar todos os modos simultaneamente, em um mesmo suporte.

⁵⁶ JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. New York : Routledge Press, 2009.

De acordo com Lacelle e Lebrun, o texto multimodal

combina um amálgama de informações provenientes de diversas fontes midiáticas ou de uma única que integre diferentes modos de expressão. Caso se apresente sob a forma de documento eletrônico (documento digital), então é consultado por meio de suportes variados. Contem diversos elementos, segundo uma geometria variável: texto, imagens (como fotos, mapas, imagens animadas ou fixas), links de hipertexto, gravações sonoras (como conversas, músicas) (LACELLE; LEBRUN, 2010, p.57).⁵⁷

Diferentemente dos textos impressos, os textos digitais multimodais podem solicitar para a sua compreensão quase todos os sentidos ao mesmo tempo (audição, tato e visão) quando agruparem na mesma superfície textual, imagens animadas e estáticas, áudio, texto que se movimenta, cores diversas e vídeo, por exemplo.

Outro texto digital que emergiu com as tecnologias foi o hipertexto. Para Lévy, o hipertexto pode ser definido como

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria deles, estende suas conexões em estrela, de modo reticular (LÉVY, 1993, p.33).

Segundo o autor, a noção de hipertexto surgiu em 1947 sob o nome de memex⁵⁸ postulada por Vannevar Bush, um engenheiro que criticava os sistemas de armazenamento de informações lineares e hierárquicos vigentes na época, pois dificultavam a recuperação de informações acessadas em um dado momento.

O termo hipertexto, adotado atualmente, foi criado em 1964 como explica Marcuschi.

O termo hipertexto foi cunhado por Theodor Holm Nelson em 1964, para referir uma escritura eletrônica não sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real. Assim o leitor tem condições de definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma sequência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor. Trata-se de uma forma de estruturação textual

⁵⁷ Texto original: *Le texte multimodal combine un amalgame d'informations provenant de plusieurs sources médiatiques, ou alors d'une seule source intégrant divers modes d'expression. S'il se présente sous forme de document électronique (digital document), alors, il se consulte sur des supports variés. Il contient diverses composantes, selon une géométrie variable: du texte, des images (comme des photos, des cartes, des images animées ou fixes), des liens hypertextes, des émissions sonores (comme des paroles, de la musique).*

⁵⁸ Dispositivo para mecanizar a classificação e a seleção por associação paralelamente ao princípio da indexação clássica (LÉVY, 1993, p. 28).

que faz do leitor simultaneamente co-autor do texto final. O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço (MARCUSCHI, 2007, p.146).

Com o surgimento da Internet, o tratamento da informação foi potencializado e deu origem ao hipertexto como conhecemos hoje. Se inicialmente o texto era confinado em discos para leitura em computadores, na contemporaneidade a limitação física do *cd-rom* cedeu lugar ao ciberespaço e atingiu dimensões de acesso que podem ser infinitas e ilimitadas.

Os *links* que constituem um hipertexto são marcas no texto que possibilitam ao leitor navegar no ciberespaço. Um *link* pode levar o leitor a uma página na Internet que hospeda um outro texto, este por sua vez pode direcionar o leitor a uma imagem, a um vídeo, a outro texto e assim sucessivamente. A existência de vários *links* na superfície do texto de partida replica sucessivas vezes este percurso desenhando uma rede rizomática na construção de sentidos. Os percursos possíveis que o leitor pode realizar, o levam a ‘mergulhar’ no ciberespaço, no espaço virtual.

Além da virtualidade característica do hipertexto, Lévy assinala seis princípios que caracterizam um hipertexto como um texto complexo e dinâmico: “princípio de metamorfose”, “princípio de heterogeneidade”, “princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas”, “princípio de exterioridade”, “princípio de topologia” e “princípio de mobilidade de centros” (LÉVY, 1993, p.25-26).

O primeiro princípio refere-se ao estado de constante construção e renegociação dos elementos constituintes, sejam eles humanos ou multisemióticos. Como o próprio nome sugere, é o texto que se metamorfoseia de um *link* a outro e/ou de acordo com as alterações provocadas por seus autores.

O segundo princípio está relacionado à heterogeneidade dos elementos que compõem os nós e conexões, ou seja, um vídeo, uma palavra-chave, uma imagem, uma frase inteira podem estar associados aos nós e conexões, organizados simultaneamente em um mesmo espaço.

O terceiro princípio relaciona-se ao anterior e remete à forma de organização do hipertexto na qual “qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede, e assim por diante, indefinidamente [...]” (LÉVY, 1993, p.26).

O quarto princípio explica a composição e recomposição permanente do hipertexto que pode ser acrescida ou diminuída de acordo com os elementos exteriores indeterminados que são incorporados ou suprimidos na rede de conexões. Neste sentido, um hipertexto pode

ser construído por vários autores, uma vez que um *link* direciona o leitor a um texto que pode ter sido elaborado por um autor diferente do texto de partida. Pode ocorrer também de o texto de determinado *link* não conter mais o acesso ao seu texto de referência, pois seu autor pode tê-lo removido do ciberespaço deixando assim uma ‘lacuna’ na rede de significados.

O quinto princípio é concernente à forma de percursos possíveis que funcionam por vizinhança e proximidade, mas sem homogeneidade ou ligações e separações preestabelecidas. Albuquerque-Costa explica este princípio ao informar que:

A proximidade entre os elementos, definida a partir das conexões propostas, permitiria a ocorrência de diversos deslocamentos no espaço do hipertexto, sem uma direção previamente definida; as modificações possíveis poderiam vir a alterar a primeira rede inicialmente prevista (ALBUQUERQUE-COSTA, 2004, p.172).

O sexto e último princípio orienta a ideia de que não existe um centro no hipertexto, mas diversos centros que são móveis delineando ramificações, rizomas na busca por significações.

Das características acima levantadas, compreendemos que todo hipertexto é um texto multimodal quando o consideramos sob a definição de Lacelle e Lebrun (2010) ao incluírem a existência de *links* em sua constituição.

No entanto, nem todo texto multimodal é hipertextual. Um texto multimodal pode conter em uma superfície textual delimitada, variadas semioses que não necessariamente transportem o leitor para outros textos como ocorre no hipertexto por meio dos *links*. Essa configuração de texto digital multimodal pode ser impressa em papel sem que haja prejuízo da significação das linguagens empregadas na comunicação, como é o caso de textos que possuem imagens, diagramação e cores como podemos verificar na Figura 13. O texto delimitado em vermelho pode ser transposto da Internet para o papel (impresso colorido), sem que haja danos aos elementos que o compõe. Como podemos verificar na figura, há inclusive a possibilidade de imprimir a receita, conforme destacado com o círculo vermelho.

Nesse caso, a ausência do suporte tela/computador não interfere no funcionamento de seus elementos (imagem estática e texto) porque eles não remetem a outros textos ou possuem funcionalidades como som e movimento.

cuisineAZ

CUISINER EST UN PLAISIR

SUIVEZ-NOUS >

Rechercher une recette

Se connecter

Créer un compte

Déposer une recette

Accueil

RECETTES DE NOEL

MENUS

LE GÔT D'ITALIE

RECETTES INÉDITES

RECETTES

MAGAZINES

MINCEUR

VIDÉOS

COMMUNAUTÉ

PROMOS

CHEFS

Toasts > Blinis > **Blinis au saumon fumé sauvage d'Ecosse**

Blinis au saumon fumé sauvage d'Ecosse

Recette postée par CuisineAZ

Signaler cette image >>

★★★★★ 5 / 5

1 avis

+1

Tweet

Pin it

Quantité	4 Personne(s)
Préparation	25 min
Cuisson	30 min
Repos	2 h
Coût de la recette	16,98
Niveau de difficulté	Facile

1

0

0

Sauvegarder

Noter

Commenter

Envoyer

Imprimer

Ingrédients

pour Blinis au saumon fumé sauvage d'Ecosse

- Pour la pâte à blinis :
- 125 g de farine de sarrasin
- 1 verre de lait
- 75 g de farine de froment
- 30 g de levure du boulanger
- 7 dl de lait
- 4 œufs
- 2 c. à café de sucre
- 1 c. à café de sel
- Pour la garniture :
- 8 tranches de saumon fumé sauvage d'Ecosse
- 1 citron
- 4 c. à café de fromage frais
- sel, poivre

Préparation

pour Blinis au saumon fumé sauvage d'Ecosse

- Mélangez les farines. Délayez la levure dans le lait tiédi avec le sucre et le sel.
- Versez peu à peu sur la farine, la pâte doit avoir la consistance d'une crème.
- Joignez les jaunes d'œufs et le beurre fondu.
- Quand la pâte est bien lisse, couvrez-la d'un linge et laissez lever dans un endroit tiède pendant 2 heures.
- Ajoutez alors le verre de lait chaud, puis les blancs d'œufs battus en neige.
- Faites cuire les blinis au dernier moment dans une petite poêle légèrement huilée (12 à 15 cm de diamètre environ).
- Coupez les tranches de saumon et le citron en rondelles.
- Disposez les dans des petites assiettes avec une tranche de saumon, une rondelle de citron et un peu de fromage frais.
- Servez tiède avec une petite salade verte.

Signaler une erreur sur la recette >>

Barilla

JEU CONOURS

A vous l'Italie !

BESOIN D'INSPIRATION ?

Faites place à la fraîcheur

Le fromage blanc, on l'adore pour son côté gourmand et réconfortant et parce qu'il sait aussi se faire léger et rafraîchissant, de l'entrée au dessert. Découvrez l'inspiration avec des recettes pleines de saveurs.

[Voir les recettes](#)
En partenariat avec

Figura 13 – Exemplo de texto multimodal destacado em vermelho - Receita⁵⁹

⁵⁹ Receita retirada do site *Cuisine AZ* Disponível em: <<http://www.cuisineaz.com/recettes/blinis-au-saumon-fume-sauvage-d-ecosse-61510.aspx#>> Acesso em: 20 dez. 2014.

No caso do hipertexto, os *links* possibilitam a navegação no ciberespaço e o acesso a outros textos, ou seja, não é possível sua transposição da Internet para o papel.

O fato de conseguirmos imprimir um hipertexto não significa que ele seja conversível ao texto impresso, pois a impressão não preserva a sua natureza essencialmente virtual, além de não lhe garantir outras qualidades inerentes como a ubiquidade, acessibilidade ilimitada e a presença de outras mídias como o som e as imagens em movimento em sua superfície virtual (XAVIER, 2005, p.175).

Essa característica particular do hipertexto exige que a leitura, necessariamente, seja feita na tela, no ciberespaço, pois a ausência da Internet impossibilita o leitor o acesso a outros textos.

Piratage de Sony : le vol des films n'était qu'un début

Les hackers, qui ont vraisemblablement diffusé des films Sony pas encore sortis en salle, ont également publié de nombreuses données confidentielles de Sony Pictures Entertainment.

Abonnez-vous à partir de 7,9 € Réagir Classer Partager

Recommander Partager 010 personnes le recommandent

Le Monde.fr | 03/12/2014 à 17h42 • Mis à jour le 12/12/2014 à 18h53 | Par **Michael Szadkowski**

La diffusion de films pas encore sortis en salles n'était qu'une mèche en bouche. Les pirates qui ont infiltré le système informatique de Sony Pictures le 24 novembre l'ont aussi complètement paralysé. Le degré de sophistication de l'attaque, qui a effacé des nombreuses données clés sur des serveurs et des disques durs, empêche une réparation rapide des dégâts causés. La remise en route du réseau dépend également des enquêtes en cours, menée ces derniers jours par la société FireEye et le FBI.

« Depuis une semaine, on n'a plus accès aux e-mails internes et à l'intranet. En attendant d'y avoir accès, on compile les données à la main », nous racontait lundi Eric Brune, le directeur général de Sony Pictures France. Une situation similaire à celle connue par les employés à Londres, qui en sont revenus aux bons vieux papiers et crayons.

PLEASE DO NOT LOG ONTO YOUR PC EQUIPMENT OR COMPANY WIFI UNTIL FURTHER NOTICE

James Dean (@JamesDeanTimes)
This notice stuck on lifts at Sony Pictures in London.
06:48 - 28 Nov 2014
211 RETWEETS 66 FAVORES

Une situation pour le moins inhabituelle pour une filiale de Sony basée à Los Angeles, dédiée à la production et à la diffusion de films, séries et contenus numériques grands publics. On lui doit notamment, à travers Columbia Pictures, la production des *Spider-Man*, *Godzilla*, *Men in Black*, etc.

Figura 14 – Exemplo de hipertexto.⁶⁰

⁶⁰ Notícia disponível em: <http://www.lemonde.fr/pixels/article/2014/12/03/piratage-de-sony-le-vol-des-films-n-etait-qu-un-debut_4532949_4408996.html> Acesso em: 20 dez. 2014.

O exemplo demonstrado na Figura 14 ilustra a situação a qual se refere Xavier, pois imprimir a notícia veiculada ou acessá-la sem o serviço de Internet anula a funcionalidade dos *links* (destacados pelas setas no texto) que remetem o leitor à informações adicionais e, conseqüentemente, impossibilita-o, caso queira, de ampliar a compreensão da notícia e de construir uma outra rede de significados.

Diante disso, Cavalcante defende que a natureza do hipertexto está nos seus *links* que permitem o acesso e mobilidade às informações apresentadas por meio de diferentes acessos e modos de navegação. Contudo, a autora alerta que as informações a eles atreladas nem sempre estabelecem relação semântica entre si ou constituem a tessitura do texto de partida. Eles promovem a abertura a outros textos, mas nunca a qualquer texto (CAVALCANTE, 2005).

Outro aspecto que merece destaque em relação ao hipertexto e o distingue do texto digital multimodal dentro da perspectiva que apresentamos aqui, refere-se à noção de leitor e autor e ao percurso de leitura.

De acordo com SNYDER (1997⁶¹ apud MARCUSCHI, 2007, p. 154) “o hipertexto obscurece os limites entre leitores e escritores’, já que ele é construído parcialmente pelos escritores que criam as ligações, e parcialmente pelos leitores que decidem os caminhos a seguir”.

Marcuschi prossegue informando que

[...] com o hipertexto muda a noção de autor e a de leitor, dando a impressão de uma autoria coletiva ou de uma espécie de co-autoria. A leitura se torna simultaneamente uma escritura, já que o autor não controla mais o fluxo da informação. O leitor determina não só a leitura, mas o conteúdo a ser lido (MARCUSCHI, 2007, p.155).

No que se refere ao percurso de leitura, a não-linearidade inerente ao hipertexto favorece a construção de caminhos na elaboração de significados e confere autonomia ao leitor ao decidir qual o percurso a ser traçado, pois “difícilmente dois leitores de hipertexto farão os mesmos caminhos e tomarão as mesmas decisões” (MARCUSCHI, 2007, p.154).

Lévy igualmente aborda a questão da leitura sob o prisma dos percursos de leituras possíveis de um hipertexto. Segundo o autor, o papel do leitor ao participar da redação do texto, mistura-se ao do escritor.

⁶¹ SNYDER, Ilana. **Hypertext. The electronic labyrinth**. Washington: New York University Press, 1997.

Se definirmos um hipertexto como um espaço de percurso para leituras possíveis, um texto aparece como uma leitura particular de um hipertexto. O navegador [leitor] participa, portanto, da *redação* do texto que lê. Tudo se dá como se o autor de um hipertexto constituísse uma *matriz de textos potenciais*, o papel dos navegantes sendo o de realizar alguns desses textos colocando em jogo, cada qual à sua maneira, a combinatória entre os nós (LÉVY, 1999, p.59).

No entanto, após apresentadas as características acima, compreendemos que a diferença entre hipertexto e texto digital multimodal deixa de ser evidente quando este último contempla *links* que permitem a mobilidade no ciberespaço, tal como acontece com o primeiro.

Para melhor compreender como entendemos as características de leitura de textos digitais, é necessário retomar estudos sobre a leitura em geral. Segundo Koch, há três eixos que estão ligados a três concepções de leitura que enfatizam o autor ou o texto ou o leitor. A primeira, com foco no autor, entende a leitura como “a atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.” A segunda, com foco no texto, atribui ao leitor a tarefa de “reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.” (KOCH, 2012, p.9). A terceira concepção em que o foco distribui-se entre autor, texto e leitor, é a que nos interessa neste trabalho. Trata-se da interação autor-texto-leitor e tem a leitura como

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11).

A partir dessa mesma concepção, Kleiman também considera a leitura como um processo interativo.

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo (KLEIMAN, 2007, p. 13).

Gombert (1992)⁶² citado por Pietraróia, assinala também a complexidade que permeia a leitura na relação entre texto, autor e leitor.

A leitura não é nem somente decodificação, nem somente compreensão, nem mesmo uma simples combinação dessas duas atividades, mas um procedimento extremamente complexo em que o leitor usa paralelamente várias estratégias, adequando-as segundo seu objetivo de leitura e controlando-as para chegar ao que deseja (GOMBERT, 1992 apud PIETRARÓIA, 1997, p.99).

É possível observar a partir das proposições apresentadas acima, que a leitura não tende para um (foco no texto) ou para outro (foco no leitor, foco no autor) lado. A complexidade que relatam as autoras acima está na interação entre esses elementos que se inter-relacionam e demandam do leitor “mobilizar”, “utilizar” e “usar” “saberes”, “conhecimentos”, “estratégias” para a produção de sentidos.

Especificamente, no que nos interessa tratar nesta pesquisa, ou seja, a construção de sentidos dos textos digitais, Barros aponta observações sobre a leitura de textos multimodais, neste caso sem a presença de *links*.

Observamos, recorrendo à literatura acerca da multimodalidade, que a leitura de textos multimodais requer do leitor a capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos. A partir dessa integração e conjugação dos sentidos dos textos verbais e não-verbais, os leitores podem perceber o todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não-verbais, ou seja, a leitura dos textos multimodais requer do leitor a ativação de diversas capacidades de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação (BARROS, 2009, p.182).

A leitura de textos compostos por variadas linguagens como imagem, áudio, vídeo, gráficos, cores e etc. delimitadas pela superfície textual imediata, ou seja, sem a presença de *links* que levem o leitor a outros textos envolve a “seleção, verificação e organização das informações da sintaxe visual, para que ocorra a integração das informações verbais e não-verbais.” (BARROS, 2009, p.181). É relevante observar que assim como o hipertexto, o texto multimodal sob essa perspectiva é igualmente não-linear, contudo, em um espaço delimitado.

No que se refere à mobilidade presente no hipertexto, ela possibilita ao leitor o acesso a uma infinidade de informações que não necessariamente estabelecem relação semântica

⁶² GOMBERT, E. Activité de lecture et activités associées. In: FAIOL, M. et alii. **Psychologie cognitive de la lecture**. Paris: PUF, 1992.

entre si (CAVALCANTE, 2005). Esse aspecto pode tornar a leitura de hipertextos mais complexa e ocasionar algumas implicações da ordem da coerência textual assinaladas por Marcuschi.

Ao analisar o papel da coerência no hipertexto, Foltz⁶³ (1992:114-116) caracteriza-o como “o processo de incorporação de proposições ao texto base”. Para manter a coerência deve haver algum tipo de integração conceitual e temática que não se dá como virtude imanente do texto, mas como proposta do leitor e como ponto de vista organizador. Assim, entre proposições com maior partilhamento de elementos haverá uma relação mais estreita, mas no caso de proposições sem essa ligação manifesta, o leitor deverá providenciar o preenchimento de lacunas com inferências (MARCUSCHI, 2007, p. 166).

Nos casos em que os *links* de um hipertexto não possibilitam a construção de um todo coerente e significativo para o leitor, ele se verá diante da necessidade de recorrer à estratégias cognitivas como a inferência para suprir as lacunas deixadas por elos desconectados semanticamente.

Sob esta mesma perspectiva, Xavier também pontua a necessidade de por vezes o leitor utilizar estratégias cognitivas na leitura hipertextual.

O hipertexto exige do seu usuário muito mais que mera decodificação das palavras que flutuam sobre a realidade imediata. Aliás, qualquer leitura proficiente de um texto impresso tradicional leva sempre o leitor a lançar mão de seus conhecimentos enciclopédicos, cobra-lhe intenso esforço de atos inferenciais, preenchimento de lacunas e interstícios deixados pelo autor, até porque o texto, em qualquer superfície, não pode dizer tudo, por motivos óbvios de falta de espaço e obediência às regras do próprio jogo que constitui as linguagens (XAVIER, 2005, p. 172).

Além das estratégias cognitivas envolvidas durante o processo da leitura desse tipo de texto, o autor sinaliza que a fragmentação e a não-linearidade causadas pela multiplicidade de caminhos no hipertexto podem ocasionar algumas dificuldades como a “desorientação” no leitor iniciante pois “o uso inadequado dos *links* pode dificultar a leitura por quebrar, quando visitados indiscriminadamente, as isotopias que garantiriam a continuidade do fluxo semântico responsável pela coerência, tal como ocorre em uma leitura de texto convencional.”(XAVIER, 2005, p.173).

⁶³ FOLTZ, P. W. Comprehension, coherence, and strategies in hypertext and linear text. In: ROUET et alii (Orgs.). **Hypertext and cognition**. Mahwah, NJ, 1996.

Além da “desorientação”, o leitor de hipertexto, especialmente o leitor em língua francesa, foco desta pesquisa, pode ser acometido de sobrecarga cognitiva. Pietraróia e Albuquerque-Costa explicam que isso pode acontecer pois,

[...] por ter um domínio às vezes precário do código e das estratégias ditas ascendentes⁶⁴, o leitor de uma LE [língua estrangeira] acaba se sobrecarregando do ponto de vista cognitivo e não consegue recorrer às estratégias descendentes para compreender o texto, ou seja, não consegue usar estratégias de leitura mais globais e que já possui em língua materna, como a antecipação, as inferências, a formulação de hipóteses, a observação do paratexto e do contexto (PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2014, p. 23).

Recorrendo a Draï-Zerzib (2012)⁶⁵ as autoras também apontam os fatores que levam ao cansaço durante a leitura na Web, principalmente em leitores menos hábeis, visto que:

- 1) os computadores emitem luz que, em excesso ou por muito tempo, é fonte de fadiga visual;
- 2) o modo dinâmico de apresentação e movimentação dos textos na tela (*scrolling*) permite explorar os documentos em várias direções e de forma bastante rápida, o que pode perturbar a memória espaço-visual e tornar difícil achar uma informação já lida;
- 3) os *hiperlinks* oferecem ao navegador [leitor] uma leitura extremamente pessoal, com um percurso único, mas podem distanciá-lo da informação de partida, causando uma desorientação cognitiva;
- 4) a entrada em vários *links*, construindo um percurso individual, traz também o problema da coerência de leitura;
- 5) no suporte eletrônico, a informação vem não só dos textos e das imagens fixas (como nos documentos impressos) mas também de fontes sonoras, imagens em movimento e etc. Essas fontes suplementares de informação podem desviar o leitor, que procede ao tratamento das informações que se destacam ou que já conhece (PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2014, p. 24).

As implicações cognitivas - utilização de estratégias para suprir lacunas, desorientação e sobrecarga cognitiva - decorrentes da leitura de hipertextos relatadas até aqui, indicam que o processo de leitura desses textos pode ser um pouco mais complexo em relação ao texto impresso.

Diante disso, Pietraróia e Albuquerque-Costa afirmam que, além de aspectos como o volume de informações que podem ser acessadas de modo indiscriminado,

⁶⁴ Foco no texto, em seus aspectos linguísticos.

⁶⁵ DRAI-ZERZIB, V. La lecture numérique: de nouveaux processus cognitifs? In: GIFFARD, A. (Org.). Actes du Colloque **Les métamorfoses numériques du livre III**. Aix-em-Provence: Agence Régionale du Livre Paca, 2012. P.39-41.

[...] é também importante levar o leitor-navegador **a conhecer e a desenvolver suas capacidades metacognitivas**, pois a leitura hipertextual o leva a uma ressignificação dos procedimentos e hábitos realizados no ato de ler, podendo tornar mais explícitos e conscientes os diferentes caminhos percorridos, que passam a ser identificados e nomeados (PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2014, p.27, grifo nosso).

Como já mencionamos anteriormente, essas considerações se aplicariam ao texto digital multimodal quando for composto por *links*, visto que a fronteira entre a multimodalidade e hipertextualidade desaparece na medida em que o multimodal permite a navegação a outros textos.

As estratégias metacognitivas são recursos que o leitor iniciante e o proficiente – quando diante de um texto complexo – podem lançar mão durante a leitura. Em contextos de Educação a Distância, o professor pode desenvolvê-las por meio das ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem. Trataremos a seguir sobre essa possibilidade e apresentaremos de que modo o professor pode fazê-lo no Moodle.

3.2 O desenvolvimento de estratégias metacognitivas na leitura de textos digitais no Moodle

Conforme apresentamos anteriormente, a leitura é considerada um processo complexo por contemplar variados elementos e estratégias cognitivas para a construção de sentidos. Nesta seção, considerando no processo de leitura as estratégias cognitivas ascendentes e descendentes, apresentadas por vários pesquisadores em língua materna e estrangeira, Kleiman (2007), Pietraróia (1997; 2001), Cornaire (1999), Koch e Elias (2012), Giasson (1990), Calaque (1995)⁶⁶ e Rojo (s.d.)⁶⁷ discutiremos como entendemos o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, ou seja, quando o aluno toma consciência do seu processo de leitura de textos digitais.

As estratégias ditas ascendentes ou de baixo nível são as que partem das palavras e frases do texto para chegar à compreensão global. As estratégias descendentes ou de alto nível, fazem o sentido contrário e partem de um sentido geral, com a ativação de um modelo mental tendo como estímulo determinado texto para chegar a sua estrutura, palavras, frases e

⁶⁶ CALLAQUE, E. *Lire et comprendre: "l'itinéraire de lecture"*. Grenoble: CRDP, 1995.

⁶⁷ ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Disponível em: <<http://files.saladeleitura-dera.webnode.com/200000194-e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf>> Acessado em: 10 out. 2013.

etc. (PIETRARÓIA, 2001). Contudo, a predominância de uma ou de outra estratégia pode comprometer a compreensão leitora e gerar equívocos. A respeito desse possível desequilíbrio entre as estratégias de leitura, Cornaire aponta como caminho o modelo de leitura interativo o qual baseamos este trabalho.

O problema maior dos dois tipos de modelos que acabamos de apresentar [ascendente e descendente] é a sua parcialidade. Na verdade, os modelos ascendentes favorecem a existência de sistemas de nível inferior em detrimento dos de ordem superior, enquanto que o oposto, os modelos descendentes negam a importância de reconhecer os sistemas de nível inferior, como, por exemplo, as competências necessárias para o reconhecimento de palavras. O modelo interativo, muito mais flexível, tenta de alguma forma uma reconciliação entre estes “contrários”, considerando as interações possíveis entre os sistemas de nível inferior e superior (CORNAIRE, 1999, p. 24, tradução nossa).⁶⁸

A busca pelo equilíbrio no uso de estratégias ascendentes e descendentes foi questão igualmente pontuada por Pietraróia (1997; 2001) no ensino da leitura em francês língua estrangeira. O modelo interativo, ao contemplar o desenvolvimento de estratégias de alto nível (inferência, antecipação, levantamento de hipóteses, ativação do conhecimento enciclopédico etc.) e as de baixo nível (localização ou leitura *écrémage*, referenciação textual, encadeamento e etc.) possibilitaria o equilíbrio no desenvolvimento de estratégias no processo de leitura.

A partir do que foi exposto anteriormente, interessa-nos discutir quais as possibilidades que o ambiente virtual de aprendizagem Moodle oferece que podem contribuir para o ensino da leitura no desenvolvimento de estratégias metacognitivas para que, com autonomia, o leitor saiba como e quando recorrer às estratégias ascendentes e descendentes.

A metacognição se refere ao conhecimento que possuímos sobre o funcionamento cognitivo e às tentativas de controlar este processo. A cognição por sua vez se refere ao aspecto mental humano e se caracteriza pela compreensão, memorização e tratamento da informação (GIASSON, 1990).

Assim, como o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem exige intencionalidade pedagógica, o ensino da leitura demanda do professor a adoção de um

⁶⁸ Texto original: *Le problème majeur des deux types de modèles que nous venons de présenter est leur partialité. En effet, les modèles du bas vers le haut favorisent l'existence des systèmes de niveau inférieur au préjudice de ceux d'ordre supérieur, alors qu'à l'opposé, les modèles du haut vers le bas refusent de reconnaître l'importance des systèmes de niveau inférieur, par exemple les compétences requises pour la reconnaissance des mots. Le modèle interactif, d'une plus grande flexibilité, tenterait en quelque sorte une réconciliation de ces "contraires", en tenant compte des interactions possibles entre les systèmes de niveaux inférieur et supérieur.*

modelo de ensino. Proposto por Giasson a partir da interação entre três variáveis – leitor, texto e contexto. Antes de prosseguirmos com a apresentação do modelo de ensino “*l’enseignement explicite*”⁶⁹, retomamos as características dessas três variáveis que permeiam o processo de leitura proposto pela autora.

- **leitor:** é a variável mais complexa do processo e desenvolve a tarefa de leitura por meio de estruturas cognitivas e afetivas que lhe são próprias. As estruturas cognitivas dizem respeito aos conhecimentos sobre a língua (estrangeira e/ou materna) e sobre o mundo. Os conhecimentos sobre a língua contemplam os conhecimentos fonológico, sintático, semântico e pragmático. O conhecimento de mundo, ou conhecimento prévio ou enciclopédico para alguns autores, permite ao leitor estabelecer relação entre o novo oferecido pelo texto e o seus conhecimentos anteriores. A estrutura afetiva concerne à atitude geral do leitor em relação à leitura, ou seja, a presença ou ausência de interesse e motivação para a realização da tarefa.

- **texto:** a segunda variável consiste na classificação do texto uma vez que o leitor se comporta de modos diferentes diante de determinado texto. Ainda que a autora alerte que não existe uma classificação perfeita, ela define como critérios de classificação a intenção do autor e o gênero literário e, a estrutura do texto e seu conteúdo. Estudos da área da Análise do Discurso, da Linguística e da Educação agrupam essas classificações em gêneros textuais ou discursivos Scheneuwly (1994)⁷⁰; Maingueneau (1997)⁷¹ Bakhtin (2003)⁷²; Dolz e Scheneuwly (2004)⁷³; Marcuschi (2008)⁷⁴ são autores que adotam essa nomenclatura.

- **contexto:** a definição de contexto para a autora difere um pouco do que habitualmente entendemos como contexto de leitura em língua materna como sendo “tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido.” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 59). Giasson compreende o contexto como “todas as condições nas quais se encontra o leitor quando ele entra em contato com um texto. Nessas condições se incluem as que fazem parte do próprio leitor e as que fazem parte do meio” (GIASSON, 1990, p. 22, tradução nossa).⁷⁵ Essas condições são divididas em “contexto psicológico”, “contexto social” e “contexto físico” e estão diretamente associadas ao universo escolar. O primeiro contexto se

⁶⁹ . Em uma tradução literal seria o equivalente a “Ensino Explícito”.

⁷⁰ SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. IN : REUTER, Y. (Org). **Les interactions lecture-écriture**. Berb : Peter Lang, 1994.

⁷¹ MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

⁷² BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

⁷³ DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

⁷⁴ MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo : Parábola Editorial, 2008.

⁷⁵ Texto original: *Le contexte [...] comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur (avec ses structures et ses processus) lorsqu’il entre en contact avec un texte (quel qu’en soit le type). Ces conditions incluent celles que le lecteur fixe lui-même et celles que le milieu, souvent l’enseignant, fixe au lecteur.*

refere ao interesse, motivação e intenção de leitura pelo leitor; o segundo às interações entre aluno/professor e aluno/aluno produzidas por atividades de leitura, como por exemplo, leituras individuais em relação à leituras em grupo, leituras com e sem a ajuda do professor. O terceiro contexto se refere às condições físicas nas quais a leitura se desenvolve como barulho, suporte (tela do computador, do celular, livro, jornal e etc.), qualidade de apresentação tipográfica do texto e etc. Essa variável é de especial interesse em nosso trabalho, pois está diretamente relacionada às implicações cognitivas mencionadas anteriormente, intrínsecas à leitura na tela.

A partir do que expusemos anteriormente, passamos, então, para a definição do modelo “*L’enseignement Explicite*”⁷⁶.

Esse modelo de ensino da leitura “caracteriza-se por uma preocupação em tornar transparente os processos cognitivos que fazem parte de uma tarefa de leitura e pela ênfase no desenvolvimento da autonomia do leitor.” (GIASSON, 1990, p. 23, tradução nossa).⁷⁷

Como é possível observar, não se trata do ensino específico de estratégias ascendentes ou descendentes, mas como tornar explícito para o leitor o processo cognitivo subjacente ao uso dessas estratégias e de que modo o aluno poderá se conscientizar que adotá-las pode ou não favorecer a compreensão leitora e conduzir à autonomia.

Para isso, a autora propõe a realização de cinco etapas que se complementam: “Definir a estratégia e precisar sua utilização”, “Tornar o processo transparente”, “Interagir com os alunos e guia-los para o domínio da estratégia”, “Promover a autonomia na utilização da estratégia” e “Assegurar a aplicação da estratégia”. Trataremos de modo pormenorizado cada uma delas mais adiante.

Outro aspecto que merece destaque na concepção do “Ensino Explícito” diz respeito ao papel do professor. Segundo a autora, o professor

[...] planifica sua intervenção, mas não segue um roteiro rígido: ele deve ser capaz de reconhecer quando os alunos têm necessidade de um exemplo suplementar, quando uma analogia ou um diagrama podem esclarecer um conceito, quando uma discussão é necessária... Uma das primeiras características desse modelo se refere, portanto, à uma melhor definição e revalorização do papel do professor (GIASSON, 1990, p.28, tradução nossa).⁷⁸

⁷⁶ Ensino Explícito.

⁷⁷ Texto original: *Ce modèle se caractérise par un souci de rendre transparent les processus cognitifs inclus dans la tâche de lecture et par l'accent mis sur le développement de l'autonomie du lecteur.*

⁷⁸ Texto original: *Celui-ci planifie son intervention, mais ne suit pas un script rigide: il doit être capable de reconnaître quand les élèves ont besoin d'un exemple supplémentaire, quand une analogie ou un diagramme*

Compreendemos que essa perspectiva sobre a atuação docente é muito próxima à de mediador postulada por Feuerstein (1994), visto que o professor mediador seleciona, assinala, organiza e planeja suas ações de acordo com a situação. Em ambas as concepções, o professor deve ser um observador atento de seus alunos a fim de identificar suas necessidades e intervir sobre elas. O fato de planificar e organizar as intervenções não engessa o professor, ao contrário, possibilita maior controle sobre o processo de ensino e aprendizagem e o prepara para lidar melhor com imprevistos de modo que seja possível a reorientação de novas intervenções que favoreçam as aprendizagens dos alunos.

O contexto escolar descrito por Giasson prevê a realização de atividades de leitura em sala de aula presencial e com textos impressos.

Nesta pesquisa, faremos uma transposição do modelo “Ensino Explícito” para atividades criadas no Moodle. No entanto, é importante observar que, em um AVA, o ensino de leitura exige mais do professor ao elaborar as atividades como um todo coeso no qual uma determinada estratégia está necessariamente relacionada à outra, assim como a seleção de temas para a leitura. Por se tratar de um ambiente virtual de aprendizagem no qual as atividades ficam registradas, o aluno pode visualizar na seção principal do ambiente, as atividades de modo sequenciado. Ainda que ele navegue de uma atividade à outra, é possível visualizar na tela o percurso traçado durante um curso no contexto a distância. Isso significa uma demanda para o professor na articulação muito mais explícita dos objetivos de ensino e aprendizagem e do que ele propõe como tarefa aos alunos. A tela é o fio condutor que espelha o percurso de leitura e a coerência didática entre as atividades e objetivos. Segundo Giasson, a não-fragmentação das atividades possibilita que os alunos compreendam as habilidades leitoras em sua totalidade, sob uma perspectiva holística e não em habilidades isoladas.

As etapas que compõem o “Ensino Explícito” são:

I – Definir a estratégia e precisar sua utilização⁷⁹

A primeira etapa do Ensino Explícito consiste em definir qual a estratégia que está sendo mobilizada para a atividade de leitura. É oportuno que o professor também a nomeie para que ela seja facilmente lembrada pelos alunos. O objetivo é valorizar a estratégia ao informar que sua utilização pode auxiliar na compreensão do texto, contribuindo assim para a

peuvent clarifier un concept, quand une discussion est nécessaire... Une des premières caractéristiques de ce modèle est donc une meilleure définition et une revalorisation du rôle de l'enseignant.

⁷⁹ Texto original: *Définir la stratégie et préciser son utilité.*

manutenção de seu uso pelos alunos. A autora assinala que esta etapa é especialmente útil aos alunos que não têm muita confiança em si. De acordo com Giasson, a “valorização da estratégia transmite implicitamente a mensagem que eles [os alunos] podem compreender bem um texto se aplicam a estratégia; isso aumenta o sentimento de controle sobre a tarefa [de leitura] a ser realizada.” (GIASSON, 1990, p. 29, tradução nossa).⁸⁰

Para que isso ocorra, a autora exemplifica de que maneiras o professor pode proceder:

[...] dizendo aos alunos que utilizar determinada estratégia pode ajudá-los a realizar bem a leitura; explicando que a estratégia é útil a outros alunos; reforçando aos alunos a ligação entre a utilização da estratégia e a melhora de sua performance [de leitura] (GIASSON, 1990, p. 29, tradução nossa).⁸¹

A comunicação no Moodle ocorre pela palavra escrita, deste modo, transpor esses procedimentos para esse ambiente pressupõe o uso de ferramentas que possibilitem a interação entre alunos e professor. Uma das maneiras de viabilizar a valorização das estratégias de leitura é elaborando atividades com a ferramenta Fórum, pois ela permite a interação entre os participantes. Como meio de potencializar a discussão e a auxiliar na apropriação de conceitos abstratos como as estratégias metacognitivas, o professor pode recorrer à multimodalidade da ferramenta presente no editor HTML e inserir imagens, vídeos, textos que complementem a apropriação pelo aluno. O fato de o fórum ser uma ferramenta para a comunicação assíncrona permite que todos tenham a oportunidade de se expressar, diferentemente do que acontece em uma aula presencial por motivos diversos (tempo, número de alunos, ruídos, etc.). Assim, o professor pode convidar os alunos a apresentarem as estratégias que utilizaram durante a leitura – em um primeiro momento sem devidamente nomeá-las – e fazer a mediação entre seu uso e como ela pode melhorar a leitura.

No que concerne à orientação de Giasson para nomear as estratégias, a ferramenta Livro, apresentada na primeira parte deste trabalho, cumpre esse papel no AVA. Essa ferramenta permite a elaboração de uma atividade com características multimodais para a apresentação de conteúdos. Como nos alerta a autora “explicar uma estratégia de leitura não é uma tarefa fácil e demanda do professor uma preparação minuciosa” (GIASSON, 1990, p. 29, tradução nossa).

⁸⁰ Texto original: *En effet, la valorisation de la stratégie leur transmet implicitement le message qu'ils peuvent réussir à mieux comprendre un texte s'ils appliquent la stratégie; ce qui augmente leur sentiment de contrôle sur la tâche à accomplir.*

⁸¹ No original: *- en disant aux élèves qu'utiliser la stratégie peut les aider à mieux réussir en lecture; - en leur expliquant que cette stratégie a été utile à d'autres élèves; - en soulignant aux élèves le lien entre l'utilisation de la stratégie et l'amélioration de leur performance.*

Diante disso, a ferramenta Livro apresenta-se como uma solução para sistematizar e apresentar as estratégias de leitura ao possibilitar a elaboração de material explicativo contendo definições das estratégias que, por sua vez, podem ser complementadas com textos adicionais, vídeos, imagens, áudios e demais recursos que o professor julgar relevante para a compreensão do aluno. A diferença entre uma explicação verbal e uma explicação visual está no fato de que na explicação visual o aluno poderá consultar a qualquer tempo e no momento que julgar necessário as estratégias sistematizadas e disponibilizadas pelo professor.

O Livro, assim como o livro impresso, seria uma fonte de consulta rápida, mas que agregaria outros elementos impossíveis de serem contemplados no impresso.

II - Tornar o processo transparente⁸²

Nessa etapa o professor deve explicitar verbalmente o que ocorre mentalmente durante o processo de leitura. É uma etapa que solicita maior intervenção do professor ao ilustrar uma atividade que não pode ser observada diretamente. Para exemplificar sua aplicação, a autora toma como exemplo uma situação de leitura em voz alta.

Por exemplo, durante uma leitura em voz alta, o professor pode diante de uma palavra desconhecida, dizer aos alunos: “Não conheço o sentido exato desta palavra, mas acho que ela quer dizer xxx, mas não estou certo disso. Vamos ver se o restante do texto pode esclarecer seu significado.”. O professor continua a leitura e menciona progressivamente os elementos que confirmam, precisam ou anulam sua hipótese (GIASSON, 1990, p.30, tradução nossa).⁸³

Tomando como exemplo a situação acima, a transposição dessa etapa do Ensino Explícito para o Moodle pode ser feita por meio das ferramentas Página e Fórum. Por meio da primeira, apresenta-se um texto com temática de interesse dos alunos e com algum desafio como léxico complexo, por exemplo. Recorrendo ao editor HTML da ferramenta divide-se, destaca-se, colore-se ou sublinham-se trechos do texto que mereçam especial atenção, incluindo ou não comentários que conduzam à compreensão leitora. A escolha de quais estratégias seriam privilegiadas no ensino ficaria a cargo do professor. No caso ilustrado pela autora observamos que se trata de levantamento de hipóteses.

⁸² Texto original: *Rendre le processus transparente.*

⁸³ Texto original: *Par exemple, au cours d'une lecture à haute voix, l'enseignant peut, devant un mot inconnu, dire aux élèves: "Je ne connais pas le sens exact de ce mot, je pense qu'il veut dire xxx, mais je n'en suis pas certain. Allons voir si le reste du texte peut nous éclairer sur sa signification". L'enseignant poursuit la lecture et mentionne au fur et à mesure les éléments qui viennent confirmer, préciser ou infirmer son hypothèse.*

A segunda ferramenta possibilita o aprofundamento e reflexão partindo dos estímulos visuais fornecidos pelo tratamento do texto dado pela primeira, a ferramenta Página. A mediação do professor no Fórum cumpre o papel de facilitadora e promotora das associações entre o texto e as estratégias identificadas com vistas a fomentar o desenvolvimento da metacognição por meio de discussão e questões problematizadoras.

III – Interagir com os alunos e guiá-los para o domínio da estratégia⁸⁴.

Um dos objetivos do “Ensino Explícito”, conforme mencionando anteriormente, é promover a autonomia do aluno. Para isso, o professor precisa conduzir os alunos ao domínio das estratégias ensinadas de modo a diminuir gradativamente seu suporte e auxílio. Sobre essa etapa Giasson orienta que:

O professor discutirá a estratégia com os alunos e fornecerá comentários específicos sobre o modo de utilizá-la. Os alunos precisam dizer não se a estratégia é boa ou ruim, mas porque ela é correta ou não. Esta etapa pode ser realizada em grupo, pequenos grupos ou individualmente. Entretanto, o trabalho em grupo ou pequenos grupos permite que os alunos vejam como os outros membros da classe explicam a estratégia utilizada e os conduzem a confrontar sua própria concepção sobre a estratégia adotada em relação à de seus colegas (GIASSON, 1990, p. 30, tradução nossa).⁸⁵

No ambiente virtual de aprendizagem a discussão em grupo proposta pela autora pode ser realizada recorrendo à ferramenta síncrona *Chat*, visto que neste momento os alunos já devem possuir certa bagagem de estratégias em seu repertório, e a necessidade de reflexões profundas e sistematizações é um pouco menor. A sincronia das discussões no *Chat* possibilita diálogos mais dinâmicos e velozes. Caso o professor tenha observado ainda a necessidade de mediação mais consistente para a apropriação das estratégias, a ferramenta Fórum é a mais adequada.

No caso de atividades individuais em que o *feedback* do professor e a interação com o aluno são importantes para conduzir à autonomia, a ferramenta Diálogo cumpre esse papel. Trata-se de uma ferramenta semelhante ao *Chat*, mas que possibilita ao professor e aluno

⁸⁴ Texto original: *Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie.*

⁸⁵ Texto original: *L'enseignant discutera de la stratégie avec les élèves et leur fournira des commentaires spécifiques sur leur façon de l'utiliser. Les élèves ont besoin de se faire dire non pas si leur réponse est bonne ou mauvaise, mais pourquoi elle est correcte ou non. Cette étape peut être réalisée en groupe, en sous-groupes ou individuellement. Cependant, le travail en groupe ou sous-groupe permet aux élèves de voir comment les autres membres de la classe expliquent la stratégie utilisée et les amène du coup à confronter leur propre conception de cette stratégie à celle de leurs compagnons.*

selecionarem com quem desejam iniciar a interação, personalizando com quem desejam discutir. É igualmente um espaço no qual se pode anexar arquivos, vídeos, imagens e etc. com o objetivo de auxiliar na compreensão sobre a estratégia em questão.

IV – Promover a autonomia na utilização da estratégia.⁸⁶

Segundo Giasson, essa etapa é fundamental para assegurar a consolidação das aprendizagens. Neste momento o aluno deve estar habilitado a assumir a responsabilidade sobre suas escolhas e aplicação da estratégia que aprendeu. A intervenção do professor é direcionada aos que ainda possuem algumas dificuldades e tem como objetivo prevenir a fixação da aplicação de alguma estratégia ineficaz ou equivocada. Não se trata de avaliar as aprendizagens, mas de promover sua aplicação adequada.

A autora não exemplifica de que modo isso poderia ser feito, apenas sugere que o professor deve discutir com seus alunos, sobretudo com os que demonstraram dificuldade de apropriação.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem a realização de atividades colaborativas é um dos modos de conferir autonomia aos alunos, uma vez que eles são incumbidos de solucionar uma questão complexa. Por meio de atividades colaborativas os alunos mobilizam conhecimentos e competências para que, em conjunto, alcancem determinado objetivo. Como nesta etapa do “Ensino Explícito” não se trata de avaliar, mas de assegurar a apropriação das estratégias adequadas, a ferramenta Wiki mostra-se apropriada ao permitir a elaboração de uma atividade colaborativa. Divididos em pequenos grupos, após realizarem determinada atividade de leitura, os alunos sistematizariam o procedimento utilizado para a compreensão leitora por meio de um texto escrito coletivamente. A escrita coletiva é um desafio uma vez que não há autoria nominal no texto, todos são autores. O processo de escrita requer coesão e coerência ao sistematizar em palavras o pensamento e as ideias, além disso, a busca por esses elementos textuais pode levar a reformulação do texto num movimento de escrita e reescrita na qual o aluno intervém sobre o seu texto e o texto dos colegas, de modo a desencadear um processo de metarreflexão sobre o que se pretende comunicar.

Os trabalhos em grupo podem promover a aprendizagem pelo exemplo ou pela interação entre os membros. A expressão das aprendizagens por meio da escrita permitiria ao professor identificar possíveis lacunas e planejar novas ações para o grupo em questão. É

⁸⁶ Texto original: *Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie.*

importante ressaltar que a ferramenta solicita do professor, um planejamento minucioso, objetivos claros e definidos, bem como certo domínio tecnológico. É também mais apropriada para o trabalho com alunos adultos devido à complexidade envolvida na escrita coletiva e na própria Wiki que permite não apenas escrever um texto coletivo, mas o diálogo entre o grupo em um espaço que faz as vezes de um fórum.

Outra ferramenta que se mostra eficaz para o que propõe esta etapa do “Ensino Explícito” é o Glossário, pois possibilita a construção coletiva de um glossário, como o próprio nome sugere. Desse modo, os alunos poderiam definir e explicar as estratégias que aprenderam até dado momento, elaborando, inclusive, uma fonte de consulta permanente.

A edição presente tanto na Wiki quanto no Glossário viabiliza ao professor a correção e ajuste de informações equivocadas.

V – Assegurar a aplicação da estratégia.⁸⁷

Nesta última etapa, os alunos já dominam as estratégias e possuem autonomia para fazerem as escolhas de quais estratégias são mais adequados de acordo com cada texto. É o momento de o professor incentivá-los a aplicar em suas leituras pessoais as estratégias aprendidas, sensibilizando-os para o fato de que uma estratégia não se utiliza indiscriminadamente.

É preciso julgar em que momento a utilização de uma estratégia em particular será útil para compreender um texto. Por exemplo, a imagem mental será uma estratégia útil para a compreensão de um texto narrativo, mas pode ser inadequada no processo de compreensão de um texto abstrato (GIASSON, 1990, p. 30, tradução nossa).⁸⁸

Entendemos que o próprio ciberespaço mobiliza a necessidade de julgar o que se apresenta devido a circulação dos mais variados tipos de texto e canais de informação (jornais, revistas, portais de informação, blogs, etc.). O contato com essa variedade permite igualmente o contato com diferentes desafios de compreensão que possibilitam ao aluno exercitar as estratégias de leitura.

Além disso, a mesma visão holística a que se refere Giasson para a concepção das atividades de leitura, deve ser considerada no ambiente virtual de aprendizagem, de modo que

⁸⁷ Texto original: *Assurer l'application de la stratégie.*

⁸⁸ Texto original: *Il faut juger à quel moment l'utilisation d'une stratégie particulière sera utile pour comprendre le texte. Par exemple, l'imagerie mentale sera une stratégie utile dans la compréhension d'un texte narratif, mais elle peut être inadéquate dans le processus de compréhension d'un texte abstrait.*

os elementos multimodais utilizados nas atividades propostas ‘conversem’ entre si e estabeleçam um todo coeso e coerente com os objetivos de ensino e aprendizagem.

O trabalho do professor, neste contexto, pode ser maior do que em um contexto presencial, uma vez que a comunicação ocorre de modo escrito. Dessa forma, se faz necessário planejar o desenvolvimento das atividades, bem como a linguagem a ser utilizada, adequadas ao perfil do aluno e as suas expectativas.

Outro fator importante a ser considerado, diz respeito à seleção de textos que serão utilizados para o ensino da leitura. A autora pontua que o “contexto físico” pode influenciar na leitura. Ao tratarmos da leitura em tela, esse elemento tem especial relevância e deve influenciar a decisão do professor na escolha dos textos a fim de minimizar a “desorientação” e a “sobrecarga cognitiva”.

O ciberespaço por sua vez contribui para o processo de ensino e aprendizagem ao passo que ele disponibiliza informações que podem ser agregadas às atividades de modo complementar e diversificar o acesso do aluno aos textos.

A diversidade de ferramentas presente no Moodle possibilita em contextos de Educação a Distância, promover o ensino da leitura com vistas a desenvolver as estratégias metacognitivas. A adoção de um modelo de ensino para a leitura de textos digitais é relevante na medida em que o próprio contexto (tela) e as características técnicas desses textos (movimento, som, brilho, cores) pode comprometer a leitura ao causar “desorientação” ou “sobrecarga cognitiva”. Diante disso, o professor assume o papel de mediador do processo de leitura ao desenvolver também a autonomia de seus alunos para que eles possam escolher, de modo autônomo e consciente, quais estratégias adotar para determinados textos.

PARTE 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

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

A primeira seção **Abordagem metodológica e o método de pesquisa-ação** apresenta nossa justificativa para a escolha pela abordagem qualitativa e pela pesquisa-ação. Essa última nos permitiu compreender o lugar do pesquisador como participante da pesquisa e sua interação com os demais participantes, além da flexibilidade que confere ao pesquisador a possibilidade de desenvolver ações que promovam a transformação dos participantes da pesquisa.

A segunda seção **Contexto da pesquisa** discorre sobre a disciplina ‘Atividades de Estágio: Francês’, oferecida aos alunos do 5º e 6º período do curso Licenciatura Letras Francês. A disciplina possibilitou-nos conceber o curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ e colaborar com a formação inicial dos futuros professores participantes da pesquisa e como espaço para a produção dos dados.

A terceira seção **Participantes da pesquisa** apresenta e contextualiza os perfis dos participantes divididos em: pesquisadora, participante-professor-monitor e participante-aluno.

A quarta seção **Perguntas e objetivos da pesquisa** retoma os objetivos e perguntas de pesquisa a fim de situar o leitor para a leitura das próximas seções.

A quinta seção **Produção de dados** discorre sobre o processo de produção de dados e apresenta o curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ em sua totalidade para a sensibilização e formação inicial dos participantes, além de descrever detalhadamente as atividades que compõem as semanas de curso.

A sexta seção **A constituição do corpus da pesquisa** apresenta as fases da pesquisa percorridas para a constituição do *corpus* e a descrição e justificativa dos instrumentos usados para a produção dos dados.

A sétima e última seção, **Critérios de seleção dos dados constituintes do corpus da pesquisa**, explica o procedimento para definir os critérios para a seleção dos dados.

1 Abordagem metodológica: a pesquisa qualitativa e o método pesquisa-ação

Nossa metodologia de pesquisa é de abordagem qualitativa inscrita numa perspectiva de base filosófica hermenêutica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual buscamos identificar e compreender o resultado das relações entre os objetivos de pesquisa e a subjetividade dos sujeitos nela implicados, construídas ao longo do processo investigativo e revelados por meio da interação.

Para Souza Martins,

as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador (SOUZA MARTINS, 2004, p.292).

Para a autora, a análise de microprocessos na pesquisa qualitativa é favorecida pela flexibilidade quanto à técnica de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita e a heterodoxia no momento da análise de dados.

É importante salientar que o fato de desenvolvermos nossa pesquisa à luz da abordagem qualitativa não pressupõe suprimir a abordagem quantitativa, sobretudo porque uma não exclui a outra. “Um pesquisador não se forma como tal se não souber lidar tanto com o instrumental qualitativo quanto com o quantitativo.” (SOUZA MARTINS, 2004, p.293).

Desse modo, utilizamos dados estatísticos em nossas análises no momento em que eles forem necessários para demonstrar determinado cenário ou contribuir para sua compreensão.

Dentro da abordagem qualitativa selecionamos o método pesquisa-ação. Essa escolha se justifica porque, além da necessidade de resolução de um problema, no momento em que a pesquisa foi realizada, não existir no curso de graduação em Letras/Francês da Universidade de São Paulo uma disciplina regular ministrada na modalidade a distância. Isso nos obrigou a conceber o curso **Leitura e Avaliação em francês** nessa modalidade de ensino para que pudéssemos coletar os dados.

Ao elaborarmos e concebermos o curso, espaço também para a produção e coleta de dados, estabelecemos uma relação direta e estreita com os participantes. Essa relação norteou nossa pesquisa de forma cooperativa e colaborativa com o envolvimento de todos, evidenciado, sobretudo, nas interações que ocorreram nos fóruns de discussão.

O envolvimento do pesquisador com os participantes, muitas vezes criticado pelas correntes tradicionais da pesquisa, foi importante e justificado na medida em que demandava de nossa parte implicação que resultasse em interações entre os participantes, a fim de assegurar o desenvolvimento do curso e dos fóruns com o objetivo de responder as nossas perguntas de pesquisa. A implicação do pesquisador na pesquisa-ação é defendida por Barbier ao postular que:

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

Diante disso, entendemos que pesquisa-ação era o método mais adequado para atender aos nossos objetivos de pesquisa, pois,

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLENT, 2011, p.20).

O autor também pontua que a pesquisa-ação não se resume apenas à ação e participação, visto que é necessária também “a produção de conhecimentos, aquisição de experiência e contribuições para a discussão ou avanço no debate acerca das questões abordadas” (THIOLENT, 2011, p.28). Especificamente no caso de nossa pesquisa, esses aspectos estão relacionados à docência em EaD e ao ensino da leitura de textos digitais em francês, temas pouco abordados e discutidos nos cursos de licenciatura.

Assim, elaboramos um curso de formação inicial com o objetivo de sensibilizar os futuros professores para a docência nos contextos de Educação a Distância para o ensino da leitura de textos digitais em francês, com o objetivo de promover algumas transformações acerca das representações sobre a docência em EaD e o ensino da leitura na contemporaneidade. Para isso, tomamos como base a noção de conscientização que é diferente da tomada de consciência.

Thiollent explica a distinção entre uma e outra para o alcance das transformações ao recorrer a Paulo Freire (1980 e 1982)⁸⁹ como referência.

[...] duas noções devem ser distinguidas: tomada de consciência e conscientização. A primeira tem um alcance mais limitado do que a segunda. A tomada de consciência é frequentemente limitada a uma “aproximação espontânea”, sem caráter crítico. A conscientização supõe um desenvolvimento crítico da tomada de consciência, permite desvelar a realidade, incide ao nível de conhecimento numa postura epistemológica definida e contém até elementos de utopia (THIOLLENT, 2011, p.51).

Ao propormos a sensibilização de futuros professores para a docência em EaD, situamos nossa pesquisa no contexto educacional. Levamos em consideração a necessidade de formar profissionais nos cursos de Letras que sejam capazes de atuarem no mercado de trabalho com qualidade e adequação às especificidades de uma modalidade de ensino que cada vez mais demanda profissionais.

O autor também pontua que, diferentemente das pesquisas convencionais em contextos educacionais que têm como objetivos descrevê-los ou avaliá-los, a pesquisa-ação surge como possibilidade de transformação ou reconstrução do cenário educacional ao “produzir ideias que antecipem o real ou delineiem um ideal.” (THIOLLENT, 2011, p.85).

Desse modo, encontramos na pesquisa-ação a possibilidade de irmos além da descrição e avaliação e vislumbramos a possibilidade de disponibilizarmos um espaço, por meio do curso ‘Leitura e Avaliação em francês’, para a sensibilização de futuros professores para a docência em EaD como um novo horizonte de atuação profissional. E, além disso, possibilitar a reflexão e discussão sobre o ensino da leitura de textos digitais em francês que circulam no ciberespaço, possibilitando aos participantes do curso estabelecer relações entre as referências teóricas e atividades práticas desenvolvidas no Moodle, espaço no qual foram levados a refletir, a atuar e a produzir.

⁸⁹ FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

2 Contexto de pesquisa

Esta seção apresentará a disciplina ‘Atividades de Estágio: Francês’⁹⁰ do curso de Letras Francês/Português – Licenciatura da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e os motivos pelos quais ela possibilitou a elaboração do curso ‘Leitura e Avaliação em francês’.

2.1 A disciplina Atividades de Estágio: Francês

As últimas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 visaram, dentre outras mudanças, a regulamentar a formação dos profissionais da educação, deliberando, sobretudo, no que concerne à formação inicial, atribuindo à faculdade de Letras, e não apenas à faculdade de Educação, participação na formação docente de seus alunos.

De modo complementar, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio das Resoluções nº 01 e 02 de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, em nível superior, de graduação plena.

Com o objetivo de endossar a formação do profissional da educação em sua faculdade de origem, a Resolução nº 02 do CNE sobre a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, postula no inciso II do artigo 1º que, dentre as 2800 horas mínimas dos cursos de licenciatura, deverão ser destinadas “400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso prática como componente curricular, a serem vivenciadas ao longo do curso.” (BRASIL, 2002b).

Em 2008, com o objetivo de atender às alterações da LDB e do CNE e à necessidade de adequação ao Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), definiu no currículo do curso de Letras as disciplinas Metodologia de Ensino I e II que contemplam as 300 horas de estágio

⁹⁰ Site da disciplina regular Atividades de Estágio: Francês do curso de Licenciatura Letras Francês/Português . Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=0800006&codcur=8051&codhab=6704>> Acesso em: 05 ago. 2014.

exigidas pela legislação voltadas à formação de professores, a serem cursadas na Faculdade de Educação.

Consequentemente, o Projeto Pedagógico de Letras Francês/Português da universidade definiu a inserção de duas disciplinas que completam a formação pedagógica do aluno: Aquisição e Aprendizagem do Francês Língua Estrangeira, que contempla o conteúdo teórico referente à evolução da didática do ensino de línguas estrangeiras, e a disciplina Atividades de Estágio: Francês, que contempla o conteúdo prático da formação, ambas a serem cursadas na faculdade de Letras.

Em relação à disciplina **Atividades de Estágio: Francês**, ela apresenta uma carga horária de 20 horas em sala de aula e 100 horas de atividades de estágio, como consta no artigo 11º do Projeto Pedagógico do curso Letras da FFLCH.

O aluno de Licenciatura deve cumprir 400 horas de estágio (300 horas na Faculdade de Educação + 100 horas nas disciplinas 0800004 - Atividades de Estágio: Português, 0800005 - Atividades de Estágio: Inglês, **0800006 - Atividades de Estágio: Francês**, 0800007 - Atividades de Estágio: Alemão, 0800008 - Atividades de Estágio: Espanhol e 0800009 - Atividades de Estágio: Italiano) (FFLCH, 2013, p.41, grifo nosso).

A disciplina tem como objetivos⁹¹: oferecer aos alunos a oportunidade de realizar simulações de aulas; atividades práticas como análises de materiais e livros didáticos para o ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE); projetos relativos ao ensino e aprendizagem de línguas e discussão de estratégias que permitam a reflexão sobre a atuação como futuros professores. Para atender a esses objetivos, a disciplina se organiza em três módulos que contemplam conteúdo teórico e atividades práticas de estágio.

Os três módulos têm como temática o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a elaboração de um curso de FLE e Internet e o ensino de línguas.

Uma das particularidades dessa disciplina é a extensão da sala de aula presencial para atividades realizadas no AVA Moodle-Stoa⁹² na qual a docente⁹³ que ministra a disciplina leva seus alunos a interagirem e desenvolverem atividades no ambiente.

É importante ressaltar que ao analisarmos a disciplina ‘Atividade de Estágio: Francês’, verificamos que o terceiro módulo, ‘Internet e ensino de línguas’, abarca o uso da Internet

⁹¹ De acordo com a ementa disponível no sistema acadêmico Júpiter disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sldis=0800006&codcur=8051&codhab=6704>> Acesso em: 05 ago. 2014.

⁹² Moodle acadêmico para o apoio às disciplinas dos cursos da Universidade de São Paulo.

⁹³ Professora Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa.

como recurso auxiliar no ensino de línguas, revelando preocupação em expor os futuros professores às questões que permeiam as tecnologias de informação e comunicação (TIC) presentes na vida da sociedade em seus mais diversos aspectos e contextos, sobretudo, nos educacionais.

Essa preocupação é também observada no artigo 2º da Resolução nº 01 do CNE, inciso VI, que postula dentre as formas de orientação à formação para a atividade docente, o preparo para **“o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.”** (BRASIL, 2002a, grifo nosso).

A questão das tecnologias de comunicação e informação é igualmente contemplada no documento de Renovação do Reconhecimento do Curso de Letras - Projeto Pedagógico⁹⁴, que prevê a utilização das TIC como recurso pedagógico, de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, visando a se adequar ao que foi instituído pelo CNE no inciso supracitado.

O documento de Renovação do Reconhecimento do Curso de Letras - Projeto Pedagógico informa no inciso II do artigo 9º que:

[...] embora não haja no currículo uma disciplina específica sobre as TICs, o aluno tem contato direto com elas de diversos modos, o que o leva, sem dúvida, a desenvolver habilidades nessa área. Registre-se que, nas 100 horas de estágio cumpridas concomitantemente ao bacharelado, o aluno trabalha com a elaboração de material didático, o que, atualmente, está inalienavelmente ligado à tecnologia. Além disso, **muitos docentes têm sua disciplina posta na plataforma Moodle, o que permite ao aluno, como usuário, familiarizar-se com esse recurso tecnológico.** Dito isso, é preciso afirmar que, [...] a Coordenação da Licenciatura comprometeu-se a incluir atividades que conduzam o aluno a trabalhar com as TIC nos programas da disciplina de estágio das diversas habilitações (FFLCH, 2013, p.38, grifo nosso).

Diante do que foi exposto, entendemos que a disciplina ‘Atividades de Estágio: Francês’ além de atender as proposições instituídas por instâncias superiores como o CNE e o Projeto Pedagógico da Faculdade de Letras, caminha em consonância com o contexto educacional e social no qual estamos inseridos ao integrar em seu conteúdo, um módulo que inclui o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de línguas, bem como atividades práticas que fazem uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

⁹⁴ Documento de Renovação do Reconhecimento do Curso de Letras - Projeto Pedagógico. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/115445/mod_resource/content/2/PROJETO%20PEDAGOGICO%20Letras%20USP.pdf> Acesso em: 05 ago. 2014.

É preciso pontuar que, de modo geral, o uso das TIC na e para formação de professores nos cursos de licenciatura em Letras da USP, é ainda muito tímido, com mínima adesão aos postulados do CNE e ao Projeto Pedagógico da faculdade. Isso reflete, por conseguinte, a ausência de professores preparados para lidar com essas tecnologias em sala de aula e reforça a resistência ou pouca habilidade dos alunos e futuros professores no manejo dessas tecnologias.

O Projeto Pedagógico do curso de Letras informa que “muitos docentes têm sua disciplina posta na plataforma Moodle, o que permite ao aluno, como usuário, familiarizar-se com esse recurso tecnológico” (FFLCH, 2013, p.38), contudo, as práticas comuns de uso do Moodle-Stoa, o restringem, de modo geral e limitado, a um espaço para o armazenamento de textos digitais no formato de arquivos, contrariamente aos fins que o designam como ambiente virtual de aprendizagem.

Em nossa experiência como aluna em algumas disciplinas cursadas durante o mestrado e a partir do relato de colegas alunos do curso de Letras, identificamos que, de uma maneira geral, o Moodle-Stoa é utilizado como um local onde os professores disponibilizam textos para a leitura na disciplina permitindo que os alunos possam fazer *download* em seus computadores ao invés de fotocopiá-los, evitando, inclusive, gastos financeiros.

Como podemos constatar, diferentemente do que vem se configurando nas universidades do Brasil e do mundo, na Universidade de São Paulo identificamos poucas disciplinas presenciais com extensão na modalidade a distância. Mesmo tendo o Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer CNE/CES Nº:281/2006, que regulariza a oferta de disciplinas regulares na modalidade a distância em cursos presenciais em um percentual máximo de 20% da carga horária total do curso, isso não ocorre no curso de Letras.

Diante do que foi exposto até aqui, a disciplina **Atividades de Estágio: Francês** mostrou-se um espaço no qual poderíamos desenvolver nossa pesquisa, pois: organizava-se em torno da formação de professores por meio de conteúdos teóricos e práticos; proporcionava o protagonismo dos alunos através de atividades práticas; abordava o uso didático e educacional das TIC e compreendia o Moodle-Stoa como um espaço para a construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

No segundo semestre de 2013 a disciplina ‘Atividades de Estágio: Francês’, foi composta por 32 alunos inscritos no período matutino e noturno que cursavam o 5º e 6º período do curso de licenciatura.

Como parte das atividades práticas previstas na disciplina, conforme mencionado anteriormente, a professora propôs aos alunos que se inserissem em projetos didáticos

pedagógicos. Visando a potencializar a formação no que se refere às tecnologias de informação e comunicação, e entendendo o ambiente virtual Moodle-Stoa como extensão da sala de aula da disciplina, apresentamos aos alunos a possibilidade de participarem de nossa pesquisa realizando as atividades do curso ‘Leitura e Avaliação em francês’, oferecido no Moodle-Stoa, ambiente no qual os alunos já possuíam alguma familiarização. Cabe ressaltar que, devido a certa variação no nível de proficiência em língua francesa dos alunos e com o objetivo de evitarmos equívocos na compreensão do que era solicitado como atividade, adotamos a língua portuguesa na elaboração dos enunciados do curso. Além disso, a escrita em língua materna deixaria os alunos mais livres para se expressarem mais à vontade nos fóruns de discussão.

Durante a aula presencial da disciplina, fizemos uma breve apresentação de nossa pesquisa, da proposta do nosso projeto, do número e tipo de atividades previstas no curso, das possibilidades do trabalho docente fora da sala de aula presencial, bem como um relato pessoal sobre nosso percurso acadêmico e profissional. Ao final da apresentação, alguns alunos nos procuraram para esclarecer dúvidas referentes ao conteúdo e à forma como o curso seria conduzido. Os interessados solicitaram sua inscrição via e-mail ou presencialmente com a professora durante a aula.

Inscreveram-se um total de 24 alunos, dos quais cinco atuavam ou atuaram como professores de língua francesa e/ou língua portuguesa e 12 que nunca tiveram experiência docente.

A inscrição de alunos que já possuíam experiência como professores foi intencional, pois procurávamos criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e de trocas de experiências. A atuação do grupo de participantes da pesquisa no curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ se configuraria como uma extensão do que eles desenvolviam na disciplina ‘Atividades de Estágio: Francês’, ora no papel de alunos, enquanto alunos do curso de Letras, ora no papel de professores, refletindo e realizando atividades sobre as práticas docentes.

Após concluída a formação do grupo de alunos da disciplina que participariam da pesquisa, iniciamos o curso no ambiente Moodle-Stoa em 30 de setembro de 2013.

3 Os Participantes

Nesta seção descreveremos os participantes da pesquisa. Primeiramente apresentaremos o perfil da pesquisadora e em seguida o perfil dos participantes formados por alunos da disciplina ‘Atividades de Estágio: Francês’, subdivididos em participantes-professores-monitores (PP) e participantes-alunos (PA).

Dos 24 inscritos no curso ‘Leitura e Avaliação em francês’, 17 concluíram 75% ou mais das atividades propostas e foram considerados como válidos para a pesquisa. Dentre os 17 participantes, 12 não possuíam experiência docente e cinco eram professores do Centro de Línguas da USP pelo Departamento de Francês.

3.1 A pesquisadora

Em março de 2010 tive a minha primeira experiência com o ensino da leitura em francês na modalidade a distância. Tratava-se de um curso de francês instrumental no qual fui monitora, oferecido pelo departamento de Extensão e Cultura da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. O curso era dividido em três módulos que tinham a duração de três meses cada um. Em agosto do mesmo ano, atuei como professora assistente e de março a dezembro de 2011, assumi como professora lecionando simultaneamente em dois dos três módulos.

O trabalho como professora consistia em elaborar atividades, mediar fóruns e corrigir as atividades dos alunos. Essa primeira experiência mostrou-me que a Educação a Distância pode promover efetivamente a aprendizagem e desenvolver habilidades e competências. No entanto, percebi que isso só era de fato possível devido à forma como eu interagía com meus alunos, corrigia suas atividades e como eles respondiam a esses estímulos, ou seja, estava diretamente ligado a minha atuação docente.

É oportuno dizer que sou licenciada em Letras Francês-Português pela PUCSP e que durante a graduação realizei dois projetos de Iniciação Científica. O primeiro⁹⁵ consistiu na criação de um curso de língua francesa sob um viés cultural, desenvolvido inteiramente no Moodle para ser ministrado na modalidade a distância, orientado pela professora Dra. Heloisa

⁹⁵ Iniciação Científica sob o título “Relações e representações entre língua e cultura francesa: elaboração de material para um curso a distância” realizada em 2007.

Brito de Albuquerque Costa, na época docente na PUCSP. O segundo, realizado em parceria com a colega da graduação Camila Petrasso, analisou o curso de português instrumental oferecido também na modalidade a distância aos alunos do curso de graduação em Medicina. Minha contribuição para o projeto compreendeu na análise dos gêneros textuais e dos recursos do Moodle utilizados no curso. O projeto ‘Português para fins específicos: da análise de necessidades ao desenho do curso’ foi orientado pela professora Dra. Ana Maria Marques Cintra, minha orientadora, e pela professora Dra. Lilian Ghiuro Passarelli, orientadora da minha colega de pesquisa, e recebeu o prêmio de Menção Honrosa no 18º Encontro de Iniciação Científica da PUCSP em 2009.

De 2007 a 2012 cursei a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos na modalidade a distância, oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), pois tinha o desejo de complementar minha formação em Letras e especial interesse em me aprofundar nos temas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem.

Durante o curso eu percebia, na condição de aluna e nos relatos dos colegas, que a mediação dos tutores era um fator importante para nossa aprendizagem e até mesmo para a motivação em continuar ou não fazendo o curso.

No segundo semestre de 2011, iniciei a especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador, oferecido na modalidade a distância pela Universidade Federal de Minas Gerais. Essa especialização permitiu-me aprofundar o conhecimento sobre o uso pedagógico e didático das tecnologias de informação e comunicação nos contextos de ensino presenciais, semi-presenciais e a distância.

No primeiro semestre de 2012 ingressei no mestrado. Os percursos profissionais e acadêmicos vivenciados até o momento, ora como docente, ora como aluna e pesquisadora em contextos a distância, me proporcionaram, portanto, mais segurança e maturidade para identificar que a Educação a Distância e o ensino e aprendizagem da leitura em francês língua estrangeira nessa modalidade de ensino, suscitavam reflexões, questões e hipóteses passíveis de pesquisa. Foi partindo desse contexto que decidi me apresentar ao Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo.

Somado a isso, ao unir educação e tecnologia, vislumbrei a possibilidade de agregar a minha primeira graduação em Processamento de Dados⁹⁶ e a experiência profissional na área de Tecnologia da Informação à pesquisa que pretendia desenvolver.

⁹⁶ Graduação em Tecnologia em Processamento de Dados na Universidade Presbiteriana Mackenzie concluída em 2000.

O primeiro semestre do mestrado foi um período de intensa leitura e estudo. Cursei duas disciplinas nesse período e que se relacionavam diretamente com o meu projeto inicial. Uma disciplina sobre leitura ministrada pela professora Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia intitulada ‘Compreensão e Produção Textuais no Ensino-Aprendizagem do Francês Língua Estrangeira: Dos Livros Escolares à Era Digital’ e outra sobre avaliação, ministrada pelo professor Dr. Patrick Chardenet intitulada ‘Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Línguas: Teoria e Prática’.

Simultaneamente trabalhei de janeiro a setembro de 2012 como tutora no curso de especialização em Língua Portuguesa para professores da rede pública do Estado de São Paulo, REDEFOR⁹⁷, oferecido pela Unicamp. O curso era ministrado na modalidade a distância, desta vez na plataforma TelEduc⁹⁸. Como tutora eu precisava fazer a mediação dos fóruns, gerenciar a plataforma e corrigir os trabalhos e atividades dos professores em formação.

Essa experiência corroborou com as minhas observações e percepções sobre o tema do meu projeto no que se referia à docência nos ambientes virtuais de aprendizagem, sobretudo a mediação e os conhecimentos e habilidades necessárias ao professor para atuar nesses ambientes. Além disso, muito me agradava atuar em uma especialização de um curso de formação de professores, pois a troca de experiências e a possibilidade de enriquecer a prática docente desses professores me motivavam e me animavam.

No final de setembro de 2012, desliguei-me da Unicamp, pois fui contemplada com a bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fiz a opção pela bolsa para poder me dedicar ao mestrado e em razão de meu trabalho como tutora estar chegando ao fim, pois a Secretaria da Educação pretendia fazer reformulações no convênio com Unicamp para diminuir o número de vagas oferecidas e, consequentemente, o número de tutores.

Ao longo do mestrado, juntamente com minha orientadora, fui percebendo que o projeto inicial estava muito amplo ao ter como objeto de pesquisa a avaliação da leitura em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. A confirmação dessa percepção ocorreu na banca de qualificação na qual as professoras convidadas, professora Dra. Stela Conceição Bertholo

⁹⁷ O REDEFOR é fruto de um convênio entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a USP, a Unesp e a Unicamp. O curso de especialização em Língua Portuguesa na Unicamp é coordenado pela Profª. Dra. Roxane Rojo.

⁹⁸ Ambiente Virtual de Aprendizagem desenvolvido pelo NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp.

Piconez e a professora Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, afirmaram que o foco de minha pesquisa apontava para a formação de professores e não para a avaliação.

Após as contribuições da banca de qualificação associadas ao meu percurso profissional e acadêmico, identifiquei a necessidade de realizar uma pesquisa que efetivamente pudesse contribuir com a formação de professores para a docência em EaD no contexto brasileiro de ensino de línguas.

A concepção do curso de formação inicial de sensibilização para a docência em EaD, levou-me a um trabalho de concepção, realização e avaliação. Perpassou pela elaboração das atividades, escolha do material bibliográfico para o aporte teórico, mediação dos fóruns de discussão, correção e retorno das atividades realizadas, respostas aos e-mails e às dúvidas dos participantes - de questões técnicas sobre o ambiente até questões conceituais sobre o conteúdo -, escolha do *layout* e apresentação do visual do curso e escolha das ferramentas do Moodle para a elaboração das atividades.

O percurso de professora-pesquisadora determinou a presença de diversas vozes que se cruzam nesta dissertação e que se inscrevem no papel de pesquisadora participante da pesquisa. Por escolha estilística escrevi esta dissertação sob a voz de ‘nós’. Esse ‘nós’, por sua vez, foi constituído por um ‘eu’ resultado das leituras, reflexões e discussões com minha orientadora e colegas da academia. Um ‘eu’ que também é resultado do percurso profissional e acadêmico relatado nesta seção e, da pesquisadora que se transformou ao longo da pesquisa. Há ainda nesse ‘nós’ a busca em estabelecer proximidade com o leitor e a pesquisa, e que o convida à reflexão. E, finalmente, o ‘nós’ que contempla a pesquisadora que, mesmo implicada, busca o distanciamento necessário a toda pesquisa.

3.2 Os participantes-professores-monitores (PP)

Dentre os 17 participantes do curso ‘Leitura e Avaliação em francês’, havia cinco que exerciam no momento da pesquisa a docência como professores-monitores do curso de leitura em francês ‘Práticas de leitura I’ e ‘Práticas de Leitura II’ oferecido à comunidade USP e ao público externo pelo Centro de Línguas da universidade na modalidade presencial.

Os professores-monitores de francês do Centro de Línguas são responsáveis por ministrar aulas, elaborar material didático, participar de reuniões pedagógicas e de formação relacionadas aos cursos de francês, entregar as notas e diário de classe nos prazos

determinados pela coordenação do curso e pelo relatório mensal de frequência dos alunos.

Apenas os alunos de pós graduação do Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês e da licenciatura em Letras-Francês da FFLCH/USP podem ministrar cursos de língua francesa no Centro de Línguas da faculdade.

Dado o contexto em que esses participantes pertenciam e devido a sua experiência profissional como docentes no ensino da leitura em francês língua estrangeira, ao nos referirmos especificamente a eles, usaremos a denominação **participantes-professores-monitores (PP)**.

A fim de identificar o perfil dos participantes-professores-monitores, solicitamos a eles que respondessem ao questionário ‘(P) Quem é você?’ (APÊNDICE B) e obtivemos as seguintes respostas:

- três professores-monitores do Centro de Línguas possuíam idade entre 20 e 25 anos, e dois mais de 25 anos de idade;
- dois professores-monitores ministravam aulas de francês há menos de um ano; dois entre um e três anos e um entre três e cinco anos;
- três participantes-professores-monitores informaram experiências docentes em outros contextos dos quais, dois como professores particulares, dois em escolas de idiomas e três em escolas públicas e/ou privadas.

Esses cinco participantes-professores-monitores responderam também ao questionário ‘(P) Conte-me um pouco sobre...’ (APÊNDICE C) com o objetivo identificarmos as representações, percepções e as práticas de leitura e avaliação no contexto de ensino e aprendizagem de língua francesa.

Ao serem questionados sobre os tipos de textos que utilizam para trabalhar a leitura com os alunos, todos os participantes-professores-monitores informaram que utilizam textos de sites de jornais, revistas, culinários e apenas um recorria a textos de blogs.

Ao questionarmos sobre o que deveria ser priorizado no ensino da leitura:

- dois participantes-professores-monitores consideram prioritário o desenvolvimento de estratégias de leitura (inferência, conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, etc.);
- três o desenvolvimento dos aspectos linguísticos (léxico, gramática, ortografia).

Além dos questionários mencionados acima, utilizamos a ferramenta ‘Fórum de Discussão’ presente no Moodle para, por meio da interação entre todos os participantes, coletar informações sobre as experiências e impressões acerca da Educação a Distância e proporcionar um contato inicial entre eles.

No fórum ‘Trocando experiências’ (APÊNDICE F) solicitamos aos participantes no enunciado do fórum que relatassem suas experiências na modalidade a distância a partir das seguintes questões norteadoras:

Você já participou (como aluno, docente, tutor ou monitor) de algum curso a distância online? Qual era a plataforma utilizada (Moodle, TelEduc, Blackboard, etc). Quais eram as suas dificuldades e facilidades em relação ao ambiente? O que acredita ser primordial em cursos a distância para que eles possam de fato promover as aprendizagens? Caso você nunca tenha feito algum curso online ou atuado nesse contexto, conte-nos quais as suas impressões à respeito do que sabe sobre cursos nessa modalidade de ensino.

O gráfico a seguir ilustra as respostas dos participantes-professores-monitores à pergunta:

Gráfico 1 – Respostas dos participantes-professores-monitores sobre a experiência em EaD

Como é possível observar no gráfico, apenas um PP possuía experiência no contexto a distância. Os outros quatro não possuíam experiência alguma em EaD, nem na condição de docente, nem na condição de aluno.

3.3 Os participantes-alunos (PA)

Os demais 12 participantes de nossa pesquisa diferem-se dos participantes-professores-monitores pelo fato de não estarem atuando ou nunca terem atuado como professores no ensino da língua francesa até o momento em que a pesquisa foi realizada.

Dado o contexto a que pertenciam esses participantes, e que os difere expressivamente dos participantes-professores-monitores, ao nos referirmos especificamente a eles, usaremos a denominação **participantes-alunos (PA)**.

Com o objetivo de identificar o perfil dos participantes-alunos, verificamos por meio das respostas apresentadas no questionário ‘(A) Quem é você’ (APÊNDICE D), o seguinte perfil:

- dois possuem entre 18 e 20 anos de idade;
- oito entre 20 e 25 anos;
- dois mais de 25 anos de idade.

Procuramos identificar os hábitos de leitura dos participantes-alunos por meio do questionário ‘(A) Conte-me um pouco sobre...’ (APÊNDICE E). O Gráfico 2 ilustra as respostas dos participantes à pergunta sobre quais os tipos de texto costumam ler (poderiam selecionar até três tipos).

Gráfico 2 – Respostas dos participantes-alunos sobre os hábitos de leitura em francês.

Observamos pelas respostas dos PA que mais de 50% leem livros. Houve ainda quatro que não informaram sobre a leitura de textos digitais como sites e blogs de Internet.

Em relação ao que consideram ser importante saber ou conhecer para a compreensão de textos em francês (selecionaram apenas uma opção), os participantes-alunos responderam:

Gráfico 3 - Respostas dos participantes-alunos sobre o que acreditam ser relevante para a compreensão de textos em francês.

Procuramos identificar por meio do fórum ‘Trocando experiências’ se os participantes-alunos já haviam participado de algum curso oferecido na modalidade a distância. O Gráfico 4 ilustra as respostas à questão:

Gráfico 4 – Respostas dos participantes-alunos sobre a experiência em EaD.

Gostaríamos de ressaltar que ao longo desta dissertação, haverá momentos em que iremos nos referir aos participantes-professores-monitores e aos participantes-alunos apenas como **participantes**. Isso ocorrerá quando a referência a eles acontecer de modo generalizado e global, sem recorrência ou menção às particularidades de seus perfis.

4 Perguntas e objetivos da pesquisa

As tecnologias de informação e comunicação trouxeram transformações significativas em todos os âmbitos da sociedade (profissional, educacional, pessoal, comunicacional dentre outros). Essas transformações têm refletido, sobretudo, nos processos de ensino e aprendizagem e demandam profissionais da educação preparados, dotados de conhecimentos específicos que vão além do que aprendem nos cursos de licenciatura.

A sociedade contemporânea sinaliza a necessidade de se revisitar e adequar as práticas docentes aos desafios educacionais que emergiram com as TIC.

A partir de minhas experiências em EaD descritas na seção 3.1 deste capítulo, observava, ora como docente, ora como aluna, que a atuação do professor nessa modalidade de ensino, de fato solicitava conhecimentos específicos. Esses conhecimentos são construídos e apreendidos, na maioria das vezes, no momento em que o profissional da educação se vê diante da necessidade de atuar nesse contexto, já no mercado de trabalho.

Conforme o Quadro 3 apresentado no item 2, parte I, pudemos observar que ainda há um número inexpressivo de cursos de licenciatura nas universidades do país que contemplem a formação de futuros professores para a atuação em Educação a Distância e para o uso das TIC em sala de aula. O cenário torna-se mais complexo quando envolve o ensino da leitura de textos digitais em língua estrangeira, no nosso caso, em francês.

Diante do que expomos ao longo desta dissertação, retomamos as perguntas de pesquisa que orientaram o nosso trabalho e irão guiar a leitura da produção, análise e discussão dos dados nas seções posteriores:

- As atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle favoreceriam de que maneira o desenvolvimento da formação do professor para a docência em EaD?

- Quais são as especificidades dos textos digitais e como isso determina a elaboração de atividades de leitura para o contexto a distância?
- Qual a formação inicial mínima que os futuros professores de língua francesa devem desenvolver para atuarem no contexto a distância no ensino da leitura de textos digitais?

Procuramos verificar as respostas a essas perguntas por meio do curso de sensibilização à docência em EaD no ensino da leitura de textos digitais, ‘Leitura e Avaliação em francês’, oferecido na modalidade a distância no ambiente Moodle-Stoa, como parte da disciplina ‘Atividades de Estágio: Francês’.

Desse modo, nossa pesquisa tem como objetivos:

- Investigar o ensino da leitura textos digitais (multimodais e hipertextos) em língua francesa;
- Discutir e verificar os conhecimentos necessários ao professor em formação para a atuação no ensino da leitura de textos digitais em ambientes virtuais de aprendizagem;
- Promover a sensibilização de futuros professores para a docência em EaD no ensino da leitura de textos digitais em língua francesa.

5 A produção de dados

Retomando o que relatamos na seção 2, ‘Contexto de pesquisa’, o curso de Letras Francês da Universidade de São Paulo, não possui em seu currículo disciplinas oferecidas na modalidade ensino a distância que pudessem ser um espaço para a produção de dados de nossa pesquisa. Por esse motivo, criamos dentro das propostas de projetos relacionados à disciplina ‘Atividades de Estágio: Francês’ o curso **Leitura e Avaliação em francês**.

O objetivo geral do curso era promover por meio de atividades, a sensibilização dos futuros professores de francês para atuação especificamente em EaD, contexto educacional com possibilidade de atuação docente e carente de profissionais preparados.

Inicialmente, nossa proposta de curso tinha como tema a avaliação nos ambientes virtuais de aprendizagem e no ensino e aprendizagem da leitura. No entanto, observamos

durante as atividades iniciais e, sobretudo, após a banca de qualificação de nossa pesquisa que, abordar o tema avaliação, principalmente sob uma perspectiva formativa, seria inviável com o tempo determinado pela disciplina e para a conclusão do mestrado.

Observamos também que, propor um curso de formação para a docência em EaD, envolveria um processo complexo de discussão sobre conceitos e teorias que permeiam o processo de ensino nessa modalidade de ensino; além da necessidade de oferecer atividades práticas que consolidassem a apreensão do conhecimento teórico. Chegamos à conclusão que a carga horária prevista para o curso de sensibilização, abordando a avaliação, a leitura e a formação para a docência em contextos a distância, seria insuficiente.

Contudo, decidimos manter o nome do curso como ‘Leitura e Avaliação em francês’, pois foi com esse nome e com a proposta de discutir a avaliação, que ele foi apresentado e oferecido aos alunos. Ressaltamos ainda que, apesar de não termos abarcado plenamente o tema avaliação, ele foi contemplado em duas atividades que foram muito bem avaliadas pelos participantes no questionário de avaliação final, como veremos mais adiante, na seção de análise e discussão dos dados.

Desse modo, optamos por oferecer um curso de **formação inicial** com o objetivo de sensibilizar os futuros professores de francês para as possibilidades de atuação como docentes em EaD, no AVA Moodle, com foco no ensino da leitura de textos multimodais e hipertextos que circulam no ciberespaço.

Ao realizarmos um curso de sensibilização para a docência em EaD, objetivamos tocar, alcançar, mobilizar os participantes por meio de atividades e discussões no Moodle-Stoa que proporcionassem reflexões e metarreflexões sobre o ser e fazer docente em Educação a Distância no ensino da leitura de hipertextos e textos multimodais em francês.

A seguir, apresentamos em detalhes, o curso ‘Leitura e Avaliação em francês’, contexto da produção de dados desta pesquisa.

5.1 O curso ‘Leitura e Avaliação em francês’

O curso ‘Leitura e Avaliação em francês’⁹⁹ foi concebido inicialmente em torno de três grandes temas norteadores: educação a distância, leitura e avaliação, sendo que este

⁹⁹ Concepção e autoria do curso ‘Leitura e avaliação em francês’, SANTOS, Valkiria.

último não constituiu os dados da pesquisa, mas foi mantido apenas pelos motivos explicados na seção anterior.

A partir dos temas norteadores educação a distância e leitura, criamos três eixos temáticos que foram condutores do curso: docência em EaD, leitura de hipertextos e textos multimodais em francês e ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Definidos os eixos temáticos, dividimos as atividades elaboradas em dois escopos - empírico e teórico - e que neste contexto não são dicotômicos, mas complementares.

As atividades de escopo empírico, chamadas de **atividades empíricas**, tinham como objetivo possibilitar que os participantes resgassem suas experiências pessoais nos âmbitos acadêmico, profissional e pessoal, com o intuito de promover a ativação do conhecimento prévio acerca do eixo temático em questão.

Os eixos temáticos eram organizados no curso por semanas e frequentemente iniciados com atividades empíricas. Somente na semana subsequente disponibilizávamos aos participantes as atividades de escopo teórico, alternando assim os escopos, um empírico seguido de um teórico.

As atividades de escopo teórico, chamadas de **atividades teóricas**, apresentavam o aporte conceitual acerca do eixo temático introduzido pelas atividades empíricas. Nestas semanas criamos uma seção chamada 'Leitura Complementar' e disponibilizamos textos teóricos para a leitura adicional.

Essa configuração das atividades por escopos nos possibilitou identificar o que os participantes já conheciam e o que não conheciam acerca do eixo temático estudado e apresentar a teoria de modo mais personalizado, coerente com as reflexões e discussões oriundas das atividades empíricas e com os objetivos do curso.

Para a produção dos dados utilizamos na concepção das atividades, diversas ferramentas do Moodle, dentre elas a Enquete, o Questionário, o Fórum de discussão, a Wiki, a Tarefa, a URL¹⁰⁰, o Livro, a Página, o Arquivo, o Glossário e a Pasta.

Além de permitirem a produção dos dados para a nossa pesquisa, nosso objetivo era também proporcionar o contato dos participantes com diversas ferramentas para que pudessem conhecê-las e identificassem possíveis alternativas que o Moodle oferece para a concepção de atividades.

¹⁰⁰ Ferramenta do Moodle que permite inserir *link* de acesso à páginas da internet nas seções. Sigla para *Uniform Resource Locator*.

Procuramos criar um ambiente visualmente agradável, leve e divertido que estabelecesse com o participante uma linguagem clara e precisa e, ao mesmo tempo, sinalizasse a importância desses aspectos na elaboração do curso.

Para isso, as imagens ilustrativas selecionadas para cada semana tinham relação direta com o eixo temático em questão. As frases título de abertura da semana ofereciam pistas sobre o tema abordado. Os enunciados com orientações sobre as atividades eram curtos e objetivos, informando sobre o que os participantes deveriam realizar naquela semana e o que era esperado deles.

Pretendíamos dessa forma otimizar o tempo dos participantes e encorajá-los para a realização das atividades, visto que eles possuíam uma rotina de estudos pesada e um cotidiano pessoal e profissional atribulado.

Esses aspectos visuais estabeleciam a comunicação dos conteúdos com os alunos. Não se tratavam de meras ilustrações, mas sim de recursos que integravam a sala e compunham um todo coeso e coerente.

Hospedamos o curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ no Moodle da universidade, o Moodle-Stoa e iniciamos o curso em 30 de setembro de 2013. Ele foi organizado em dez semanas, totalizando uma carga horária de 30 horas, e finalizado em 9 de dezembro.

As atividades semanais eram de leitura e de produção (escrita de textos síntese, respostas a enquetes, participações em fóruns de discussão e criação de atividades no papel de docente).

A última semana do curso compreendeu a criação de uma atividade de leitura pelos participantes no Moodle-Stoa.

Para que isso fosse possível, criamos um novo espaço no Moodle-Stoa, um ambiente virtual nomeado ‘Leitura e Avaliação em francês – elaboração de uma atividade’. Esse espaço, extensão do curso de sensibilização, era uma sala ‘em branco’ criada no ambiente para que os participantes pudessem explorá-lo, testá-lo e, posteriormente, criar a atividade proposta na décima semana partindo de um ‘Roteiro de elaboração de atividade’ (APÊNDICE AH).

Alteramos no ambiente a configuração dos participantes, mudando o perfil deles de estudante para docente. Isso lhes possibilitou explorar o Moodle-Stoa incluindo, removendo, editando, alterando textos, imagens, arquivos, cores, vídeos dentro da seção a eles destinada.

Optamos por delimitar uma seção para cada participante dentro da sala em branco, pois o objetivo proposto era que eles criassem uma atividade de leitura e não um curso completo. Estando todos no mesmo espaço, poderiam visualizar, comparar e analisar as

atividades criadas pelos demais colegas, ao mesmo tempo em que refletiam sobre a sua própria.

Na semana 10 também solicitamos aos participantes que respondessem ao ‘Questionário de Avaliação Final’ do curso (APÊNDICE AJ) com o objetivo de promover a reflexão metacognitiva sobre as aprendizagens e fornecer dados para a pesquisa no que se referia às percepções, sugestões, críticas e contribuições do curso para a formação docente.

Descrita a estrutura em que o curso foi organizado e concebido, apresentaremos no quadro a seguir um panorama geral das dez semanas que o compunham para que o leitor possa visualizar de modo prático como elas foram desenvolvidas, seus conteúdos e atividades que constituíram a produção dos dados de nossa pesquisa.

Desse modo, o quadro é composto pelos seguintes itens explicativos:

- ✓ **Semana:** informa o número e o título da semana em questão e o tema abordado;
- ✓ **Objetivos:** apresenta quais os objetivos pretendidos para a semana;
- ✓ **Atividade:** informa se o escopo da atividade é de tipo empírico ou teórico;
- ✓ **Ferramentas Moodle:** apresenta quais as ferramentas do Moodle-Stoa foram utilizadas para a elaboração da atividade da semana.

Após o quadro, apresentaremos a descrição detalhada das atividades semanais.

Semana	Objetivos	Atividade	Ferramentas Moodle
1- <i>Conhecendo o grupo</i> Educação a distância	<ul style="list-style-type: none"> identificar o perfil social dos participantes; identificar os conhecimentos sobre avaliação e leitura; identificar as representações, impressões e experiências na modalidade de ensino educação a distância. 	Empírica	<ul style="list-style-type: none"> Enquete do tipo múltipla escolha; Enquete do tipo múltipla escolha e resposta aberta; Fórum de discussão simples.
2- <i>Pensando sobre a leitura.</i> Leitura	<ul style="list-style-type: none"> sensibilizar o grupo sobre as estratégias e competências leitoras empregadas para a leitura de textos digitais; discutir sobre as estratégias de leitura para os textos digitais. 	Empírica	<ul style="list-style-type: none"> Fórum de discussão simples.
3 - <i>A leitura e o hipertexto</i> Leitura	<ul style="list-style-type: none"> promover a construção do conhecimento agregando ao conhecimento pessoal dos participantes a teoria estudada 	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> Pasta; Tarefa; Glossário;

	acerca do tema; • refletir sobre a leitura de hipertextos.		• Livro.
4 - <i>Vai ter prova?!</i> Avaliação	• relatar as experiências pessoais sobre avaliação e a avaliação em francês; • refletir e discutir sobre as representações existentes acerca da avaliação.	Empírica	• Página; • Fórum de discussão simples.
5 – <i>A avaliação no ensino do francês língua estrangeira</i> Avaliação	• refletir, organizar e sintetizar as discussões e leituras sobre avaliação e avaliação em FLE; • promover a construção do conhecimento a partir da teoria acerca do tema; • produzir um hipertexto.	Teórica	• Livro; • Wiki; • Pasta; • Glossário.
6 – <i>Ler se aprende lendo</i> Leitura	• mobilizar os conhecimentos cognitivos e metacognitivos dos participantes sobre estratégias de leitura.	Empírica	• URL; • Questionário; • Enquete.
7 – <i>Estudo de caso: Carla e o bebê filipino</i> Leitura Avaliação	• verificar o conhecimento construído por meio de uma atividade de leitura simulada, colocando os participantes no papel de docentes.	Empírica e teórica	• Tarefa; • Pasta.
8 – <i>Oh! Dúvida cruel</i> Leitura	• refletir sobre o papel do professor na seleção de textos para atividades de leitura.	Empírica e teórica	• Questionário
9 – <i>Bem vindos ao Moodle</i> Educação a distância	• explorar e conhecer o Moodle no papel de docente.	Empírica	• Página; • URL; • Fórum de discussão simples; • Moodle: elaboração de uma atividade.
10 – <i>Criando no Moodle uma atividade de leitura</i> Educação a distância	• verificar as aprendizagens acerca das discussões, reflexões e teorias estudada ao longo do curso; • promover o conhecimento dos recursos e atividades disponíveis no Moodle e suas funções pedagógicas; • apresentar alguns dos principais conceitos acerca da docência e educação a distância.	Empírica e teórica	• Arquivo; • Página; • Moodle: “Leitura e Avaliação em francês – elaboração de uma atividade”.
<i>Avaliação final</i>	• coletar informações sobre as aprendizagens, sugestões, críticas e contribuições do curso na formação docente		• Enquete

Quadro 4: Semanas do curso ‘Leitura e Avaliação em francês’

5.1.1 Descrição detalhada das atividades semanais

Apresentamos nesta seção a descrição detalhada das atividades concebidas no curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ no Moodle-Stoa, organizadas nos seguintes itens:

- **Objetivos do curso:** apresenta os objetivos pretendidos com o curso no que se refere à formação inicial dos participantes;
- **Atividades do participante:** apresenta quais as ações dos participantes para a realização das atividades da semana;
- **Objetivos para a pesquisa:** apresenta os objetivos da pesquisa no que se refere à produção de dados;
- **Atividades da pesquisadora:** apresenta as ações da pesquisadora para a concepção das atividades, condução do curso, interação com os participantes e produção dos dados da pesquisa;
- **Ferramentas Moodle:** apresenta quais as ferramentas utilizadas na elaboração das atividades e a justificativa para sua escolha.

Semana 1 - Conhecendo o grupo

Objetivos do curso:

i) promover a ambientação e intensificar a familiarização dos participantes com o Moodle.

Atividades do participante:

i) responder a dois questionários específicos: ‘Quem é você?’ (APÊNDICES B e D) com questões sobre o perfil social dos participantes e ‘Conte-me um pouco sobre...’ (APÊNDICES C e E) com questões sobre as práticas e experiências sobre leitura e avaliação;

ii) participar do fórum de discussão ‘Trocando experiências’ (APÊNDICE F) e relatar as experiências ou ausência de experiências em Educação a Distância.

Objetivos para a pesquisa:

- i) identificar o perfil social, as representações, percepções e práticas sobre leitura e avaliação;
- ii) identificar as representações, impressões e experiências em Educação a Distância.

Atividades da pesquisadora:

- i) enviar e-mail aos participantes informando sobre o início do curso e solicitando que respondessem aos questionários;
- ii) fomentar e mediar as participações no fórum de discussão. Para que os participantes se sentissem motivados a participar da atividade, neste primeiro momento, respondíamos às mensagens postadas por cada um, individualmente, fazendo comentários ou questionamentos acerca do que foi relatado.

Ferramentas Moodle:

- i) Enquete - possibilitou a criação de questões de múltipla escolha e questões com resposta aberta, no formato dissertativo;
- ii) Fórum de discussão simples – permitiu aos participantes relatarem suas experiências sobre a questão proposta e, interagirem entre si respondendo e/ou comentando as mensagens postadas pelos demais colegas.

Semana 2 – Pensando sobre a leitura**Objetivos do curso:**

- i) refletir sobre as estratégias e conhecimentos empregados durante a leitura hipertexto e textos multimodais;

Atividades do participante:

- i) acessar e navegar em três sites¹⁰¹: blog de um jornal, blog culinário e portal de uma revista feminina, observando detalhadamente as características de cada um. Os sites possuíam

¹⁰¹ Blog Le Monde Disponível em: <<http://bigbrowser.blog.lemonde.fr/2013/09/03/photomaton-les-8-incontournables-de-la-rentree/>>; Blog sobre culinária Disponível em: <<http://www.papillesetpupilles.fr/>> e Revista eletrônica Glamour. Disponível em: <<http://www.glamourparis.com/>> Acessos em: 10 out. 2013.

variedade de imagens, cores, sons, *links*, movimento, vídeos, estilo de fontes e tamanho variados, *hashtags*, ícones para compartilhamento em redes sociais, propagandas e etc.;

ii) participar do fórum '*Remue-méninges*¹⁰² caleidoscópico' (APÊNDICE H) relatando e descrevendo o que entendiam como informação e/ou conhecimento necessário para a compreensão da leitura em francês dos textos digitais apresentados.

Objetivos para a pesquisa:

i) identificar as impressões, observações e reflexões sobre os conhecimentos dos participantes para a compreensão leitora de textos multimodais e hipertextos.

Atividades da pesquisadora:

i) pesquisar e selecionar sites no ciberespaço que pudessem proporcionar a reflexão acerca das estratégias e conhecimentos de leitura mobilizados para a leitura de textos multimodais e hipertextos;

ii) promover a reflexão dos participantes acerca do que observaram e apontaram;

iii) mediar a interação e as contribuições dos participantes;

iv) elaborar uma síntese das discussões ao final do fórum transpondo as observações relatadas pelos participantes em estratégias e conhecimentos de leitura.

Ferramentas Moodle:

i) Fórum de discussão simples – permitiu aos participantes registrarem suas observações e apontamentos sobre os sites e interagirem respondendo e/ou comentando as mensagens postadas pelos demais colegas.

Semana 3 – A leitura e o hipertexto

Objetivos do curso:

i) promover a construção do conhecimento agregando ao conhecimento pessoal dos participantes a teoria acerca do tema da semana;

ii) promover a reflexão sobre a leitura de hipertextos;

¹⁰² Técnica de grupo destinada a estimular a imaginação dos participantes tendo em vista o máximo de produção de ideias em um mínimo espaço de tempo. Equivalente à técnica de *brain-storming* no inglês.

Atividades do participante:

- i) ler dois textos teóricos ¹⁰³;
- ii) escrever um texto dissertativo reflexivo cruzando as observações e apontamentos relatados na semana anterior no fórum de discussão com a teoria lida na semana. Para a realização dessa atividade disponibilizamos um roteiro que propunha a reflexão sobre as estratégias e conhecimentos mobilizados para a leitura de hipertextos, a existência ou não de diferença entre a leitura em papel e a leitura em tela e, a atuação do professor ao auxiliar na construção de sentidos na leitura de hipertextos;
- iii) enviar o texto dissertativo à pesquisadora por meio da ferramenta Tarefa.

Objetivos da pesquisa:

- i) verificar se os participantes associaram as reflexões e observações relatadas no fórum da semana anterior à teoria lida na semana;
- ii) verificar se ocorreu apreensão sobre o conceito de hipertexto.

Atividades da pesquisadora:

- i) selecionar os textos para a fundamentação teórica da semana. Selecionamos os textos Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução, de Carla Coscarelli, e Hipertexto e construção do sentido, de Ingedore Koch. Ambos, com linguagem acessível e didática, abordavam de modo descomplicado os conceitos de hipertexto, estratégias de leitura, autonomia do leitor e papel do professor;
- ii) elaborar e disponibilizar a leitura complementar utilizando a ferramenta Livro (APÊNDICE M). O material elaborado apresentava alguns das principais questões acerca de leitura como: estratégia, contexto, objetivos de leitura, estratégia cognitiva e metacognitiva, tipos de conhecimentos e estratégias mobilizados para a leitura;
- iii) elaborar e disponibilizar utilizando a ferramenta Glossário (APÊNDICE L) um índice com os principais autores e livros que pesquisam e abordam o tema leitura como, por exemplo, Roger Chartier, Jocelyne Giasson, Angela Kleiman, Cristina Casadei Pietraroia, Ingedore Koch entre outros;

¹⁰³ COSCARELLI, C.a. **Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução**. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/326>> Acesso em: 15 out. 2013; KOCH, I. V. **Hipertexto e construção do sentido**. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/index.php/alfa/article/viewFile/1425/1126>> Acesso em: 15 out. 2013.

iv) ler e retornar com comentários os textos produzidos pelos participantes, apontando e reforçando os pontos positivos, as reflexões que poderiam ser aprofundadas e/ou desenvolvidas, desfazendo equívocos ou confusões conceituais;

v) enviar e-mail aos participantes que não realizaram a atividade convidando-os a sua realização e mostrando-se disponível para sanar dúvidas ou fornecer auxílio em caso de alguma dificuldade.

Ferramentas Moodle:

i) Pasta - permitiu agrupar os textos teóricos sobre leitura em um só lugar e fornecer uma descrição sobre cada um, informando, por exemplo, o *link* para a sua localização original diretamente no ciberespaço;

ii) Tarefa - permitiu reunir em um só lugar, as orientações sobre a realização da atividade e para o *upload* do arquivo da produção textual dos participantes. Configuramos a ferramenta no modo “Comentários de *feedback*” para inserirmos um pequeno comentário individual de devolutiva da atividade. Também fizemos apontamentos no próprio texto do participante;

iii) Glossário - permitiu que elaborássemos um índice com a indicação de alguns livros e autores que abordam a leitura além de possibilitar aos participantes incluírem suas próprias contribuições indicando outros livros ou autores para a leitura complementar;

v) Livro - permitiu a criação de um livro digital reunindo os principais conceitos acerca do tema leitura.

Semana 4 – Vai ter prova?!

Objetivos do curso:

i) relatar e refletir sobre as experiências pessoais acerca do tema avaliação e avaliação em francês;

ii) discutir quais as representações existentes sobre o tema em questão.

Atividades do participante:

i) observar as imagens da página ‘Prova?! (APÊNDICE O) composta por diversas imagens do tipo memes¹⁰⁴, charges e fotos sobre a avaliação nos âmbitos familiar, institucional, escolar e certificativa;

ii) participar do fórum ‘Uma questão delicada...’ (APÊNDICE P) relatando a partir das observações feitas na página ‘Prova?!’ as recordações pessoais sobre as avaliações a que foram ou continuavam sendo submetidos, os aspectos/fatores/valores retratados pelas imagens e que se relacionam com a avaliação e, as experiências pessoais quando submetidos às situações de avaliação em francês.

Objetivos da pesquisa:

i) identificar as percepções pessoais dos participantes sobre a avaliação e a avaliação em francês.

Atividades da pesquisadora:

i) promover e mediar a reflexão dos participantes a partir das observações e apontamentos feitos por eles.

Ferramentas Moodle:

i) Página - permitiu que agrupássemos diversos tipos de imagens em um só local visualizando-as de uma única vez;

ii) Fórum de discussão simples - permitiu aos participantes que registrassem suas observações e apontamentos sobre o que foi proposto e interagissem entre si respondendo e/ou comentando as mensagens postadas por outros colegas.

¹⁰⁴ Um Meme de Internet é simplesmente uma ideia que é propagada através da *World Wide Web* podendo ser um hiperlink, vídeo, imagem ou mesmo apenas uma palavra ou frase. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_\(Internet\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_(Internet))> Acessado em: 10 jul. 2014.

Semana 5 – A avaliação no ensino do francês língua estrangeira

Objetivos do curso:

- i) refletir, organizar e sintetizar as discussões e leituras acerca do tema avaliação e avaliação em francês língua estrangeira realizadas no fórum de discussão da Semana 4;
- ii) promover a construção do conhecimento agregando ao conhecimento pessoal dos participantes a teoria acerca do tema;
- iii) verificar se houve apreensão do conteúdo estudado na Semana 3 sobre hipertexto.

Atividades do participante:

- i) ler o texto teórico *Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques*, de Claude Springer;
- ii) ler o material de apoio ‘Um pouco sobre avaliação’ (APÊNDICE R);
- iii) escrever coletivamente um hipertexto que sintetize as ideias discutidas no fórum da semana anterior e a teoria disponibilizada para leitura. (APÊNDICE S)

Objetivos da pesquisa:

- i) verificar se os participantes se apropriaram do conceito de hipertexto ao identificar características hipertextuais no texto produzido por eles.

Atividades da pesquisadora:

- i) pesquisar e selecionar imagens que retratassem situações de avaliação para a montagem da página ‘Prova?!’;
- ii) pesquisar e selecionar os textos¹⁰⁵ para leitura e leitura complementar. Os textos selecionados foram escritos por autores pesquisadores sobre avaliação e avaliação em francês;
- iii) elaborar e disponibilizar material com alguns dos principais conceitos sobre o tema avaliação: avaliação somativa, avaliação formativa, avaliação diagnóstica, parasitas da avaliação, *feedback* e etc.;

¹⁰⁵ VILLAS BOAS, M. de F. **A avaliação na escola**. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/graduacao/online/modulos-ped-ead-acre/modulo-3/a-avaliacao-na-escola>> Acesso em: 02 jan. 2014; TARDIEU, C. **L'évaluation en langues: quelles perspectives?** Disponível em: <http://acedle.org/IMG/pdf/Tardieu-C_cah2.pdf> Acesso em: 02 jan. 2014 ; AUDET, L. **Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne**. Disponível em: <<http://dboule.ep.profweb.qc.ca/ere/documents/LucieAudet.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2014.

iv) ler e avaliar a produção textual realizada pelos participantes; tecer comentários ao longo do texto com apontamentos e sugestões sobre a escrita coletiva hipertextual e o cumprimento ou não dos objetivos estabelecidos para a realização da atividade;

v) elaborar e disponibilizar por meio da ferramenta Glossário um índice com os principais autores e livros que abordam o tema avaliação.

Ferramentas Moodle:

i) Livro - permitiu a criação de um livro digital que reuniu algumas informações iniciais sobre a avaliação e avaliação em francês língua estrangeira;

ii) Wiki - permitiu aos participantes escreverem um hipertexto coletivamente;

iii) Glossário - permitiu que reuníssemos em um índice a indicação de alguns livros e autores que abordam a avaliação e avaliação em francês língua estrangeira. Possibilitou aos participantes incluir suas próprias contribuições indicando outros livros ou autores para a leitura complementar;

iv) Pasta - permitiu agrupar os textos teóricos em um só lugar e fornecer uma descrição sobre cada um informando, por exemplo, o *link* para sua localização original diretamente no ciberespaço.

Semana 6 – Ler se aprende lendo

Objetivos do curso:

i) mobilizar as estratégias cognitivas e metacognitivas dos participantes durante a leitura.

Atividades do participante:

i) ler duas vezes (uma leitura de sobrevoos e outra leitura integral) o texto *Banksy, 'génie' ou 'imposteur'?*¹⁰⁶ publicado no site do jornal *Le Monde*;

ii) responder a um questionário (APÊNDICE W) com questões sobre a formulação de hipóteses resultantes da leitura de sobrevoos; responder a uma enquete (APÊNDICE X) com questões sobre a compreensão textual, o conhecimento linguístico e as estratégias metacognitivas mobilizadas durante a leitura do texto.

¹⁰⁶ *Banksy, 'génie' ou 'imposteur'?* Disponível em: <http://www.lemonde.fr/culture/article/2013/11/04/banksy-genie-ou-imposteur_3507118_3246.html> Acesso em: 10 mai. 2014.

Objetivos da pesquisa:

- i) desenvolver as estratégias metacognitivas dos participantes;
- ii) promover a percepção sobre a importância da Internet na leitura de textos digitais;
- iii) ativar os conhecimentos metalinguísticos necessários à leitura;
- iv) colocar o participante no papel de leitor.

Atividades da pesquisadora:

- i) selecionar um texto no ciberespaço que atendesse aos seguintes critérios: conteúdo linguístico adequado ao nível de língua dos participantes, mas com algum desafio; temática atual e que pudesse interessar o público alvo em questão e tessitura textual hipertextual evidente;
- ii) avaliar as atividades realizadas pelos participantes;
- iii) fornecer a devolutiva das atividades realizadas com comentários que permitissem reflexão sobre o processo de leitura e as estratégias e competências nele envolvidas.

Ferramentas Moodle:

- i) URL - permitiu disponibilizar o *link* de acesso para a leitura do texto diretamente na página do jornal na Internet;
- ii) Questionário - permitiu elaborar o enunciado da questão proposta em formato multimodal;
- iii) Enquete - permitiu a elaboração de questões com resposta aberta, no formato dissertativo.

Semana 7 – Estudo de caso: Carla e o bebê filipino**Objetivos do curso:**

- i) consolidar por meio de uma atividade simulada o conhecimento construído a partir das leituras e discussões realizadas sobre os temas avaliação e leitura.

Atividades do participante:

- i) avaliar uma atividade simulada de leitura (APÊNDICE Z) assumindo para isso o papel de professor;
- ii) enviar a atividade simulada corrigida via ferramenta Tarefa.

Objetivos da pesquisa:

- i) verificar a apreensão do conhecimento dos participantes acerca do tema leitura.

Atividade(s) da pesquisadora:

- i) elaborar uma atividade de leitura oferecida na modalidade EaD e simular as respostas de um aluno fictício;
- ii) avaliar as atividades dos participantes e fazer a devolutiva com comentários sobre a correção/avaliação que fizeram, pontuando o que poderiam ter considerado e ajustado.

Ferramentas Moodle:

- i) Tarefa - permitiu aos participantes fazer *upload* do arquivo da atividade simulada após ser realizada;
- ii) Pasta - permitiu que os participantes fizessem o *download* do arquivo com a atividade simulada a ser realizada.

Semana 8 – Oh! Dúvida cruel...**Objetivos do curso:**

- i) promover a conscientização sobre o papel do professor na seleção de textos para a elaboração de atividades de leitura.

Atividades do participante:

- i) ler três pequenos textos¹⁰⁷: resumo de um livro; *fait divers*¹⁰⁸ e uma resenha sobre um filme;
- ii) selecionar um dos textos e responder a um questionário (APÊNDICE AC) sobre a motivação para a escolha do texto e sugerir questões de leitura a partir do texto selecionado.

¹⁰⁷ **Il était temps.** Disponível em: <<http://evene.lefigaro.fr/cinema/films/il-etait-temps-1872938.php>> Acesso em: 10 fev. 2014; **Paris n'existe pas.** Disponível em: <<http://evene.lefigaro.fr/livres/livre/paris-n-existe-pas-2032129.php>> Acesso em: 10 fev. 2014; **Coups de feu à "Libération": un blessé grave.** Disponível em: <<http://www.metronews.fr/paris/coups-de-feu-a-liberation-un-blesse-grave/mmkr!tFQg8FkSVcRw/>> Acesso em: 10 fev. 2014.

¹⁰⁸ Gênero jornalístico francês não categorizável nas seções tradicionais dos jornais e que relata eventos cotidianos inexplicáveis ou pitorescos.

Objetivos da pesquisa:

i) conscientizar os participantes sobre os aspectos envolvidos na seleção dos textos que circulam no ciberespaço.

Atividades da pesquisadora:

i) ler as respostas enviadas pelos participantes; fazer a devolutiva com comentários que promovam a reflexão sobre a seleção de textos do ciberespaço e sobre a formulação de questões de leitura.

Ferramentas Moodle:

i) Questionário - permitiu elaborar um enunciado multimodal e criar questões que possibilitassem respostas abertas.

Semana 9 – Bem-vind@s ao Moodle

Objetivos do curso:

i) fornecer um espaço aos participantes para conhecerem e explorarem as ferramentas do Moodle com o perfil de docente.

Atividades do participante:

i) ler o roteiro (APÊNDICE AE) com sugestões para a exploração e testes no Moodle;
 ii) participar do fórum de discussão ‘Explorando o Moodle’ (APÊNDICE AF) e relatar a experiência e as dificuldades, ou não, encontradas durante a exploração do ambiente.

Objetivos da pesquisa:

i) identificar o grau de fluência digital dos participantes e as impressões sobre a manipulação do Moodle no papel de docente.

Atividades da pesquisadora:

i) preparar um segundo ambiente Moodle, nomeado ‘Leitura e Avaliação - elaboração de atividade’ e dividi-lo em seções com o nome de cada participante, identificando assim o espaço onde iriam realizar os testes;

- ii) elaborar e disponibilizar um roteiro para a exploração no Moodle; elaborar um pequeno tutorial de como editar e adicionar ferramentas no ambiente;
- iii) incentivar a participação de todos para a realização da atividade e esclarecer eventuais dúvidas técnicas sobre o ambiente;
- iv) mediar o fórum de discussão esclarecendo eventuais dúvidas sobre o Moodle e comentando os relatos sobre a experiência.

Ferramentas Moodle:

- i) Página - permitiu que elaborássemos o roteiro de exploração do Moodle e criássemos um pequeno tutorial com imagens orientando como inserir ferramentas e editar as seções;
- ii) URL - permitiu que inseríssemos no curso o *link* para o ambiente Moodle de testes;
- iii) Fórum de discussão simples - permitiu aos participantes que registrassem suas dúvidas, impressões e observações sobre a atividade proposta e interagissem respondendo e/ou comentando as mensagens postadas pelos colegas.

Semana 10 – Criando no Moodle uma atividade de leitura

Objetivos do curso:

- i) consolidar as aprendizagens acerca das discussões, reflexões e leituras sobre a teoria estudada ao longo do curso;
- ii) convergir as leituras, experiências e aprendizagens das semanas anteriores em uma atividade prática;
- iii) possibilitar a aplicação pedagógica das ferramentas disponíveis no Moodle;
- iv) apresentar alguns dos principais conceitos acerca da docência em Educação a Distância.

Atividades do participante:

- i) criar uma atividade de leitura no Moodle ‘Leitura e Avaliação - elaboração de atividade’;
- ii) preencher o roteiro de elaboração de uma atividade (APÊNDICE AH) justificando a escolha do texto, as estratégias leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto, as ferramentas do Moodle escolhidas e o tipo de avaliação prevista;

iii) anexar o roteiro de elaboração de uma atividade na seção onde criou a atividade.

Objetivos da pesquisa:

- i) verificar se os participantes elaboraram uma atividade de leitura que contemplasse um *layout* interessante, enunciados claros e precisos e questões de leitura que explorassem as particularidades dos textos digitais;
- ii) verificar se houve intencionalidade pedagógica no uso das ferramentas do Moodle;
- iii) coletar informações dos participantes por meio de um questionário (APÊNDICE AJ) sobre contribuições do curso para a formação docente.

Atividades da pesquisadora:

- i) conceber um roteiro para a elaboração da atividade com o objetivo de identificar a apreensão dos participantes em relação aos conteúdos estudados e ao conhecimento construído e desenvolvido ao longo do curso;
- ii) analisar e avaliar as atividades elaboradas pelos participantes;
- iii) ler as justificativas do roteiro e fazer a devolutiva com comentários e apontamentos a fim de promover a reflexão;
- iv) pesquisar e disponibilizar texto¹⁰⁹ para leitura complementar sobre o uso pedagógico das ferramentas do Moodle;
- v) elaborar e disponibilizar uma página com as principais ideias e conceitos sobre Educação a Distância e docência em EaD (educação a distância, autonomia do aluno, interação social, comportamentos do aluno em EaD, teoria do engajamento, papel do docente em EaD, teoria da distância transacional, diálogo, ambientes virtuais de aprendizagem, interatividade, trabalho colaborativo e cooperativo);
- vi) elaborar e disponibilizar um questionário para avaliação final do curso e autoavaliação sobre os conhecimentos e aprendizagens construídas ou não.

Ferramentas Moodle:

- i) Arquivo - permitiu disponibilizar arquivos diretamente na página da semana;
- ii) Página - permitiu elaborar um texto para ser visualizado em uma única página;

¹⁰⁹ Guia para as ferramentas do Moodle. Disponível em: <http://stoa.usp.br/moodle/files/2170/15674/MoodleToolGuideforTeachers_Shared_May2010_ptbr.pdf> Acesso em: 04 fev. 2014.

iii) Enquete - permitiu a criação de questões com resposta aberta, no formato dissertativo.

Além das interações nos fóruns de discussão, a comunicação com participantes também ocorria por meio de e-mails enviados semanalmente, às segundas-feiras, informando sobre a disponibilização das atividades da semana e as orientações para sua realização. Por e-mail também esclarecíamos eventuais dúvidas enviadas pelos participantes.

Procuramos dessa forma, além de estabelecer uma via de informação e comunicação, criarmos proximidade na tentativa de diminuir uma eventual distância psicológica marcada pela ausência física.

6 A constituição do *corpus* da pesquisa

O *corpus* de nossa pesquisa é formado por textos que são o resultado de interações, respostas de questionários e atividades elaboradas pelos participantes. Para isso, utilizamos as ferramentas Enquete, Fórum de Discussão e o próprio Moodle como instrumentos para a produção dos dados e dividimos o processo de constituição em duas fases.

A **primeira fase** do processo ocorreu nas **Semanas 1 e 2**. Na Semana 1, por meio da ferramenta Questionário, procuramos identificar o perfil dos participantes e verificar as impressões e pressupostos sobre a leitura que apontassem aspectos que mereciam ser contemplados no curso a fim de favorecer a formação inicial dos alunos participantes da pesquisa. Recorremos à ferramenta Fórum para identificar o conhecimento e experiência dos participantes acerca do tema Educação a Distância. Na Semana 2, utilizamos novamente o Fórum de discussão para averiguar o conhecimento prévio dos participantes sobre as estratégias e ensino da leitura e reconhecimento de textos digitais.

A **segunda fase** desenvolveu-se durante as **Semanas 9 e 10**. Na Semana 9, por meio da ferramenta Fórum de discussão, procuramos identificar o grau de fluência digital dos participantes e recolher as impressões sobre a experiência de exploração do Moodle-Stoa. Na Semana 10, através da realização da atividade final na qual os participantes, no papel de docentes, conceberam uma atividade de leitura no AVA. Nessa semana também solicitamos que respondessem ao questionário sobre a avaliação final do curso para que pudessemos coletar informações com as possíveis contribuições para a formação docente.

Desse modo, nosso *corpus* da pesquisa é constituído por:

- três questionários (‘Quem é você?’, ‘Conte-me um pouco sobre...’ e ‘Avaliação final’);
- três fóruns (‘Trocando experiências’, ‘*Remue-méninges* caleidoscópico’ e ‘Explorando o Moodle’);
- documentos hipertextuais produzidos no Moodle pelos participantes como atividade final.

As demais semanas (3, 4, 5, 6, 7 e 8) não foram utilizadas na constituição do *corpus*, pois não respondiam às questões de pesquisa, mas contribuíram e foram planejadas para atingir os objetivos gerais propostos para a formação inicial dos alunos participantes da pesquisa.

6.1 Os instrumentos de produção de dados

A tecnologia trouxe inovação aos processos de produção de dados nas pesquisas ao possibilitar a criação de questionários *online*, viabilizar a gravações de entrevistas em meio digital e desenvolver programas para a categorização textual, apenas para citar algumas.

As ferramentas Enquete e Questionário presentes no Moodle podem ser usadas como instrumentos de produção de dados, no entanto, ferramentas como o Fórum de discussão não se configuram como instrumento de produção ao considerarmos o rigor científico necessário a uma pesquisa. Contudo, encontramos respaldo na abordagem qualitativa e no método pesquisa-ação para adoção desse tipo de ferramenta, uma vez que elas permitem flexibilidade ao pesquisador na produção e análise dos dados de pesquisa.

6.1.1 O questionário

Utilizamos o questionário como um instrumento de produção de dados em dois momentos de nossa pesquisa: na primeira e na penúltima semana do curso ‘Leitura e Avaliação em francês’.

Na primeira semana, o questionário ‘Quem é você?’ visou a identificar o perfil social e profissional dos participantes, e o questionário ‘Conte-me um pouco sobre...’ as percepções e práticas de leitura e avaliação.

Dado a heterogeneidade dos participantes, criamos um questionário adequado a cada perfil. Para que cada participante soubesse quais os questionários que deveria responder, destacamos a orientação com a cor verde (Figura 15).

O questionário ‘(P) Quem é você?’ (APÊNDICE B) a ser respondido pelos participantes-professores-monitores era composto por cinco perguntas de múltipla escolha e tinha como objetivo identificar a idade, a formação acadêmica, o tempo de docência em língua francesa, o contexto de ensino e o tipos de materiais utilizados em sala de aula.

O questionário ‘(P) Conte-me um pouco sobre...’ (APÊNDICE C) era composto por 13 perguntas, dentre as quais oito do tipo múltipla escolha e cinco para respostas abertas. As perguntas indagavam sobre as práticas docentes e avaliativas no ensino da leitura.

No que se refere às questões sobre as práticas docentes, procuramos identificar:

- o que os participantes-professores-monitores consideravam prioritário no ensino da leitura em francês;
- os tipos de textos frequentemente utilizados nas aulas de leitura;
- as percepções sobre a leitura em tela e no papel.

O questionário ‘(A) Quem é você?’ (APÊNDICE D) destinado aos participantes-alunos, era composto por três perguntas de múltipla escolha com o objetivo de identificar a idade, a formação acadêmica e a experiência profissional.

O questionário ‘(A) Conte-me um pouco sobre...’ (APÊNDICE E) era composto por oito perguntas, dentre as quais duas de múltipla escolha e seis para respostas abertas. As perguntas indagavam sobre as práticas de leitura de textos em francês e as percepções dos participantes sobre a avaliação. Estas questões buscaram identificar:

- o que os participantes-alunos consideram prioritário saber para a compreensão de um texto em francês;
- quais os tipos de textos frequentemente liam;
- as percepções sobre a leitura em tela e a leitura no papel.

Se você DÁ aulas de francês, responda, por favor, os questionários abaixo

(P) Quem é você?

(P) Conte-me um pouco sobre...

Se você NÃO DÁ aulas de francês, responda, por favor, os questionários abaixo

(A) Quem é você?

(A) Conte-me um pouco sobre...

Figura 15 – Questionários diagnósticos da Semana 1 do curso ‘Leitura e Avaliação em francês’.

Na última semana do curso o questionário ‘Avaliação final’ (APÊNDICE AJ) buscou identificar as aprendizagens dos participantes, as possíveis contribuições do curso, as transformações em relação ao trabalho docente e ao uso do Moodle como espaço virtual de ensino e aprendizagem e a avaliação sobre o curso.

Prezad@s,

Tudo bem? Como foram de final de semana? Espero que proveitoso.

Conforme anunciado na semana anterior, abaixo segue a avaliação para vocês fazerem sobre o curso e o percurso de vocês. É imprescindível que vocês a respondam, pois ela é parte importante e conclusiva do nosso projeto de pesquisa.

Conto, mais uma vez, com a colaboração de tod@s!

Merci!

Avaliação final

Figura 16 - Questionário ‘Avaliação final’ para avaliação do curso.

Esse questionário era composto por 10 questões que indagavam sobre:

- a clareza dos enunciados, os objetivos estipulados, a temática abordada e as ferramentas do Moodle usadas nas atividades do curso;
- a(s) atividade(s) mais pertinente(s) em relação aos objetivos para o aprendizado da leitura em francês;
- as ferramentas mais interessantes utilizadas para a realização de atividades;
- as atividades do curso que estabeleceram de forma coerente a relação entre leitura, ambiente virtual e avaliação;
- o que faltou explorar ou seria necessário mudar/complementar/aperfeiçoar no curso;
- o que o participante acreditava ter aprendido como aluno durante as dez semanas de curso;
- o que o participante acreditava ter aprendido como futuro professor durante as dez semanas de curso;
- quais atividades encontraram maiores dificuldades para a realização e o que fizeram para superá-las;
- a percepção de como deveria ser realizada uma avaliação em um curso de leitura a distância;
- as impressões gerais sobre o curso e o atendimento ou não das expectativas iniciais.

6.1.2 O Fórum de discussão como Grupo Focal

A flexibilidade na utilização de recursos para a produção, coleta e análise de dados conferida pela pesquisa qualitativa e pela pesquisa-ação possibilitou-nos utilizar a ferramenta Fórum de discussão do Moodle como instrumento de produção de dados ao validá-lo como Grupo Focal.

Segundo Alves, Barros e Okada,

[...] os fóruns de discussão se constituem em uma área onde os participantes do curso podem realizar discussões assíncronas, ou seja, podem enviar mensagens a respeito de um determinado assunto, independente de outros usuários estarem conectados ao ambiente (ALVES; BARROS; OKADA, 2009, p.193).

Nos fóruns de discussão de nossa pesquisa, os participantes puderam apresentar, relatar, discutir, argumentar, questionar e refletir sobre os temas abordados ao longo do curso. Para que houvesse adesão e interação nesses espaços, foi preciso que a nossa mediação motivasse a discussão para que os objetivos da pesquisa e de proporcionar a formação inicial fossem alcançados. Interação e mediação são elementos primordiais para o funcionamento de um fórum de discussão.

Nesse sentido, o fórum pode ser considerado um Grupo Focal, pois Kitzinger e Barbour citados por Barbour afirmam que “qualquer discussão em grupo pode ser chamada de grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo”. (KITZINGER; BARBOUR, 1999¹¹⁰ apud BARBOUR, 2009, p.21). Além disso, segundo Iervolino e Pelicioni, “a essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal).” (IERVOLINO; PELICIONI, 2001 p.116).

O foco das discussões e interações nos fóruns do curso abordou os eixos temáticos docência em EaD, leitura de textos multimodais e hipertextos e ambiente virtual de aprendizagem Moodle para que deles pudéssemos extrair os dados que respondessem às nossas perguntas de pesquisas relacionadas às percepções, experiências e transformações dos participantes.

No que se refere propriamente à coleta de dados por meio do Grupo Focal, essa ferramenta mostrou-se perfeitamente coerente e adequada ao atendimento dos nossos objetivos de pesquisa e consoante ao que pretendíamos ao recorrer aos fóruns, pois:

A coleta de dados através do grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, onde o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha pensado anteriormente. As pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias, e constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas à discussão em grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar (IERVOLINO; PELICIONI, 2001 p.116).

Além disso, nossa atuação como mediadora nos fóruns aproxima-se do mediador do Grupo Focal uma vez que seu papel

¹¹⁰ BARBOUR, R.; KITZINGER, J. **Developing Focus Group Research: politics, theory and practice**. London: Sage, 1999.

[...] se relaciona com a preparação necessária ao desenvolvimento de um guia de tópicos (roteiro) e a seleção de materiais de estímulo que incentiva a interação, assim como as decisões feitas em relação à composição do grupo, para garantir que os participantes tenham suficiente em comum entre si, de modo que a discussão pareça apropriada, mas que apresentem experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferença de opinião (BARBOUR, 2009, p.21).

As discussões nos fóruns reuniram participantes com características distintas no que se relacionava à experiência em sala de aula. Alguns possuíam experiência docente e outros não, mas, todos tinham em comum o interesse pelo processo de ensino e aprendizagem da língua francesa. O objetivo dessa heterogeneidade foi criar uma rede de aprendizagem colaborativa observável nos fóruns de discussões e aceitável no Grupo Focal ao possibilitar participantes com “experiências ou perspectivas variadas”.

Diante do que apresentamos nessa seção, compreendemos ser justificável a convergência do Fórum de discussão em Grupo Focal a fim de que pudéssemos adotá-lo como um instrumento de produção de dados válido, visto que o fórum de discussão possui funções e características em comum com o Grupo Focal que atendem satisfatoriamente ao objetivo de produção de dados desta pesquisa.

6.1.2.1 O Fórum de discussão na produção de dados

Recorremos à ferramenta Fórum em quatro das dez semanas de curso com o objetivo de proporcionar um espaço para a discussão e reflexão sobre os eixos temáticos do curso e como instrumento de produção de dados.

Para os fins de produção de dados, selecionamos os fóruns das Semanas 1, 2 e 9 por abordarem as questões sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Educação a Distância, leitura de textos digitais e manipulação do Moodle-Stoa, respectivamente.

Para atender aos objetivos e perguntas de pesquisa no fórum da Semana 1, ‘Trocando experiências’, lançamos um conjunto de perguntas a fim de fomentar as reflexões e incitar o relato dos participantes sobre as experiências e percepções acerca da EaD.

As perguntas apresentadas no fórum foram:

Você já participou (como aluno, docente, tutor ou monitor) de algum curso a distância *online*? Qual era a plataforma utilizada (Moodle, TelEduc, Blackboard, etc). Quais eram as suas dificuldades e facilidades em relação ao ambiente? O que acredita ser primordial em cursos a distância para que eles possam de fato promover as aprendizagens?

Caso você nunca tenha feito algum curso *online* ou atuado nesse contexto, conte-nos quais as suas impressões a respeito do que sabe sobre cursos nessa modalidade de ensino.

Fórum: Trocando experiências.

por Valkiria Santos - segunda, 7 outubro 2013, 12:19

Olá a tod(a)s,

Neste espaço vamos fazer um pequeno relato de nossas experiências como professores ou em alguma situação enquanto alunos em cursos a distância online. Não é preciso responder apenas às questões abaixo, elas servem apenas para iniciarmos nossa conversa. Você pode relatar situações que achar relevante e comentar a resposta dos colegas.

Você já participou (como aluno, docente, tutor ou monitor) de algum curso a distância online? Qual era a plataforma utilizada (Moodle, TelEduc, Blackboard, etc). Quais eram as suas dificuldades e facilidades em relação ao ambiente? O que acredita ser primordial em cursos a distância para que eles possam de fato promover as aprendizagens?

Caso você nunca tenha feito algum curso online ou atuado nesse contexto, conte-nos quais as suas impressões à respeito do que sabe sobre cursos nessa modalidade de ensino.

Allons-y?

Figura 17 - Fórum de discussão ‘Trocando experiências’ – Semana 1

Para a produção de dados acerca das impressões, conhecimentos e reflexões dos participantes sobre o tema textos digitais, recorreremos ao fórum ‘*Remue-méninges* caleidoscópico’ da Semana 2. Para isso, após a observação detalhada de três sites da Internet, conforme descrito na seção 5.1.1, os participantes deveriam listar e/ou descrever tudo o que entenderam como informação e/ou conhecimento necessários para a compreensão da leitura em francês dos textos disponíveis nesses sites.

Remue-méninges caleidoscópico.
por Valkiria Santos - segunda, 14 outubro 2013, 15:10

Olá a tod@s,

Estamos tão imersos na internet, nas redes sociais, nas tecnologias digitais de comunicação e informação que não percebemos o quanto de conhecimento é necessário para navegarmos e interagirmos nesses espaços.

Neste momento, vamos fazer um pequeno, mas minucioso, exercício de observação e reflexão.

Acessem e naveguem nos links abaixo e **descrevam em palavras-chave e/ou frases** o que vocês veem. Olhem as páginas primeiramente como um objeto, observando cada detalhe.

Em seguida, **listem, descrevam aqui no fórum** tudo o que entenderem como informação e/ou conhecimento necessário para a compreensão da leitura em francês dos textos disponíveis nessas páginas.

<http://bigbrowser.blog.lemonde.fr/2013/09/03/photomaton-les-8-incontournables-de-la-rentree/>
<http://www.papillesetpupilles.fr/>
<http://www.glamourparis.com/>

Para organizar as informações, caso queiram, indiquem subtítulos. Por exemplo:

- Páginas como objeto
- Compreensão da leitura

Figura 18 – Fórum ‘*Rémue-méninges caleidoscópico*’ – Semana 2

No fórum da Semana 9, ‘Explorando o Moodle’, os participantes relataram o resultado de suas incursões, dúvidas, impressões, críticas, sugestões, ideias e observações sobre o ambiente virtual de aprendizagem criado no Moodle-Stoa especialmente para a realização de testes com o objetivo de familiarização com o ambiente no papel de docente. Desta forma poderíamos produzir os dados que demonstrassem, por meio dos relatos dos participantes, o grau de fluência digital e as impressões sobre o uso técnico e pedagógico do ambiente.

Para esse fim, disponibilizamos um roteiro (APÊNDICE AE), contudo, os participantes foram incentivados a explorar outros espaços e a realizar outras ações, além das previstas, caso desejassem.

Figura 19 - Fórum ‘ Explorando o Moodle’ - Semana 9

6.1.3 Moodle: instrumento para a criação de uma Atividade final

Assim como o Fórum de discussão, o AVA Moodle não é reconhecidamente um instrumento de produção de dados. No entanto, em virtude das próprias características da pesquisa qualitativa, conforme explicado na seção 1 deste capítulo, o pesquisador tem flexibilidade na técnica de produção de dados (SOUZA MARTINS, 2004), e foi essa flexibilidade que nos permitiu adotar o Moodle como instrumento para a produção de atividades que constituiriam nosso *corpus* de pesquisa.

Além disso, a pesquisa-ação solicita de seus participantes uma ação, pois

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 2011, p.21).

Em nossa pesquisa, a ação “não trivial” realizada pelos participantes consistiu na criação de uma atividade de leitura no ambiente Moodle-Stoa. Essa ação problematizou, em

uma atividade prática, as discussões e leituras realizadas ao longo das nove semanas de curso. Para isso, os participantes deveriam mobilizar os conhecimentos construídos na elaboração de uma atividade que apresentasse um *layout* visualmente interessante, enunciados claros e precisos, questões de leitura que explorassem as particularidades dos textos digitais e o uso com intencionalidade pedagógica das ferramentas do Moodle.

Semana 10

CRIANDO NO MOODLE UMA ATIVIDADE DE LEITURA

Caríssim@s participantes,

Esta é a nossa última semana de curso :-). Apesar da correria e dos contratempos que tivemos nesse final de semestre, foi um imenso prazer trabalhar com vocês!

Nossa última atividade consiste na criação de uma atividade de leitura no [espaço de testes](#).

Para [quem já desenvolveu uma atividade](#) lá, basta complementá-la (dentro do tema que vocês trabalharam) com alguma(s) atividade(s) de leitura. Para [quem ainda não desenvolveu nada](#), crie a atividade completa (apresentação e atividade(s)). Utilizem o Roteiro de elaboração de atividades para auxiliá-los.

A atividade desta semana consiste em;

- **Criar** uma atividade de leitura no espaço de testes;
- **Preencher** o "[Roteiro de elaboração de atividade](#)";
- **Postar** o roteiro na sua seção no espaço de testes.

Nosso objetivo é **convergir** as leituras, experiências e aprendizagens das semanas anteriores na criação de uma atividade de leitura.

[Roteiro de elaboração de atividade](#)

LEITURA COMPLEMENTAR

[Guia para as ferramentas do Moodle](#)

Guia prático para o uso das ferramentas do Moodle a partir de alguns critérios básicos. [RECOMENDO FORTEMENTE A LEITURA :-\)](#)

[Um pouco sobre EaD...](#)

Figura 20 - Atividade final: criação de atividade de leitura no Moodle – Semana 10

A atividade resultante da “ação não-trivial” dos participantes chamaremos de documento. Esses documentos são compostos por imagens, cores, *links*, textos, diagramação, formato, fontes de letas e movimento, caracterizando-os como documentos hipertextuais. Para a sua produção recorreremos ao Moodle como um artefato tecnológico que, tal como a caneta e o papel que materializam as ideias, serviu como instrumento para a transposição das ideias e conhecimentos dos participantes para a tela do computador, tornando-as visíveis e passíveis de análise.

Figura 21 – Atividade final – Exemplo de um documento produzido pelo participante

A Figura 21 exemplifica um documento produzido por um dos participantes. Como se pode observar, ele possui imagens, cores e *links* (frases em azuis). Os *links* direcionam à páginas na Internet e à ferramentas do Moodle utilizadas na atividade atribuem a este documento características hipertextuais.

A frase em azul, '*Fait divers du chien mangé*', é um *link* que direciona o suposto aluno que realizaria a atividade para o texto hospedado na Internet. Em '*Fait divers insolite*' o *link* direciona o aluno para um Fórum de discussão, ferramenta escolhida pelo participante para compor sua atividade de leitura. São estes documentos hipertextuais produzidos por meio do Moodle que serão objetos de análise e discussão na parte 3 desta dissertação.

7 Critérios de seleção dos dados constituintes do *corpus* da pesquisa

Conforme explicado na seção anterior, os dados selecionados para nosso *corpus* de pesquisa foram os obtidos nas Semanas 1, 2, 9 e 10 do curso ‘Leitura e Avaliação em francês’.

Os critérios para a seleção dos dados obedeceu à “Regra de pertinência” postulada por Bardin na qual “os documentos selecionados mostraram-se fonte de informação de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.”(BARDIN, 2011, p.128). Para isso, nos pautamos em três critérios: um primeiro critério referente à escolha de informações específicas que manifestassem os eixos temáticos docência em EaD, leitura e ensino de textos multimodais e hipertextos em francês e ambiente virtual de aprendizagem Moodle; um segundo critério referente à interação entre os participantes nos fóruns de discussão e o terceiro e último critério referente à possível manifestação da modalidade comunicacional interativa nas atividades elaboradas pelos participantes no ambiente virtual Moodle-Stoa.

No que concerne aos critérios para a escolha dos dados produzidos no fórum ‘Trocando experiências’, Semana 1, consideramos a presença de informações sobre as experiências e impressões dos participantes nos contextos de Educação a Distância, nas quais o tema docência e ambiente virtual de aprendizagem estavam subjacentes.

Os critérios para a escolha dos dados produzidos no fórum ‘*Remue-méninges* caleidoscópico’, Semana 2, foram pautados na presença de informações relevantes sobre a leitura e ensino de hipertextos e textos multimodais em francês. Os dados produzidos nesse fórum informavam sobre as habilidades e estratégias de leitura, os conteúdos e conhecimentos pedagógicos e tecnológicos subjacentes aos textos digitais, identificadas pelos participantes como necessários ao ensino e aprendizagem da leitura em FLE.

O terceiro e último fórum selecionado, ‘Explorando o Moodle’, Semana 9, apresentou dados referentes ao tema ambiente virtual de aprendizagem Moodle e indicações sobre o grau de fluência digital dos participantes em relação ao manejo do AVA e de suas ferramentas.

Todos os fóruns selecionados apresentaram interações que produziram dados suficientes para nossa análise.

O critério para a escolha dos dados produzidos na atividade ‘Leitura e Avaliação - elaboração de atividade’, Semana 10, considerou a presença de informações sobre a construção do conhecimento ao longo das dez semanas de curso. Além disso, também apresentava o resultado da convergência entre os três eixos temáticos docência em EaD, leitura de hipertextos e textos multimodais em francês e ambiente virtual de aprendizagem

Moodle. Essa convergência só foi possível porque a interatividade presente no AVA possibilitou que os participantes colocassem em uma atividade prática as aprendizagens construídas ao longo do curso e as apropriações no uso de ferramentas do Moodle para o ensino da leitura de textos digitais em francês.

Por fim, o critério para a seleção dos dados questionários das Semanas 1 e 9 deveu-se ao fato de que esses questionários foram concebidos para a coleta de informações específicas descritas na seção 5.1.1 ‘Descrição detalhada das atividades semanais’ no item ‘Objetivos para a pesquisa’.

PARTE III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise dos dados constituintes do nosso *corpus* de pesquisa, adotamos como metodologia a “análise de conteúdo”.

Segundo Bardin, a “análise de conteúdo” pode ser resumida em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A “análise de conteúdo” dos textos e documentos gerados pelos instrumentos de produção de dados foi organizada em três etapas: “pré-análise”, “exploração do material” e “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”(BARDIN, p.125, 2011).

Na fase de “pré-análise” procedemos inicialmente à “leitura flutuante” (BARDIN, 2011, p.126) dos dados. À medida que a leitura tornava-se mais precisa e respondia as nossas perguntas e objetivos de pesquisa, realizávamos a seleção dos dados que constituiriam o *corpus* de pesquisa.

Na fase de “exploração do material selecionado” aplicamos a técnica de “análise categorial”, para isso, efetuamos leituras exaustivas e cuidadosas a fim de identificar as categorias reveladas pelo *corpus*.

A “análise categorial” organiza-se em torno de um processo de categorização.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p.147).

A fase final “tratamento dos resultados obtidos e interpretação” compreendeu na organização dos dados por meio de tabelas e figuras, e na análise e discussão das relações estabelecidas entre os dados categorizados e os conceitos teóricos apresentados no capítulo de Referencial teórico, parte I.

As seções apresentadas a seguir que contemplam essa fase são compostas pelas seguintes informações:

- ✓ **tema** que contextualiza o agrupamento de determinadas categorias;
- ✓ **categorias** levantadas e definidas a partir da análise dos dados e agrupadas sob um determinado tema;
- ✓ **tabelas** compostas pelos itens ‘Tema’, ‘Categoria’, e ‘Enunciado do participante’. Esses itens correspondem respectivamente ao tema que contextualiza a categoria; à categoria em si identificada durante a análise; ao enunciado do participante gerador da categoria em questão. Distinguimos as vozes dos diferentes participantes precedendo seu enunciado pelas letras PA_n (para os participantes-alunos) e PP_n (para os participantes-professores-monitores) em que n indica um número atribuído ao participante;
- ✓ **figuras** usadas na seção que analisa os documentos produzidos pelos participantes e ilustram as categorias subjacentes às imagens;
- ✓ **gráficos** ilustram as percepções dos participantes sobre determinados aspectos subjacentes a atividade final
- ✓ **análise** dos dados agrupados nas categorias e
- ✓ **discussões** das informações reveladas pelos dados categorizados à luz das teorias e conceitos apresentados nos capítulos de Referencial teórico.

1 Análise e discussão dos aspectos referentes à docência em EaD e ambientes virtuais de aprendizagem

A análise do fórum ‘Trocando experiências’ procurou observar além dos aspectos descritos na seção 5.1.1, as temáticas docência em EaD e ambiente virtual de aprendizagem subjacentes nos dados.

Da análise criteriosa do fórum de discussão emergiram quatro grupos de categorias contextualizadas sob os seguintes temas: ‘Educação a Distância’, ‘Habilidades’, ‘Impressões Moodle’ e ‘Impressões cursos a distância’.

O tema ‘Educação a Distância’ se refere às categorias sobre a experiência ou não dos participantes nesse contexto:

- **Experiência docente:** indica a experiência do participante como docente em Educação a Distância;
- **Experiência aluno:** indica a experiência do participante como aluno em Educação a Distância;
- **Não tem experiência:** indica ausência de experiência do participante em Educação a Distância.

O tema ‘Habilidades’ contempla as categorias que retratam as percepções dos participantes em relação às habilidades (no âmbito do vocábulo, enquanto aptidão, destreza, inteligência) necessárias aos atores implicados nos cursos a distância.

- **Docente EaD:** indica as percepções dos participantes sobre as características do docente em Educação a Distância;
- **Aluno virtual:** indica as percepções dos participantes sobre as características dos alunos em Educação a Distância;

Os temas ‘Impressões Moodle’ e ‘Impressões cursos a distância’ contextualizam as percepções dos participantes no que concerne à funcionalidade e intencionalidade pedagógica do Moodle e de cursos diversos oferecidos na modalidade a distância. Duas categorias pertencem a cada um desses temas:

- **Funcionais:** apresenta as impressões dos participantes sobre as funções técnicas (configurações técnicas, acessibilidade, *design*, ferramentas);
- **Pedagógicas:** apresenta as impressões de caráter pedagógico necessárias para o ensino e aprendizagem.

Tema	Categoria	Enunciado do participante
<i>Educação a Distância</i>	Experiência docente	PA8: Já estive dos dois lados, como aluna e como tutora em curso EaD.
	Experiência aluno	PA1: Já fiz um curso rápido. PP4: Já fiz cursos presenciais, com parte das atividades a serem realizadas online. PA3: Já participei de um curso. PA9: Tenho experiência de uso intenso da plataforma Moodle. PP3: O contato mais próximo que tive foi o uso da plataforma Moodle foi algum suporte nas disciplinas da faculdade. PA3: Já participei de um curso. PA12: Já participei de um curso a distância PA11: Já participei de dois cursos a distância.
	Não tem experiência	PP1: Nunca participei ou ministrei um curso à distância online. PP5: Nunca participei de um curso online. PA6: Não tenho experiência. PA4: Eu não tive a experiência. PA5: Minha experiência foi um estágio em um colégio [...] na parte técnica.
<i>Habilidades</i>	Docente EaD	Não consta registro
	Aluno virtual	PA1: Faltou disciplina da minha parte. PA3: Terei que ter bastante disciplina. PA8: O aluno desta modalidade necessita ser organizado, comprometido e cumprir prazos. PP5: Disciplina. PA4: Organização e disciplina. PA11: Poderia ter aproveitado melhor, pois me dedicava ao curso apenas um dia da semana.
<i>Impressões Moodle</i>	Funcionais	PA3: Sentia dificuldade, ou complicava sem ser de fato complicado. PA9: Ponto positivo é o compartilhamento de materiais. PP3: Baratear o ensino. P5: Praticidade de baixar textos online. Não gostei de me sentir perdida, sem encontrar os links e não poder entregar os trabalhos com antecedência por não estar aberto.
	Pedagógica	PA9: Discutir sobre a matéria em fóruns com os professores e colegas facilita a aprendizagem. PP5: Não gosto da frieza dessa plataforma, sinto que todo debate nela soa artificial, por mais que nos esforcemos, impessoal.

Continua

Tema	Categoria	Enunciado do participante
<i>Impressões cursos a distância</i>	Funcionais	<p>PA1: A estrutura dos cursos eram muito boas; animações simples com exercícios rápidos.</p> <p>PP4: Facilidade que ele proporciona [...] o curso está a um clique.</p> <p>PA3: Com a vida moderna, poder contar com uma plataforma de ensino, é maravilhoso.</p> <p>PP4: Importante poder confiar no site. O que mais me irritava era a programação considerar um exercício errado ou incompleto.</p> <p>PA3: Não ter a menor ideia da fisionomia do professor e dos meus colegas do curso. A aula online, dependendo do esquema é mais maleável.</p> <p>PP1: Alguns alunos particulares já manifestaram interesse em fazer curso via Skype, uma vez que a agenda deles é muito lotada.</p> <p>PP5: Praticidade; Textos disponíveis online para leitura; Curso meio chato; Prático e funcional.</p> <p>PA6: Acesso ao conhecimento de modo mais fácil [...] tempo e deslocamento.</p>
	Pedagógicas	<p>PP1: Estabelecimento de uma plataforma de formação nesta nova modalidade de curso.</p> <p>PA5: Talvez pelo formato "televisivo", sem a possibilidade de fazer perguntas ou comentários. Tive a impressão de que os alunos tinham pouco acesso ao professor.</p> <p>PP3: A avaliação deveria ser bem específica e dar conta de verificar o progresso do aluno.</p> <p>PP5: Uma foto não estimula minha imaginação, nem substitui a convivência real; O mundo virtual não me motiva, não estimula minha criatividade.</p> <p>PA12: Vídeos explicativos. A forma de avaliação me desanimou. Plataforma online como complemento do curso presencial.</p> <p>PA4: O acompanhamento que o aluno tem se diferencia de um curso presencial [...] poder tirar dúvidas, a interação, as discussões, as associações, tudo isso é mais difícil de ocorrer com tanta eficácia num curso a distância.</p> <p>PA11: Era divertido e interativo, já que não havia apenas conteúdos standard.</p> <p>PA6: É uma tendência da qual não podemos estar alheios.</p>

Tabela 1 – Dados resultantes das interações do fórum de discussão
‘Trocando experiências’

Conclusão

A análise das categorias sob o tema ‘Educação a distância’ demonstrou que dentre os 13 participantes que interagiram no fórum ‘Trocando experiências’, apenas um possuía experiência docente em EaD sob o papel de tutor, mas não relatou quais eram as atividades que desempenhava.

Outros cinco participantes relataram que não tinham experiência alguma na modalidade de ensino a distância. Para esse grupo de participantes verificamos que ninguém relatou que o curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ era sua primeira experiência em EaD.

Esses participantes não se reconheceram ou perceberam de modo consciente, em um primeiro momento, que participavam como alunos em um curso a distância e que este curso fazia parte da disciplina ‘Atividades de Estágio: Francês’ a qual cursavam.

A análise dos dados revelou a existência de participantes que compreendem a Educação a Distância apenas como cursos oferecidos na modalidade totalmente a distância. Essa verificação foi possível através de enunciados como:

PP4: “Eu nunca participei de cursos **completamente** online. No entanto já fiz cursos presenciais, com parte das atividades a serem realizadas online para avaliação.”

PA9: “Eu nunca participei de um curso **completamente** online, mas nos últimos semestres cada vez mais tenho experienciado (sic) o uso intenso da plataforma moodle nas disciplinas da Usp.”

PP3: “Eu nunca fiz nenhum curso à distância **apenas** tive algum suporte do moodle nas disciplinas da faculdade.”

PA6: “Não tenho experiência em cursos realizados **inteiramente** a distância [...]”

Esses enunciados revelaram falta de clareza sobre o conceito de Educação a Distância e seus desdobramentos (*blended learning*/híbrido ou totalmente na distância). Conhecer os contextos possíveis em EaD implica na compreensão sobre o funcionamento de cursos, os papéis dos atores envolvidos, e as possibilidades de atuação nesses contextos.

No que concerne ao tema ‘Habilidades’ alguns participantes, conforme apresentado na categoria **Aluno virtual**, relataram que no papel de alunos, a Educação a Distância requer habilidades como organização, disciplina, comprometimento e dedicação. Segundo PALLOFF e PRATT (2004) essas são algumas das características que retratam o perfil de um aluno virtual.

Observamos que esses participantes reconhecem que a Educação a Distância solicita do aluno engajamento e autonomia para seu aprendizado. Nem sempre essas características são evidentes no processo de ensino e aprendizagem na modalidade presencial, uma vez que as aulas acontecem em um tempo cronológico delimitado, geralmente, em aulas de 50 minutos.

O tema ‘Impressões Moodle’ abarca as categorias **Funcionais** e **Pedagógicas**. A primeira emergiu dos dados a partir de informações sobre as características técnicas do AVA como acesso às informações (materiais, navegação no ambiente), *design* (*layout*, organização, visualização) e ferramentas (usos e finalidades técnicas).

No que se refere aos dados da categoria **Funcionais**, alguns participantes relataram que sentiram dificuldade em navegar no ambiente, achavam-no um pouco confuso, sentiam-se

perdidos e não encontravam os *links* para as atividades devido às configurações de restrição que só permitiam o acesso em data específica.

Houve participante que associou o uso do Moodle a uma forma de minimizar os custos e investimentos em educação. O relato do participante PP3 entende o uso do Moodle na educação como um meio de “baratear o ensino”.

Essa visão equivocada ainda perdura em boa parte da sociedade que desconhece que a elaboração de um curso em EaD requer, ao contrário do que acredita o senso comum, muito investimento em tecnologia, profissionais da educação, profissionais técnicos para administração do ambiente e manutenção da plataforma, apenas para citar alguns aspectos.

Caso consideremos, por exemplo, os cursos de graduação oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil, esses investimentos atingem escalas maiores, pois além dos aspectos mencionados no parágrafo anterior, há a necessidade de estrutura física com laboratórios de informática, bibliotecas e tutores para atendimento presencial.

Verificamos também que a referência ao Moodle considerando apenas os aspectos técnicos deve-se, em partes, ao uso do ambiente em algumas disciplinas como um espaço para a disponibilização de textos em formato de arquivos.

PA9: “Cada vez mais tenho experienciado (sic) o uso intenso da plataforma moodle nas disciplinas da usp. [...] Outro ponto positivo a meu ver, é o compartilhamento de materiais.”

PP5: “O que já fiz é utilizar a plataforma virtual do Moodle em algumas disciplinas da USP. Gostei da praticidade de baixar os textos on-line, e lê-los sem ter que gastar toneladas de papel.”

Relatos como esses também surgiram em outros momentos do curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ e demonstraram que as potencialidades pedagógicas do AVA são pouco exploradas em algumas disciplinas na faculdade de Letras. Consequentemente, instaura-se a impressão de que o Moodle é apenas uma plataforma que possibilita a praticidade no acesso a arquivos para leitura.

Em relação à categoria **Pedagógicas**, apenas o participante PA9 identificou como potencialidade pedagógica o uso do fórum como um espaço para discussão entre professores e colegas que facilitaria a aprendizagem. Temos embutida nessa observação o conceito de interação “aluno/aluno” e “aluno/professor” (MOORE, 1989 apud MATTAR, 2012). Como estávamos na primeira semana do curso, não havíamos apresentado o conceito de interação, mas a percepção desse participante apontou para um dos mais relevantes usos do fórum na Educação a Distância.

O relato do participante PP5 também apontou para a interação “aluno/aluno” e “aluno/professor”, contudo, o participante queixava-se que o “debate soa artificial” e “impessoal” nesses ambientes. Observamos implícito nesse enunciado a importância do papel do “mediador” e dos “critérios para a mediação efetiva” (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004) na promoção da interação nos fóruns de discussão. Além disso, seu relato foi pautado em impressões, pois esse participante até o momento nunca havia participado de um curso a distância. Compreendemos que ele desconhece a possibilidade de formação de “comunidade virtual de aprendizagem” (PALLOFF; PRATT, 2002) ou de alguma “atividade colaborativa” (OKADA, 2006) que permitem igualmente a aproximação entre professores e alunos de maneira contextualizada.

O tema ‘Impressões cursos a distância’ contemplou igualmente as categorias **Funcionais** e **Pedagógicas**. Ambas possuem as mesmas definições que as do tema anterior, contudo, as impressões relatadas pelos participantes não se restringiram ao Moodle, mas à visão geral sobre os cursos oferecidos na modalidade a distância.

Os dados analisados na categoria **Funcionais** demonstraram que as percepções dos participantes sobre os cursos na modalidade a distância estão também relacionadas a fatores de ordem técnica como: estrutura, problemas na programação dos *softwares* das atividades, animações simples, exercícios rápidos, cursos chatos, falta de acesso à fisionomia do professor e dos colegas e importância de sites confiáveis para hospedarem os cursos.

Os participantes também consideraram que praticidade, facilidade, maleabilidade e funcionalidade são aspectos favoráveis nesses cursos, pois os obstáculos geográficos e temporais que muitas vezes dificultam ou impossibilitam o ensino e a aprendizagem são superados na EaD ao permitir o acesso ao conhecimento.

Observamos no relato do participante PA12 a ideia de oposição entre cursos a distância e cursos presenciais, pois esse último é indispensável visto que os cursos oferecidos na modalidade a distância podem servir apenas como complemento ou extensão às aulas presenciais. Notamos que esse participante desconhece o fato de que a Educação a Distância não excluiu ou minimiza a importância e necessidade do ensino presencial.

“PA12: Gosto de plataformas online como complemento do que está sendo feito em sala, mas ainda acho indispensável o ensino presencial.”

A análise dos dados dessa seção mostrou-nos que as impressões e percepções dos participantes enquanto professores e futuros professores merecem atenção e discussão.

Observamos a necessidade de aprofundar as informações e o conhecimento acerca da Educação a Distância, pois os dados demonstraram a existência de uma compreensão equivocada sobre esta modalidade de ensino por parte de alguns participantes. Verificamos o desconhecimento da complexidade dos conceitos e processos de ensino e aprendizagem envolvidos na EaD.

Verificamos que os participantes reconhecem que o aluno virtual possui características próprias resultantes do contexto educacional no qual está inserido, pois o Moodle e os cursos oferecidos na modalidade a distância, possuem características técnicas e pedagógicas que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, entendemos que é preciso ampliar a compreensão dos participantes sobre a necessidade de convergir os aspectos tecnológicos e pedagógicos em intencionalidade pedagógica na concepção de atividades e cursos com vistas a potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

2 Análise e discussão dos aspectos referentes ao ensino e aprendizagem de textos digitais (hipertexto e texto multimodal) em francês língua estrangeira

A análise dos dados coletados no fórum '*Rémue-méninges* caleidoscópico' procurou observar além dos aspectos descritos na seção 5.1.1, questões relativas à leitura e ao ensino da leitura em francês. Desses dados depreendemos os temas 'Reconhecimento do texto' e 'Compreensão de leitura'.

O tema 'Reconhecimento do texto' contextualizou as categorias originadas a partir da análise dos dados e se refere principalmente às impressões dos participantes sobre os aspectos tecnológicos (tipos de texto, características que remetem à multimodalidade e hipertextualidade, contexto físico de circulação) e aos conhecimentos necessários para o reconhecimento desses textos.

O tema 'Compreensão de leitura' contextualizou as categorias levantadas ao considerar as estratégias leitoras e as de práticas pedagógicas envolvidas no ensino e aprendizagem da leitura dos textos multimodais e hipertextos em francês.

Antes de prosseguirmos, é importante elucidar que todas as categorias elencadas a seguir, exceto 'Referências à Multimodalidade' e 'Referências à Hipertextualidade', se referem à teoria de "TPACK" postulada por Koehler e Mishra (2009). Para nomearmos as categorias, recorreremos aos mesmos nomes utilizados pelos autores, pois os Conhecimentos a

que eles se referem representavam satisfatoriamente as reflexões e observações apresentadas pelos participantes. Convém esclarecer que não adequamos as categorias aos dados. A partir da análise minuciosa desses últimos, observávamos que as informações apresentadas durante a busca pelas respostas as nossas perguntas de pesquisa nos orientavam em direção ao TPACK, isso quer dizer que, os Conhecimentos que o constituem permeavam os dados analisados.

Desse modo, adotamos como categorias para a nossa análise os Conhecimentos para o ensino e aprendizagem de conteúdos por meio da tecnologia postulados pelos autores supracitados.

Sob o tema ‘Reconhecimento do texto’ agrupamos as categorias Conhecimento Tecnológico, Referências à Multimodalidade e Referências à Hipertextualidade.

No que concerne às categorias que recorrem ao TPACK, retomaremos brevemente a descrição dos Conhecimentos para que o leitor não precise consultá-los na parte I, capítulo 2 desta dissertação, onde são tratados detalhadamente.

- **Conhecimento Tecnológico:** refere-se ao conhecimento sobre a tecnologia, ferramentas e recursos, incluindo a capacidade de reconhecer quando a tecnologia da informação pode ajudar ou impedir a realização de um objetivo, bem como o poder de adaptação a essas tecnologias;
- **Referências à Multimodalidade:** trata-se de referências às características do texto que remetem à multimodalidade como cores, imagens, fontes de estilos e tamanhos diversificados, movimento;
- **Referências à Hipertextualidade:** trata-se de referências às características do texto que remetem à hipertextualidade como *link*, hipertextos, não-linearidade, estrutura rizomática do texto;

As categorias sob o tema ‘Compreensão de leitura’ são:

- **Conhecimento de Conteúdo:** refere-se ao conhecimento dos professores sobre o assunto a ser aprendido ou ensinado e ao conhecimento de conceitos, teorias, ideias, estruturas organizacionais, conhecimento de evidências e provas, bem como as práticas estabelecidas e abordagens para o desenvolvimento de tal conhecimento;
- **Conhecimento Pedagógico:** refere-se ao conhecimento dos professores sobre os processos e práticas ou métodos de ensino e aprendizagem;

- **Conhecimento Tecnológico Pedagógico:** refere-se à compreensão de como o ensino e a aprendizagem podem mudar quando determinadas tecnologias são usadas de maneiras particulares;
- **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo:** refere-se ao conhecimento da pedagogia que é aplicável ao ensino de conteúdos específicos e à noção de transformação do conteúdo para o ensino;
- **Conhecimento Tecnológico do Conteúdo:** refere-se à compreensão da maneira pela qual o objeto de ensino (ou os tipos de representações que podem ser construídos) pode ser alterado pela aplicação de determinadas tecnologias e vice-versa.
- **Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo:** refere-se ao conhecimento resultante da convergência entre Conhecimento de Conteúdo, Conhecimento Pedagógico e Conhecimento Tecnológico ao usar a tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem.

Tema	Categoria	Enunciado do participante
Reconhecimento do texto	Conhecimento Tecnológico (TK)	<p>PP4: Página de internet.</p> <p>PA1, PA4, PA5, PA9, PP1, PP5, PP2: Blog.</p> <p>PP4, PA1, PA4, PP5, PA10: Redes sociais (Instagram, Twitter).</p> <p>PA1: [...] Hashtags com palavras relacionadas a volta às aulas; PA1: Contexto da internet.</p> <p>PP5: Mêmes, Facebook, WhatsApp. Conhecimento do formato de post de Tumblr, onde as imagens e os textos devem ser lidos juntos. Site.</p> <p>PP5, PA10: Blog hospedado na página do Le Monde.</p> <p>PA10: Ícones de redes sociais conhecidas e pelas quais pode-se divulgar/curtir/ repassar a publicação Presença de tags. Ícones de compartilhamento.</p> <p>PA9: Na aba à direita, propagandas, links e outros gadgets do próprio jornal. Para conseguir encontrar o conteúdo em si da postagem deste blog, é necessário o conhecimento básico do layout de uma página web. A leitura acontece mais, de fato, nas páginas secundárias, não na principal, que funciona mais como um "menu" daquilo que o blog contém.</p> <p>PA11: Organizado, interativo.</p> <p>PA12: É um blog relacionado ao jornal "le Monde". Na parte superior do site, é possível notar abas divididas em temas que redirecionam para o próprio jornal. Comentários de pessoas que acessaram a página.</p> <p>PA7: Ele (site) é dividido em itens, subcategorias que definem o tema geral.</p> <p>PP4: Conhecimento da linguagem usada nas redes sociais.</p> <p>PP5: Contexto do humor específico dos memes deve ser levado em conta.</p> <p>PA9: Para decodificar essa informação preciso entender minimamente o funcionamento de páginas de jornais na internet. Mais do que conhecimento de língua, faz-se necessário o conhecimento do meio digital. De forma geral, para compreender os 3 sites em questão [...] trata-se de um conhecimento mais amplo e que pode vir a suprir a falta de conhecimento gramatical ou vocabular da língua em questão para a leitura</p>

Continua

Tema	Categoria	Enunciado do participante
Reconhecimento do texto	Referências à Multimodalidade	<p>PP4: Linguagem escrita e visual.</p> <p>PP5: Imagens do prato são utilizadas para ilustrar. [...] com muitas cores e imagens agradáveis.</p> <p>PA8: Os textos têm uma fonte grande. Organização das fotos na página, o uso de fontes diferentes, de emoticons.</p> <p>PA10: Imagens e cores em abundância.</p> <p>PP1: A força da imagem é muito grande, o texto imagético corrobora com o texto escrito. As imagens e ícones já remetem ao tema abordado.</p> <p>PA12: Muitas imagens na tela.</p> <p>PA7: Imagens dos pratos ilustram as receitas.</p>
	Referências à Hipertextualidade	<p>PA10: Ao lado e no final da página há diversos links. Hiperlinks. Links enviando o leitor de uma receita a outra.</p> <p>PP1: Há muitos hiperlinks, a leitura de uma página nos leva a leitura de tantas outras páginas, de acordo com nossos interesses momentâneos.</p> <p>PP1: Na parte superior da página encontram-se todos os links que levam às outras áreas do jornal. Há vários conteúdos satélites, propagandas e link em torno do conteúdo principal da página. A primeira página apresenta só imagens e títulos que levam a outras páginas com conteúdo.</p> <p>PA4: A página é formada, além de imagens, por muito hiperlinks que nos levam à outras páginas, sendo assim, a porta de entrada para outras milhares de informações.</p> <p>PP5: Há links para redes sociais e diferentes rubricas.</p> <p>PP2: Muitas opções de navegação [...] dispondo as informações sem hierarquizá-las.</p> <p>PA12: Apresentam palavras-chave, imagens e hiperlinks que redirecionam a pessoa para outros assuntos e temas relacionados.</p>
Compreensão de leitura	Conhecimento de Conteúdo (CK)	<p>PP4, PA1: Conhecimentos culturais.</p> <p>PA1: Conhecimento da estrutura de uma receita. Conhecer vocabulário. Informações que não se restringem à gramática e estrutura da língua.</p> <p>PP5: Gênero de texto humorístico.</p> <p>PP4: Conhecer o gênero receita.</p> <p>PA10: Uso de palavras em outra língua. [...] preciso do conhecimento cultural específico: Le Monde é um grande jornal francês.</p> <p>PA4: Se faz necessário ter maior conhecimento de vocabulário da língua [...], bem como entender o funcionamento de uma receita.</p> <p>PP5: Linguístico [...] argot, verlan. Uso de palavras e expressões de língua inglesa. Conhecer as palavras. Entender as abreviações. Vocabulário editorial e jornalístico.</p> <p>PP2: Além de explorar o uso do imperativo e o vocabulário de receitas, é possível tratar de aspectos culturais [...].</p>

Continuação

Tema	Categoria	Enunciado do participante
Compreensão de leitura	Conhecimento Pedagógico (PK)	<p>PP3: Quando me refiro a potencial, trago a ideia de eficácia e interesse no objetivo proposto com a atividade. Esses e outros textos [...] são um meio muito mais próximos à realidade da maioria dos alunos de FLE. Também trago embutida a ideia de adequação ao tema.</p> <p>PP2: Acho interessante dar aos alunos a liberdade de escolher o que mais os interessa. Isso torna a atividade mais prazerosa, mais próxima de nossa relação "fora da aula" com os sites e faz com que os colegas conheçam outros "percursos" possíveis naquele site. Além de explorar o uso do imperativo e o vocabulário de receitas, é possível tratar de aspectos culturais [...] é muito fácil dispersar-se na leitura, então aqui seria preciso também determinar os objetivos de leitura bem definidos aos alunos.</p> <p>PA3: Textos simples, fáceis de ler. Textos com fácil compreensão, curtos.</p> <p>PA7: Além das imagens em abundância, os artigos são curtos e abundantes, você escolhe os assuntos que te interessam o que sempre ajuda na compreensão.</p>
	Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK)	<p>PA1: Informações culturais e extra-linguísticas para compreensão dos conteúdos do site.</p> <p>PP5: A página é um blog exibido do jornal Le Monde, o que confere autoridade e "leveza" à "matéria". Podemos confiar nela pois é sustentada pelo jornal mais famoso e "sério" da França, e ao mesmo tempo trata-se de uma leitura mais divertida e leve do que um artigo".</p> <p>PP3: Possibilidade de atingir um maior número de alunos, pois achei o site mais organizado, fácil de acessar e com um tema que poderia ser interessante. Chamaria a atenção de qualquer público, mas o conteúdo imagético teria um grande papel nessa questão. Canais bem específicos, com bastante imagens e temas recorrentes que facilitaria o interesse. Esse (site) mostra mais potencial para trabalhar a leitura com grupos de diferentes faixas etárias e interesses. [...] me parece importante para a compreensão desta primeira página é o conhecimento do modo de leitura de redes sociais.</p> <p>PA10: Segue o formato de diversas redes sociais, o que me faz pensar em um certo direcionamento para um público-alvo jovem. As palavras e sua colocação podem não fazer sentido para aqueles que não conhecem o uso de determinados sinais como hastags.</p> <p>PP1: [...] ler uma página de internet é algo bastante diferente de ler um livro impresso ou uma revista.</p> <p>PA4: É necessário que o leitor esteja "atenado" no modo como as publicações nesses meios (digitais) são feitas, como se dá a construção de sentido de uma imagem juntamente com uma frase, o uso de hashtags, de comentários curtos e etc.</p> <p>PP2: O que chama a atenção para mim nesse blog é o fato de que ele seleciona, organiza e classifica o vasto e "caótico" conteúdo das redes sociais.</p> <p>PA3: [...] poderia ser utilizado para níveis iniciais no ensino da língua. E talvez, ir apresentando, pouco a pouco, outros blogs com textos mais complexos. Navegando descobri vídeos interessantes. Gostei da articulação entre textos e vídeos, pois torna a navegação mais interessante.</p> <p>PA11: Muitas propagandas e "blocos" dificultam uma compreensão global do site. É preciso navegar e acessar os conteúdos com textos mais extensos.</p> <p>PA12: Para a compreensão do texto, é importante que a pessoa esteja familiarizada com a estrutura de sites de internet como blogs, que nem sempre possuem um texto corrido a ser lido.</p> <p>PP2: O que chama a atenção para mim nesse blog é o fato de que ele seleciona.</p>

Continuação

Tema	Categoria	Enunciado do participante
<i>Compreensão de leitura</i>	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK)	<p>PP3: Vi várias maneiras de trabalhar o vocabulário.</p> <p>PA8: Mais do que a simples mistura de diversos tipos de comunicação, requerem um leitor ativo e que seja capaz de reunir todas as informações. Há momentos nos quais não é preciso saber francês para compreender a mensagem.</p> <p>PA10: Pode apresentar dificuldades de compreensão para aqueles cujo aprendizado de expressões, gírias e mesmo certa fonética ainda não está suficientemente desenvolvido.</p> <p>PA4: Achei interessante que pelo fato do post ter como suporte principalmente imagens, não se faz necessário um grande conhecimento de língua francesa.</p> <p>PP5: Os demais termos podem ser deduzidos facilmente. Vocabulário de receita.</p> <p>PA3: Interessante para aprender vocabulário culinário, mas um pouco cansativo ler as receitas.</p> <p>PA11: O formato do gênero receita é facilmente identificado, porém por se tratar de um vocabulário e expressão muito específicas e inúmeras, a compreensão do passo-a-passo pode ser prejudicada se não recorrer ao dicionário.</p> <p>PA7: O gênero da escrita facilita a compreensão do texto.</p>
	Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK)	<p>PA10: Esta página me pareceu um prato cheio para o ensino de diversos pontos gramaticais e vocábulos do francês. A página em si parece interessante para o aprendizado do vocabulário de vestimentas.</p> <p>PA4: Achei muito interessante a quantidade de vocabulário que podemos relembrar e aprender para fazer essas leituras e como essa atividade pela internet requer a mobilização de diversas competências que nos façam compreender melhor todo o contexto de enunciação.</p> <p>PP2: Para a compreensão da leitura é importante entender essas classificação e explorar o vocabulário e a linguagem da internet, cheia de gírias e abreviações. É também aqui uma oportunidade para indicar aos alunos que alterem a língua das redes sociais que usam para francês e busquem sites, blogs, páginas de Facebook em francês para lerem sempre algo de seu interessa na língua alvo.</p>

Continuação

Tema	Categoria	Enunciado do participante
	Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK)	<p>PP3: Esses canais [...] são mais maleáveis, pois possuem conteúdos modernos, com imagens atraentes e abundantes que estimulam o interesse do aluno e cá entre nós um curso online deve suscitar no aluno bastante interesse para que este continue a seguir o curso. Os textos são mais extensos, possível trabalhar bastante vocabulário, mas acho cansativo ler sobre um assunto muito específico o tempo todo. Prefiro as páginas da web com diversidade temática.</p> <p>PA11: As imagens e propagandas já ligam o conteúdo do site para o universo feminino da moda. É fácil se dispersar por uma tela que aparece ou muda a cada minuto. Nesse tipo de site para que a compreensão seja eficaz, é melhor direcionar o artigo a ser lido e trabalhar com a questão cultural das tendências atuais na França.</p> <p>PA12: As imagens novamente colaboram para a compreensão da página, porém [...] nesse site é necessário ter conhecimento de algum vocabulário de francês. [...] as imagens ganham grande importância, compondo quase que exclusivamente a página. Para a compreensão, é fundamental um vocabulário relacionado à moda, já que a estrutura do site se baseia mais em palavras-chave, o que dificulta a tentativa de compreensão pelo contexto e pela estrutura da frase.</p> <p>PA6: As imagens constroem sentido junto às frases de modo a proporcionar uma aproximação entre a língua e o internauta, sem que este precise de grandes conhecimentos linguísticos para compreender a mensagem. Neste site o uso de imagens auxilia na aproximação entre o conteúdo e o estudante. [...] parece cabível também a aprendizagem de conteúdo específico, por exemplo, o modo imperativo. O apelo estético das imagens parece ser trunfo considerável neste site. Lembremos que quem estuda uma língua, muitas vezes o faz mais por necessidade do que por gosto. Elementos que ajudem a chamar a atenção do aluno tomam, portanto, grande importância. Quanto à parte linguística, destaca-se o vocabulário relacionado às vestimentas.</p>

Conclusão

Tabela 2 - Dados resultantes das interações do fórum de discussão ‘*Remue-méninges* caleidoscópico’

O fórum ‘*Remue-méninges* caleidoscópico’ contou com a participação de 14 participantes que relataram o resultado de suas observações e reflexões sobre a leitura de textos que compunham os três sites disponibilizados para análise. A interação neste fórum foi majoritariamente do tipo “aluno/professor”. Atuamos mediando a relação entre o conteúdo apresentado nos sites e os participantes a fim de aprofundar as reflexões e observações. Os participantes não interagiram entre si, pois o objetivo proposto era que relatassem as suas observações sobre os textos dos sites.

Os dados agrupados sob o tema ‘Reconhecimento do texto’ demonstraram que todos os participantes identificaram que os textos que compunham os sites eram textos digitais que circulavam na Internet, ou multimodais ou hipertextuais.

Os participantes PP4, PP5 e PP1 identificaram a necessidade de conhecer a linguagem específica usada nas redes sociais e o contexto singular em que certos textos são produzidos, como é o caso dos ‘memes’ que não podem ser chamados de charges ou quadrinhos, pois

foram criados a partir de um contexto social e cultural emergente das redes sociais. Os participantes também relataram que em um único site é possível deparar-se com diferentes tipos de texto o que requer do leitor um conhecimento expandido sobre os textos que circulam na Internet.

Dentre os participantes que publicaram do fórum, nove apontaram características específicas do texto multimodal, reunidas na categoria **Referências à Multimodalidade**. Como características desse tipo de texto, os participantes mencionaram as imagens, organização de fotos nas páginas, tamanho das fontes do texto e cores.

Observamos que ao fazer referência à multimodalidade (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014) os participantes limitaram suas observações de um dos sites à superfície textual, delimitando o espaço de navegação e visualização à página que observavam. Esses participantes não se atentaram à existência ou não de *links* e a possibilidade de navegação que os levariam a outros textos e à construção de um percurso de leitura rizomático. (LÉVY, 1999).

Houve seis participantes que identificaram o caráter fluído e de movimento dos textos observados. O sentido de movimento desses textos foi sinalizado por meio dos verbos “enviar”, “levar”, “redirecionar” que orientam ao acesso às informações que circulam no ciberespaço. Ademais, o leitor que é “enviado”, “direcionado” ou “redirecionado” a outros textos pode construir um percurso de leitura diferente do que é inicialmente apresentado. (LÉVY, 1999; MARCUSCHI, 2007).

Somados aos verbos de movimento, as palavras reunidas na categoria **Referências à Hipertextualidade** descreveram os textos utilizando expressões como “*links*”, “*hiperlinks*”, “conteúdos satélites”, “navegação”, “palavras-chave”, “sem hierarquizar” apontando claramente para as principais características e “princípios do hipertexto” (LÉVY, 1993).

A análise dos dados categorizados sob o tema ‘Compreensão de leitura’ demonstrou que metade dos participantes do fórum, ou seja, sete, associaram o processo de ensino e aprendizagem na leitura de textos digitais ao uso da tecnologia. Os dados da categoria **Conhecimento Tecnológico Pedagógico** retratou que os participantes compreendem que a tecnologia pode favorecer o ensino e aprendizado do processo de leitura, mas que é preciso considerar outros conhecimentos, específicos do ciberespaço, ao refletirmos sobre o ensino da leitura de textos digitais.

Os participantes relataram que a tecnologia possibilita o alcance de um número maior de alunos, atingir a um determinado público-alvo e despertar o interesse e a atenção dos alunos. As observações tiveram como foco principal o aluno (leitor) e sua interação com os

textos digitais e o contexto de circulação e produção desses textos. Verificamos que essa percepção dos participantes compreende uma concepção de leitura complexa na qual os elementos do processo de leitura se interrelacionam (GIASSON, 1990; GOMBERT, 1992 apud PIETRARÓIA, 1997; KLEIMAN, 2007; KOCH ; ELIAS, 2012).

No que se refere aos dados reunidos na categoria **Conhecimento do Conteúdo**, três participantes-alunos (PA) e três participantes-professores (PP) apontam para a necessidade do conhecimento linguístico como vocabulário (expressões, gírias e vocabulário específico), conhecimento sobre tipologia de gêneros textuais (culinário, jornalístico, humorístico) e conhecimento cultural (palavras em outros idiomas – intercompreensão - e cenário da mídia impressa francesa) como fatores necessários para a compreensão leitora. Esses conhecimentos fazem parte do domínio dos professores e são desenvolvidos e construídos ao longo da graduação em Letras e considerados no processo de ensino e aprendizagem da leitura em francês língua estrangeira.

Em relação à categoria **Conhecimento Pedagógico**, dois participantes-professores e um participante-aluno fizeram referências ao aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem. Os enunciados relataram a importância: do aluno no processo de leitura; da liberdade de escolha pelos próprios alunos de tema de interesse; da adequação da atividade à realidade do ensino de língua estrangeira; de despertar o interesse e prazer para a realização de atividades e oferecer textos que sejam curtos, com assuntos interessantes e fáceis de ler. Especialmente sobre esse último aspecto, podemos verificar que essa preocupação remete ao leitor que possui domínio precário do código e no caso de textos digitais, esse tipo de cuidado poderia diminuir ou evitar a sobrecarga cognitiva (PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2014).

O participante PP2 observou a necessidade de o professor esclarecer e definir os objetivos de leitura, pois o aluno corre o risco de dispersar-se e/ou ficar desorientado no ciberespaço levados pela profusão de informações (notícias, redes sociais, vídeos, filmes, e etc.) que nem sempre estabelecem coesão e coerência com o texto principal (XAVIER, 2005).

O ensino na modalidade EaD tem como pressuposto que o aluno é o ator principal do processo de ensino e aprendizagem e solicita-lhe engajamento e autonomia na construção do conhecimento. Práticas de ensino da leitura que reconheçam a importância do aluno e valorizem o desenvolvimento de estratégias metacognitivas para a leitura de textos digitais em francês são necessárias para o desenvolvimento da autonomia durante a leitura (GIASSON, 1990).

A convergência das observações e percepções elencadas nas categorias Conhecimento do Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico, resultou nos dados apresentados na categoria **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo**, decorrentes das reflexões dos participantes sobre conteúdo e as práticas docentes.

Houve novamente a retomada de conteúdos de cunho linguístico e cultural, mas complementados com reflexões sobre a concepção de atividades, o perfil do aluno, as dificuldades e facilidades de compreensão de determinado texto, bem como a habilidade para a mobilização de estratégias de dedução e inferência.

Esse tipo de percepção demonstra, mais uma vez, a preocupação com o aluno como protagonista ao provocar no professor a reflexão sobre como viabilizar o processo de ensino e aprendizagem da leitura em francês.

A última categoria sob o tema Compreensão de leitura é **Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo**. Essa categoria abarca os apontamentos e reflexões dos participantes sobre a tríade conteúdo, pedagogia e tecnologia.

Dentre os 14 participantes do fórum, quatro apresentaram reflexões e observações que interrelacionavam conteúdo, pedagogia e tecnologia.

É interessante ressaltar que apenas um dos quatro participantes era participante-professor-monitor, ou seja, possuía experiência docente no ensino da leitura em francês língua estrangeira. Os outros três eram participantes-alunos demonstraram, mesmo sem experiência docente, a compreensão sobre a atuação docente eficaz com o uso das tecnologias (KOEHLER; MISHRA, 2009).

De modo geral, a análise dos dados demonstrou que os participantes destacaram a multimodalidade presente nos textos digitais (blogs culinários, jornal *Le Monde*, redes sociais) favorece a construção dos sentidos durante a leitura, o interesse dos alunos e torna a leitura mais agradável e divertida. Contudo, é necessário ao professor mediar o percurso de leitura e desenvolver as estratégias metacognitivas, visto que essa mesma multimodalidade que favorece, em excesso pode desviar a atenção e causar sobrecarga cognitiva.

Os participantes relataram também a necessidade do aluno possuir habilidades e conhecimentos específicos que lhe permitam navegar no ciberespaço e compreender o contexto de enunciação próprio desse *locus* como, por exemplo, a linguagem que constitui as redes sociais e os blogs.

Verificamos que eles conseguiram atribuir intencionalidade pedagógica às potencialidades presentes no ciberespaço (KOEHLER; MISHRA, 2009) e consideraram

também a importância do acesso à variedade temática e tipos textuais diversos (GIASSON,1990).

Despertou-nos atenção durante a análise dos dados o fato de que os participantes-alunos (PA), apesar de não possuírem experiência docente, apresentaram reflexões que consideraram principalmente o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Não identificamos nas análises dos dados se essas reflexões foram resultado das interações com os demais participantes, sobretudo os participantes-professores-monitores ou fruto da disciplina ‘Atividades de Estágio: Francês’ que cursavam simultaneamente presencialmente.

Os participantes também fizeram referências aos gêneros textuais dos textos analisados. Não abordamos o conceito de gênero ao longo do curso, o que não quer dizer que não seja um aspecto relevante para o processo de leitura, acreditamos que essa compreensão e percepção foram oriundas da formação proporcionada pelo curso de Letras.

Outro aspecto que nos chamou a atenção se refere à ênfase dada ao conhecimento linguístico (gramatical, léxico) e cultural para a leitura em língua estrangeira. Houve considerável preocupação com o conteúdo e com mobilização de estratégias com foco no texto. Poucos consideraram estratégias descendentes como antecipação, inferência e ativação de conhecimento prévio durante a leitura, necessárias, sobretudo, para uma primeira entrada no texto. Esse cenário revela a necessidade de conscientização sobre um ensino de leitura em francês que contemple de modo equilibrado o desenvolvimento das estratégias ascendentes e descendentes (PIETRARÓRIA, 2001; CORNAIRE, 1999).

3 Análise e discussão dos aspectos referentes à exploração do Moodle no papel de docente

A análise dos dados originados a partir da exploração do Moodle pelos participantes e coletados no fórum ‘Explorando o Moodle’ foi contextualizada em dois temas.

O primeiro tema ‘Usabilidade’ refere-se ao uso da interface para a execução de determinada tarefa, à memorização de comandos e acessos às telas, à interpretação e solução de eventuais problemas, à superação de dificuldades no manejo das ferramentas e recursos do AVA. Três categorias são contempladas nesse tema:

- **Intuitivo:** o participante relatou que o uso do Moodle com o perfil de docente foi/não foi intuitivo;
- **Fácil:** o participante relatou que o uso do Moodle com o perfil de docente foi fácil;
- **Progressivo:** o participante relatou que o uso do Moodle com o perfil de docente foi progressivo, com alguma dificuldade inicial, mas superada progressivamente no contato com os recursos e ferramentas do ambiente.

O tema segundo tema, nomeado ‘Intencionalidade’, reflete as propostas e reflexões sobre o uso do Moodle para o ensino e aprendizagem e abarca duas categorias:

- **Pedagógica:** o participante relatou a experiência no Moodle com intencionalidade pedagógica visando o uso do ambiente no processo de ensino e aprendizagem;
- **Funcional:** o participante relatou a experiência no Moodle com intencionalidade funcional visando o uso do ambiente como recurso técnico sem reflexão pedagógica.

Tema	Categoria	Enunciado do Participante
Usabilidade	Intuitivo	<p>PP5: Não posso dizer que o Moodle "é intuitivo", pois nada nestas telas me parece instintivo: Tenho muito medo que, ao clicar no botão, o meu computador exploda, ou que uma grande besteira seja irremediavelmente divulgada no espaço cibernético.</p> <p>PA7: Concordo com a PP5, o Moodle não é nada intuitivo.</p> <p>PA11: Ao explorar a nova plataforma para a realização desta atividade, verifiquei que algumas coisas mudaram, principalmente a utilização – mais clean e intuitiva.</p>
	Fácil	<p>PA9: A interação com o moodle, para mim, foi bastante sossegada. O uso é bem fácil e intuitivo.</p> <p>PA6: O uso como docente me pareceu bem tranquilo.</p>
	Progressivo	<p>PP3: Nossa, achei meio complicado no começo, mas depois que peguei o jeito consegui me virar razoavelmente bem.</p> <p>PP4: Concordo com a PP3, no início dá pra ficar um pouco perdido quanto as funções [...]. Mas depois da segunda atividade, começa a ficar mecânico. Os caminhos são praticamente os mesmos para postar atividades.</p> <p>PA4: Concordo com o que as colegas falaram sobre a criação dessas atividades ser um pouco confusa no começo, por conta das várias informações e campos de preenchimento, mas isso acaba não transparecendo na atividade pronta, postada.;</p> <p>PA8: Como algumas pessoas já falaram, no começo é meio complicado, pois são muitos comandos e ainda não se conhece bem os mecanismos, mas depois que se pega o jeito é uma delícia explorar as opções oferecidas pelo Moodle</p> <p>PA12: Como alguns disseram, no começo pode parecer meio confuso, mas depois a gente se acostuma e fica fácil criar as atividades.</p> <p>PA3: [...] inicialmente fiquei desesperada pois me senti impotente, achei que não conseguiria fazer. Fiquei bastante tímida, mas fui descobrindo como seria. [...] Mas no final da experiência, achei prazeroso poder editar informações, colocar links, imagens, criar uma estrutura de aula mais interessante, viva, colorida.</p>

Tema	Categoria	Enunciado do Participante
Intencionalidade	Pedagógica	<p>PA11: [...] gosto bastante do Moodle por possuir diversas ferramentas de interação entre os participantes. Acho interessante a ferramenta diálogo, por exemplo, que poderia ser usada em um grupo animado.</p> <p>PA4: Acho muito legal que o professor pode se utilizar de várias ferramentas para deixar o processo de aprendizagem muito mais interativo, como nos fóruns [...].</p> <p>PA9: Porém, acredito que um bom curso dependa ainda principalmente da qualidade e criatividade das atividades propostas pelo educador - de nada adianta ter uma plataforma útil se as atividades propostas não forem efetivas e instigantes. [...] embora a forma ou plataforma utilizada tenham importância, mais importância ainda continua a ter o conteúdo e como ele é proposto/trabalhado.</p> <p>PA3: Acho que no futuro, quando as escolas forem mais informatizadas, o professor poderá utilizar uma plataforma assim, não só para o ensino de línguas, mas de todas as matérias. Acho que enriquece a aula, saindo da mesmice, utilizar a tecnologia para ampliar as ferramentas pedagógicas.</p>
	Funcional	<p>PA4: Uma das suas maiores utilidades, para mim, é a disponibilização de textos da bibliografia dos cursos, [...] sem precisar imprimir na xérox. [...] e se servir de vários formatos, como áudio, vídeo e imagens para ilustrar melhor os conteúdos estudados.</p> <p>PA9: Elaborei uma atividade simples, pensando não tanto na atividade em si, mas no uso da plataforma.</p> <p>PA12: [...] é possível a elaboração de atividades alternativas e a disponibilização de muito material que colabora com a aprendizagem.</p> <p>PA6: [...] prática para manter a comunicação entre os professores e os alunos, e para a disponibilização de conteúdos.</p>

Conclusão

Tabela 3 – Dados resultantes das interações no fórum de discussão ‘Explorando o Moodle’

Onze participantes apresentaram seus relatos sobre a experiência de exploração no Moodle.

Sob o tema ‘Usabilidade’, apenas dois participantes relataram que não tiveram nenhuma dificuldade no uso do Moodle. Seis dos onze participantes relataram que a usabilidade do ambiente ocorreu de forma **progressiva**. Inicialmente tiveram algum tipo de dificuldade, pois acharam o ambiente “complicado”, “confuso”, mas na medida em que entravam em contato com as ferramentas e recursos do Moodle, as dificuldades eram superadas. Percebe-se no relato desses participantes que o primeiro contato com o ambiente gerou algum tipo de desconforto, mas diante dos objetivos propostos para a atividade da semana, insistiram em prosseguir com a exploração do ambiente e acabaram se familiarizando com o AVA. Ao final da experiência, sentiram-se satisfeitos, como podemos verificar nos enunciados a seguir.

PP3: “No geral, achei bem legal! Me senti a própria professora virtual...=)”

PA3: “Mas no final da experiência, achei prazeroso poder editar informações, colocar links, imagens, criar uma estrutura de aula mais interessante, viva, colorida.”

Dois participantes declararam sentir dificuldades em explorar o ambiente como docentes. Declararam não achar o Moodle **intuitivo** e um participante relatou possuir dificuldades no manejo com a tecnologia.

PA5: “Tenho dificuldade com a informática. E não estou falando de programas complicados, estou falando das tarefas mais básicas de informática, que incluem navegar no Facebook, consultar os meus e-mails.”

O enunciado do participante PA5 revelou um grau inicial de alfabetização digital (TAROUCO, 2013). A falta de alfabetização digital, nível mínimo de conhecimento para o uso das tecnologias, pode levar o professor a adquirir resistência para incorporar as tecnologias de informação e comunicação em suas aulas e atividades.

Os dados demonstraram que três participantes possuíam experiência com o AVA, um no papel de docente e dois de aluno. Os participantes observaram que houve mudança no *layout* e configuração do ambiente em relação ao que conheciam.

O participante PA4 observou que o Moodle não aceita determinados formatos de arquivos e que isso traz implicações na realização de algumas tarefas. PP5 não conseguiu elaborar a atividade como gostaria, pois clicou em uma restrição que não conseguia desativar.

As percepções relatadas acima remetem ao conhecimento sobre “Conceitos fundamentais” (TAROUCO, 2013), parte de um dos três conhecimentos que caracteriza a “fluência digital”. (CSTB apud TAROUCO, 2013). Ao reconhecer as limitações e possibilidades técnicas de certas tecnologias, o indivíduo consegue pensar em usos criativos e em soluções para eventuais dificuldades ou problemas.

No que se refere ao tema ‘Intencionalidade’ a categoria **Pedagógica**, reuniu quatro participantes que relataram o uso do Moodle com caráter pedagógico, identificando a possibilidade de promover a “interação” (MOORE, 1989 apud MATTAR, 2012), a apresentação do conteúdo de forma didatizada (PETERS, 2006) e a criação de atividades interessantes. Não ficou claro nos relatos desses participantes, o que eles queriam expressar com “atividades interessantes”. Parece-nos que houve uma referência implícita à “modalidade comunicacional interativa” (SILVA, 2012), visto que o professor assemelha-se

ao *designer de software* ao conceber atividades e considerar a mensagem (atividade) que será recebida pelo aluno.

Outros quatro participantes relataram o uso do Moodle sob uma perspectiva técnica, considerando apenas o uso pelo uso das ferramentas, sem intencionalidade pedagógica. Observamos nos dados que compõem a categoria **Funcional** que para estes participantes o Moodle é visto como um espaço para depositar conteúdos (textos, vídeos, imagens). Compreendemos que esse tipo de percepção pode ser resultado da experiência desses participantes em contexto que utilizavam o Moodle-Stoa apenas como um espaço para hospedar arquivos.

De modo geral, a análise dos dados do fórum de discussão ‘Explorando o Moodle’ demonstrou que o manejo da tecnologia ainda pode causar desconforto e dificuldade. Felizmente os participantes de nossa pesquisa não desistiram de prosseguir com exploração do ambiente e superaram as dificuldades iniciais, mas em outros contextos a situação poderia ser diferente.

PP5: “No entanto, a despeito da minha ignorância absoluta e receio, achei muito interessante descobrir um pouco mais sobre o Moodle.”

PA3: “Não sou ousada com computadores, fico com medo de apertar algo errado e não conseguir solucionar. Mas no final da experiência, achei prazeroso poder editar informações, colocar links, imagens, criar uma estrutura de aula mais interessante, viva, colorida.”

A dificuldade em lidar com as tecnologias poderia ser desmotivante e fazer com que o professor desistisse de incorporar o Moodle ao seu processo de ensino e aprendizagem em uma proposta que contemplasse algumas aulas a distância, por exemplo.

Observamos também que a intencionalidade pedagógica deste AVA não foi bem apropriada pelos participantes. Houve mais foco e preocupação com o conteúdo do que na potencialidade de promover a construção do conhecimento proporcionada pelo ambiente.

Identificamos que a resistência no uso das tecnologias deve-se à falta de conhecimento e domínio no seu uso. Há aqueles que, apesar da falta de conhecimento, insistem em aventurar-se e o aprendizado sobre as tecnologias se constrói na tentativa e erro; outros, diante da dificuldade, abandonam a tentativa de usar as tecnologias.

Esse cenário poderia ser minimizado se o contato com as tecnologias de informação e comunicação fosse proporcionado durante o curso de graduação nas universidades sob uma perspectiva teórica e prática, com acompanhamento e orientação durante as aulas práticas.

4 Análise e discussão dos aspectos referentes à Atividade Final produzida pelos participantes

Na análise e discussão dos dados dos documentos produzidos na décima semana de curso, buscamos verificar se os participantes elaboraram uma atividade de ensino da leitura considerando as particularidades dos textos digitais, a multimodalidade do Moodle na elaboração da atividade, a intencionalidade pedagógica no uso das ferramentas e a atuação docente no contexto a distância.

Para a elaboração dessa atividade, os participantes deveriam responder ao ‘Roteiro de elaboração de atividade’ (APÊNDICE AH) informando:

- ✓ qual o texto escolhido para a atividade;
- ✓ quais os critérios para a escolha do texto;
- ✓ quais as competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto;
- ✓ a(s) ferramenta(s) Moodle escolhida(s) para a atividade;
- ✓ a justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s);
- ✓ o tipo de avaliação prevista na atividade.

O enunciado da Semana 10 (Figura 21) solicitava aos participantes que elaborassem uma atividade de leitura, sem especificar quais características deveriam ser contempladas, e preenchessem o roteiro respondendo as questões listadas acima.

Desse modo, esperávamos que ao preencherem o roteiro revisitassem as aprendizagens construídas ao longo do curso, em um processo metarreflexivo, durante a elaboração da atividade. Procuramos nos abster de maiores orientações para a realização da atividade para não influenciarmos o resultado final de nossa pesquisa, buscando assim um distanciamento e a apresentação de dados espontâneos.

Todos os 17 participantes elaboraram a atividade final proposta para a semana, mas consideramos apenas 16 documentos. Desses participantes, oito¹¹¹ produziram uma atividade que, em maior ou menor grau, contemplava o ensino e aprendizagem da leitura, oito

¹¹¹ Gostaríamos de informar que o participante PP1 elaborou sua atividade de leitura contemplando a leitura de texto em língua materna, contudo, consideramos a atividade produzida pelo participante, pois não explicitamos na Semana 10 que a atividade deveria ser no ensino da leitura em francês, ainda que o curso fosse para o ensino da leitura em francês.

conceberam atividades com foco na compreensão oral ou produção escrita e apenas um, PP4, não contemplou o ensino da leitura.

Curiosamente esse participante que não desenvolveu a atividade de leitura atua com o ensino da língua francesa e sua atividade contemplou questões acerca da inclusão digital. Para fins de análise de dados, descartamos essa atividade.

Os oito participantes que conceberam atividades com foco na compreensão oral ou produção escrita, partiram de temas como cinema, cultura e música francesa e para atender ao que foi solicitado na Semana 10, agregaram uma ferramenta do Moodle e incluíram aleatoriamente uma questão sobre a compreensão leitora.

Entendemos que isso tenha ocorrido porque na Semana 9, esses participantes ao explorarem o Moodle deveriam realizar algumas ações como criar um Fórum, uma Tarefa e inserir imagem na seção de trabalho destinada a eles para testes. No entanto, acabaram realizando além do foi solicitado, experimentaram outras ferramentas do Moodle e começaram a esboçar uma atividade fictícia qualquer apenas para testar o ambiente.

Diante disso, orientamos que complementassem a atividade esboçada incluindo na temática abordada por eles (cinema, música, cultura) alguma(s) atividade(s) de leitura. Optamos por essa solução com o objetivo de não causar frustração ou a sensação de ‘trabalho perdido’ ou ‘retrabalho’.

Para contextualizar as categorias levantadas durante a análise dos dados, criamos dois temas: ‘Leitura’ e ‘Moodle’.

O tema ‘Leitura’ se refere ao contexto de ensino da leitura de textos digitais em francês língua estrangeira. As categorias sob este tema são:

- **Escolha textual:** indica se o texto selecionado possuía características multimodais e/ou hipertextuais e se o participante considerou as particularidades desses textos no processo de ensino e aprendizagem da leitura;
- **Ensino da leitura:** indica quais as estratégias de leitura que a atividade desenvolveu e se houve alguma aproximação com o “Ensino explícito” (GIASSON, 1990) ao desenvolvê-las;
- **Didática:** identifica como a apresentação da atividade na seção principal foi concebida (objetivos claros e precisos, procedimentos para a realização das atividades - presença de verbos de ação-, objetivos ausentes ou subentendidos e atividades sem apresentação).

Durante a análise dos dados da categoria **Escolha textual** verificamos que 12 participantes utilizaram hipertexto e cinco recorreram ao texto multimodal como texto principal utilizado para a leitura na atividade. Dentre esses participantes, 10 forneceram textos complementares (hipertextuais ou multimodais) para auxiliar na compreensão leitora ou ampliar o conhecimento sobre o assunto ou informação abordada.

No que se refere às características hipertextuais que podem levar à sobrecarga cognitiva (PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2014) ou desorientação (XAVIER, 2005), dividimos as escolhas dos participantes em três tipos.

- ✓ **textos bons:** apresentavam imagens, vídeos, som, (não necessariamente todos concomitantes) pouca ou nenhuma rolagem de página e *links* com conteúdo diretamente relacionado à informação principal, pouca ou nenhuma propaganda;
- ✓ **textos médios:** apresentavam imagens, vídeos, som, (não necessariamente todos concomitantes), alguma rolagem de página, quantidade mediana de *links* que nem sempre possuíam conteúdo diretamente relacionado à informação principal, pouca ou alguma propaganda;
- ✓ **textos fracos:** apresentavam imagens, vídeos, som todos concomitantes, rolagem de página longa, *links* não possuíam conteúdo diretamente relacionado à informação principal, muita propaganda e movimento (palavras e imagens piscando, *pop-ups* etc.).

Gráfico 5 – Características hipertextuais dos textos selecionados para as atividades.

Observamos que os participantes se preocuparam em selecionar textos que não possuísem simultaneamente grande quantidade de imagens, vídeos, sons, movimentos, *links* que pudessem levar o aluno à dispersão ou à sobrecarga cognitiva, comprometendo assim a compreensão leitora.

Dentre os hipertextos considerados como bons por atenderem às especificações listadas anteriormente, selecionamos um que merece destaque. Os nove hipertextos considerados bons, aproximaram-se do exemplo a seguir, variando na quantidade de *links* presentes na superfície textual e em tamanho (rolagem de página).

Como podemos observar, esse texto possui poucas imagens, os *links* (circulados em vermelho) estão diretamente relacionados ao texto principal e oferecem informações sobre o país, narradores e língua de origem do conto trabalhado na atividade. Como se tratava de uma atividade que pretendia introduzir o tema francofonia, as informações disponíveis nos *links* eram relevantes, pois abordavam aspectos culturais. Verifica-se também que não há excesso de cores, imagens ou movimentos. Além disso, é possível fazer a leitura com o acompanhamento simultâneo de áudio que narra a história, favorecendo assim o desenvolvimento de outras habilidades como a compreensão oral.

Accueil
Conte-moi la francophonie
Conte-moi la lecture
Conte-moi les ateliers
Conte-moi etc...
Conte-moi : le projet

Accueil
Contes
Maroc
La chatte imprudente

CHOISIR UN CONTE

Par pays :

- Algérie
- France
- Haïti
- Mali
- Maroc
- Mauritanie
- Sénégal

Recherche avancée

Un conte au hasard

Conte-moi le projet

En savoir + sur le projet Conte-moi la francophonie un projet de l'association deo-dela et de la société Tralalere

[Tralalere](#)

Newsletter

vous mail

Suivez-nous

[Facebook](#) [Twitter](#) [YouTube](#) [RSS](#) [Google+](#)

Contactez-nous

La chatte imprudente

Pays de collecte : Maroc

Auteur : Tank Hbid

Exécutez le conte en français dit par Ahmed Bouzine

TÉLÉCHARGER LES RESSOURCES

- Plus de contes en mp3 sur Club Tralalere
- Le texte du conte La chatte imprudente**
- La fiche pédagogique écrite par un enseignant (Maroc)

Le texte **Le pays** **Les langues** **Les conteurs**

Le texte du conte

Il était une fois un jeune homme du nom d'Hamidi qui habitait une toute petite cabane dans un village, très haut perché dans la montagne. Il vivait seul et sa seule compagnie était une jolie petite chatte. Dès que le soleil se levait, il se rendait dans la grande forêt et là il cherchait de quoi voter mais surtout de quoi nourrir la petite chatte. Il ne revenait qu'une fois le soleil couché. La chatte enfermée toute la journée trouvait le temps long et l'ennui commençait à la gagner. Il n'y avait plus depuis longtemps un souris, un scarabée, ou une mouche à chasser. Ce jour-là elle trouva un autre jeu. Elle monta sur la table et avec sa patte fit tomber l'assiette où il y avait le repas de son maître, elle renversa la jarre de lait de son maître et se régala avec ce qu'elle avait renversé. Puis satisfaite, se lécha les babines, les pattes et attendit son maître.

Ce jour-là, Hamidi rentra de la forêt et dans sa musette il n'avait rien à se mettre sous la dent. Mais se disait-t-il, j'ai un petit repas qui m'attend chez moi. Quand il ouvrit la porte, qu'il vit toute sa vaisselle cassée et son repas par terre, il fut pris d'une terrible colère.

- Maudit chat ! Je me fatigue pour te trouver à manger et toi tu souilles ma seule nourriture de la journée ! Tu vas voir ce que tu vas voir.

Il attrapa la chatte, se saisit d'un petit couteau et là... couic ! D'un petit coup il lui coupa le bout de la queue et l'accrocha sur un mur. Et toujours fureux il lui dit :

- Tu peux pleurer jour et nuit, verser un lac de larmes ! Je ne te rendrai ta queue que si tu remplis de nouveau ma jarre de lait.

Dès le lendemain la chatte se réveilla tôt et se mit en chemin. Elle traversa la grande forêt, arriva dans une grande prairie et vit une vache, elle lui chanta :

- La vache, la vache, la vache, donne-moi du bon lait, pour remplir la jarre que j'ai, la jarre que j'ai renversée, et récupérer ma queue, que mon maître a coupée.

- Je veux bien t'aider !, lui dit la vache mais moi pour donner du lait, il me faut de l'herbe !

Elle courut trouver une prairie.

- Prairie, prairie, prairie donne-moi de l'herbe, que je donnerai à la vache, qui me donnera du bon lait, pour remplir la jarre que j'ai, la jarre que j'ai renversée, et récupérer ma queue que mon maître a coupée.

- Je suis toute assoiffée, toute desséchée, trouve moi de l'eau et je donnerai de la bonne herbe.

La chatte trouva un petit ruisseau et lui chanta :

- Ruisseau, ruisseau, ruisseau donne moi de la bonne eau, que je donnerai à la prairie, qui me donnera de l'herbe, que je donnerai à la vache, qui me donnera du bon lait, pour remplir la jarre que j'ai, la jarre que j'ai renversée, et récupérer ma queue, que mon maître a coupée.

- Je ne suis qu'un petit ruisseau, il faudrait que la grande rivière me donne un peu de son eau.

La chatte trouva la rivière et lui chanta :

- Rivière, rivière, rivière donne-moi de ton eau, que je donnerai au ruisseau, qui me donnera de l'eau, que je donnerai à la prairie, qui me donnera de l'herbe, que je donnerai à la vache, qui me donnera du bon lait, pour remplir la jarre que j'ai, la jarre que j'ai renversée, et récupérer ma queue, que mon maître a coupée.

- Le ciel ne donnera plus de pluie et la rosée du matin n'y suffira pas, je ne suis qu'un mince filet qui coule dans son lit. Seule la montagne pourrait m'offrir un peu de neige.

La petite chatte grimpa, grimpa, jusqu'au sommet tout blanc de la montagne. Elle avait si froid et de sa petite voix elle susurra :

- Montagne, montagne, montagne, donne-moi un peu de neige, que je donnerai à la rivière, qui me donnera de son eau, que je donnerai au ruisseau, qui me donnera de l'eau, que je donnerai à la prairie, qui me donnera de l'herbe, que je donnerai à la vache, qui me donnera du bon lait, pour remplir la jarre que j'ai, la jarre que j'ai renversée, et récupérer ma queue, que mon maître a coupée.

- Je suis désolée, lui dit la montagne, je dois garder ma glace jusqu'à l'été, descend et attend que le soleil soit ardent.

La chatte descendit, le cœur gros. Voilà... se dit-elle ma grosse bêtise a de graves conséquences : je suis une chatte sans queue, qui n'ose plus se montrer, de peur d'être moquée.

- J'ai faim ! Hamidi mon maître a eu raison d'être fureux ! Ça fait mal d'avoir faim. La prochaine fois j'y regarderai à deux fois avant de faire des bêtises.

La chatte était très triste. Elle s'allongea, s'enroulant sur elle-même et attendit que la montagne daigne laisser fondre la neige.

Les semaines passèrent, les lunes passèrent, les saisons passèrent. Un beau matin la chatte entendit le doux bruit de l'eau, la neige était en train de fondre, elle remercia la montagne. La rivière se remplit et donna de l'eau au ruisseau qui irrigua la prairie pour donner de l'herbe tendre à la vache qui, satisfaite, donna du bon lait. Enfin ! La chatte rempli la jarre qu'elle avait renversée.

Elle revint chez son maître Hamidi. Il était heureux de revoir sa compagne. Elle sauta dans ses bras et ronronna. Hamidi la serra contre son cœur et lui recolla la queue.

Devant sa porte il trouva la jarre pleine de lait. Et la vie redevint comme avant.

Mon conte est parti, le vent l'a emmené, un jour il reviendra.

Conte-moi la lecture

Vous êtes enseignant ?

Travaillez la lecture avec vos élèves à partir des contes

[ACCÉDER](#)

Conte-moi les ateliers

Découvrez des projets

autour des contes et partagez les vôtres

[ACCÉDER](#)

Conte-moi etc...

Découvrez certains des contes en **LIVRES DVD**

Ecoutez des contes sur **IPHONE**

[ACCÉDER](#)

Télécharger

Retrouvez des contes et des chansons sur **club-tralalere**

La participation de nos membres

[ACCÉDER](#)

Figura 22 – Exemplo de hipertexto com poucas implicações cognitivas

No que se refere ao hipertexto considerado fraco, o participante PP5 reconheceu no texto selecionado para sua atividade, a presença de informações que poderiam levar o aluno à dispersão, desse modo orientou-os: “resistam a tentação de assistir ao vídeo” e “leiam primeiro a letra da música”. O hipertexto escolhido possuía longa rolagem de página, quatro vídeos e duas imagens associadas ao texto principal, além disso, seu entorno continha um número considerável de imagens, vídeos e informações variadas que poderiam despertar a curiosidade do aluno e desvia-lo da realização da leitura.

Nesse caso, para a primeira entrada no texto, como PP5 não se valeu das “particularidades técnicas do ciberespaço” (LÉVY, 1999) para contribuir com o processo de leitura, a apresentação apenas do texto, sem elementos os multimodais, seria mais oportuno e dispensaria a necessidade de alertar o aluno para o foco na leitura.

No que se refere ao texto multimodal, cinco participantes elaboraram suas atividades recorrendo a esse tipo de texto dos quais três eram arquivos no formato pdf constituídos por poucas cores, imagens estáticas e fontes diferenciadas para títulos e subtítulos. Os outros dois textos eram arquivos audiovisuais que possuíam legendas (letras de música) as quais os participantes adotaram como texto para o ensino da leitura.

Um dos textos multimodais em formato pdf utilizado pelo PP2 merece destaque, pois se configurou como um desvio. Como é possível observar na Figura 24 exibida a seguir, o texto é uma compilação de diferentes gêneros textuais como propaganda, verbete e notícia que foram retirados da Internet, conforme pudemos constatar consultando o ‘Roteiro de elaboração de atividade’ preenchido pelo participante (ANEXO N). Ao transpor os textos do seu suporte original (página da Internet) para um arquivo (formato .pdf), o participante anulou elementos paratextuais que poderiam contribuir para a compreensão do texto por meio de estratégias descendentes ou para a identificação do gênero textual. Não conseguimos determinar se esta opção de apresentação do texto foi intencional e considerou o contexto físico (GIASSON, 1990) a fim de evitar a sobrecarga cognitiva e desvio da atenção. Vale salientar que PP2 é professor-monitor no curso Práticas de Leitura no Centro de Línguas da USP. Especialmente nesse caso, apesar de sua experiência docente e “Conhecimento de Conteúdo” (KOEHLER; MISHRA, 2009), PP2 ignorou o contexto circulação dos textos, ou seja, o ciberespaço. Pareceu-nos que PP2 transpôs o que seria uma aula presencial para o contexto a distância.

Estratégias de leitura

1

Entrez-Vous
 Il faut être toujours ivre.
 Tout est là:
 c'est l'unique question.
 Pour ne pas sentir
 l'horrible fardeau du Temps
 qui brise vos épaules
 et vous penche vers la terre,
 il faut vous enivrer sans trêve.
 Mais de quoi?
 De... de poésie, ou de vertu, à votre guise.
 Mais entrez-vous.
 Et si quelquefois,
 sur les marches d'un palais,
 sur l'herbe verte d'un fossé,
 dans la solitude morte de votre chambre,
 vous vous réveillez,
 l'ivresse déjà diminuée ou disparue,
 demandez au vent,
 à la vague,
 à l'étoile,
 à l'oiseau,
 à l'homme,
 à tout ce qui tuit,
 à tout ce qui gémit,
 à tout ce qui roule,
 à tout ce qui chante,
 à tout ce qui parle,
 demandez quelle heure il est,
 et le vent,
 la vague,
 l'étoile,
 l'oiseau,
 l'homme,
 vous répondront:
 "Il est l'heure de s'enivrer!"
 Pour n'être pas les esclaves martyrisés du Temps,
 entrez-vous,
 entrez-vous sans cesse!
 De... de poésie ou de vertu, à votre guise."

2 Le _____ est senti par la nation comme un bien qui lui est propre, au même titre que ses trois cent soixante espèces de fromages et sa culture. C'est une boisson bête, correspondant au lait de la vache hollandaise ou au thé absorbé cérémonieusement par la famille royale anglaise.

[...]

Mais ce qu'il y a de particulier à la France, c'est que le pouvoir de conversion du _____ n'est jamais donné ouvertement comme une fin : d'autres pays boivent pour se saouler, et cela est dit par tous; en France, l'ivresse est conséquence, jamais finalité; la boisson est sentie comme l'élément d'un plaisir, non comme la cause nécessaire d'un effet recherché: le _____ n'est pas seulement philtre, il est aussi acte durable de boire: le geste a ici une valeur décorative, et le pouvoir du _____ n'est jamais séparé de ses modes d'existence (contrairement au whisky, par exemple, bu pour son ivresse "la plus agréable, aux suites les moins pénibles", qui s'avale, se répète, et dont le boire se réduit à un acte-cause).

Tout cela est connu, dit mille fois dans le folklore, les proverbes, les conversations et la littérature.

3 Effets vasodilatateurs des composés polyphénoliques du _____ rôle de NO et EDHF

Thierry Chataigneau, Mamadou Ndiaye, Valérie B. Schini-Kerth

Pharmacologie et physico-chimie des interactions cellulaires et moléculaires, UMR CNRS 7034, faculté de pharmacie, université Louis Pasteur de Strasbourg, Strasbourg, France

Cette mini-revue résume les connaissances actuelles sur les principaux mécanismes d'action impliqués dans les effets vasodilatateurs des composés polyphénoliques du _____. Ces effets semblent constituer une part importante des propriétés protectrices de ces composés pour le système cardiovasculaire. Les études menées in vitro montrent que les composés polyphénoliques du _____ et du jus de raisin induisent des relaxations dépendantes de l'endothélium impliquant le monoxyde d'azote (NO) dans diverses artères isolées. Cette formation accrue de NO est principalement due à l'augmentation de l'activité de la NO synthase endothéliale, un phénomène mettant en jeu deux mécanismes distincts, un dépendant de la concentration cytosolique en calcium libre et l'autre de la voie PI3-kinase/Akt. A long terme, les composés polyphénoliques sont également capables d'augmenter l'expression de la NO synthase endothéliale. De plus, ces composés présentent des propriétés antioxydantes qui améliorent la biodisponibilité du NO en le protégeant de la dégradation par les anions superoxydes. Les composés polyphénoliques induisent aussi des relaxations dépendantes de l'endothélium impliquant le facteur hyperpolarisant dérivé de l'endothélium (EDHF) dans les artères coronaires. Cette réponse est dépendante de l'activation de la voie PI3-kinase/Akt dans les cellules endothéliales. Cet ensemble de mécanismes pourrait expliquer les propriétés hypotensives, anti-hypertensives et anti-athérosclérotiques des composés polyphénoliques du _____ in vivo.

Mots clés : composés polyphénoliques du vi _____ endothélium, NO, EDHF, artère coronaire, eNOS, vasodilatation

Figura 23 – Exemplo de texto multimodal

No que se refere à categoria **Ensino da leitura**, dos nove participantes que elaboraram integralmente a atividade como solicitado, observamos que algumas estratégias e conhecimentos foram privilegiados para o ensino da leitura.

Gráfico 6 – Conhecimentos e estratégias de leitura privilegiadas nas atividades finais.

Verificamos que dentre as nove atividades que contemplaram integralmente o ensino e aprendizagem da leitura em língua francesa, sete privilegiaram o conhecimento linguístico e abarcaram o léxico (vocabulário e expressões) e a gramática (tempos verbais) como pontos a serem desenvolvidos na atividade.

A compreensão global foi outra estratégia privilegiada nas atividades, contudo, sua abordagem na maioria delas foi de forma descontextualizada e solta, sem que o aluno ao término de um percurso de leitura expressasse o que compreendeu do texto.

O conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais, também foi contemplado em algumas atividades demonstrando que, independentemente do suporte (tela), há características em um texto que o configuram como determinado gênero.

Identificamos pouca recorrência às estratégias descendentes como inferência, levantamento de hipóteses e conhecimento de mundo, por exemplo. Apenas duas atividades (participantes PP2 e PP5) abarcaram um número maior de estratégias de leitura de modo planejado e com algum equilíbrio entre as estratégias ascendentes e descentes (PIETRARÓIA, 1997; 2001). As demais atividades contemplaram uma ou duas estratégias de modo quase que aleatório.

Em relação ao “Ensino Explícito” (GIASSON, 1990), apenas a atividade elaborada pelo PP2 se aproximou desse modelo de ensino ao adotar as duas primeiras etapas (“Definir a estratégia e precisar sua utilização”; “Tornar o processo transparente”) das cinco que compõem o Ensino Explícito. Conforme mencionado anteriormente, esse participante-

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Estratégias de leitura - EXERCÍCIOS » Visualização prévia

Enseino Explícito

Questão 1
Ainda não respondida
Vale 1,00 ponto(s).
▼ Marcar questão
✎ Editar questão

A leitura é um constante processo de elaboração e reelaboração de hipóteses.
Ao encontrarmos uma palavra desconhecida podemos *inferir* seu sentido. Vale ressaltar que inferir não é o mesmo que "adivinhar", mas sim o levantamento de hipóteses aliando os dados do texto, nosso conhecimento de mundo e nosso conhecimento da(s) língua(s).
Usando essas estratégias responda: qual é a ÚNICA palavra que preenche todas as lacunas dos seis textos? **Responda em francês, se souber, ou em português.**

Resposta:

Questão 2
Resposta salva
Vale 1,00 ponto(s).
▼ Marcar questão
✎ Editar questão

Associe abaixo os seis textos lidos com os diferentes **gêneros textuais**.

Texto 2 **Conhecimento superestrutural**

Texto 6

Texto 5

Texto 1 (Enivrez-vous)

Texto 4

Texto 3

Figura 25 – Exemplo de atividade de leitura que contempla o Ensino Explícito. Parte 2/3

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Estratégias de leitura - EXERCÍCIOS » Visualização prévia

Enseino Explícito

Questão 3
Ainda não respondida
Vale 1,00 ponto(s).
▼ Marcar questão
✎ Editar questão

O campo lexical também é definido como um «conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio conceptual», como no exemplo abaixo:

No texto 3

```

graph TD
    A[système cardiovasculaire] --> B[vasodilatateurs]
    A --> C[artères]
    A --> D[artères coronaires]
  
```

Conhecimento linguístico

Siga o exemplo e identifique no **texto 4 (Un zoo au Kazakhstan...)** AO MENOS 3 palavras do mesmo campo lexical de "températures".

Caminho: p

Figura 26 – Exemplo de atividade de leitura que contempla o Ensino Explícito. Parte 3/3

A categoria **Didática** emergiu da análise dos enunciados de apresentação da atividade de leitura na seção principal. Os dados mostraram variedade de enunciados: alguns com objetivos precisos e verbos de ação (que indicavam os passos para a realização da atividade); outros apenas os objetivos gerais; enunciados nos quais era necessário o aluno inferir os objetivos que estavam sendo propostos e enunciados sem objetivos definidos ou orientação.

Gráfico 7 – Apresentação didática da atividade de leitura

De acordo com o que podemos observar no gráfico acima, seis participantes apresentaram a atividade principal por meio de enunciados com objetivos claros e verbos de ação que orientavam os alunos sobre o que deveriam fazer para realizar a atividade. Esse tipo de enunciado se configura com um princípio necessário à criação de atividades ou lições em cursos a distância (MOORE; KEARSLEY, 2007), e pretende minimizar o surgimento de dúvidas pois, normalmente, o aluno não consegue esclarecê-las no exato momento em que surgem, como acontece presencialmente.

A Figura 27 exemplifica uma atividade na qual o enunciado contém objetivos claros e informa ao aluno o procedimento que deve seguir para a realização do que está sendo proposto.

Estratégias de leitura

Salut tout le monde!

Vamos aproveitar aqui para a leitura de textos em francês o conhecimento que você tem como leitores experientes (de textos em português ou mesmo em outras línguas), o conhecimento de mundo que vocês têm (sobre os temas dos textos, sobre os diferentes tipos de textos, etc.) a proximidade do português com o francês (as chamadas "palavras transparentes") e as diferentes estratégias de leitura.

PARA COMEÇAR:

- Faça a leitura dos textos disponíveis no arquivo abaixo, denominado **Estratégias de leitura_TEXTOS**.
- Responda ao questionário abaixo (**Estratégias de leitura_EXERCÍCIOS**) e exercite as estratégias de leitura!

Para começar:

- Estratégia de Leitura - TEXTOS
- Estratégias de leitura - EXERCÍCIOS
- Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Figura 27 – Exemplo de apresentação de atividade do PP2 com objetivos e orientações

Esse enunciado foi elaborado pelo participante PP2 que atua como professor no ensino da leitura. No entanto, observamos que outros dois participantes-professores-monitores (PP3 e PP4) não apresentaram enunciado em suas atividades e entregaram ao aluno apenas uma lista de ferramentas do Moodle (Figura 28). Nas atividades desses participantes consta orientação apenas nas ferramentas, o aluno não sabe o que deve fazer, por que fazer e como fazer.

Especificamente sobre o objetivo de leitura, sete participantes informaram aos alunos o que pretendiam desenvolver com a atividade de leitura proposta.

Figura 28 – Exemplo de apresentação de atividade sem orientação elaborada por PP4

No que concerne ao tema ‘Moodle’, seu objetivo é contextualizar o uso das ferramentas, a interatividade do AVA e a atuação docente no ciberespaço. As categorias deste tema são:

- **Ferramenta:** indica qual a ferramenta selecionada e se houve ou não intencionalidade pedagógica em seu uso, ou seja, se a ferramenta foi utilizada com a intenção de promover o processo de ensino e aprendizagem de modo coerente;
- **Docência em EaD:** indica se o participante considerou aspectos que permeiam a Educação a Distância como o trabalho colaborativo e/ou cooperativo, a mediação e a interação;
- **Interatividade:** indica se o participante recorreu à interatividade presente no ambiente para a elaboração das atividades na promoção da interação sob a perspectiva da modalidade comunicacional interativa (SILVA, 2012) ou somente para ilustração.

Ao analisarmos os dados que resultaram na categoria **Ferramenta** verificamos que mais da metade dos participantes utilizaram em sua atividade o Fórum de discussão.

O Gráfico 8 apresenta o panorama das ferramentas utilizadas nas atividades. Vale observar que 13 participantes utilizaram duas ou mais ferramentas de interação diferentes, não consideramos, nesse caso, as ferramentas de conteúdo como a URL ou a Arquivo.

Gráfico 8 – Ferramentas utilizadas pelos participantes na elaboração da atividade de leitura

Verificamos também que 10 participantes utilizaram mais de uma vez a mesma ferramenta (Fórum, Pasta, Tarefa ou URL).

Todas as ferramentas utilizadas por nós durante o curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ apareceram nas atividades dos participantes, exceto a ferramenta Diálogo e Questionário com a opção de múltipla escolha em cascata (Figura 25) utilizadas por dois participantes-professores-monitores. Acreditamos que esse avanço no uso das tecnologias só foi possível porque especialmente esses dois participantes puderam “aprender sobre a tecnologia com o uso da própria tecnologia.” (PALLOFF; PRATT, 2002).

Identificamos também usos atípicos de algumas ferramentas por sete participantes que atribuíram-lhes função diferente da original. Houve participante que utilizou o Fórum com função de enquete (Figura 30), a Tarefa como fórum e como questionário, a Pasta como página e como Base de dados¹¹², Página como URL e Wiki como fórum (Figura 31).

Não conseguimos constatar o motivo desses usos para essas ferramentas, mas nossa hipótese aponta para o desconhecimento de suas funcionalidades e/ou falta de intencionalidade pedagógica, atribuindo um uso qualquer a determinada ferramenta. Também acreditamos que faltou fluência digital (CSTB apud TAROUCO, 2013) aos participantes ao lidarem com as ferramentas de modo adequado à suas funções.

¹¹² A ferramenta Base de dados permite que os alunos incluam imagens e arquivos de diversos formatos para construir um banco de dados.

Figura 29 – Exemplo da ferramenta Fórum utilizada com a função de enquete por PA4

O uso feito pelo participante PA4 para a ferramenta Fórum mostrou-se inadequado, pois lhe foi atribuído a função de enquete. A pergunta “Qual foi o *Fait divers* que você achou mais ‘*insolite*’?” proposta no fórum seria mais coerente se realizada utilizando a ferramenta Enquete uma vez que não se trata de um questionamento que promova alguma discussão ou interação. O aluno poderia responder a pergunta informando qual o texto que mais lhe agradou e encerrar a sua participação no fórum.

Figura 30 – Exemplo da ferramenta Wiki utilizada com a função de fórum por PA8

No exemplo acima o participante PA8 tentou utilizar a Wiki para a construção de um texto coletivo sob a perspectiva colaborativa, contudo, de modo equivocado. Não é possível em uma escrita coletiva identificar as contribuições dos autores como sugere o participante ao mencionar que os alunos poderão saber “o que os demais colegas curtem!!!”. Nesse caso, em que há a necessidade de identificação da contribuição de cada um, o ideal seria utilizar a ferramenta Fórum. A ferramenta Wiki seria adequada ao que propôs PA8 se não houve a necessidade de identificar a autoria das contribuições dos alunos. Além disso, o enunciado da atividade apresentou um tom ‘amigável’ no qual pareceu-nos haver a intenção do participante em promover a interação.

No que concerne à intencionalidade pedagógica, observamos documentos nos quais o participante fez o ‘uso pelo uso’ da ferramenta, como podemos verificar no exemplo a seguir (Figura 31). O Fórum proposto abaixo não apresentou nenhum tema ou questão para discussão e interação. O enunciado está vago e não explicitou exatamente o que se pretendia e quais os motivos para “descobrir quais as experiências francófonas de cada um”.

Figura 31 – Exemplo de uso da ferramenta Fórum pelo PA11 sem intencionalidade pedagógica

Na justificativa para a escolha do Fórum, PA11 informou que “O fórum permite que os alunos interajam e descubram quais experiências francófonas possuem.” (ANEXO K), entretanto, não constatamos a promoção ou motivação à interação no enunciado da ferramenta.

Diferentemente do exemplo anterior, podemos verificar na Figura 32 que o participante PA10 soube o que, como e por que utilizar determinada ferramenta em sua atividade. Isso demonstrou que houve intencionalidade pedagógica em sua opção ao

selecionar o Glossário para trabalhar o conhecimento linguístico (léxico), visando à interação entre os alunos, além de fornecer inicialmente algum recurso para a ampliação do vocabulário e avanço para a tarefa seguinte.

Figura 32 – Exemplo de uso da ferramenta Glossário pelo PA10 com intencionalidade pedagógica

Diretamente relacionada à categoria Ferramenta está a categoria **Docência em EaD**. A análise dos dados demonstrou que houve por parte dos participantes o propósito de promover alguns aspectos que permeiam a docência na elaboração das atividades no contexto a distância. Dentre esses aspectos identificamos o que potencialmente poderia ser o propósito de promover a interação, a cooperação e a colaboração.

Gráfico 9 – Aspectos da docência em EaD observados nas ferramentas utilizadas pelos participantes

Dentre os 16 participantes, 10 utilizaram a ferramenta Fórum e um a ferramenta Diálogo com o intuito de promover a interação entre os alunos. A maioria dos enunciados solicitava aos participantes “discutir”, “falar”, “dizer”, “participar”, “comentar” sobre determinada questão utilizando os verbos na 3ª pessoa do plural ou no imperativo, no entanto, as orientações eram em sua maioria vagas e descontextualizadas ou não propunham alguma questão problematizadora que pudesse promover a formação de comunidades de aprendizagem (PALLOFF; PRATT, 2002).

Não foi possível constatar se de fato ocorreu interação entre os alunos como almejado pelos participantes, pois a atividade não foi aplicada visto que esse não era o objetivo do curso. Por esse mesmo motivo não foi possível verificar a atuação dos participantes para “mediar” (FEUESTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004) os Fóruns e o Diálogo visando à promoção das aprendizagens.

Figura 33 – Exemplo de Fórum com o propósito de promover a interação elaborada pelo participante PA6

Verificamos que a cooperação no âmbito de elaboração de atividade (OKADA, 2006) foi pretendida por quatro participantes, três recorrendo à ferramenta Glossário (Figura 34) e um à ferramenta Pasta com a função de Base de Dados. Nestes casos a cooperação ficou mais evidente visto que os participantes solicitavam ao aluno a resolução de uma questão clara e definida (construção de um dicionário de léxico ou banco de imagens) em que demandava certas habilidades (tecnológicas, de pesquisa e linguísticas) ao mesmo tempo em que desenvolvia outras (ampliação do léxico e inferência).

A seguir destacamos um exemplo sobre o uso do Glossário com o propósito de promover a cooperação.

Figura 34 – Exemplo de utilização da ferramenta Glossário para em atividade cooperativa elaborada pelo participante PA8.

O último aspecto observado nas atividades foi a colaboração. Apenas um participante teve como objetivo promover a colaboração recorrendo para isso à ferramenta Wiki (Figura 30), entretanto, o participante não elaborou claramente o enunciado da ferramenta e equivocou-se ao informar aos alunos que todos poderiam ver as preferências musicais um dos outros, uma vez que, em um texto colaborativo a autoria é desconhecida. A falta de enunciado e orientações adequadas (MOORE; KEARSLEY, 2007) aos objetivos pretendidos, comprometeu a realização da atividade.

A última categoria sob o tema Moodle é a **Interatividade**. A análise dos dados revelou que todos os 16 participantes recorreram à interatividade presente no Moodle por meio do editor HTML para compor uma apresentação multimodal da atividade na seção principal do Moodle. As seções de todos os participantes possuíam alguma imagem relacionada ao tema desenvolvido, dois participantes utilizaram *links* para acesso à página de Internet e quatro alguma cor, fonte ou formato gráfico diferenciado.

Todas as ferramentas utilizadas pelos participantes possuíam o editor HTML, mas como é possível observar no Gráfico 12 a seguir, a maioria não empregou a funcionalidade do editor para ampliar a comunicação com o aluno e/ou ilustrar o enunciado.

Gráfico 10 – Ocorrência de interatividade presente nos enunciados das ferramentas utilizadas pelos participantes como atividade.

Os quatro enunciados foram considerados apenas como ‘ilustração multimodal’ e não como modalidade comunicacional interativa, pois não promoviam nenhum tipo de interação ou processo comunicativo interativo entre emissor, mensagem e receptor (SILVA, 2012). Esses quatro participantes apresentaram enunciados ilustrativos contendo imagens e/ou cores conforme destacamos na Figura 35 a título de exemplo.

Figura 35 – Exemplo de fórum com ilustração multimodal elaborado pelo participante PA3

Os dois enunciados que se aproximaram da modalidade comunicacional interativa merecem destaque, pois sua elaboração promoveu a interação com o conteúdo por meio da multimodalidade ao utilizar *links*, imagens, vídeos que possibilitaram ao aluno construir uma rede de navegação e construir o modo como desejava se relacionar com a informação apresentada.

O primeiro exemplo exibido na figura a seguir, foi concebido pelo participante PA5 que utilizou a ferramenta Pasta de modo criativo e original ao disponibilizar um arquivo para leitura.

Figura 36 – Exemplo de enunciado com modalidade comunicacional interativa por meio da ferramenta Pasta elaborado pelo PA5.

O participante PA5 recorreu à imagem, ao *link* para acesso ao texto complementar e ao texto principal de modo que os três elementos relacionavam-se entre si e permitiam ao aluno criar uma rede de significados a partir da mensagem transmitida. A construção do conhecimento é favorecida pelo modo como o aluno recebe a informação e estabelece os percursos que deseja para a compreensão leitora. A interação nesse exemplo é do tipo

“aluno/conteúdo” (MATTAR, 2012 apud MOORE, 1989), pois o aluno recebe um conteúdo que pode ser ampliado de acordo com as escolhas que determinar durante a manipulação da informação. O outro exemplo diz respeito ao enunciado proposto pelo PA10, conforme demonstra a figura a seguir.

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » » Gírias, quem não usa?!

Administração

Navegação

Gírias, quem não usa?!

O francês também está cheio delas e esta forma de falar é tão difundida que mais de uma série *online* retrata esta realidade linguística. Para os que ainda estão começando no mundo das gírias, um pouco de SODA, e os que querem jogar *level hard*, conheçam o Lascars!

SODA:

Lascars:

Difficile? Não se desesperem! Para facilitar, abaixo segue um texto "traduzido" para uma linguagem familiar e repleta de argots. Divirtam-se!

La cigale et la fourmi en argot par Pierre Perret

La Cigale reine du hit-parade
 Gazouilla durant tout l'été
 Mais un jour ce fut la panade
 Et elle n'eut plus rien à becqueter.
 Quand se pointa l'horrible hiver
 Elle n'avait pas même un sandwich,
 A faire la manche dans l'courant d'air
 La pauvre se caillait les miches.
 La Fourmi qui était sa voisine
 Avait de tout, même du caviar.
 Malheureusement cette radine
 Lui offrit même pas un carambar.
 - Je vous paierai, dit la Cigale,
 J'ai du blé sur un compte en Suisse.
 L'autre lui dit : Z'arez peu d'balle,
 Tout en grignotant une saucisse.
 - Que faisiez-vous l'été dernier ?
 - Je chantais sans penser au péze.
 - Vous chantiez gratos, pauvre niaise
 Eh bien guinchez maintenant !

Moralité :

Si tu veux vivre de chansons
 Avec moins de bas que de hauts
 N'oublie jamais cette leçon :
 Il vaut mieux être imprésario !

Figura 37 - Exemplo de enunciado com modalidade comunicacional interativa por meio da ferramenta Pasta elaborado pelo PA10.

Consideramos que o enunciado da ferramenta selecionada por PA10 igualmente se aproximou da perspectiva da modalidade comunicacional interativa, pois assim como o participante anterior, ele também possibilitou ao aluno criar uma rede de significados a partir da mensagem transmitida. O aluno poderia iniciar a atividade pelo vídeo mais simples, encarar o desafio e assistir ao vídeo mais difícil, realizar a leitura e depois assistir a um dos vídeos ou aos dois, apenas assistir aos vídeos ou apenas realizar a leitura. A autoria na construção dos sentidos para a compreensão escrita e oral seria estabelecida pelo próprio aluno.

Gostaríamos de salientar que faltou-nos elementos que nos permitissem constatar os motivos pelos quais os participantes ilustraram apenas a seção principal da atividade, outros ilustraram o enunciado de algumas ferramentas e outros proporcionaram algum nível de interação entre aluno e conteúdo por meio da modalidade comunicacional interativa. Nossas hipóteses nos levam a crer que os participantes que mais se aproximaram da modalidade comunicacional interativa ou da ilustração multimodal das ferramentas o fizeram porque perceberam esses aspectos nas atividades desenvolvidas no curso ‘Leitura e Avaliação em francês’.

Os que não recorreram à interatividade das ferramentas, possivelmente o fizeram por falta de tempo para se dedicar ao curso – de acordo com os relatos da Avaliação Final (ANEXO X) -, falta de familiaridade com o Moodle na condição de docente e, por fim, pouco arcabouço teórico sobre a elaboração de materiais e conteúdos nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Por fim, a análise de dados dos documentos produzidos pelos participantes na Semana 10 do curso, demonstrou que as atividades de leitura pouco variaram nas estratégias desenvolvidas. A maioria dos participantes privilegiou as estratégias ascendentes e pouco as estratégias descendentes ao passo que em um contexto de ensino favorável à compreensão da leitura em língua estrangeira o ideal seria o equilíbrio entre ambas. (PIETRARÓIA, 1997; 2001). Verificamos que houve preocupação na seleção dos textos principais para a atividade de leitura e os participantes privilegiaram hipertextos considerando o contexto físico (GIASSON, 1990) e eventual sobrecarga cognitiva (PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2014).

A análise também identificou que os participantes procuraram em alguma medida promover a interação (MOORE, 1989 apud MATTAR, 2012) por meio da ferramenta Fórum. Nossa hipótese para essa observação é a de que durante o curso eles puderam vivenciar de modo intenso, processos interativos com os demais colegas que contribuíram para as

aprendizagens. Essa experiência também foi relatada na Avaliação Final do curso. Contudo, faltou-lhes a oportunidade de exercerem a mediação (FEUERSTEIN, 1994 apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004), uma vez que o curso não contemplava um cenário de simulação para isso. Verificamos que nove participantes fizeram usos equivocados das ferramentas do Moodle, atribuindo-lhes outra função diferente da original. Nossa hipótese aponta para a falta de intencionalidade pedagógica ou nível baixo de fluência digital (CSTB apud TAROUCO, 2013), mas faltaram-nos subsídios para constarmos o real motivo.

De modo geral, compreendemos que os participantes foram sensibilizados em alguma medida sobre alguns aspectos que permeiam o ensino da leitura no ciberespaço. Não houve uma atividade que agregasse em igual medida a importância na relação entre o contexto ambiente virtual de aprendizagem e o ensino da leitura. Destacamos duas atividades em específico que demonstraram mais preocupação de um lado, com o ensino da leitura em francês, elaborada pelo PP2 e, de outro, com o ambiente virtual de aprendizagem, elaborada pelo PA5. Essas atividades podem ser consultadas integralmente nos anexos N e E, respectivamente.

O resultado de nossas análises confirmou nossa hipótese sobre a necessidade de formação com vistas às TIC e à docência em EaD nos cursos de Letras. Os alunos de Letras-Licenciatura da USP carecem de espaços nos quais possam fazer uso das tecnologias de modo prático, bem como refletirem e discutirem sobre as teorias, pressupostos e conceitos que permeiam o ensino mediado por esses recursos. Isso lhes permitiria desenvolver a fluência digital, compreender a intencionalidade pedagógica na elaboração de atividades em contexto a distância nos ambientes virtuais de aprendizagem e atuar como docentes em EaD.

5 Análise e discussão dos dados sobre as contribuições do curso para a formação dos futuros docentes.

A análise e discussão dos dados apresentados no questionário de avaliação final do curso, buscou identificar se as atividades realizadas pelos participantes durante o curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ contribuíram com a formação para a docência em EaD no ensino de textos digitais em francês. Também verificamos se houve sensibilização para o ensino da leitura em ambientes virtuais de aprendizagem, e se os participantes identificaram

que o curso contribuiu para suas aprendizagens enquanto alunos de francês do curso de licenciatura.

Dos 17 participantes inscritos, 14 responderam ao questionário (ANEXO X) ao término do curso, na Semana 10.

Para contextualizar as categorias levantadas durante a análise dos dados, criamos três temas: ‘Sensibilização docente’, ‘Sensibilização aluno’ e ‘Sensibilização atividade’.

O tema ‘Sensibilização docente’ indica a presença de enunciados que assinalem a sensibilização do participante no que se refere ao ensino da leitura em FLE e ao uso do Moodle para o ensino enquanto futuros professores. Esse tema se divide em duas categorias:

- **Leitura ensino:** o participante relatou as contribuições do curso para o ensino da leitura de textos digitais;
- **Moodle ensino:** o participante relatou as contribuições do curso para o ensino no ambiente virtual de aprendizagem e/ou uso das tecnologias de informação e comunicação.

O tema ‘Sensibilização aluno’ indica a presença de enunciados que assinalem a sensibilização do participante no que se refere à aprendizagem da leitura em francês e as contribuições do ambiente para a sua aprendizagem enquanto aluno. Sob este tema estão duas categorias:

- **Leitura aprendizagem:** o participante relatou as contribuições do curso para a sua aprendizagem na leitura em francês;
- **Moodle aprendizagem:** o participante relatou as contribuições do curso para a sua aprendizagem por meio do Moodle e/ou uso das tecnologias de informação e comunicação.

O tema ‘Sensibilização atividades’ indica a presença de enunciados que apontem como as atividades realizadas pelos participantes do curso contribuíram para a sensibilização sobre o ensino e aprendizagem da leitura e para o uso do Moodle.

As categorias desse tema são:

- **Atividades de leitura:** o participante relatou como as atividades contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem da leitura de textos digitais;
- **Atividades Moodle:** o participante relatou como as atividades contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem no Moodle.

Tema	Categoria	Enunciado do participante
<i>Sensibilização docente</i>	Leitura ensino	<p>PA4: [...]a dar valor àquilo que o aluno conhece, partir da informação de que o aluno sabe de muitas coisas para construir junto com ele. [...] fazer com que a avaliação se torne um processo mais humano e não tão aprisionante para o aluno.</p> <p>PA11: Me sensibilizei com o ensino da leitura, pois desconhecia anteriormente.</p> <p>PP5: Aprendi mais sobre as avaliações, assumi como a própria elaboração de perguntas, escolha do material, formulação dos objetivos de aprendizagem e assim por diante.</p> <p>PA5: [...] formular exercício, mesmo que com o uso de textos simples, pode ser bem mais difícil do que parece.</p> <p>PA8: A explorar mais a diversidade de textos.</p> <p>PA7: Como é difícil estar no lugar do professor, elaborar, avaliar atividades, etc.</p> <p>PA12: Aprendi a entender as estratégias de leitura, e assim saber quais seriam as dificuldades de um aluno ao ler um texto.</p> <p>PP4: [...] observar melhor as habilidades dos alunos para tornar as propostas mais eficazes.</p> <p>PP3: A valorizar as dúvidas dos alunos, a questionar se minha metodologia é adequada para o público alvo em questão e procurar me moldar da melhor maneira possível a fim de atingir todos os tipos de aluno.</p> <p>PA1: O que é importante avaliar na capacidade de leitura de um aluno[...]</p>
	Moodle ensino	<p>PP5: Veio a calhar inclusive porque uma das minhas alunas de FLE teve que se mudar para o Sul e precisava continuar as aulas a distância. Pude utilizar tudo o que aprendi aqui!</p> <p>PA9: [...] aprender como utilizar a plataforma moodle na prática, como professor [...].</p> <p>PP2: Como professora de curso de leitura em francês presencial, aprendi que é preciso refletir e pesquisar muito antes de pensar em atividades para o mundo virtual.[...] aprendi diversas maneiras de explorar os recursos da Internet a favor da compreensão escrita.</p> <p>PA8: A manipular as ferramentas mencionadas no contexto do ensino.</p> <p>PA7: Como mexer no moodle (nunca tinha usado).</p> <p>PA12: [...] entender melhor o funcionamento do moodle como ferramenta de ensino, e ainda, a elaboração de algumas atividades de leitura para possíveis alunos.</p> <p>PA6: As maneiras de capturar o interesse dos alunos e estimular sua aprendizagem é diversa. Como professor é necessário estar atento e pronto para incluir em seu repertório maneiras diferentes de lidar com a transmissão de conteúdo.</p> <p>PA1: [...] como é possível trabalhar em ambientes virtuais.</p>
<i>Sensibilização aluno</i>	Leitura aprendizagem	<p>PA4: [...]como posso me utilizar daquilo que eu já conheço, das minhas inferências e daquilo que o contexto me diz na hora de ler um texto em francês, principalmente online.</p> <p>PA11: Articular minhas estratégias de leitura.</p> <p>PA5: Aprendi a identificar melhor as estratégias de leitura.</p> <p>PA9: Os textos [...] trouxeram vocabulário novo e as atividades de compreensão de texto me ajudaram a desenvolver essa competência.</p> <p>PA8: A relação entre a aprendizagem e o uso de diversos tipos de texto, muito interessante no aprendizado de uma outra língua</p> <p>PA12: [...] notar as estratégias utilizadas por mim mesma durante o percurso de leitura.</p> <p>PP3: [...] a não subestimar o valor de uma atividade.</p> <p>PP3: [...] Aprendi também a não ter tanto medo de errar a todo instante, querendo ter sempre a resposta ideal.</p> <p>PA1: aprendi as diversas maneiras de se ler um texto, começando por uma rápida olhada e depois partindo para uma leitura atenta.</p>

Continua

Tema	Categoria	Enunciado do participante
<i>Sensibilização aluno</i>	Moodle aprendizagem	<p>PA5: Senti que a disciplina [...] era um aspecto principal deste curso. Explorar mais a fundo a plataforma Moodle, na qual eu mal sabia incluir Tarefas.</p> <p>PP2: Esse é meu primeiro curso totalmente realizado online e aprendi que preciso ser mais disciplinada [...] e controle para não dispersar minha atenção.</p> <p>PA5: Aprendi que usar ferramentas virtuais para o aprendizado em língua estrangeira é mais difícil do que parece e que eu ainda preciso melhorar. [...] é uma experiência bem divertida, que permite uma liberdade que cursos presenciais normalmente não oferecem.</p> <p>PP1: Aprendi a usar ferramentas virtuais que nunca tinha usado antes.</p> <p>PP4: Aprendi que tenho muita dificuldade de concentração para ler e executar tarefas para as quais não tinha nenhum contato de sala de aula. Descobri que sou um tanto quanto retrógrada.</p> <p>PA6: O aprendizado não se dá somente da maneira tradicional a base de papel e tinta. Há outras maneiras que a modernidade oferece para que possamos adquirir conhecimento.</p>
<i>Sensibilização atividades</i>	Atividades leitura	<p>PP4: Gostei bastante das atividades em que tínhamos que ler três textos com temáticas diferentes e perceber suas características, pois para isso tivemos que mobilizar diversas competências leitoras [...].</p> <p>PP2: As atividades da segunda semana, com a análise dos diferentes websites, foi para mim a mais produtiva pois provocou um debate frutífero e me trouxe novas visões sobre a leitura de textos online.</p> <p>PA5: Acredito que as que tiveram notícias de jornal [...] possibilitarem ao aluno a oportunidade de pesquisar aquilo que ele conhece ou mesmo de comparar aquilo que esta sendo noticiado em língua materna e em língua estrangeira.</p> <p>PA8: As atividades de interpretação de textos (imagens e escrita) também foram muito boas, atenderam aos objetivos do curso.</p> <p>PA12: Acredito que a mais pertinente tenha sido corrigir a "atividade da carla", pois foi realmente trabalhoso, e ajudou até na minha compreensão de francês, já que havia expressões que eu também não sabia e tive que pesquisar para poder corrigir.</p> <p>PP4: A atividade [...] além de trazer a necessidade da leitura e da interpretação de textos em francês, nos permitia realizar comentários sobre as estratégias de leitura, além de permitir a nossa colocação como professores.</p>

Continuação

Tema	Categoria	Enunciado do participante
Sensibilização atividades	Atividades Moodle	<p>PP4: [...] rendeu uma boa conversa no moodle.</p> <p>PA11: [...] pude esclarecer com os colegas nas discussões do fórum formas de abordar sites diferentes e isso o ajudou muito para avaliar a leitura virtual.</p> <p>PA9: Acho que a discussão no fórum da semana 4, sobre avaliação, foi uma das mais produtivas entre os usuários e rendeu boas reflexões.</p> <p>PA5: Acho que quando o aluno tem a possibilidade de pesquisar e de comparar, ele consegue aprender uma maior quantidade de conteúdo.</p> <p>PA8: a última atividade foi importante, pois possibilitou aos cursistas não apenas atuar como professor, mas também explorar a plataforma Moodle ao construir suas próprias atividades. A ligação entre o conteúdo e as ferramentas da plataforma foi muito legal.</p> <p>PP1: Talvez esta última tenha sido a minha preferida, mas só o foi porque antes dela houve muitas atividades de orientação que nos deram meios para fazê-la.</p> <p>PP4: [...] "explorando o moodle" porque ela permitiu que navegássemos e explorássemos o sistema usado durante todas as semanas.</p> <p>PA6: Acredito que num curso relacionado à licenciatura, o estudo de caso Carla foi bastante produtivo por nos colocar na situação de professor. Creio que um número maior desse tipo de atividade seja interessante para os próximos cursos.</p> <p>PA1: [...] a atividade na qual deveríamos analisar o caso da aluna Carla. Foi uma oportunidade de sentir como um professor de língua diante de uma atividade de leitura.</p> <p>PP5: Também me surpreendi com a complexidade e a interatividade das atividades propostas, que achei bem divertidas e desafiadoras.</p>

Conclusão

Tabela 4 – Dados coletados no questionário Avaliação Final

A análise dos dados sob o tema ‘Sensibilização docente’ demonstrou no que se refere à categoria **Leitura ensino** que houve reconhecimento de que o processo de ensino da leitura é complexo e que demanda do professor ações como elaborar, avaliar, selecionar, identificar, conhecer, observar os elementos texto e leitor-aluno envolvidos antes, durante e depois da elaboração de atividades, ou seja, ensinar leitura é uma tarefa que exige planejamento. (GIASSON, 1990).

Verificamos que houve preocupação com o aluno, colocando-o no centro do processo de ensino e aprendizagem ao identificar seus conhecimentos prévios e habilidades leitoras para a proposta de atividades eficazes.

Em relação à categoria **Moodle ensino**, cinco participantes relataram que passaram a conhecer o Moodle na prática, isto é, na condição de docente, além de refletir sobre o ensino com as tecnologias de informação e comunicação e as ferramentas do Moodle (KOEHLER; MISHRA, 2009).

Dentre esses participantes, PP5 relatou que iria usar tudo o que aprendeu no curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ para ministrar aulas a distância.

PP5: ”Veio a calhar inclusive porque uma das minhas alunas de FLE teve que se mudar para o Sul e precisava continuar as aulas a distância. Pude utilizar tudo o que aprendi aqui!”

Em relação ao tema ‘Sensibilização aluno’ a categoria **Leitura ensino** apontou que a aprendizagem da leitura foi favorecida pelo curso; cinco participantes puderam identificar as estratégias metacognitivas que utilizavam no processo de leitura (GIASSON, 1990). O participante PA9 relatou que os textos utilizados durante o curso trouxeram acréscimo ao seu vocabulário.

Os dados da categoria **Moodle ensino** demonstraram que houve participantes que relataram que ser aluno em EaD exige disciplina, concentração e cuidado para não se dispersar no ciberespaço ao realizar as atividades.

Houve ainda quem reconhecesse possuir dificuldade para este tipo de modalidade de ensino, como é o caso do participante PP4.

PP4: Aprendi que tenho muita dificuldade de concentração para ler e executar tarefas para as quais não tinha nenhum contato de sala de aula. Descobri que sou um tanto quanto retrógrada.

Esse relato demonstrou metarreflexão sobre aspectos cognitivos que podem comprometer as aprendizagens neste contexto de ensino.

Os dados do tema ‘Sensibilização atividade’ reunidos sob a categoria **Atividades ensino** apresentaram de que modo as atividades do curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ contribuíram para o ensino e aprendizagem da leitura em francês.

De modo geral, os participantes relataram que as atividades propiciaram acesso à diversidade de textos que contribuíram, por sua vez, para o desenvolvimento de estratégias descendentes e ascendentes (PIETRARÓIA, 2001) e para a reflexão sobre o ensino da leitura de textos digitais em francês, possíveis por meio da realização de atividades do tipo estudo de caso (APÊNDICE Z) que propunha a correção de uma atividade de leitura, colocando os participantes no papel de docentes.

A categoria **Atividades Moodle** agrupou dados que demonstraram que as atividades em que se utilizou a ferramenta Fórum possibilitaram aos participantes “conversarem”, “discutirem” e “refletirem” sobre a prática docente e a leitura de textos digitais. A realização de atividades como a exploração do ambiente Moodle (APÊNDICE AD) e a elaboração de atividade de leitura no Moodle (APÊNDICE AG) proporcionaram além da experiência prática

no contato com o AVA e as ferramentas na condição de professor, a reflexão sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem. (MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA, 2013).

Observamos que dentre os participantes que destacaram as atividades como contribuintes para as aprendizagens e para a sensibilização na formação docente, sete apontaram atividades que possuíam caráter prático que simulavam uma situação real de atuação docente (MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA, 2013); quatro fizeram referências às atividades que contemplavam a ferramenta Fórum, quatro à ferramenta Tarefa, um a textos teóricos e outro ao ciberespaço.

O participante PP5 destacou que a interatividade presente nas atividades propostas tornou sua realização divertida e desafiadora.

PP5: Também me surpreendi com a complexidade e a interatividade das atividades propostas, que achei bem divertidas e desafiadoras.

A percepção da possibilidade de desenvolver a “modalidade comunicacional interativa” (SILVA, 2012) no ambiente virtual permitiu que esse participante desenvolvesse sua atividade final (ANEXO E) mais próxima a essa perspectiva, conforme apresentamos na análise de dados da seção anterior.

Os dados analisados também demonstraram que em alguma medida o curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ contribuiu para a sensibilização sobre o ensino da leitura de textos digitais em francês e a atuação docente nos ambientes virtuais de aprendizagem, sobretudo no que se refere ao uso do ambiente Moodle e suas ferramentas, pois os participantes nunca haviam explorado o ambiente no papel de docentes.

Ademais, verificamos que os participantes foram sensibilizados no que se refere às suas aprendizagens, enquanto alunos, sobre as estratégias metacognitivas utilizadas durante a leitura de textos em francês.

De modo geral, observamos que o equilíbrio entre atividades teóricas e atividades práticas foi essencial para alcançar os objetivos do curso e da pesquisa. Verificamos que os participantes destacaram em vários momentos que a possibilidade de atuarem em um contexto no qual puderam se sentir professores promoveu a reflexão sobre seus papéis de alunos e futuros professores.

PP5: ”Entrei no curso bastante curiosa, mas um pouco apreensiva por se tratar de um curso on-line. O curso superou minhas expectativas iniciais, pois propôs leituras particularmente interessantes, como o hipertexto e a avaliação. Também me surpreendi com a complexidade e a interatividade das atividades

propostas, que achei divertidas e desafiadoras. De maneira geral, o curso me fez repensar e questionar muita coisa enquanto professora e aluna.”

PA9: “Eu imaginava que o curso serviria mais como uma coleta de dados – como se eu tivesse que realizar diferentes atividades apenas para que os dados das minhas atividades fossem contabilizados. Felizmente o curso teve também ótimos espaços de reflexão sobre a atividade do professor e sobre educação, o que contribuiu para minha formação, além da utilidade prática de aprender a utilizar as ferramentas da plataforma Moodle.”

PP2: “O curso foi excelente e provocou reflexões que com certeza serão retomadas na minha prática docente. Aqui fazendo uma autoavaliação, imaginei no início que conseguiria cumprir todas as atividades e prazos, porém não consegui conciliar como gostaria minhas atividades do mundo ‘real’ com o ‘virtual’. Achei importante a flexibilidade dos prazos, permitindo assim retomar algumas atividades deixadas para trás nos tempos difíceis! O curso com certeza me instigou a explorar mais o mundo da educação a distância online.”

PP1: “Eu gostei, achei bem organizado, bem claro, trouxe questões importantes para o debate, como a forma que avaliamos nossos alunos. Além disso, nos orientou no sentido de usarmos o ambiente virtual para ensinar.[...]”

PA12: “O curso foi mais interessante do que eu esperava, pois [antes] não conseguia visualizar as estratégias de compreensão do texto, já que fazemos isso no ‘modo automático’. Acredito que tenha sido uma ótima experiência, pois, em alguns casos, pude me colocar no lugar do professor e ‘treinar’ o que farei quando der aulas.”

PA1: “Sinceramente, eu entrei no curso sem saber ao certo do que se tratava. Aos poucos, porém, fui percebendo que ele trazia questões importantes que eu vivi mas sobre as quais nunca tinha me aprofundado, como a questão da avaliação. Terminei o curso com novas reflexões e muitas ideias sobre futuros trabalhos.”

Por fim, observamos que mesmo não sendo o foco de nossa pesquisa, a questão da avaliação despertou muito interesse e reflexão por parte dos participantes. Compreendemos que este é um tema que merece destaque no curso de licenciatura e que poderia igualmente ser abordado sob uma perspectiva prática e teórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentaremos as reflexões decorrentes do desenvolvimento da pesquisa, do processo teórico-metodológico que nos orientou para a análise dos dados, o que compreendemos como contribuições para a formação docente em EaD e para o ensino da leitura e, por fim, os possíveis desdobramentos para pesquisas futuras.

O referencial teórico no qual nos baseamos, possibilitou-nos aprofundar nossas reflexões com o objetivo de respondermos às questões de pesquisa. A formação de professores para a atuação em contextos a distância, ou virtuais, é uma questão pontuada por alguns pesquisadores como Kenski (2003), Alves (2008) e Mayrink; Albuquerque-Costa (2013), e nos mostrou que, decorridos um pouco mais de dez anos, ainda é uma questão que merece discussão. Isso se deve ao fato da quase ausência de disciplinas específicas nas licenciaturas para a formação em EaD, de poucas pesquisas sobre o tema e que ainda partem de uma investigação mais empírica que pragmática e de bibliografia recente e pouco expressiva em quantidade sobre o tema.

Corroborando nesse sentido, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, de 2002, institui que os cursos de formação precisam preparar os futuros professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação. No entanto, pudemos verificar por meio de consulta aos currículos e projetos políticos pedagógicos de algumas universidades do Brasil que oferecem licenciatura em Letras Francês, que essa resolução ainda está em fase de realização nas diferentes instituições de ensino superior, mas sem avanço significativo.

Outro aspecto que também nos chamou atenção foi o conceito de modalidade comunicacional interativa de Silva (2012) que nos permitiu vislumbrarmos um tratamento diferenciado às interações entre aluno/conteúdo/professor no Moodle. As especificidades dos conceitos abordados possibilitaram que associássemos nossa experiência profissional ao processo de concepção do curso, mais o recuo necessário para a reflexão no papel de pesquisadora. Isso abriu-nos espaço para um movimento de reflexão-ação-reflexão que alimentou toda a nossa pesquisa. Entendemos que os papéis múltiplos que desempenhamos ao refletir sobre os aspectos pedagógicos, criar o curso inteiro do ponto de vista técnico, mediar os fóruns e o processo de ensino e aprendizagem, avaliar as atividades produzidas e, tomar o distanciamento necessário enquanto pesquisadora, não é o cenário ideal em um contexto real de um curso a distância. As múltiplas funções acumuladas geraram uma carga considerável de

trabalho, impraticável para um professor. Entretanto, em um primeiro momento, esse posicionamento foi importante para mostrarmos a complexidade do processo.

Um ponto determinante para o desenvolvimento dessa pesquisa e que merece destaque, foi o fato dos alunos participantes serem, em certa medida, proficientes em língua francesa. Esse perfil nos permitiu dedicar mais espaço para pensar sobre o aspecto pedagógico. Nesse sentido encontramos no modelo de ensino da leitura apresentado por Giasson (1990) uma proposta para o ensino de estratégias de leitura metacognitivas passível de ser aplicada à leitura de textos digitais em ambientes virtuais de aprendizagem. O modelo de ensino da autora fornece ao professor subsídios para sistematizar e planejar atividades de leitura, mesmo em um contexto específico como o Moodle. Compreendemos que, adotá-lo no contexto a distância, demanda do professor profunda reflexão sobre o uso das ferramentas do ambiente na elaboração de atividades que atendam às etapas do modelo, uma vez que a proposta de Giasson foi desenvolvida para a sala de aula presencial. Consequentemente, isso implica dizer que o uso das ferramentas do Moodle para esse modelo de ensino, deve ser orientado pela intencionalidade pedagógica, ou seja, o professor precisa ter claro para si por que, para que e como utilizar as tecnologias de informação e comunicação à favor do ensino e aprendizagem. Além disso, o próprio planejamento para a aplicação das etapas de ensino nas atividades solicitou um sequenciamento das atividades pensadas de modo horizontal, a partir do que se observava em um contexto mais amplo e que poderia ser relacionado com as atividades em questão. À contribuição do modelo de ensino de Giasson, atribuímos ao fato de ele nos permitir pensarmos modos de desenvolvermos algo tão complexo como o ensino de estratégias de leitura metacognitivas de modo estruturado e planejado.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, acreditamos que a pesquisa-ação, adotada como método de pesquisa, foi coerente com nossos objetivos de pesquisa, pois possibilitou-nos a criação do curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ e consequentemente a intervenção e interação direta com os participantes com vistas a propiciar transformações e/ou reflexões acerca da docência em EaD e do ensino da leitura de textos digitais em francês.

Verificamos que o que mais mobilizou os alunos participantes da pesquisa foi o fato de, por meio das atividades propostas, vivenciarem o uso das tecnologias, no nosso caso as ferramentas do Moodle, de modo prático no papel de professores.

O equilíbrio entre atividades de fundamentação teórica e atividades de realização prática, complementares entre si, durante as dez semanas de curso, permitiu aos alunos participantes da pesquisa refletirem e discutirem sobre os temas que permearam as atividades, ora no papel de alunos de um curso de licenciatura, ora no papel de futuros professores.

Ao serem colocados no papel de professores, elaboraram atividades, analisaram textos, refletiram sobre o uso das ferramentas do Moodle e identificaram os potenciais e dificuldades no trato com as tecnologias para o ensino e aprendizagem. Esse processo desencadeou reflexões sobre as práticas docentes no contexto a distância que permeiam questões como mediação, colaboração, cooperação e elaboração de atividades. No que se refere ao ensino da leitura de textos digitais em francês, sobretudo, no que concerne às características específicas desses textos, os participantes puderam perceber que esses aspectos podem colaborar quando contribuem para a compreensão global do texto ou comprometer as aprendizagens quando apresentam excesso de estímulos audiovisuais.

No papel de alunos, a contribuição ocorreu no âmbito do desenvolvimento e aprofundamento das estratégias metacognitivas empregadas na leitura de textos digitais em francês. Foi novidade para esses alunos a forma como leram esses textos, pois o contato com variados e diferentes textos e estímulos, foi mediado por nossa atuação com objetivos e propósitos pedagógicos. Esse contato também lhes possibilitou ampliar os conhecimentos linguísticos e culturais sobre a língua francesa, além de identificarem o perfil necessário para estudarem e aprenderem no contexto a distância.

O processo de reconhecer-se como aluno em um curso a distância também contribuiu para a formação docente em EaD. Desse modo, compreendemos que as atividades desenvolvidas no curso ‘Leitura e Avaliação em francês’ promoveram a sensibilização para a docência em Educação a Distância, bem como para o uso das tecnologias na elaboração de atividades de leitura.

Vale observar que as contribuições decorrentes desse duplo papel de aluno e professor, deveu-se ao fato dos participantes serem alunos da disciplina de licenciatura ‘Atividades de Estágio: Francês’ que viabilizou o entendimento de que ser aluno e ser professor, ao mesmo tempo, faz parte do processo de formação docente.

Especialmente no que se refere às atividades de leitura e à atividade final proposta na Semana 10, pudemos verificar nos relatos dos fóruns, respostas dos questionários e nas próprias atividades elaboradas pelos participantes, a conscientização sobre a complexidade do processo de leitura e de ensino da leitura de textos digitais em francês no Moodle. Os participantes reconheceram a importância de considerar os elementos que constituem os textos (figuras, vídeos, movimentos, excesso de propaganda, cores e etc.) e suas implicações durante a leitura. Também se conscientizaram de que elaborar uma atividade usando as tecnologias é processo que exige planejamento e conhecimento técnico, pedagógico e de conteúdo.

Contudo, gostaríamos de pontuar que apesar da experiência no curso, observamos dificuldades, resistências e falta de intencionalidade pedagógica em algumas atividades propostas pelos participantes indicando que a formação inicial não é um processo simples, estanque, mas que a relação teoria e prática deve ser um *continuum*. Mesmo em se tratando de promover a formação inicial de professores, esse é um processo que não se completa em dez semanas e exige mais tempo para reflexões, discussões e apropriações. Isso nos leva a reforçar a ideia da necessidade em contemplar nos cursos de licenciatura, formação regular e consistente para o tema Educação e Tecnologia.

Vale ressaltar que, a interação e proximidade com os participantes e o processo de concepção do curso permitiram-nos enquanto pesquisadora e professora reforçar nossa percepção de que a atuação docente em contextos a distância requer constante estado de atenção aos alunos e, planejamento e ação contínuos, pois sendo o ambiente virtual um espaço de interações assíncronas, o professor dispõe de mais tempo para observar, compreender, refletir, planejar e agir.

Ao revisitarmos nossas perguntas de pesquisa após a realização da análise dos dados, baseando-nos nas respostas dos questionários, nas interações dos fóruns e na atividade final produzida pelos participantes identificamos alguns aspectos relevantes.

Um primeiro aspecto se refere às atividades práticas do curso nas quais os participantes assumiram o papel de professor e que serviram para promover a sensibilização nos contextos em EaD e, para nossa surpresa, ao nosso modelo de docência adotado durante o curso. Ambos favoreceram a formação inicial para a docência em EaD. Pudemos verificar, por um lado, de modo mais evidenciado nas atividades finais produzidas, que os participantes que relatam desconhecimento, dificuldade ou até mesmo falta de interesse pela modalidade de ensino a distância, desenvolveram atividades contemplando as ferramentas do Moodle e aspectos multimodais. Identificamos subjacentes à essas atividades, esforço, empenho e coragem, mesmo que em algumas delas houvesse uso equivocado das ferramentas. Por outro lado, participantes mais abertos à tecnologia ousaram experimentar ferramentas diferentes das que trabalhamos durante o curso e fizeram uso criativo e original de algumas delas, como foi o caso do participante que utilizou a ferramenta Pasta de modo a tornar a apresentação de arquivos criativa e com intencionalidade pedagógica. Os modelos de alguns enunciados também nos remeteram à forma como apresentávamos as atividades e nos comunicávamos com eles.

Um segundo aspecto diz respeito às especificidades dos textos digitais para o ensino da leitura. Ficou claro para nós que os alunos participantes compreenderam a complexidade

desses textos para o ensino da leitura. Ao selecionarem os textos para a elaboração da atividade final, cuidaram para que as especificidades do próprio texto não prejudicassem o ensino e a aprendizagem. Além disso, de modo implícito, pois não abordamos a questão durante o curso, houve preocupação e reflexão sobre os gêneros textuais que circulam no ciberespaço, pois uma notícia que é veiculada no jornal impresso, pode ter outras características textuais no jornal *online*, seja pelo suporte, seja pela forma como é apresentada.

Um terceiro e último aspecto se refere aos conhecimentos dos futuros professores para atuarem no contexto a distância. Acreditamos que a sensibilização para docência em EaD possibilitou aos alunos participantes refletirem, praticarem e aprenderem, em alguma medida, sobre os aspectos comunicacionais que permeiam um curso ou disciplina oferecido na modalidade a distância como o enunciado, a apresentação, *layout* e uso de ferramentas na elaboração de atividades, bem como a importância da interação nessa modalidade de ensino.

No entanto, entendemos que a formação docente em EaD precisa de maior tempo para apropriação e maturação de conceitos e habilidades complexas como a mediação e promoção de ambientes colaborativos e cooperativos.

Por fim, acreditamos que ao sensibilizar os futuros professores de francês para o ensino da leitura de textos digitais e para a docência em Educação a Distância, nossa pesquisa contribuiu ao proporcionar a formação inicial para a atuação docente em EaD como uma possibilidade de atuação profissional, bem como para a conscientização sobre a complexidade que envolve o processo de ensino da leitura de textos digitais ao se considerar texto, leitor e contexto físico.

Ao refletirmos um pouco mais sobre o ensino da leitura de textos digitais em francês nos ambientes virtuais de aprendizagem em cursos a distância, entendemos que a mediação durante o processo de leitura é quesito primordial. A mediação do professor precisa considerar não apenas a interação entre aluno (leitor) e texto, mas também o contexto físico e as características específicas desses textos. O professor surge como o mediador que promove a conscientização das estratégias metacognitivas visando à autonomia, assim como propõe Giasson (1990). É preciso igualmente buscar equilíbrio entre as estratégias descendentes e ascendentes, valendo-se para isso dos recursos oferecidos pelo ciberespaço como dicionários e gramáticas *online*, variedade de textos, de canais de comunicação, de modo a conduzir o aluno à autonomia e ao uso de estratégias adequadas a determinados textos. O professor de língua estrangeira precisa vislumbrar outras formas de ensinar a leitura, uma leitura mais real e presente na vida dos alunos que é a leitura de textos que circulam na Internet. O ensino

carece avançar para além da leitura de livros e textos impressos, dentro da sala de aula e por um período delimitado em 50 minutos. A Internet trouxe consigo inúmeras possibilidades de potencializar o ensino e a aprendizagem de uma língua e o professor deve usá-las a seu favor e a favor de seus alunos.

Compreendemos também que a adequação dos cursos de licenciatura de modo a contemplar a formação do professor para o uso das TIC e para a atuação em EaD é questão que merece urgência. A ampliação de cursos com esses propósitos encontra respaldo na legislação brasileira ao permitir a implantação de 20% de disciplinas semi-presenciais, o que poderia viabilizar a formação para o contexto em EaD, e a orientação para que a formação do professor contemple o uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem.

Há implícito aí o entendimento de um novo papel para o professor do século XXI como alguém preparado para lidar com as tecnologias e com as questões e atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem em contextos específicos, como é o caso da Educação a Distância.

Essa formação durante a licenciatura possibilitaria ao professor sentir-se mais seguro para o uso das tecnologias, bem como arriscar-se a outras possibilidades de atuação profissionais para além da sala de aula presencial. A falta de conhecimento ou experiências frustrantes e desmotivadoras com as tecnologias, pode levar à instauração de resistência e formação de opiniões equivocadas, sobretudo no que diz respeito à Educação a Distância. É preciso um movimento significativo e uniforme das instituições de ensino superior que formam professores nas mais diversas áreas do conhecimento, com vistas à implantar as diretrizes e resoluções postuladas pelas instâncias nacionais superiores.

No que se refere à possibilidade de futuras pesquisas, como o doutorado, as discussões nos fóruns e a realização de algumas atividades sobre o tema avaliação que, apesar de não ter sido o foco de nossa pesquisa, foi contemplado durante o curso, possibilitou-nos perceber que se trata de um tema pouco abordado nos cursos de licenciatura. Os participantes demonstraram especial interesse e motivação em discutir e refletir sobre as questões que envolvem a avaliação de modo geral e a avaliação em francês língua estrangeira. Diante disso, vislumbramos a possibilidade de pesquisar e discutir a formação de professores sobre a avaliação e avaliação em francês língua estrangeira, igualmente durante a licenciatura sob a perspectiva que congregue teoria e prática.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. **Reflexões sobre o ensino da literatura: da Poética de Edouard Glissant às perspectivas de leituras rizomáticas**. 2004. 145 f. Tese (Doutorado em Letras Francês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ALVES, L. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e cooperação. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.
- ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Eds.). **Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Casos**. Salvador: EDUNEB, 2009. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/1/Moodle_1911_web.pdf>. Acesso em: fev. 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf>. Acesso: em 14 out. 2014.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, C. G. P. de. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**. Cuiabá: EduFMT; n. 19, p. 161-186, 2009.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.1 de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2 de 18 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- BRASIL. Portaria 4.059 10 de dezembro de 2004. Regulamenta a oferta de disciplinas semi-presenciais nas Instituições de Ensino Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Seção 1 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- BRASIL. Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 12 fev. 2014.

BURNHAM, T. F. et al. Ambientes virtuais de aprendizagem: o Moodle como espaço multirreferencial de aprendizagem. In: SILVA, Marco. (Org.). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fúlvia M.L. Moretto. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CORNAIRE, C. **Le point sur la lecture**. Paris: CLE International, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. Multimodalidade, convenções visuais e leitura. In: DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS. **Renovação do Reconhecimento do Curso de Letras - Projeto Pedagógico, 2013**. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/115445/mod_resource/content/2/PROJETO%20PEDAGOGICO%20Letras%20USP.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2014.

FILATRO, A.; PICONEZ S. C. B. Evolução dos sistemas para educação a distância. In: MACIEL, C. (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Cuiaba: EdUFMT, 2013.

FORMIGA, L. A terminologia da EaD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIASSON, J. **La compréhension en lecture**. Bruxeles: De Boeck, 1990.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola Enfermagem USP**, v. 35, n.2, p.115-21, jun. 2001.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10.ed. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOEHLER, M.; MISHRA, P. What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**. v.9, n.1, p.60-70, 2009. Disponível em: <<http://www.editlib.org/p/29544/?nl>> Acesso em: 12 mar. 2014.

LACELLE, N. ; LEBRUN, M. **Des compétences en littératie médiatique à développer via l'analyse de stéréotypes dans les médias**. Disponível em: <<http://revue-recherche-education.com/actes/acfas2010/acte5.pdf>> Acessado em: 15 ago. 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Formação crítico-reflexiva para professores de língua em ambiente virtual. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013.

MAYRINK, M. F.; RODRIGUES, J. C. da S.; BINHOLO, N. H. Formação inicial para o ensino em ambientes virtuais de aprendizagem: uma experiência de exploração da Plataforma Moodle. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOTTA-ROTH, D.; RABUSKE, G. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 43–66, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/12025>> Acesso em: 05 jan. 2014.

OKADA, A. L. P. Desafio para EaD. Como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, M. (Org.) **Educação online. Teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

PIETRARÓIA, C. M. C. **Percursos de leitura**. São Paulo: Annablume, 1997.

_____. **Questões de leitura**. São Paulo: Annablume, 2001.

PIETRARÓIA, C. M. C.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Leitura digital no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira. In: PIETRARÓIA, C. M. C.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). **Leitura(s) em francês língua estrangeira**. São Paulo: Paulistanas, 2014. 184. p (Série Enjeu, v.2).

SILVA, M. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004

SOUZA MARTINS, Heloisa Helena T. de. Metodologia de pesquisa qualitativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

TAROUCO, L. M. R. Um panorama da fluência digital na sociedade da informação. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). **Avaliação Formativa: Práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Seção de apresentação da Semana 1 – Conhecendo o grupo

You are logged in as Valkiria Santos (Log out)

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte » Stoa » USP » Acesso »

Home » My courses » Pesquisa, Estudo e Extensão » FFLCH » Centro de Línguas » CL - Cursos de Francês » CL - Cursos de Leitura » Leitura e avaliação em francês [Turn editing on](#)

Search forums

Advanced search

Administration

- Course administration
 - Turn editing on
 - Edit settings
 - Users
 - Unenrol me from Leitura e avaliação em francês
 - Filters
 - Reports
 - Grades
 - Outcomes
 - Badges
 - Backup
 - Restore
 - Import
 - Question bank
- Switch role to...
- My profile settings

Upcoming events

- Recesso Escolar. Não haverá aula.**

Monday, 27 October, 12:05 AM
- Consagração ao Funcionário Público. Não haverá aula.**

Tuesday, 28 October, 12:05 AM

[Go to calendar...](#)

[New event...](#)

Latest news

[Add a new topic...](#)

(No news has been posted yet)

Navigation

- Home
 - My home
- Moodle USP do Stoa
- My profile
- Current course
 - Leitura e avaliação em francês
 - Participants
 - Badges
- My courses

Prezad@s participantes,

Sejam bem-vindos ao Projeto "Leitura e avaliação em francês"

Esperamos que vocês possam neste espaço trocar experiências e conhecimento e assim construir novos saberes em um clima colaborativo, cooperativo e agradável.

Nossa dinâmica de trabalho será a seguinte: toda 2ª feira vocês receberão a mensagem de uma nova atividade e terão até a outra 2ª feira para realizá-la. Vejam na guia "Próximos eventos", à esquerda, as datas de início e término das atividades. Bom trabalho a todos

Valkiria

Fórum de notícias
Fórum de dúvidas

Semana 1

CONHECENDO O GRUPO

Car@s participantes;

As atividades previstas para esta semana são:

- **Responder** aos questionários específicos (*as respostas não são automáticas, clique no ícone enviar*)
- (P) se você dá aulas de francês (escola, particular, centro de línguas, etc.) e
- (A) se você ainda não dá aulas de francês;
- **Participar** do fórum *"Trocando experiências"*.

Nossos objetivos são identificar o perfil de vocês e a experiência pessoal de cada um no contexto online.

Se você DÁ aulas de francês, responda, por favor, os questionários abaixo

(P) Quem é você?
(P) Conte-me um pouco sobre...

Se você NÃO DÁ aulas de francês, responda, por favor, os questionários abaixo

(A) Quem é você?
(A) Conte-me um pouco sobre...

Fórum: Trocando experiências.

APÊNDICE B – Questionário: (P) Quem é você?

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ► [Meus Ambientes](#) ► [Pesquisa, Estudo e Extensão](#) ► [FFLCH](#) ► [Centro de Línguas](#) ► [CL - Cursos de Francês](#) ► [CL - Cursos de Leitura](#) ► [Leitura e avaliação em francês](#) ► [Semana 1](#) ► [\(P\) Quem é você?](#) ► [Responda às perguntas...](#)

Administração
Navegação

Quem é você?

1 * Qual sua idade?

☐ Entre 18 e 20 anos
☐ Entre 20 e 25 anos
☐ Mais de 25 anos

2 * Você possui:

☐ Nível superior completo
☐ Nível superior cursando
☐ Pós-graduação completa
☐ Pós-graduação cursando

3 * Há quanto tempo você leciona língua francesa?

☐ Há menos de 1 ano
☐ Entre 1 ano e 3 anos
☐ Entre 3 e 5 anos
☐ Há mais de 5 anos

4 * Seu contexto de trabalho é:

☐ Escolas públicas e/ou privadas (CEL, Colégio Santa Cruz, Liceu Pasteur...)
☐ Escolas de idiomas
☐ Universidade (Especialização, Extensão, Graduação, Centro de Língua)
☐ Professor particular

5 * Quais materiais você utiliza em suas aulas?

☐ Livro/manual didático
☐ Jornais, revistas, propagandas, livros (material autêntico)
☐ Textos fotocopiados de livros, revistas e afins
☐ Textos impressos de sites da internet
☐ Dicionários
☐ Notebook, netbook
☐ Tablet
☐ Internet

[Enviar encuesta](#)

Documentação de Moodle relativa a esta página

APÊNDICE C – Questionário (P) Conte-me um pouco sobre...

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ► [Meus Ambientes](#) ► [Pesquisa, Estudo e Extensão](#) ► [FFLCH](#) ► [Centro de Línguas](#) ► [CL - Cursos de Francês](#) ► [CL - Cursos de Leitura](#) ► [Leitura e avaliação em francês](#) ► [Semana 1](#) ► [\(P\) Conte-me um pouco sobre...](#) ► [Responda às perguntas...](#)

Administração
Navegação

Conte-me um pouco sobre...

1 * ... suas práticas docentes de leitura.

O que você acredita ser importante considerar prioritariamente no ensino da leitura em francês? Escolha apenas a opção de maior relevância para você.

☐ No nível das estratégias (inferência, conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, etc.)
☐ No nível sociolinguístico (contexto de produção, contexto de uso, contexto sociocultural)
☐ No nível dos aspectos linguísticos (léxico, gramática, ortografia)

2 * Frequentemente você utiliza textos de que fonte para trabalhar a leitura com os alunos? (É possível marcar mais de uma resposta)

☐ Jornais
☐ Revistas
☐ Livros
☐ Textos acadêmicos (artigos científicos, periódicos, etc)
☐ Manuais de instrução
☐ Livro didático
☐ Blogs
☐ Sites da internet (jornais, revistas, culinária, etc.)

3 * Você acredita que ler na tela é diferente de ler no papel? Sim? Não? Por quê?

Parágrafo **B** *I*

Caminho: p

4 * ... suas práticas avaliativas.

De sua experiência como professor, liste 5 palavras que são fundamentais na sua prática em situação de avaliação.

Parágrafo **B** *I*

Caminho: p

5 * De sua experiência como estudante, associe 5 palavras às situações de avaliação que você vivenciou.

Parágrafo **B** *I*

Caminho: p

6 Quais os instrumentos de avaliação que você utiliza durante seu curso? (É possível marcar mais de uma opção)

☐ Prova
☐ Questionário (múltipla escolha, pergunta e resposta)
☐ Quiz (verdadeiro/ falso, certo/errado)
☐ Seminário de leitura
☐ Diário de leitura
☐ Auto-avaliação
☐ Portfólio
☐ Trabalho(s) em grupo

7 * Você também utiliza outros instrumentos de avaliação como questionários, quiz, formulários ou outra atividade online qualquer?

☐ Sim
☐ Não
☐ Às vezes

8 * Sobre as modalidades de avaliações, você utiliza:

☐ Apenas avaliações individuais
☐ Apenas avaliações em grupos
☐ Alterna avaliação individual com avaliação em grupo

9 * De forma geral, você avalia seu aluno por meio de:

☐ Avaliações unificadas e programadas em calendário determinado pela instituição
☐ Avaliações elaboradas por você e programadas em calendário determinado pela instituição
☐ Avaliações elaboradas por você e não programadas, mas aplicadas em um momento específico a seu critério
☐ Avaliações elaboradas por você e não programadas, mas aplicadas ao longo do curso

10 * Ao elaborar uma avaliação, você segue um padrão de formulação de questões?

☐ Sim, as questões elaboradas são previamente definidas de acordo com o conteúdo programado
☐ Sim, as questões elaboradas atendem o que é estipulado pela instituição
☐ Não, formulo as questões de acordo com o que foi abordado em sala de aula
☐ Não, formulo as questões de acordo com o que observei das aprendizagens e/ou dificuldades dos alunos

11 * Em sua prática docente, no que se refere à avaliação, o que você considera ser mais significativo para seus alunos em termos de mensurar as aprendizagens? (É possível marcar até duas opções)

☐ Nota
☐ Evolução contínua
☐ Erros e acertos
☐ Conceitos (bom, ruim, regular, satisfatório, insatisfatório, etc.)

12 * Após avaliar os estudantes por meio de algum instrumento (prova, teste, seminário, etc) que tipo de devolutiva você dá ao aluno? Explique em detalhes.

Parágrafo B I

Caminho: p

13 Como professor de um curso de leitura em língua estrangeira, você espera que o seu aluno ao final do curso seja capaz de... Liste ao menos três itens.

Parágrafo B I

Caminho: p

[Enviar encuesta](#)

APÊNDICE D – Questionário: (A) Quem é você?

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » Pesquisa, Estudo e Extensão » FFLCH » Centro de Línguas » CL - Cursos de Francês » CL - Cursos de Leitura » Leitura e avaliação em francês » Semana 1 » (A) Quem é você? » Responda às perguntas...

Administração

Navegação

Leitura e avaliação em francês

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Quem é você?

1

Qual sua idade?

☐ Entre 18 e 20 anos
☐ Entre 20 e 25 anos
☐ Mais de 25 anos

2

Você possui:

☐ Nível superior completo
☐ Nível superior cursando
☐ Pós-graduação completa
☐ Pós-graduação cursando

3

Você possui alguma experiência como professor?

☐ Sim. Já tive uma experiência como professor(a) de francês.
☐ Não. Nunca lectionei.

Enviar encuesta

APÊNDICE E - Questionário (A) Conte-me um pouco sobre...

Você acessou como [Valkiria Santos](#) ([Sair](#))

Leitura e avaliação em francês

[Disciplinas »](#) [Suporte »](#)

[Início ► Meus Ambientes ► Pesquisa, Estudo e Extensão ► FFLCH ► Centro de Línguas ► CL - Cursos de Francês ► CL - Cursos de Leitura ► Leitura e avaliação em francês ► Semana 1 ►](#)
[\(A\) Conte-me um pouco sobre... ► Responda às perguntas...](#)

Administração

Navegação

Conte-me um pouco sobre...

- ... suas práticas de leitura.*

O que você acredita ser importante considerar/saber para compreender um texto em francês?

 - ☐ Contexto de produção (onde o texto foi publicado, o autor que o escreveu)
 - ☐ Contexto de uso (qual a finalidade do texto, quais as informações relevantes)
 - ☐ Contexto cultural (época da publicação do texto, público destinado)
 - ☐ Associar o que você já sabe com o que o texto apresenta
 - ☐ Vocabulário
 - ☐ Gramática
 - ☐ Traduzir
- Frequentemente o que você costuma ler em francês? (É possível marcar até 3 opções)

 - ☐ Jornais
 - ☐ Revistas
 - ☐ Livros
 - ☐ Textos acadêmicos (periódicos, artigos científicos...)
 - ☐ Blogs
 - ☐ Sites da internet (jornais, revistas, culinária, etc.)
- Você acredita que ler na tela é diferente de ler no papel? Sim? Não? Por quê?

Parágrafo ▼

B I

☰ ☷ 🔗 ✎ ↺ 🖨

Caminho: p

4 * ... o que você pensa sobre a avaliação.

De sua experiência como estudante, associe 5 palavras às situações de avaliação que você vivenciou.

Parágrafo B I

Caminho: p

5 * Você prefere se submeter a avaliações do tipo:

- ☐ Individual
☐ Em grupo
☐ Individual e em grupo
☐ Não tem preferência por uma ou outra

6 * Como você gostaria de ser avaliado(a) ao longo de uma disciplina? O que o professor deveria considerar no momento de te avaliar?

Parágrafo B I

Caminho: p

7 * Como você gostaria que a devolutiva de uma avaliação (prova, seminário, teste, etc.) a qual você foi submetido fosse dada? Por que? Explique.

Parágrafo B I

Caminho: p

8 Enquanto aluno de um curso de Letras Português/Francês em formação para ser professor, sob o seu ponto de vista, a avaliação da leitura em francês deve se basear em quais aspectos?

Parágrafo B I

Caminho: p

[Enviar encuesta](#)

APÊNDICE F – Fórum: Trocando experiências.

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ► [Meus Ambientes](#) ► [Pesquisa, Estudo e Extensão](#) ► [FFLCH](#) ► [Centro de Línguas](#) ► [CL - Cursos de Francês](#) ► [CL - Cursos de Leitura](#) ► [Leitura e avaliação em francês](#) ► [Semana 1](#) ►

[Fórum: Trocando experiências.](#)

Administração

Navegação

Fórum: Trocando experiências.

Grupos visíveis: Todos os participantes

Mostrar respostas aninhadas

Fórum: Trocando experiências.
por Valkiria Santos - segunda, 7 Out 2013, 12:19

Olá a tod(a)s,

Neste espaço vamos fazer um pequeno relato de nossas experiências como professores ou em alguma situação enquanto alunos em cursos a distância online. Não é preciso responder apenas às questões abaixo, elas servem apenas para iniciarmos nossa conversa. Você pode relatar situações que achar relevante e comentar a resposta dos colegas.

Você já participou (como aluno, docente, tutor ou monitor) de algum curso a distância online? Qual era a plataforma utilizada (Moodle, TelEduc, Blackboard, etc). Quais eram as suas dificuldades e facilidades em relação ao ambiente? O que acredita ser primordial em cursos a distância para que eles possam de fato promover as aprendizagens?

Caso você nunca tenha feito algum curso online ou atuado nesse contexto, conte-nos quais as suas impressões à respeito do que sabe sobre cursos nessa modalidade de ensino.

Allons-y?

[Editar](#) | [Remover](#)

APÊNDICE G – Seção de apresentação da Semana 2 – Pensando sobre a leitura

Semana 2

PENSANDO SOBRE A LEITURA

Prezad@s participantes, tudo bem? Espero que sim!

Começamos esta semana com as seguintes atividades:

- **Explorar** as páginas "Les 8 incontournables de la rentrée", "Papilles et pupilles" e "Glamour Paris"
- **Participar** do fórum "Remue-méninges caleidoscópico"

E os objetivos previstos são **refletir e identificar** o que é necessário para a leitura em francês e a leitura na tela.

Qualquer dúvida ou dificuldade entrem em contato via fórum de Dúvidas ou e-mail.

Bon travail!

Remue-méninges caleidoscópico.

Restrições: 'Disponível a partir de 7 outubro 2013, 12:00.'

ACESSO DIRETO AS PÁGINAS

Les 8 incontournables de la rentrée

Papilles et pupilles

Glamour Paris

APÊNDICE H – Fórum: *Remue-méninges* caleidoscópico.

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ► [Meus Ambientes](#) ► [Pesquisa, Estudo e Extensão](#) ► [FFLCH](#) ► [Centro de Línguas](#) ► [CL - Cursos de Francês](#) ► [CL - Cursos de Leitura](#) ► [Leitura e avaliação em francês](#) ► [Semana 2](#) ► [Remue-méninges caleidoscópico.](#)

Administração

Navegação

Remue-méninges caleidoscópico.

Grupos visíveis: Todos os participantes
 Mostrar respostas aninhadas

Remue-méninges caleidoscópico.
 por **Valkiria Santos** - segunda, 14 Out 2013, 15:10

Olá a tod@s,

Estamos tão imersos na internet, nas redes sociais, nas tecnologias digitais de comunicação e informação que não percebemos o quanto de conhecimento é necessário para navegarmos e interagirmos nesses espaços.

Neste momento, vamos fazer um pequeno, mas minucioso, exercício de observação e reflexão.

Acessem e naveguem nos links abaixo e **descrevam em palavras-chave e/ou frases** o que vocês veem. Olhem as páginas primeiramente como um objeto, observando cada detalhe.

Em seguida, **listem, descrevam aqui no fórum** tudo o que entenderem como informação e/ou conhecimento necessário para a compreensão da leitura em francês dos textos disponíveis nessas páginas.

<http://bigbrowser.blog.lemonde.fr/2013/09/03/photomaton-les-8-incontournables-de-la-rentree/>
<http://www.papillesetpupilles.fr/>
<http://www.glamourparis.com/>

Para organizar as informações, caso queiram, indiquem subtítulos. Por exemplo:

- Páginas como objeto
- Compreensão da leitura

Bon travail!

[Editar](#) | [Responder](#)

APÊNDICE I – Seção de apresentação da Semana 3 – A leitura e o hipertexto

Semana 3

A LEITURA E O HIPERTEXTO

Car@s participantes,

Iniciamos a nossa terceira semana! Neste momento iremos agregar ao conhecimento empírico de cada um o conhecimento teórico. Para isso, as atividades da semana são:

- **Ler** os textos *Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução*, Carla Coscarelli e *Hipertexto e construção do sentido*, Ingedore Koch disponíveis na pasta "[Textos sobre leitura](#)";
- **Escrever** um texto reflexivo sobre a leitura de hipertextos partindo das leituras feitas e das observações registradas no fórum da semana anterior e anexar na Tarefa "[A leitura na contemporaneidade](#)".

Nossos objetivos para esta semana são **ampliar o conhecimento** sobre hipertexto e **discutir as estratégias e habilidades** envolvidas na leitura desse tipo de texto.

Allons-y?

[Textos sobre leitura](#)

[A leitura na contemporaneidade](#)

LEITURAS COMPLEMENTARES SOBRE LEITURA

Disponibilizamos aqui duas fontes de informações adicionais:

O glossário [Autores e livros sobre leitura](#) com uma pequena biografia de alguns autores que pesquisam e escrevem sobre leitura e algumas leituras de autores igualmente relevantes. O glossário está dividido em duas categorias: autores e livros. Sinta-se à vontade para incluir novas informações!

O documento [Conceitos, conhecimentos e estratégias de leitura](#) que, como o próprio nome sugere, pretende apresentar alguns conceitos, conhecimentos e estratégias de leitura.

[Autores e livros sobre leitura](#)

[Conceitos, conhecimentos e estratégias de leitura](#)

APÊNDICE J – Pasta: Textos sobre leitura

Leitura e avaliação em francês

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) » [Meus Ambientes](#) » [Pesquisa, Estudo e Extensão](#) » [FFLCH](#) » [Centro de Línguas](#) » [CL - Cursos de Francês](#) » [CL - Cursos de Leitura](#) » [Leitura e avaliação em francês](#) » [Semana 3](#) » [Textos sobre leitura](#)

Administração

Navegação

Textos sobre leitura

Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução., Carla Coscarelli, UFMG

Disponível em: <http://seer.dpgg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/326>

Hipertexto e construção do sentido, Ingedore Koch, Unicamp.

Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/index.php/alfa/article/viewFile/1425/1126>

Estrategias_aprendizagem_Coscarelli.pdf

Hipertexto_Koch.pdf

[Editar](#)

[Documentação de Moodle relativa a esta página](#)

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

[Leitura e avaliação em francês](#)

APÊNDICE K – Tarefa: A leitura na contemporaneidade

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

Início ► Meus Ambientes ► Pesquisa, Estudo e Extensão ► FFLCH ► Centro de Línguas ► CL - Cursos de Francês ► CL - Cursos de Leitura ► Leitura e avaliação em francês ► Semana 3 ► A leitura na contemporaneidade

Administração

Navegação

A leitura na contemporaneidade

Car@s participantes,

Navegamos em *Les 8 incontournables de la rentrée*, *Papilles et pupilles*, *Glamour Paris* e relatamos nossas impressões e observações sobre estas páginas no fórum da semana anterior.

Esta semana, após lermos os textos sobre leitura disponibilizados na pasta "**Textos sobre leitura**", vocês deverão escrever um texto reflexivo sobre a leitura na contemporaneidade, mais especificamente a leitura de hipertextos.

o

Deixo aqui um pequeno roteiro para guiar a escrita de vocês. **Não se trata de responder perguntas**, mas de **refletir, relacionar e discutir** conceitos e informações acessadas até o momento.

- o Reflita sobre quais estratégias/ habilidades de leitura são necessárias para a leitura de hipertextos, além das habituais como inferência, levantamento de hipóteses, ativação de conhecimento prévio, etc. Explique por que chegou ou não a tal conclusão.
- o No que a leitura em tela é diferente da leitura no papel? Há diferença do texto do papel e do texto da tela? Desenvolva.
- o Reflita sobre como seria a atuação de um professor que auxilia o estudante na construção do sentido de hipertextos. Explique, exemplifique.

Sumário de avaliação

Participantes	25
Enviado	17
Precisa de avaliação	0

[Ver/Avaliar todos os envios](#)

Status de envio

Status de envio	Nenhuma tentativa
Status da avaliação	Não há notas

Adicionar tarefa

Fazer alterações em seu envio

APÊNDICE L – Glossário: Autores e livros sobre leitura

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ► [Meus Ambientes](#) ► [Pesquisa, Estudo e Extensão](#) ► [FFLCH](#) ► [Centro de Línguas](#) ► [CL - Cursos de Francês](#) ► [CL - Cursos de Leitura](#) ► [Leitura e avaliação em francês](#) ► [Semana 3](#) ► [Autores e livros sobre leitura](#)

Administração

Navegação

Autores e livros sobre leitura

Este glossário contém uma pequena biografia de alguns autores que pesquisam sobre leitura em língua materna e língua estrangeira. [Versão para impressão](#)

Buscar ☒ Buscar em todo o texto

[Inserir novo item](#)

[Por ordem alfabética](#) [Por categoria](#) [por data de inserção](#) [Por autor](#)

Navegar usando este índice

[Especial](#) | [A](#) | [B](#) | [C](#) | [D](#) | [E](#) | [F](#) | [G](#) | [H](#) | [I](#) | [J](#) | [K](#) | [L](#) | [M](#) | [N](#) | [O](#) | [P](#) | [Q](#) | [R](#) | [S](#) | [T](#) | [U](#) | [V](#) | [W](#) | [X](#) | [Y](#) | [Z](#) | [Todos](#)

C

CHARTIER, ROGER

CHARTIER, Roger (org.) **Práticas da leitura**. São Paulo : Estação Liberdade, 1996.
CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1998

► [Comentários \(0\)](#)

COSCARELLI, Carla

CARLA VIANA COSCARELLI

◦ Mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas
◦ Pós doutorado em Ciências Cognitivas pela University of California San Diego.
◦ Professora da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Áreas de atuação e pesquisa

◦ Leitura
◦ Produção de textos
◦ Ensino e letramento digital.

Principais obras: Hipertextos na teoria e na prática; Fundamentos da leitura; Letramento digital; Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.

Sugestão de leitura: COSCARELLI, V.C. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
<http://www.livrariacultura.com.br/scripts/resenha/resenha.asp?nitem=30029733&sid=01434617415713127118104618>

► [Comentários \(0\)](#)

G

GIASSON, Jocelyne

JOCELYNE GIASSON

◦ Mestrado em Psicologia
◦ Doutorado em Ciências da Educação
◦ Professora do Departamento de Psicopedagogia e Ciências da Educação da Universidade de Laval.

Áreas de atuação e pesquisa

◦ Leitura
◦ Leitor precoce
◦ Dificuldades de leitura
◦ Leitura e computador.

Principais obras: La lecture; De la théorie à la pratique; La compréhension en lecture; La lecture Apprentissage et difficultés, todos da Editora De Boeck

Sugestão de leitura: GIASSON, J.J. **La compréhension en lecture**. Canadá, De Boeck, sd.
http://superieur.deboeck.com/titres/28365_3/la-comprehension-en-lecture.html

APÊNDICE M – Livro: Conceitos, conhecimentos e estratégias de leitura

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Leitura e avaliação em francês

[Disciplinas »](#) [Suporte »](#)

[Início](#) ▶ [Meus Ambientes](#) ▶ [Pesquisa, Estudo e Extensão](#) ▶ [FFLCH](#) ▶ [Centro de Línguas](#) ▶ [CL - Cursos de Francês](#) ▶ [CL - Cursos de Leitura](#) ▶ [Leitura e avaliação em francês](#) ▶ [Semana 3](#) ▶

[Conceitos, conhecimentos e estratégias de leitura](#)

Sumário

- 1 Apresentação**
- 2 Alguns conceitos
- 3 Alguns conhecimentos
- 4 Algumas estratégias
- 5 Referência bibliográfica

Conceitos, conhecimentos e estratégias de leitura

1 Apresentação

Neste documento você encontrará alguns dos principais **conceitos, estratégias e conhecimentos** relacionados à leitura. Vale lembrar que as informações aqui não esgotam a complexidade que compreende a atividade de leitura e todos os aspectos nela envolvidos.

Caso tenha alguma dúvida sobre alguma das informações aqui apresentadas, leve-a para o fórum de **Dúvidas** para que possamos esclarecê-la.

Para navegar neste documento, você deverá clicar nas setas que estão no final da caixa de texto.

A word cloud visualization centered around the theme of reading comprehension. The most prominent words are "leitor" (reader), "compreensão" (comprehension), and "texto" (text). Other visible words include "sentido" (meaning), "contexto" (context), "gênero" (genre), "linguístico" (linguistic), "cognitivo" (cognitive), "cultural" (cultural), "autor" (author), "social" (social), "inferências" (inferences), "ativação" (activation), "estratégias" (strategies), "produção" (production), "hipóteses" (hypotheses), "interação" (interaction), and "mundo" (world).

[Documentação de Moodle relativa a esta página](#)

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

[Leitura e avaliação em francês](#)

Leitura e avaliação em francês

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Disciplinas » Suporte »

Início ► Meus Ambientes ► Pesquisa, Estudo e Extensão ► FFLCH ► Centro de Línguas ► CL - Cursos de Francês ► CL - Cursos de Leitura ► Leitura e avaliação em francês ► Semana 3 ► Conceitos, conhecimentos e estratégias de leitura

Sumário

- 1 Apresentação
- 2 Alguns conceitos**
- 3 Alguns conhecimentos
- 4 Algumas estratégias
- 5 Referência bibliográfica

Administração

Navegação

Conceitos, conhecimentos e estratégias de leitura

2 Alguns conceitos

- **Estratégia:** uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação. KOCH, 2002 (apud KOCH, 2012, p.50)
- **Objetivo da leitura:** intenção com que lemos o texto (KOCH, 2012, p.19)
- **Leitura com foco no autor:** entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando ao leitor captar suas intenções. (ibid, p.10)
- **Leitura com foco no texto:** a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que "tudo está dito no dito". Cabe ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estrutura do texto. (ibid, p.10)
- **Leitura com foco na interação autor-texto-leitor:** nessa perspectiva o sentido de um texto é construído na interação entre texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção e sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (ibid, p.11)
- **Contexto:** conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas. Van Dijk, 1997 (apud KOCH, 2012, p.73)
- **Estratégias cognitivas:** processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto, processo inferencial de natureza inconsciente. As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais do texto. (KLEIMAN, 2007, p.50)
- **Estratégias metacognitivas:** é o processo pelo qual o leitor torna consciente as estratégias cognitivas, adotando-as propositalmente para superar as possíveis dificuldades que encontra durante a leitura de um texto.

~ ~ ~ ~ ~

A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências) (KOCH, 2012, p.21)

~ ~ ~ ~ ~

Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar a pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto. (Ibid, p.21)

~ ~ ~ ~ ~

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mas fácil será a sua compreensão. (KLEIMAN, 2007, p.20)

Leitura e avaliação em francês

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Disciplinas » Suporte »

Início ► Meus Ambientes ► Pesquisa, Estudo e Extensão ► FFLCH ► Centro de Línguas ► CL - Cursos de Francês ► CL - Cursos de Leitura ► Leitura e avaliação em francês ► Semana 3 ► Conceitos, conhecimentos e estratégias de leitura

Sumário

- 1 Apresentação
- 2 Alguns conceitos
- 3 Alguns conhecimentos**
- 4 Algumas estratégias
- 5 Referência bibliográfica

Administração

Navegação

Conceitos, conhecimentos e estratégias de leitura

3 Alguns conhecimentos

Listamos alguns dos conhecimentos necessários para a construção de sentidos na leitura.

- **Conhecimento linguístico:** abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. (Koch, 2012, p.40)
- **Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo:** refere-se aos conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos. (ibid, p.42)
- **Conhecimento ilocucional:** permite-nos reconhecer os objetivos e propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional. (ibid, p.46)
- **Conhecimento comunicacional:** diz respeito à quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção de texto; seleção de variante linguística adequada a cada situação de interação e adequação do gênero textual à situação comunicativa (ibid, p.50)
- **Conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais:** permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. (ibid, p.54)

Leitura e avaliação em francês

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Disciplinas » Suporte »

Início ► Meus Ambientes ► Pesquisa, Estudo e Extensão ► FFLCH ► Centro de Línguas ► CL - Cursos de Francês ► CL - Cursos de Leitura ► Leitura e avaliação em francês ► Semana 3 ►
Conceitos, conhecimentos e estratégias de leitura

Sumário

- 1 Apresentação
- 2 Alguns conceitos
- 3 Alguns conhecimentos
- 4 Algumas estratégias**
- 5 Referência bibliográfica

Administração

Navegação

Conceitos, conhecimentos e estratégias de leitura

4 Algumas estratégias

Listamos aqui algumas das estratégias necessárias para a construção de sentido em leitura.

- **Ativação de conhecimentos de mundo:** previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial. (ROJO, s.d, p.5)
- **Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos:** O leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, revista, out-door etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo. Esta estratégia opera durante toda a leitura e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto, podendo antecipar muito de seu conteúdo. (ibid, p.5)
- **Checagem de hipóteses:** Ao longo da leitura, no entanto, o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses, isto é, confirmando-as ou desconfirmando-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas. Se assim não fosse, o leitor iria por um caminho e o texto por outro. (ibid, p.5)
- **Localização e/ou cópia de informações:** Em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na Internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada. É uma estratégia básica de muitas práticas de leitura (mas não de outras, como a leitura de entretenimento ou de fruição), mas também não opera sozinha, sem a contribuição das outras que estamos comentando. (ibid, p.5)
- **Comparação de informações:** Ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo. Para atividades específicas, como as de resumo ou síntese do texto, esta comparação é essencial para medir relevância das informações que deverão ser retidas. (ibid, p.5)
- **Generalização** (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes): Uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc. Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que mais nos impressionaram, mas em geral armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese. (ibid, p.5)
- **Produção de inferências locais:** No caso de uma lacuna de compreensão, provocada por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecidos, exercermos estratégias inferenciais, isto é, descobriremos, pelo contexto imediato do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para este termo até então desconhecido. (ibid, p.6)
- **Produção de inferências globais:** Nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos. (ibid, p.6)

📄 Documentação de Moodle relativa a esta página

Leitura e avaliação em francês

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Disciplinas » Suporte »

Início ► Meus Ambientes ► Pesquisa, Estudo e Extensão ► FFLCH ► Centro de Línguas ► CL - Cursos de Francês ► CL - Cursos de Leitura ► Leitura e avaliação em francês ► Semana 3 ►
Conceitos, conhecimentos e estratégias de leitura

Sumário

- 1 Apresentação
- 2 Alguns conceitos
- 3 Alguns conhecimentos
- 4 Algumas estratégias
- 5 Referência bibliográfica**

Administração

Navegação

Conceitos, conhecimentos e estratégias de leitura

5 Referência bibliográfica

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2012

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Disponível em: <http://files.saladeleitura-dera.webnode.com/200000194-e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf> Acessado em 10 Out 2013

📄 Documentação de Moodle relativa a esta página

APÊNDICE N – Seção de apresentação da Semana 4: Vai ter prova ?!

Semana 4

VAI TER PROVA?!

Car@s participantes,

Tudo bem? Espero que sim!

Nesta quarta semana iniciamos um novo tema de discussão: **A AVALIAÇÃO**

Para isso, as atividades da semana são:

- **Observar** as imagens da página "*Prova?!?*"
- **Participar** do fórum "*Uma questão delicada...*"

Nossos objetivos para esta semana são **identificar e refletir** sobre as experiências de vocês sobre a avaliação e avaliação em francês. **Identificar e discutir** quais as representações existentes acerca da avaliação.

Bon travail!

Prova!?

Uma questão delicada...

APÊNDICE O – Página: Prova?!

Prova!?

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte » Stoa » USP » Acesso »

Car@s participantes,

Observem as imagens, charges e memes abaixo.

2. This boy is **ugly**

☒ sad
☒ glad
☒ angry

enough is enough Judy!

62 LESSON 3 • FEELINGS

“FAZENDO UMA PROVA”

VAMOS VER O QUE TEMOS AQUI...

1- RESOLVA A FORMULA ABAIXO E MOSTRE PASSO A PASSO COMO VOCÊ FEZ.

$$\log_2 x = \frac{\sum_{k=1}^n \left(\frac{1}{k} \right) \left(\frac{1}{x^k} - \frac{1}{2^k} \right)}{\sum_{k=1}^n \left(\frac{1}{k} \right) \left(\frac{1}{x^k} - \frac{1}{2^k} \right)}$$

TUDO BEM, É SÓ MANTER A CALMA. VAMOS VER A SEGUNDA QUESTÃO.

2- COM O RESULTADO QUE VOCÊ OBTVE NA QUESTÃO ANTERIOR...

ELE PLANEJOU ISSO DESDE O COMEÇO...

Alcancou: _____ pontos: **0,0**

QUESTÃO 01
REDIJA um texto problematizando as seguintes questões:

O ser humano é determinado e livre ao mesmo tempo. Determinismo e liberdade não excluem, mas se completam. Liberdade é, em parte, a compreensão da necessidade. Você concorda com esse raciocínio? Por que? Você se sente livre?

Eu concordo com esse raciocínio! Na realidade eu não li, tentei copiar o livro para fazer! Eu poderia ter comprado, poderia ter jogado o livro fora, mas não computador, pois eu estava PRESO na sala de aula, onde uma professora de filosofia queria me falar sobre liberdade. Seria mesmo isso? Eu aqui PRESO, CONTRA a minha vontade e estudando "A LIBERDADE". Quanta ironia!!!

APÊNDICE P – Fórum: Uma questão delicada...

Configurações

Administração do fórum

Editar configurações

Funções designadas localmente

Permissões

Verificar permissões

Filtros

Logs

Backup

Restaurar

Modo de assinatura

Receber as mensagens via email

Mostrar assinantes

Administração do ambiente

Mudar papel para...

Minhas configurações de perfil

Navegação

Início

Minha página inicial

Moodle USP do Stoa

Meu perfil

Curso atual

Leitura e avaliação em francês

Participantes

Relatórios

Semana 4

Grupos visíveis: Todos os participantes

Mostrar respostas aninhadas

Uma questão delicada...

por Valkiria Santos - segunda, 21 outubro 2013, 12:15

Olá a tod@s!

Esta semana começaremos a discutir um tema delicado e complexo, pouco explorado nos cursos de licenciatura: a avaliação!

No fórum desta semana, iniciaremos uma discussão sobre o tema. Vejam os passos para sua participação:

- 1- Observe as imagens na página "Prova?!"
- 2- Relatem quais as recordações que lhes vem à mente sobre as avaliações (provas, testes, exames, "chamada oral", etc.) a que foram submetidos ou continuam sendo submetidos? Podem relatar algum caso, situação, acontecimento que tenha marcado de alguma forma a vida de vocês.
- 3- Com base na vivência de vocês enquanto alunos ou professores e observando as imagens da página, descreva quais são os aspectos/fatores/valores que se relacionam com a avaliação? Pensem no contexto social, educacional, político...
- 4- Em relação às situações de avaliação em francês no contexto de seu aprendizado, quais foram as experiências?
- 5- Quais instrumentos de avaliação em francês você destacaria em seu aprendizado como coerentes em relação ao que foi ensinado? Por quê?

Para que a discussão seja rica e profícua é necessário que vocês leiam as mensagens dos colegas e comentem, concordem, discordem, opinem!

Vamos lá?

APÊNDICE Q – Seção de apresentação da Semana 5 - A avaliação no ensino do francês língua estrangeira

Semana 5

A AVALIAÇÃO NO ENSINO DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Prezad@s participantes,

Tudo bem? Espero que sim!

Esta semana daremos continuidade ao tema *Avaliação* que foi iniciado com o fórum "*Uma questão delicada...*"

As atividades desta semana são:

- **Ler** o texto teórico "*Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques.*";
- **Ler** o material de apoio "*Um pouco sobre avaliação*";
- **Escrever coletivamente** um **hipertexto** reflexivo cruzando as discussões do fórum com a teoria disponibilizada para leitura.

Os objetivos previstos são **escrever** um hipertexto coeso e coerente, **relativar, organizar e sintetizar** as discussões e leituras acerca do tema avaliação e avaliação em FLE.

Qualquer dúvida ou dificuldade entrem em contato comigo.

Boa semana a tod@s!

Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques

Um pouco sobre avaliação

Produção coletiva: A avaliação no ensino do FLE

LEITURA COMPLEMENTAR OPCIONAL

Textos complementares sobre avaliação

Autores e livros Avaliação e Avaliação em FLE

Você acessou como **Valkiria Santos** ([Sair](#))

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

Início ► Meus Ambientes ► Pesquisa, Estudo e Extensão ► FFLCH ► Centro de Línguas ► CL - Cursos de Francês ► CL - Cursos de Leitura ► **Leitura e avaliação em francês** ► Semana 5 ► Um pouco sobre avaliação

Sumário

- 1 Tipos de avaliação
- 2 Para que avaliar?
- 3 Feedback / Comentário
- 4 Parasitas da avaliação
- 5 Referências

Administração

Navegação

Um pouco sobre avaliação

1 Tipos de avaliação

Tipos de avaliação:

L'évaluation diagnostique, faite avant ou au début d'un cours ou d'un programme. On différencie parfois évaluation diagnostique et pronostique. La première sert d'abord l'apprenant, permettant d'adapter son parcours ou de prendre des mesures d'immédiation. La seconde sert plutôt l'évaluateur. Elle est utilisée entre autres pour vérifier les prérequis et contrôler l'accès à des cours ou programmes.

- L'évaluation formative a pour objectif l'amélioration de l'apprentissage. La rétroaction y joue donc un rôle central. Elle est souvent plus continue ou répétée à intervalles réguliers au cours d'une formation.
- L'évaluation sommative, qui lie un résultat quantitatif ou une cote à une tâche, souvent assignée à plusieurs individus d'un même groupe. L'évaluation sommative a généralement lieu en fin de processus et sert au contrôle. Cette fonction terminale vise à « catégoriser, certifier et valider des pratiques, des comportements ou des connaissances » (Ardoine et Berger, 1986) et à en rendre compte. (Audet, 2011, p.10)

~~~~~

Avaliação Formativa

A avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender. Este enfoque tem um princípio fundamental: deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem. Somente neste contexto é possível falar em avaliação inicial (avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor) e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático).

Se a avaliação contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, pode-se dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino. (Centro de Referência Educacional, 2008, p.3)

~~~~~

Avaliação formativa: avaliação (in)formadora, fornece informações ao aluno do que aprender e do que falta aprender. (Tagliante, 2005, p.10)

Évaluation formative, critériée et auto-évaluation: (la prise d'information): l'information que l'on recherche, c'est , autant pour l'apprenant que pour l'enseignant, de savoir si les objectifs fixes sont ou non atteints, selon les critères formulés par l'enseignant. Pour cela, on utilise des activités d'évaluation, des fiches d'auto-évaluation, des exercices de vérification qui donnent lieu à une information commentée. Cette évaluation est consentie, elle apporte des informations sur les acquis et sur ce qu'il reste à acquérir. Il s'agit d'une évaluation (in)formative. Elle mène à la reconnaissance des compétences. Elle a une valeur formative. (Tagliante, 2005, p.10)

avaliação

Leitura e avaliação em francês

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início ► Meus Ambientes ► Pesquisa, Estudo e Extensão ► FFLCH ► Centro de Línguas ► CL - Cursos de Francês ► CL - Cursos de Leitura ► **Leitura e avaliação em francês** ► Semana 5 ► Um pouco sobre avaliação

Sumário

- 1 Tipos de avaliação
- 2 Para que avaliar?**
- 3 Feedback / Comentário
- 4 Parasitas da avaliação
- 5 Referências

Administração

Navegação

Um pouco sobre avaliação

2 Para que avaliar?

Conhecer melhor o aluno: suas competências curriculares, seu estilo de aprendizagem, seus interesses, suas técnicas de trabalho. A isso poderíamos chamar de avaliação inicial.

Constatar o que está sendo aprendido: o professor vai recolhendo informações, de forma contínua e com diversos procedimentos metodológicos e julgando o grau de aprendizagem, ora em relação à todo grupo-classe, ora em relação a um determinado aluno em particular.

Adequar o processo de ensino aos alunos como grupo e àqueles que apresentam dificuldades, tendo em vista os objetivos propostos.

Julgar globalmente um processo de ensino-aprendizagem: ao término de uma determinada unidade, por exemplo, se faz uma análise e reflexão sobre o sucesso alcançado em função dos objetivos previstos e revê-los de acordo com os resultados apresentados. (Centro de Referência Educacional, 2008, p.3)

~~~~~

Critères

Selon Muirhead (2005), les critères sont des outils de communication avec l'étudiant. Ils contribuent à un niveau de confiance supérieur entre le professeur et celui-ci. Il semble, de plus, qu'une meilleure compréhension des critères d'évaluation et des objectifs éducatifs, couplée à des pratiques métacognitives, améliore l'apprentissage, selon deux études expérimentales citées par Liang et Creasy (2004)⁵⁴. Pour Sewell et autres (2010), ils facilitent également le travail du formateur, lui permettant de donner une rétroaction plus juste et plus à point. Ils favorisent aussi une évaluation plus objective ou du moins, comme l'indique Jacques Rodet⁵⁵, permettent de mieux « *mettre au jour sa subjectivité d'évaluateur*. Cela passe essentiellement par la présentation et la justification des critères et des indicateurs qui permettront d'évaluer la production de l'apprenant ». En fait, ils sont une condition de la fiabilité d'une évaluation : des rubriques bien construites mènent à des évaluations comparables par différents évaluateurs et assurent en conséquence la reproductibilité des résultats (Swearingen, 2002)(Audet, 2011, p.15)

Sumário

- 1 Tipos de avaliação
- 2 Para que avaliar?
- 3 Feedback / Comentários**
- 4 Parasitas da avaliação
- 5 Referências

Administração

Navegação

Um pouco sobre avaliação

3 Feedback / Comentário

Commentaire / Feedback: Pour assurer une fonction d'utilité, la note devrait être accompagnée d'un rappel de ce qui s'est passé en classe, au moment où le point évalué a été abordé; d'un renvoi à une page du Manuel; du numéro d'un exercice à faire. Le commentaire prolongerait dans ce cas le processus d'enseignement/apprentissage. (Tagliante, 2005,p.14)

22 22 22 22 22

Feedback são as orientações que o professor dá ao aluno após analisar suas produções, para que haja avanço em suas aprendizagens (Villas Boas, 2007, p.16)

22222

Les sept principes d'une bonne rétroaction (feedback)

1. Clarifier ce qui constitue une bonne performance
2. Faciliter l'auto-évaluation
3. Donner une rétroaction de haute qualité
4. Encourager le dialogue avec l'enseignant et les pairs
5. Encourager la motivation et l'estime de soi
6. Offrir des opportunités de s'autocorriger
7. Utiliser la rétroaction pour améliorer l'enseignement (Audet, 2011, p.11)

APÊNDICE S – Wiki - Produção coletiva: A avaliação no ensino do FLE

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ► [Meus Ambientes](#) ► [Pesquisa, Estudo e Extensão](#) ► [FFLCH](#) ► [Centro de Línguas](#) ► [CL - Cursos de Francês](#) ► [CL - Cursos de Leitura](#) ► [Leitura e avaliação em francês](#) ► [Semana 5](#) ►
[Produção coletiva: A avaliação no ensino do FLE](#) ► [A avaliação no ensino de línguas](#) ► [Visualizar](#)

Pesquisar wikis

Administração

Navegação

Produção coletiva: A avaliação no ensino do FLE

Olá a tod@s,

Com base nas discussões do fórum "*Uma questão delicada..*", na leitura do texto "*Évaluer les apprentissages dans les environnement numériques*" e do *material de apoio* escrevam um **HIPERTEXTO coletivo** abordando a **avaliação, a avaliação no ensino de língua e avaliação e tecnologia**.

Não se trata de um resumo, mas da convergência das nossas discussões e da leitura da teoria disponibilizada.

O desafio fica na construção de um texto coeso e coerente, mas escrito à várias mãos e que o sentido apresentado não seja construído apenas pelo texto escrito. **Cada um colabora como e com quanto puder.**

O editor de texto da wiki é uma versão mais simples do Word. Qualquer dificuldade me escrevam.

Vamos lá? Mãos à obra!

Visualizar Editar Comentários Histórico Mapa Arquivos Administração

APÊNDICE T – Pasta: Textos complementares sobre avaliação

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » Pesquisa, Estudo e Extensão » FFLCH » Centro de Línguas » CL - Cursos de Francês » CL - Cursos de Leitura » Leitura e avaliação em francês » Semana 5 » Textos complementares sobre avaliação

Administração

Navegação

Textos complementares sobre avaliação

Textos sobre avaliação e avaliação em língua.

A avaliação na escola, Benigna Maria de Freitas Villas Boas. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/graduacao/online/modulos-ped-ead-acre/modulo-3/a-avaliacao-na-escola>

Este e-book traz um excelente panorama sobre a questão da avaliação.

L'évaluation en langues : quelles perspectives ?, Claire Tardieu. Disponível em: http://acedle.org/IMG/pdf/Tardieu-C_cah2.pdf

Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne. Disponível em: <http://dboule.sp.profweb.qc.ca/ere/documents/LucieAudet.pdf>

Excelente material, linguagem clara e acessível.

▼

- avaliação_na_escola_VILLASBOAS.pdf
- evaluation_en_ligne.pdf
- Tardieu-C_cah2_evaluation_langues.pdf

APÊNDICE U – Glossário: Autores e livros Avaliação e Avaliação em FLE

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

Início ► Meus Ambientes ► Pesquisa, Estudo e Extensão ► FFLCH ► Centro de Línguas ► CL - Cursos de Francês ► CL - Cursos de Leitura ► Leitura e avaliação em francês ► Semana 5 ► Autores e livros Avaliação e Avaliação em FLE

Administração

Navegação

Autores e livros Avaliação e Avaliação em FLE

Este glossário contém uma pequena biografia de alguns autores que pesquisam sobre avaliação e avaliação em língua estrangeira.

Buscar ☒ Buscar em todo o texto

[Inserir novo item](#)

Por ordem alfabética Por categoria por data de inserção Por autor

Navegar usando este índice

Especial | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z | Todos

H

HOFFMANN, Jussara

JUSSARA HOFFMANN

- Mestrado em Avaliação Educacional pela UFRJ
- Doutorado pelo PGEdU-UFRGS
- Professora aposentada da Faculdade de Educação da UFRGS

Áreas de atuação e pesquisa

- Avaliação educacional

Principais obras: Avaliação Mito & Desafio (1991- 36ª Ed.); Avaliação Mediadora (1993 - 26ª Ed.); Ação Educativa na Creche (Org.) (1995 - 7ª Ed.); Avaliação na Pré-Escola (1996 - 13ª Ed.); Pontos e Contrapontos (1998 - 9ª Ed.); Avaliar para Promover (2001- 8ª Ed.); Grandes Pensadores em Educação (Co-autora) (2001- 3ª Ed.); Avaliando Redações (2002); Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas (Org) (2003 - 4ª Ed.); O Jogo do Contrário em Avaliação (2005- 2ª Ed.) todos pela Editora Mediação.

Sugestão de leitura: Avaliação Mito & Desafio (1991)

► Comentários (0)

P

PERRENOUD, PHILIPPE

Perrenoud, Philippe. **Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999

Perrenoud, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999

Perrenoud, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora , 2000

APÊNDICE V – Seção de apresentação da Semana 6: Ler se aprende lendo

Semana 6

LER SE APRENDE LENDO

Caríssim@s,

Esta semana faremos a leitura de um texto, afinal, este é também um curso de leitura, certo?

As atividades desta semana são:

- **Ler** o texto *Banksy, "gênio" ou "impostor"*? (Duas leituras: um sobrevoos sobre o texto e uma leitura do texto);
- **Responder** ao Questionário 1 - *"Um primeiro olhar"* (após o sobrevoos);
- **Responder** ao Questionário 2 - *"Compreendendo o texto"* (após a leitura).

Os objetivos previstos são **observar** as estratégias de leitura em jogo na leitura de hipertextos que circulam na internet.

* DICA: Lembrem-se que estamos em um suporte de leitura singular: **a internet!**

Alons-y? Bon travail!

- Banksy, "gênio" ou "impostor" ?
- Questionário 1 - Um primeiro olhar.
- Questionário 2 - Compreendendo o texto.

APÊNDICE W - Questionário 1 – Primeiro olhar

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ► [Meus Ambientes](#) ► [Pesquisa, Estudo e Extensão](#) ► [FFLCH](#) ► [Centro de Línguas](#) ► [CL - Cursos de Francês](#) ► [CL - Cursos de Leitura](#) ► [Leitura e avaliação em francês](#) ► [Semana 6](#) ►
[Questionário 1 - Um primeiro olhar](#) ► [Visualização prévia](#)

Navegação do questionário
1
[Finalizar tentativa ...](#)
[Iniciar nova visualização](#)

Administração
Navegação

Questão 1
Ainda não respondida
Vale 1,00 ponto(s).
▼ Marcar questão
⚙ Editar questão

Prezad@s,

Como já vimos durante o curso, para a leitura de textos em língua materna ou estrangeira utilizamos estratégias que nos permitem identificar vários elementos textuais fundamentais para a construção de sentido do texto.

No espaço abaixo você deverá colocar as primeiras hipóteses que você formulará sobre o texto "[Banksy, "gênio" ou "imposteur"?](#)". Vamos explorar alguns destes elementos.

Observe o texto na tela por alguns minutos, **explore** sua imagem, título, subtítulos, legenda. **Identifique** qual o tipo de texto e em quantas partes está dividido. Selecione algumas palavras ou frases que se destacam nesta primeira leitura.

Partindo apenas dessa exploração inicial, quais hipóteses você pode formular (escrever) sobre o tema? Justifique sua resposta

Parágrafo ▼ B I

Caminho: p

Tamanho máximo para novos arquivos: Ilimitado, máximo de anexos: 1

Arquivos

Você pode arrastar e soltar arquivos aqui para adicioná-los.

APÊNDICE X – Questionário 2- Compreendendo o texto

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ► [Meus Ambientes](#) ► [Pesquisa, Estudo e Extensão](#) ► [FFLCH](#) ► [Centro de Línguas](#) ► [CL - Cursos de Francês](#) ► [CL - Cursos de Leitura](#) ► [Leitura e avaliação em francês](#) ► [Semana 6](#) ► [Questionário 2 - Compreendendo o texto](#) ► [Responda às perguntas...](#)

Administração

Navegação

Compreendendo o texto.

- Quais hipóteses você pode fazer sobre o título do texto "Banksy, "gênio" ou "imposteur" ?

Parágrafo B I

Caminho: p
- Quem é Banksy? O que é informado sobre Banksy no texto? Identifique quem dá a informação e o seu conteúdo.

Parágrafo B I

Caminho: p
- Para responder a pergunta colocada no título, o jornal *Le Monde* desenvolve uma série de argumentos. Escreva os que estão relacionados a cada uma das atribuições "gênio" ou a "imposteur".

Parágrafo B I

Caminho: p
- O que os artistas de rua "Trusto Corp" dizem à respeito de Banksy?

Parágrafo B I

Caminho: p

5

Qual a reação das pessoas em relação à arte de Banksy?

Parágrafo B I

Caminho: p

6

O que pensa o prefeito de Nova Iorque à respeito de Banksy?

Parágrafo B I

Caminho: p

7

O termo sublinhado abaixo estabelece uma relação lógica entre as duas partes da frase. Leia o trecho e diga qual relação é esta. Justifique sua resposta

(4º S) Selon le producteur Sacha Jenkins, spécialiste du graffiti interviewé par le Daily Beast, de nombreux graffiti artists sont par ailleurs "très envious du succès de Banksy en tant qu'artiste commercial", car "c'est ce qu'il est devenu : une marque, une entreprise, une marchandise".

(7º S) Pour le maire de New York, pas de doute, Banksy n'est qu'un "vandal". Selon Michael Bloomberg, "les graffiti ruinent les propriétés privées, et c'est un signe de décadence et de perte de contrôle... Je suis un ardent défenseur des arts. Mais (...) défigurer une propriété privée ou publique, ce n'est pas ma définition de l'art. Ou bien il se peut que ce soit de l'art, mais on ne peut le tolérer, et je pense que c'est exactement ce que dit la loi", des propos tenus à la mi-octobre, et rapportés par le New York Post

(8º S) Banksy a-t-il pour autant fait l'objet d'un traitement particulier de la part des autorités ? Selon une source de la police citée par le New York Daily News, "aucun des propriétaires" dont les bâtiments ont été choisis par Banksy n'a jusque-là déposé de plainte.

Parágrafo B I

Caminho: p

8

Qual o posicionamento do Le Monde em relação à Banksy? É um posicionamento positivo ou negativo? Como você chegou à essa conclusão?

Parágrafo B I

Caminho: p

9

Das leituras realizadas do texto, quais foram os procedimentos que o(a) ajudaram a compreender o texto? Faça uma reflexão sobre o seu processo de leitura.

Parágrafo B I

Caminho: p

APÊNDICE Y – Seção de apresentação da Semana 7: Estudo de caso – Carla e o bebê filipino

Semana 7

ESTUDO DE CASO - CARLA E O BÊBE FILIPINO

Caríssim@s participantes,

Esta semana faremos um Estudo de caso. Avaliaremos na posição de professores a atividade de leitura da aluna Carla, baseando-nos nas discussões nos fóruns e leituras realizadas até o momento.

As atividades previstas são:

- **Ler** as orientações da atividade em [Estudo de caso - Avaliando a compreensão leitora de Carla](#);
- **Ler e fazer download** da atividade de Carla em [Estudo de caso - atividade de leitura](#);
- **Analisar e avaliar** a atividade de Carla e enviar via atividade [Estudo de caso - Avaliando a compreensão leitora de Carla](#).

Os objetivos previstos são **consolidar** e **aplicar** as leituras e discussões realizadas sobre avaliação e leitura em uma atividade simulada.

Qualquer dúvida ou dificuldade, por favor, entrem em contato.

Bom trabalho e boa semana!

[Estudo de caso - Avaliando a compreensão leitora de Carla](#)

[Estudo de caso - atividade de leitura](#)

APÊNDICE Z – Tarefa: Estudo de caso – Avaliando a compreensão leitora de Carla

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ► [Meus Ambientes](#) ► [Pesquisa, Estudo e Extensão](#) ► [FFLCH](#) ► [Centro de Línguas](#) ► [CL - Cursos de Francês](#) ► [CL - Cursos de Leitura](#) ► [Leitura e avaliação em francês](#) ► [Semana 7](#) ► [Estudo de caso - Avaliando a compreensão leitora d...](#)

Administração

Navegação

Estudo de caso - Avaliando a compreensão leitora de Carla

Carissim@s,

Esta atividade compreende em um "Estudo de caso", é importante que vocês considerem o caso como real.

Neste momento, vocês assumirão o papel de professor(a) de leitura de francês no contexto abaixo descrito. Farão o download e a correção da atividade da aluna Carla e enviarão o arquivo anexando-o ao final da página.

Estudo de caso: Carla e o bebê filipino.

Suponhamos que você seja professor(a) de leitura em francês em um curso à distância *online* em uma escola de idiomas que oferece seus cursos via plataforma Moodle e que sua turma é nível iniciante.

Após 5 semanas de curso, os estudantes já leram textos como biografias e entrevistas, realizaram atividades de reconhecimento de gênero textual, ativação de conhecimento prévio e enciclopédico e estudaram, sobretudo, *passé composé* e marcadores temporais e lógicos, dentre outros conteúdos.

Você disponibilizou um texto para leitura (link abaixo) e elaborou uma atividade do tipo *Tarefa* (com envio de arquivo pelo aluno, tal como esta) com 8 questões que contemplavam a aproximação com o texto, aspectos linguístico e verificação da compreensão por meio de tradução (síntese das ideias).

Os estudantes responderam às questões em arquivo word e anexaram o arquivo via atividade do tipo *Tarefa* (na verdade, a atividade está no recurso *Pasta*, mas imaginemos que seja *Tarefa*).

Carla é aluna deste curso, ela tem 26 anos, é analista financeira e seu objetivo é a leitura em francês para a prova de proficiência para ingresso no mestrado em Economia.

Levando em consideração que o curso é oferecido na modalidade a distância *online*, que utiliza a plataforma Moodle e que estamos imersos no ciberespaço, faça a correção/avaliação da atividade de Carla, disponibilizada na página da semana em **"Estudo de caso - Atividade de leitura"**.

Não deixe de levar em consideração o contexto de ensino, as discussões dos fóruns e leituras que realizamos até aqui.

Lembre-se que correção será "devolvida" para a estudante Carla.

Link para o texto de leitura:

http://www.lepoint.fr/monde/typhon-bea-joy-le-bebe-miracle-des-philippines-11-11-2013-1754252_24.php

P.S Após corrigir a atividade de Carla, anexe nesta página o arquivo.

Sumário de avaliação

Participantes	25
Enviado	19
Precisa de avaliação	0

[Ver/Avaliar todos os envios](#)

Tufão, bebê, nascimento, Filipinas, aeroporto

7- Como você traduziria o que compreendeu do trecho a seguir?

Sa mère a été emportée lorsque des vagues de plusieurs mètres de haut générées par Haiyan se sont abattues sur la maison familiale près de Tacloban, capitale de l'île de Leyte, située sur la partie orientale du centre de l'archipel. La jeune femme n'a pas revu sa mère depuis, dit-elle.

Sua mãe foi levada quando as ondas de vários metros de alturas geradas pelo Haiyan abateu sobre a casa da família perto de Tacloba, capital da ilha de Leyte, situada sobre a parte oriental do centro do arquipélago. A jovem mulher não reviu sua mãe depois, disse ela.

La jeune femme avait perdu les eaux lorsqu'elle est arrivée dans le centre médical improvisé, a indiqué le médecin militaire qui l'a assistée, Victoriano Sambale. L'accouchement a été difficile, et la mère a fait une hémorragie.

A jovem mulher perdeu as águas (rompeu a bolsa?) quando ela chegou no centro médico improvisado, indicou o médico militar que a acompanha, Victoriano Samable. O parto(?) foi difícil, e a mãe teve uma hemorragia.

8- Que tipo de relação lógica os termos sublinhados abaixo estabelecem entre as duas frases? Justifique sua resposta

À cause de l'environnement, "nous devons lui donner des antibiotiques par intraveineuse. Mais nous n'avons même plus d'antibiotiques à prendre par voie orale depuis hier".

Causa e contradição. Causa porque devido as condições do ambiente eles não têm antibióticos intravenosa. Contradição porque eles não mais antibióticos por via oral depois de ontem.

APÊNDICE AB – Seção de apresentação da Semana 8: Oh! Dúvida cruel...

Semana 8

OH! DÚVIDA CRUEL...

Car@s participantes.

A atividades desta semana consiste em:

- **Ler** três pequenos textos (mais ou menos um parágrafo);
- **Responder** ao questionário "Questões de leitura".

Nosso objetivo é trabalhar a leitura e o olhar de vocês como professores responsáveis por identificar as questões que avaliariam a compreensão dos textos e sua avaliação.

Obs. Os textos estão dentro da atividade questionário.

Questões de leitura

APÊNDICE AC – Questionário: Questões de leitura

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ► [Meus Ambientes](#) ► [Pesquisa, Estudo e Extensão](#) ► [FFLCH](#) ► [Centro de Línguas](#) ► [CL - Cursos de Francês](#) ► [CL - Cursos de Leitura](#) ► [Leitura e avaliação em francês](#) ► [Semana 6](#) ► [Questões de leitura](#) ► [Visualização prévia](#)

Navegação do questionário

1

[Finalizar tentativa ...](#)

[Iniciar nova visualização](#)

Administração

[Administração](#)

Navegação

[Navegação](#)

Questão 1

Ainda não respondida

Vale 1 ponto(s).

[Marcar questão](#)
[Editar questão](#)

Olá a tod@s!

A atividade desta semana tem como objetivo trabalhar a leitura e o olhar de vocês como professores responsáveis por identificar as questões que avaliariam a compreensão dos textos e sua avaliação

Para isso, leiam os textos a seguir (basta clicar em cima do nome do texto) e respondam às questões na sequência.

[Texto 1 - Coups de feu à "Libération": un blessé grave](#)
[Texto 2 - Il était temps](#)
[Texto 3 - Paris n'existe pas](#)

- 1- Coloque-se no lugar de um professor de um curso de leitura em francês e justifique sua escolha de tais textos.
- 2- Na elaboração da atividade de compreensão, formule questões, em português, para avaliar a competência de leitura dos seus alunos?
- 3- No que se refere aos termos ou expressões da língua francesa, o que você destacaria como elementos essenciais para a compreensão do texto? Dê um exemplo.

Bom trabalho!

Parágrafo

B I

[Listar](#) [Imprimir](#) [Link](#) [Compartilhar](#) [Imagem](#) [Vídeo](#)

Caminho: p

Tamanho máximo para novos arquivos: ilimitado, máximo de anexos: 1

Arquivos

Você pode arrastar e soltar arquivos aqui para adicioná-los.

APÊNDICE AD – Seção de apresentação da Semana 9: Bem- vind@s ao Moodle

Semana 9

BEM-VIND@S AO MOODLE

Caríssim@s,

Esta semana iremos explorar o ambiente Moodle. Para que isto seja possível, criamos um ambiente de testes e atribuímos a vocês o perfil de docente.

A atividade consiste em:

- Ler o [Roteiro de Navegação](#);
- Explorar o Moodle [Leitura e Avaliação](#) - elaboração de atividade;
- Participar do fórum [Explorando o Moodle](#).

Nossos objetivos são possibilitar a exploração dos recursos do Moodle na condição de docente.

Roteiro de Navegação

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Explorando o Moodle

APÊNDICE AE – Página: Roteiro de navegação

Disciplinas »

Suporte »

Início » Meus Ambientes » Pesquisa, Estudo e Extensão » FFLCH » Centro de Línguas » CL - Cursos de Francês » CL - Cursos de Leitura » Leitura e avaliação em francês » Semana 9 » Roteiro de Navegação

Administração

Navegação

Roteiro de Navegação

Olá a tod@s,

Para que não fiquem "perdidos" no Moodle, apresento aqui uma sugestão de um roteiro de navegação, pois faremos uma exploração intuitiva. O Moodle é um ambiente complexo, é necessário tempo e prática para conhecer e descobrir todas as suas possibilidades. Faremos aqui uma exploração básica, mas essencial, que permite a criação de atividades em um curso.

Vale lembrar que é preciso cautela, pois estamos em uma plataforma institucional, **se tiverem dúvidas ou não souberem como o sistema reagirá a determinado comando, cancelem a ação ao invés de concluí-la ou salva-la.**

Observem que criei um espaço (tópico) para cada um. É neste espaço que vocês poderão testar a criação de atividades e recursos, bem como a formatação da seção de voos.

É possível editar/alterar o ambiente inteiro, caso queiram conhecer alguma função, cliquem no item, mas cancelem a ação, ao menos neste momento. Reportem em nosso fórum eventuais dúvidas.

Roteiro de navegação no Moodle

- 1- Clicar em **Ativar edição** (botão superior no canto esquerdo da tela);
- 2- Na sessão de vocês clicar em **Adicionar uma atividade ou recurso**;
- 3- Adicione uma atividade do tipo **Fórum** (escolha o tipo de fórum que deseja. Clicando na interrogação você terá informações sobre os tipos de fóruns disponíveis;
- 4- Adicione uma atividade do tipo **Tarefa**;
- 5- Adicione um recurso do tipo **Pasta**;
- 6- Altere a sua sessão, digite algum texto, insira imagem. Clique no botão que aparece logo abaixo do seu nome;
- 7- Terminada as inclusões/alterações clique no botão **Desativar edição** (no canto superior direito da tela).

Vamos lá? Bom passeio a tod@s!

Disciplinas »

Suporte »

Stoa »

USP »

Acesso »

Início » Meus Ambientes » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação

Configurações

Administração do ambiente

Ativar edição

Editar configurações

Usuários

Cancelar a minha inscrição no curso

Leitura e avaliação

Filtros

Notas

Resultado da aprendizagem

Backup

Restaurar

Importar

Banco de questões

Mudar papel para...

Minhas configurações de perfil

Navegação

Início

Minha página inicial

Fórum de notícias

Adicionar uma atividade ou recurso

Adicionar uma atividade ou recurso

Adicionar uma atividade ou recurso

Adicionar uma atividade ou recurso

Adicionar uma atividade ou recurso

Adicionar uma atividade ou recurso

Adicionar uma atividade ou recurso

Ativar edição

Pesquisar nos Fóruns

Vai

Pesquisa Avançada

Últimas notícias

Adicionar um novo tópico...

(Nenhuma notícia publicada)

Próximos eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...

Novo evento...

Atividade recente

Atividade desde domingo, 24 novembro 2013, 15:29

Relatório completo da atividade recente

Nenhuma novidade desde o seu último acesso

Disciplinas »

Suporte »

Stoa »

USP »

Acesso »

Início » Meus Ambientes » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação

Configurações

Administração do ambiente

Desativar edição

Escolhedor de atividade

delegado

Editar configurações

Usuários

Cancelar a minha inscrição no curso

Leitura e avaliação

Filtros

Notas

Resultado da aprendizagem

Backup

Restaurar

Importar

Banco de questões

Mudar papel para...

Minhas configurações de perfil

Navegação

Início

Minha página inicial

Fórum de notícias

Adicionar uma atividade ou recurso

Adicionar uma atividade ou recurso

Adicionar uma atividade ou recurso

Adicionar uma atividade ou recurso

Adicionar uma atividade ou recurso

Adicionar uma atividade ou recurso

Adicionar uma atividade ou recurso

Desativar edição

Pesquisar nos Fóruns

Vai

Pesquisa Avançada

Últimas notícias

Adicionar um novo tópico...

(Nenhuma notícia publicada)

Próximos eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...

Novo evento...

Atividade recente

Atividade desde domingo, 24 novembro 2013, 15:36

Relatório completo da atividade recente

Nenhuma novidade desde o seu

Última atualização: terça, 26 Nov 2013, 15:52

Documentação de Moodle relativa a esta página

APÊNDICE AF – Fórum: Explorando o Moodle

Leitura e avaliação em francês

Você acessou como [Valkiria Santos](#) ([Sair](#))

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ► [Meus Ambientes](#) ► [Pesquisa, Estudo e Extensão](#) ► [FFLCH](#) ► [Centro de Línguas](#) ► [CL - Cursos de Francês](#) ► [CL - Cursos de Leitura](#) ► [Leitura e avaliação em francês](#) ► [Semana 9](#) ►
[Explorando o Moodle](#)

[Buscar no fórum](#)

Administração

Navegação

Explorando o Moodle

Grupos visíveis: Todos os participantes
[Mostrar respostas aninhadas](#)

Explorando o Moodle
por Valkiria Santos - terça, 26 Nov 2013, 13:03

Prezad@s,

Este fórum tem com o objetivo de registrarmos nossas dúvidas, impressões, críticas, sugestões, ideias, observações, ou seja, o resultado de nossa exploração ao Moodle.

APÊNDICE AG – Seção de apresentação da Semana 10 – Criando no Moodle uma atividade de leitura

Semana 10

CRIANDO NO MOODLE UMA ATIVIDADE DE LEITURA

Caríssim@s participantes,

Esta é a nossa última semana de curso :-). Apesar da correria e dos contratempos que tivemos nesse final de semestre, foi um imenso prazer trabalhar com vocês!

Nossa última atividade consiste na criação de uma atividade de leitura no [espaço de testes](#).

Para *quem já desenvolveu uma atividade* lá, basta complementá-la (dentro do tema que vocês trabalharam) com alguma(s) atividade(s) de leitura. Para *quem ainda não desenvolveu nada*, crie a atividade completa (apresentação e atividade(s)). Utilizem o Roteiro de elaboração de atividades para auxiliá-los.

A atividade desta semana consiste em;

- Criar uma atividade de leitura no espaço de testes;
- Preencher o "Roteiro de elaboração de atividade";
- Postar o roteiro na sua seção no espaço de testes.

Nosso objetivo é **convergir** as leituras, experiências e aprendizagens das semanas anteriores na criação de uma atividade de leitura.

Roteiro de elaboração de atividade

LEITURA COMPLEMENTAR

Guia para as ferramentas do Moodle

Guia prático para o uso das ferramentas do Moodle a partir de alguns critérios básicos. [RECOMENDO FORTEMENTE A LEITURA ;\)](#)

Um pouco sobre EaD...

Avaliação final

Prezad@s,

Tudo bem? Como foram de final de semana? Espero que proveitoso.

Conforme anunciado na semana anterior, abaixo segue a avaliação para vocês fazerem sobre o curso e o percurso de vocês. É imprescindível que vocês a respondam, pois ela é parte importante e conclusiva do nosso projeto de pesquisa.

Conto, mais uma vez, com a colaboração de tod@s!

Merci!

Avaliação final

APÊNDICE AH – Arquivo: Roteiro de elaboração de atividade de leitura

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Preencha as informações abaixo.

- 1- Texto escolhido:
- 2- Critérios para a escolha do texto:
- 3- Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto
- 4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s):
- 5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s):
- 6- Tipo de avaliação prevista e como será feita:

OBS. Depois de preencher este roteiro poste-o na sua seção no ambiente de testes, logo abaixo de suas atividades. Não se esqueça de nomeá-lo com seu nome.

APÊNDICE AI – Página: Um pouco sobre EaD...

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas »
Suporte »

Início ► Meus Ambientes ► Pesquisa, Estudo e Extensão ► FFLCH ► Centro de Línguas ► CL - Cursos de Francês ► CL - Cursos de Leitura ► Leitura e avaliação em francês ► Semana 10 ► Um pouco sobre EaD...

Administração

Um pouco sobre EaD...

Olá a tod@s,

Este documento apresenta alguns dos conceitos iniciais em educação a distância online. Vale lembrar que eles não se resumem em si, há inúmeros estudos, pesquisas, livros, publicações acerca do tema e dos conceitos a ele atrelados.

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

O conceito de **autonomia do aluno** significa que os alunos têm *capacidades diferentes* para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado. A capacidade de um aluno para desenvolver um plano de aprendizado pessoal, a capacidade para encontrar recursos para o estudo em seu próprio ambiente comunitário ou de trabalho e a capacidade de decidir sozinho quando o progresso foi satisfatório, não precisam ser concebidos como uma preocupação irrelevante e deplorável em um sistema controlado pelo instrutor que opera sem obstáculos.

Interação social

A maioria dos alunos gosta da interação com o seu instrutor e seus colegas não somente por razões relacionadas à instrução, mas também pelo apoio emocional que surge desse contato social. Algumas instituições desenvolveram redes eletrônicas como meio de convívio social na forma de sala de bate-papo em tempo real (Brigham, 2001), por meio das quais os alunos se “encontram para um café”, comparam notas ou conversam sobre assuntos não-relacionados ao curso ou, talvez não-acadêmicos. Para muitos alunos, isso é um modo valioso de reduzir a sensação de isolamento.

A interação pode ser aluno-conteúdo, aluno-tutor, aluno-aluno.

Fonte: Michael G. Moore, Greg Kearsley. **Educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman São Paulo: Thomson Learning, 2007

~#~#~

As pessoas apresentam **comportamentos diferentes enquanto participam de discussões e conferências on-line**. Algumas contribuem com frequência; outras leem todas as mensagens, mas raramente contribuem. O nível de participação é uma junção de vários fatores: (1) a assertividade ou timidez dos indivíduos; (2) seu interesse e envolvimento no assunto; (3) o conhecimento do software de rede que está sendo utilizado; (4) conveniência do acesso ao sistema; (5) suas habilidades de escrita e fala; (6) motivação/incentivo para participar. Dependendo de todos esses fatores, um indivíduo poderá ou não contribuir para a atividade on-line.)

Teoria do engajamento (Kearsley e Shneiderman, 1998) sugere que os aprendizes devem estar ativamente engajados em tarefas importantes para que possa ocorrer uma aprendizagem eficaz. Isso significa que devem elaborar, planejar e resolver problemas, tomar decisões ou se envolver em discussões sobre os assuntos estudados. Conforme a teoria do engajamento, toda aprendizagem deve ter três importantes características: deve haver colaboração, ser baseada em problemas e ser autêntica. Colaboração significa interação entre os alunos, professores e especialistas via e-mail, fórum de discussão e conferência. Ser baseada em problemas significa que todas as atividades dos alunos envolvem realização de atividades ou projetos, e não apenas testes ou exames. Ser autêntica significa que todo o material e todas as atividades do curso são realistas e estão diretamente ligadas aos interesses dos alunos.

O **papel mais importante do professor em classes on-line** é assegurar alto grau de interatividade e participação, o que significa elaborar e conduzir atividades de aprendizagem que resultem em envolvimento com a disciplina e com os colegas.

Fonte: KEARSLEY, Greg. **Educação on-line: aprendendo e ensinando**. Trad. Mauro de Campos Silva; revisão técnica Renata Aquino Ribeiro. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

~#~#~

A **teoria da distância transacional** analisa a educação a distância sob diversos aspectos e não apenas no que se refere à separação geográfica entre alunos e professores. Quando alunos e professores são separados surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, denominado “distância transacional.”

Diálogo: para que o diálogo efetivamente ocorra, além da predisposição psicológica dos participantes, há a necessidade de condições propícias, tais como quantidade adequada de alunos por professor e oportunidades para participação. Quanto maior a extensão de diálogo entre alunos e professores menor será a distância transacional.

De acordo com TORI, **ambientes virtuais de aprendizagem** são “ambientes em geral baseados na Web, que se destinam ao gerenciamento eletrônico de cursos e atividades de aprendizagem virtuais. Podem ser empregados em cursos a distância, em *blended learning* (mistos – presenciais e a distância online) ou como apoio a atividades presenciais”.

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

~#~#~

A palavra **interatividade** está nas vizinhanças semânticas das palavras ação, agenciamento, correlação e cooperação, das quais empresta seus significados. Na ligação com o termo ação, a interatividade adquire o sentido de operação, trabalho e evolução. Da sua ligação com o agenciamento vem o sentido de inter-trabalho.

Definição que estabelece um limiar bastante alto para a **interatividade** é a de Silva (2000:105)

“Um produto, uma comunicação, um equipamento, uma obra de arte são de fato interativos quando estão imbuídos de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não-linearidade, bi-direcionalidade, potencialidade etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação.”

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004

OBS: Há autores que fazem distinção entre interatividade e interação.

~#~#~

Enoque (2008) distingue os textos construídos por meio de um **trabalho cooperativo** daqueles construídos por meio de um **trabalho colaborativo**, afirmando que o primeiro é implementado por meio de uma operação conjunta (ajustamento, regulação de atividades mentais) por parte de todos os envolvidos. Para tanto, os co-autores devem negociar e, a partir do consenso, implementar mudanças. O segundo, em contrapartida, caracteriza-se por contribuição solitária de cada membro, sem a síntese dessas contribuições. Noutros termos, enquanto na cooperação tem-se a escrita e edição textual conjunta e negociada, na colaboração haveria a sobreposição de pedaços textuais.

ENOQUE, Cynthia Freitas de Oliveira. **Escrita coletiva online: uma experiência na formação inicial de educadores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Sobre o Moodle

Os formatos de organização disponíveis no Moodle em uma versão padrão são:

Formato Social – o curso é organizado em torno de fórum(s) publicado(s) na página principal;

Formato Semanal – o curso é organizado em semanas, com datas de início e fim;

Formato em Tópicos – o curso é organizado por assuntos ou tópicos a serem discutidos, que por sua vez são constituídos de atividades e recursos. O tempo para realização das atividades não é pré-estabelecido, tal como ocorre no formato semanal;

Formato SCORM – o curso é organizado em uma seção que permite a inserção de um pacote SCORM definido pelo professor ou disponibilizado nos módulos SCORM do Moodle.

Segundo consta no site da comunidade Moodle.org, entende-se por **atividade** um objeto que demande do estudante realizar uma ação como, por exemplo, participar de um fórum, responder a um questionário ou entregar uma tarefa escrita, esta ação pode ou não implicar em algum tipo de interação com o professor, com os demais estudantes ou com o conteúdo. No que se refere ao **recurso**, trata-se de módulos que o professor pode usar como complemento à aprendizagem, por exemplo, um arquivo ou endereço de página na internet, e que podem ainda servir como apoio às atividades ou ao conteúdo.

A palavra Moodle também significa “A maneira de flunar tranquilamente, realizar coisas quando lhe é mais adequado, de modo agradável, agindo conduzido pela reflexão e criatividade. O Moodle foi desenvolvido desta forma, assim como a forma de estudantes e professores aproximarem ensino e aprendizagem em um curso *online*.” (MOODLE, 2013)

Leituras complementares

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

Paulo: Papirus, 2003.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In:

MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias**

e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus, 2000. p. 133-173.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

APÊNDICE AJ – Questionário: Avaliação final

Você acessou como **Valkiria Santos** ([Sair](#))

Leitura e avaliação em francês

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ▶ [Meus Ambientes](#) ▶ [Pesquisa, Estudo e Extensão](#) ▶ [FFLCH](#) ▶ [Centro de Línguas](#) ▶ [CL - Cursos de Francês](#) ▶ [CL - Cursos de Leitura](#) ▶ [Leitura e avaliação em francês](#) ▶ [Avaliação final](#)

▶ [Avaliação final](#) ▶ Responda às perguntas...

Administração

Navegação

Avaliação final

Sobre as atividades

- 1

1- Quais são seus comentários sobre a formulação das atividades? (clareza, objetivo, temática, *layout*, ferramenta usada)

Parágrafo ▾

B

I

☰

☷

🔗

🔄

📎

🖼️

📺

Caminho: p
- 2

2- Das atividades propostas, qual foi aquela ou quais foram aquelas que você considerou mais pertinente(s) em relação aos objetivos de aprendizado da leitura em francês? Justifique sua resposta.

Parágrafo ▾

B

I

☰

☷

🔗

🔄

📎

🖼️

📺

Caminho: p
- 3

3- Quais ferramentas você considera mais interessantes para a realização das atividades? Por quê?

Parágrafo ▾

B

I

☰

☷

🔗

🔄

📎

🖼️

📺

Caminho: p
- 4

4- Quais atividades do curso estabeleceram de forma coerente a relação entre leitura, ambiente virtual e avaliação?

Parágrafo ▾

B

I

☰

☷

🔗

🔄

📎

🖼️

📺

Caminho: p
- 5

5- O que você acha que faltou explorar no curso, o que é necessário mudar/ complementar/aperfeiçoar?

Parágrafo ▾

B

I

☰

☷

🔗

🔄

📎

🖼️

📺

Caminho: p

6 * **Sobre o seu percurso durante as 10 semanas**

6- Durante o curso, o que você aprendeu como aluno?

Parágrafo B I [Listas] [Link] [Desfazer] [Refazer] [Imagem] [Vídeo]

Caminho: p

7 * **7- O que você aprendeu como futuro professor?**

Parágrafo B I [Listas] [Link] [Desfazer] [Refazer] [Imagem] [Vídeo]

Caminho: p

8 * **8- O que trouxe mais dificuldade para você durante a realização das atividades? Por quê? O que fez para supera-las?**

Parágrafo B I [Listas] [Link] [Desfazer] [Refazer] [Imagem] [Vídeo]

Caminho: p

9 * **9 - Considerando o contexto de ensino e aprendizagem (educação a distância online), os tipos de atividades (individuais e em grupo), as ferramentas (fóruns, tarefas, wikis, questionários, etc.) e o tempo para realização das atividades do curso, se você fosse o professor, como acredita que deveria ser feita a avaliação de um curso nestes moldes?**

Parágrafo B I [Listas] [Link] [Desfazer] [Refazer] [Imagem] [Vídeo]

Caminho: p

10 * **10 - Deixe aqui um comentário geral sobre o que achou sobre o curso. Suas expectativas iniciais, por exemplo, foram ou não atendidas? Por quê? Como você começou e como terminou o curso?**

Parágrafo B I [Listas] [Link] [Desfazer] [Refazer] [Imagem] [Vídeo]

Caminho: p

ANEXOS

ANEXO A – Atividade final elaborada por PA1

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte » Stoa » USP » Acesso »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação

Ativar edição

Administração

Administração do ambiente

Ativar edição

Editar configurações

Usuários

Cancelar a minha inscrição no curso

Leitura e avaliação

Filtros

Relatórios

Notas

Resultado da aprendizagem

Badges

Backup

Restaurar

Importar

Banco de questões

Mudar papel para...

Minhas configurações de perfil

Navegação

Início

Minha página inicial

Moodle USP do Stoa

Meu perfil

Curso atual

Leitura e avaliação

Participantes

Badges

Fórum de notícias

PA1

Filmes franceses

Olá pessoal,

Todos nós sabemos que para aprender qualquer língua não basta apenas se dedicar às regras gramaticais. É necessária uma imersão na língua e, como (ainda) não estamos na França, temos que buscar meios de entrar em contato constante com a língua.

Uma dessas maneiras é assistindo a filmes franceses. Com a internet, hoje ficou muito mais fácil acessá-los e a cinema francês é *formidável*! Com os filmes, podemos aprender expressões da língua e observar alguns hábitos franceses, desde o que eles comem no café da manhã até os famosos uh-la-la.

A proposta dessa semana é que vocês possam assistir pelo menos um filme francês e realizem algumas atividades a respeito do cinema francês, ok? Vale lembrar que filmes do Québec ou de qualquer outro país francófono são mais do que bem vindos!

Filmes franceses

Qual foi o seu primeiro filme francês?

Assistindo filmes franceses online

Fazendo a crítica de um filme

Roteiro de elaboração

Pesquisar nos Fóruns

Vai

Pesquisa Avançada

Últimas notícias

Acréscitar um novo tópico...

(Nenhuma notícia publicada)

Próximos eventos

Recesso Escolar. Não haverá aula.

segunda, 27 outubro, 00:05

Consagração ao Funcionário Público. Não haverá aula.

terça, 28 outubro, 00:05

Calendário...

Novo evento...

Atividade recente

Atividade desde quinta, 23 outubro 2014, 20:13

Relatório completo da atividade recente

Nenhuma novidade desde o seu último acesso

Seção principal

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Qual foi o seu primeiro filme francês? » Buscar no fórum

Administração

Navegação

Qual foi o seu primeiro filme francês?

Olá!

Neste forum, vocês devem dizer qual foi o primeiro filme francês que vocês assistiram. Falem também um pouco sobre a história do filme e uma cena que tenha marcado vocês.

Como um pontapé inicial, vou falar do meu. Meu primeiro filme francês foi "O fabuloso destino de Amélie Poulain" e eu simplesmente amei! Foi ali que eu percebi que o cinema francês tinha um "Q" a mais, diferente do cinema hollywoodiano. A cena que me marcou foi o pai de Amélie recebendo as fotos de seu gnomo de jardim viajando pelo mundo... Achei a ideia fantástica!

[Adrescentar um novo tópico de discussão](#)

(Ainda não há nenhum tópico de discussão neste fórum)

[Documentação de Moodle relativa a esta página](#)

Ferramenta Fórum

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Assistindo filmes franceses online »

Administração

Navegação

Assistindo filmes franceses online

Nesse site, vocês encontrarão grandes filmes online inteiramente grátis. Deem uma olhada, há inúmeros filmes franceses disponíveis.

Clique o link <http://filmeonlinecinefilos.blogspot.com.br/> para abrir o recurso

[Documentação de Moodle relativa a esta página](#)

Ferramenta URL

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Fazendo a crítica de um filme

Administração

Navegação

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Fazendo a crítica de um filme

Essa atividade consiste em fazer uma crítica a um filme francês que vocês tenham assistido.

- 1- Primeiro, vocês devem ler o texto deste link: <http://iletaitunefoislecinema.com/critique/6155/la-jalousie>
- 2- Depois de uma leitura atenta, faça tópicos sobre a estrutura do texto com o que é apresentado em cada parágrafo.
- 3- Por fim, escolham um filme francês que vocês tenham assistido e façam um pequeno texto analisando-o criticamente.

Bom trabalho!

Sumário de avaliação

Participantes	18
Enviado	0
Precisa de avaliação	0
Data de entrega	quinta, 12 Dez 2013, 23:05
Tempo restante	Tarefa encerrada
Submissões atrasadas	Não são aceitas novas submissões

[Ver/ Avaliar todos os envios](#)

Status de envio

Status de envio	Nenhuma tentativa
Status da avaliação	Não há notas
Data de entrega	quinta, 12 Dez 2013, 23:05
Tempo restante	Tarefa está encerrada desde: 1 ano 21 dias

[Documentação de Moodle relativa a esta página](#)

Ferramenta Tarefa

— La Jalousie —

Un film de Philippe Garrel

Avec Rebecca Convent, Louis Garrel, Anne Moulalis

Un film étreint, qui suffoque comme ses personnages et exclut le spectateur de son dispositif.

Article de Antoine Benderitter ★★☆☆

Facebook Tweet Google +

La Jalousie est le vingt-quatrième long métrage de Philippe Garrel et s'inscrit de manière flagrante dans le sillage intimiste et autobiographique de ses précédents films, *La Frontière de l'aube* (2008) et *Un été brûlant* (2010). Comme son titre lourdement réflexif le suggère, ce film conte une histoire d'amour et de jalousie, ou plus exactement entremêlée au sein d'un quatuor de jeunes acteurs plusieurs histoires qui brassent ces sentiments troubles. Un comédien trentenaire, Louis - incarné par Louis Garrel, le propre fils du réalisateur - quitte sa femme Clothilde (Rebecca Convent), avec qui il a eu une fille, Charlotte (Olga Milshtein), pour sortir avec Claudia, une femme belle, un peu mystérieuse, à laquelle Anna Moulalis prête sa voix rauque et sensuelle.

La Jalousie diffuse qui baigne les rapports de ces personnages donne moins lieu à des éclats de violence théâtraux qu'à une anxiété profonde, ontologique, liée à une sensation d'impuissance, de fatalité, de dévaluation de soi-même. C'est d'abord Claudia qui s'avère jalouse de Louis, en raison de son succès de comédien mais aussi et surtout parce qu'elle semble hantée, jusque dans ses rêves, par une peur panique de le perdre. Puis la situation s'inverse, Claudia n'en peut plus du confinement de leur petit appartement, ni de la passivité de Louis, elle finit par le quitter. Entre eux, il y a la Charlotte, personnage pivot du film, pleine de joie de vivre et d'entrain, mais à cause de son jeune âge incapable de prendre la mesure du désarroi des uns et des autres, que ce soit son père Louis ou sa mère Clothilde - rarement montrée mais imposant en filigrane, dès le premier plan, sa présence sourde et poignante.

Le film est en partie crypté, comme le suggèrent les intertitres un peu hermétiques qui le scindent en deux : *J'ai gardé les anges* et *Le Feu aux poudres*. En fait *La Jalousie* est rempli d'échos de la propre vie du réalisateur, ou plutôt de celle de son père, Maurice Garrel, qu'interprète son petit-fils Louis. Ces télescopes très intimes, garants d'authenticité, pourraient amplifier le caractère universel du film au-delà de sa dimension particulière. Mais il n'en est rien. Le spectateur se sent cantonné à la périphérie de ce long métrage distancé et poseur, qui avec ses 1h17 au compteur paraît presque longuet. Certes le récit est simple mais semble parfois compliqué à l'écran, ou du moins décousu, sans doute en raison de discontinuités de ton intervenant de scène en scène. L'attention du spectateur est captée le temps d'une séquence - ne serait-ce que toutes celles articulées autour de Charlotte - mais la suivante semble souvent rabattre les cartes, et insensiblement le film se disperse, se dilue dramatiquement. Le fait que pas moins de quatre scénaristes soient crédités au générique n'y est certainement pas pour rien.

A vrai dire, il n'y a que les corps, les visages des acteurs et surtout des actrices, pour donner un semblant de continuité au film. On peut en effet être sensible à l'attention poignante prêtée à ces corps en mouvement et à leurs regards, et surtout à la très belle photographie en noir et blanc, distillant ses contrastes d'ombres et de lumières dans un format cinémascope qui donne une ampleur mystérieuse, un peu onirique, aux lieux les plus banals et exigus, compensant en partie le statisme paresseux de la caméra. Mais ce n'est pas cette texture presque onirique, plutôt le prosaïsme qui gagne le film, mêlé à la sensation d'être pris au piège d'une mise en scène à la fois maniériste et poussiéreuse - sensation d'étouffement sans doute proche de celle de Claudia lors de cette séquence assez forte où elle se rebelle contre la sclérose affectant aussi bien l'appartement de Louis que leur vie commune. Le film sortirait totalement atrophié d'un tel dispositif si ne surgissaient de temps à autre de beaux moments isolés et ténus - des visages désespérés que viennent éteindre des fondus au noir, ou le personnage de la fillette. Ce n'est pas rien, mais largement insuffisant pour sauver l'ensemble de cette platitude compassée où depuis trop d'années s'embourbe le cinéma de Garrel.

A la Une cette semaine

Videodrome (1984)

Vie sauvage

Que ta joie demeure

Chemin de croix

Fils de

Retrouvez-nous sur Facebook

il était une fois
LE CINEMA

Il était une fois le cinéma...
www.iletaitunefoislecinema.com

J'aime

1 852 personnes aiment Il était une fois le cinéma...
www.iletaitunefoislecinema.com.

Module social Facebook

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Preencha as informações abaixo.

- 1- Texto escolhido: Crítica do filme “La jalousie”
- 2- Critérios para a escolha do texto: dentro do campo do cinema francês, achei melhor escolher um filme que fosse além de uma sinopse, na qual o autor realizasse uma avaliação crítica.
- 3-Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto: Distinguir a história do filme da crítica do autor, conhecimento dos tempos verbais e de conectores, conhecimento de certas expressões e da estrutura básica de uma crítica de cinema.
- 4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s): Tarefa
- 5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s): Achei essa ferramenta simples e completa o suficiente para desenvolver a atividade proposta.
- 6- Tipo de avaliação prevista e como será feita: A avaliação consistirá em escrever uma crítica de um filme que o aluno tenha visto recentemente a partir do modelo dado.

OBS. Depois de preencher este roteiro poste-o na sua seção no ambiente de testes, logo abaixo de suas atividades. Não se esqueça de nomeá-lo com seu nome.

ANEXO B – Atividade final elaborada por PA2

Pages

Meus Ambientes

PA2

A não-comemoração do centenário de Albert Camus

Camus foi um dos grandes nomes da literatura universal e de expressão francesa no século XX. Sua obra marcada por reflexões de cunho filosófico e político gerou muitas vezes polêmica e é matéria de discussão até os dias de hoje. No mês de novembro passado comemorou-se o centenário de Albert Camus, porém de maneira um tanto limitada e não-oficial, o que gerou um debate sobre a disparidade entre a importância do escritor e a falta de um evento marcante para celebrá-lo. Entendam os motivos, no texto.

- Centenaire de la naissance d'Albert Camus: un hommage limité sur fond de polémiques
- Vídeo com uma homenagem da filha de Camus
- Roteiro para a elaboração da atividade de leitura
- Deixe a sua opinião sobre a polêmica

Seção principal

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Centenaire de la naissance d'Albert Camus: un homm...

Administração
Navegação

Centenaire de la naissance d'Albert Camus: un hommage limité sur fond de polémiques

Texto do LeHuffPost sobre a polêmica envolvendo as comemorações do centenário de Albert Camus.

Clique o link http://www.huffingtonpost.fr/2013/11/07/centenaire-albert-camus-hommage-polemique_n_4226536.html para abrir o recurso

Documentação de Moodle relativa a esta página

Ferramenta URL – Texto

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Vidéo com uma homenagem da filha de Camus

Administração
Navegação

Vídeo com uma homenagem da filha de Camus

O vídeo mostra a filha de Camus, Catherine, relembrando a trajetória e importância do pai, com imagens do próprio Albert recebendo o prêmio Nobel, etc.

Clique o link <http://videos.tf1.fr/jt-we/2013/centenaire-de-la-naissance-d-albert-camus-sa-fille-lui-rend-hommage-8308470.html> para abrir o recurso

Documentação de Moodle relativa a esta página

Ferramenta URL – Vídeo

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como [Valkiria Santos](#) (Sair)

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ► [Meus Ambientes](#) ► [2013](#) ► [FFLCH](#) ► [FLM](#) ► [Leitura e avaliação](#) ► [Deixe a sua opinião sobre a polêmica](#) [Buscar no fórum](#)

Administração

Navegação

Deixe a sua opinião sobre a polêmica

Com o que foi visto no texto e com seus conhecimentos sobre a obra de Camus, o que, em sua opinião gerou tantas controvérsias e confusão na comemoração do centenário? Como você homenagearia Camus?

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

(Ainda não há nenhum tópico de discussão neste fórum)

[Documentação de Moodle relativa a esta página](#)

Você acessou como [Valkiria Santos](#) (Sair)

[Leitura e avaliação](#)

Ferramenta Fórum

[illegible]

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Preencha as informações abaixo.

1- Texto escolhido: Centenaire de la naissance d'Albert Camus: un hommage limité sur fond de polémiques.

2- Critérios para a escolha do texto: A atualidade e relevância do texto tanto cultural quanto linguisticamente.

3-Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto: O contexto, o tema (Albert Camus) já previamente conhecido mundialmente e principalmente para os estudantes de francês, a estrutura do texto, dividido em tópicos.

4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s): URL e Fórum de notícias

5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s): Escolhi a ferramenta URL pois se adequava melhor ao meu objetivo de mostrar um texto na internet e também um vídeo sobre o mesmo tema. O fórum de notícias escolhi para que possa haver uma discussão que será avaliada.

6- Tipo de avaliação prevista e como será feita: A avaliação se dará mediante a participação do integrantes do grupo no fórum.

OBS. Depois de preencher este roteiro poste-o na sua seção no ambiente de testes, logo abaixo de suas atividades. Não se esqueça de nomeá-lo com seu nome.

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » La capitale d'amour

Administração

Navegação

La capitale d'amour

Dizem que Paris é a capital do amor. Um cidade muito romântica que atrai casais e solteiros do mundo todo. A partir disso, assista ao vídeo, clicando lo link abaixo, analise as estatísticas e crie uma história de amor na cidade de Paris, utilizando alguns dados do vídeo. Descreva os personagens envolvidos, com aspectos relevantes de sua personalidade e estilo.

Clique o link <http://www.mylittleparis.com/statistiques-amoureuses-video.html> para abrir o recurso

① Documentação de Moodle relativa a esta página

Ferramenta URL

VENTES PRIVÉES MODE-BEAUTÉ RESTÓS-BAR INSOLITE CADEAUX CAMBETTES KIDS BOX CEEKETTE Editions

Recevez des adresses secrètes et des idées insolites
S'inscrire

Découvrez My Little Box

Chercher OK
Recherche sur mesure

INSOLITE

Les statistiques amoureuses

14 célibats en moyenne dans une rame de métro. 982 532 cœurs à prendre intra-muros... On a fait des sondages, épluché des chiffres, fait des calculs éminemment scientifiques. On est formels : les statistiques amoureuses sont en votre faveur.

Quelles sont les phrases qu'on déteste entendre après une rupture ? A quelle station de métro trouve-t-on le plus de célibataires ? Tout tout, tout, vous allez tout savoir sur l'amour à Paris.

Ce que révèlent les statistiques amoureuses

THE SCHOOL OF LIFE
Comment être heureux, faire durer l'amour ou réaliser votre potentiel ?
Inscrivez-vous à un cours ici

NOS BONS PLANS SPÉCIAL SKI
DÉCOUVREZ-LES ICI

NOTRE GÉNÉRATEUR D'IDÉES CADEAUX
LANCEZ-LE ICI
LE BHV / MARAIS

Vídeo 2

Ferramenta URL – vídeo 3

Ferramenta Glossário

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Preencha as informações abaixo.

1- Texto escolhido: Não consegui encontrar bons textos que pudesse trabalhar o tema que havia pensado. Então, optei por letras de músicas. Nos vídeos temos o texto escrito, o que permite que o aluno possa interromper a execução do vídeo para procurar o significado das palavras e entender todo o contexto.

2- Critérios para a escolha do texto: Os critérios de escolhas foram encontrar material que pudesse ter alguma profundidade de abordagem. Como não encontrei na forma de texto, optei pelas músicas. Além do mais, são duas cantoras francesas famosas, uma contemporânea e outra que é um ícone francês. Então, acredito que o material agrega valor cultural.

3-Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto: Os temas são Paris e também o fato da cidade ser conhecida como capital do amor. Tentei explorar os dois temas, pois acreditei que havia um desenvolvimento. Poderemos aproximar culturalmente o aluno da França, de Paris, desenvolver vocabulário, não só de viagem, mas um vocabulário mais específico ligado aos sentimentos e ações dos apaixonados, o que pode ser divertido.

4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s): Links dos vídeos, tarefas. Talvez tenha feito as escolhas mais simples por ser um primeiro contato com esse tipo de plataforma.

5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s): A simplicidade e a facilidade. Não tenho intimidade com as ferramentas tecnológicas.

6- Tipo de avaliação prevista e como será feita: Será feita correção dos textos produzidos pelos alunos a partir das tarefas propostas, análise de vocabulário, análise de empenho em pesquisar o assunto, pois o aluno precisará buscar informações sobre a cidade de Paris. Nesse sentido, as atividades funcionam como motivadoras para os alunos pesquisarem individualmente e trazerem, inclusive, novos textos e informações.

OBS. Depois de preencher este roteiro poste-o na sua seção no ambiente de testes, logo abaixo de suas atividades. Não se esqueça de nomeá-lo com seu nome.

ANEXO D – Atividade final elaborada por PA4

Olá turma!

Hoje vamos aprender mais sobre o gênero "Faits divers", aquelas notícias sensacionalistas vinculadas em jornais televisivos e/ou impressos. O objetivo é saber identificar as suas características e fazer a produção de um fait divers. Para isso, vamos às atividades:

- Ler os dois Faits divers disponíveis nos links logo abaixo,
- Participar dos fóruns "Fait divers insolite" e "Características de um Fait divers" e
- Enviar produção dos Faits divers.

Bon travail :)

- [Fait divers du chien mangé](#)
- [Fait divers du homme et sa phrase super](#)
- [Fait divers insolite](#)
- [Características de um Fait divers](#)
- [Produção do Fait divers](#)
- [Roteiro para a elaboração da atividade de leitura](#)

SUDPRESSE Choisir une édition du journal Photos Nécrologies Mobile Immo Auto Emploi Vos commerçants Abonnements Jeux

GOONGAME EMPIRE LVL1 LVL2 LVL3 LVL4 LVL5

Sudinfo.be Samedi 3 Janvier 2015 Sainte Geneviève Choisir une édition

Pluie 1/5 Trafic Fluide 1,205 Pour le diesel Rechercher

Régions Actualité Foot Sports Fun Culture Pratique Journal Sudinfo+

Faits divers Belgique Monde Politique Économie Société Consommation Immo Santé L'Info en continu Photos Vidéos Auto

Actualité - Faits divers Publié le Dimanche 3 Novembre 2013 à 09h08

Un chien sauve un campeur de l'attaque d'un ours, le campeur mange ensuite le chien pour survivre

Lv

Si ce campeur québécois est sorti indemne de l'attaque de cet ours, ses réserves en nourriture et tout son équipement ont été dévorés par l'animal. Mercredi, plus de trois mois après les faits, ce campeur a enfin été secouru. Il était déshydraté et en hypothermie. C'est en mangeant son chien qu'il a pu survivre aussi longtemps.

Dog Saves Camper From Bear Attack, Camper Eats Dog To Survive

346 réactions

J'aime Partager 8,5k

Tweeter

5

Capture d'écran Gawker

Il y a trois mois environ, Marco Lavoie décide d'aller camper pour deux mois dans les bois sauvages d'un petit village du Canada. Peu de temps après son arrivée, il se fait attaquer par un ours qui ravage son campement. C'est finalement le Berger Allemand de Marco qui va effrayer l'animal... qui a fini par s'enfuir.

Malheureusement, selon [Gawker](#), Marco Lavoie s'est retrouvé sans la moindre nourriture après que l'ours ait tout dévasté sur son passage.

«Certaines personnes aiment organiser de longs voyages dans ces contrées sauvages. Bien souvent, ils oublient à quel point c'est dangereux d'y vivre», explique Gérald Le Moine, maire de la ville où Marco Lavoie a été trouvé.

«Manger son chien était la bonne solution»

Quelques jours après l'attaque, Marco a assommé son chien avec une pierre et l'a ensuite... mangé !

«Il a survécu car il a pris de bonnes décisions. Manger son chien était l'une d'entre elles» explique l'expert en survivants, François Bourbeau au Toronto Sun.

Marco était parti depuis le 16 juillet dernier. Ce n'est que le 21 octobre que sa famille a commencé à s'inquiéter et a alors alerté la police. Après huit jours de recherches vaines, les forces de l'ordre ont enfin repéré Marco, depuis leur hélicoptère. Il leur aura fallu un jour entier pour arriver à sa rencontre. Il ne pouvait plus boire, ni manger ou même parler et avait perdu plus de la moitié de son poids.

Faites de sudinfo.be la page d'accueil de votre navigateur. C'est facile. Cliquez-ici.

Allez sur Sudinfo Allez sur le web

Le Cédit d'impôt

Les + lus

- Massacre familial à Verviers: Cyrielle Albert (20 ans) prend une balle en pleine tête mais survit (vidéos)
- Abdelamine, amputé d'une jambe après avoir été percuté par la police et accusé d'avoir volé une télé: "Je ne suis pas un voleur"
- Un début d'année 2015 meurtrier: douze personnes ont déjà trouvé la mort sur nos routes en trois jours
- Enfermé un an dans un appartement, ce chien a été ignoré par ses nouveaux propriétaires! (photos)
- Frank Van Den Bleeken, interné pour des viols et un meurtre, sera euthanasié la semaine prochaine

Le Numérique de Sudpresse

Sudinfo+ 100% exclusif 100% numérique

Découvrez notre nouvelle édition de 18h30

Les + commentés

- Eric Albert, un ancien policier militaire tue sa femme, Sandrine, et blesse sa fille, Cyrielle (20 ans), avant de se suicider à Verviers
- Massacre familial à Verviers: Cyrielle Albert (20 ans) prend une balle en pleine tête mais survit (vidéos)
- Le Montois Pierre-Michel Godrie avait refusé de payer 71 p.-v.: il a dû sortir plus de 1200 euros sous la menace d'un huissier
- Tous en sous-vêtements pour le début des soldes au "Desigual" de Namur: certains ont fait la file depuis... minuit! (photos et vidéos)
- Violente agression en plein cœur de Charleroi: la victime avait volé au secours d'une jeune fille prise à partie par une bande

Sudinfo.be Samedi 3 janvier 2015 Saint-Etienne
Choisir une édition : [dropdown] | [Facebook] [Twitter] [Google+]

Pute 1/5 | Trafic Fluide | 1,205 Pour le diesel | Rechercher

Régions Actualité Foot Sports Fun Culture Pratique Journal Sudinfo+

Faits divers Belgique Monde Politique Économie Société Consommation Immo Santé L'Info en continu Photos Vidéos Auto

Actualité - Faits divers

Publié le Vendredi 1 novembre 2013 à 16h25

"Je quitterais femme et enfants pour une nuit avec Kelly Brook": voici comment Tom s'est fait larguer par sa femme en une phrase

Sudinfo.be

Les paroles s'envoient, les écrits restent... Voilà une expression que ce mari trentenaire devrait désormais adopter au vu de ses récents commentaires. Tom avait en effet oublié que les commentaires qu'il écrivait sur un site internet étaient répercutés sur son compte Facebook. Et sa femme l'a vu...

Instagram Kelly Brook

Tom, venu de Manchester, a en fait voulu exposer sa passion pour la modèle Kelly Brook, réputée pour ses photos sexy. L'homme a donc écrit un commentaire sous l'article consacré à la mannequin [sur le site du Daily Mail](#), en Grande-Bretagne. « Kelly Brook est si sexy que je quitterais bien ma femme et mes enfants pour une nuit avec elle », a-t-il lancé.

Un lecteur bien averti lui a alors répondu qu'il espérait que sa femme « lise cela » et que ses affaires seront « rangées dans un sac poubelle devant la porte » de sa maison.

Les vœux de ce lecteur furent exaucés : la femme de Tom a bien vu le texte écrit par son mari et le passage la concernant.

« Mon idiot de mari a oublié que ses commentaires (sur le site du Daily Mail) étaient liés à son compte Facebook. Tu ne mérites pas nos merveilleux enfants et j'espère que ton frère a assez de place sur son sofa, car je vais changer les serrures de la maison », a écrit sa femme, sur le site du Daily Mail.

Au moins, Tom a tout le temps de tenter sa chance avec Kelly Brook...

3 réactions

J'aime Partager 353

Tweeter

+1 4

Les + lus

- Massacre familial à Veniers: Cyrielle Albert (20 ans) prend une balle en pleine tête mais survit (vidéos)
- Abdelamine, amputé d'une jambe après avoir été percuté par la police et accusé d'avoir volé une télé: "Je ne suis pas un voleur"
- Un début d'année 2015 meurtrier: douze personnes ont déjà trouvé la mort sur nos routes en trois jours
- Enfermé un an dans un appartement, ce chien a été ignoré par ses nouveaux propriétaires! (photos)
- Frank Van Den Bleeken, interné pour des viols et un meurtre, sera euthasié la semaine prochaine

Le Numérique de Sudpresse

Sudinfo+ 100% exclusif 100% numérique

Découvrez notre nouvelle édition de 18h30

numérique

Les + commentés

- Eric Albert, un ancien policier militaire tue sa femme, Sandrine, et blesse sa fille, Cyrielle (20 ans), avant de se suicider à Veniers
- Massacre familial à Veniers: Cyrielle Albert (20 ans) prend une balle en pleine tête mais survit (vidéos)
- Le Mouton Pierre-Michel Godrie avait refusé de payer 71 p.-v.: il a dû sortir plus de 1200 euros sous la menace d'un huissier
- Tous en sous-vêtements pour le début des soldes au "Desigual" de Namur: certains ont fait la file depuis... minuit! (photos et vidéos)
- Violente agression en plein cœur de Charleroi: la victime avait volé au secours d'une jeune fille prise à partie par une bande

Acheter une voiture neuve

Ferramenta URL – Texto 2

Você acessou como [Valkiria Santos](#) ([Sair](#))

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

[Disciplinas »](#)   [Suporte »](#)

[Início](#) ▶ [Meus Ambientes](#) ▶ [2013](#) ▶ [FFLCH](#) ▶ [FLM](#) ▶ [Leitura e avaliação](#) ▶ [Fait divers insolite](#)

[Buscar no fórum](#)

[Administração](#)

[Navegação](#)

Fait divers insolite

E aí pessoal, gostaram dos Ffaits divers escolhidos para a atividade? Vamos utilizar esse fórum para responder à pergunat:
Qual foi o Fait divers que você achou mais "insolite"? Ou seja, o mais incomum, mais estranho de ter acontecido?

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Ferramenta Fórum

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Características de um Fait divers

Administração

Navegação

Características de um Fait divers

Depois de ler os Faits divers disponíveis, vamos usar este fórum para apontar as semelhanças entre eles e assim, identificar as características que encontramos nesse gênero.

O que você tem a dizer quanto à forma, à escrita e ao assunto em comum nos faits divers lidos?

Ferramenta Fórum

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Produção do Fait divers

Administração

Navegação

Produção do Fait divers

Depois de conhecer um pouco mais sobre os Faits divers, que tal produzir um? Não esqueça de utilizar os pontos que caracterizam esse gênero, presentes fórum "Características de um Fait divers".

Também não esqueça de "dar uma apimentada" na sua produção, colocando um elemento que gere surpresa e interesse do leitor por ser algo que foge do comum.

Bom trabalho!

Sumário de avaliação

Participantes	18
Enviado	0
Precisa de avaliação	0
Data de entrega	domingo, 15 Dez 2013, 17:10
Tempo restante	Tarefa encerrada
Submissões atrasadas	Não são aceitas novas submissões

[Ver/Avaliar todos os envios](#)

Status de envio

Status de envio	Nenhuma tentativa
Status da avaliação	Não há notas
Data de entrega	domingo, 15 Dez 2013, 17:10
Tempo restante	Tarefa está encerrada desde: 1 ano 19 dias

Ferramenta Tarefa

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Preencha as informações abaixo.

1- Texto escolhido: Dois exemplos de Faits divers retirados do jornal *on line* **sudinfo.be**

2- Critérios para a escolha do texto: Apresentam características demarcadas do gênero estudado e são dois casos bens incomuns.

3-Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto:

O assunto tratado, identificação da maneira como a notícia é contada e principalmente a estrutura do texto, como ele é dividido e organizado.

4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s): URL, Fórum de discussão e Tarefa

5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s): A URL foi utilizada porque achei a mais adequada para disponibilizar os links dos textos da internet. Escolhi os fóruns para que pudesse ter uma discussão efetiva acerca dos temas propostos, pois cada participante pode ler a publicação do outro, pensar e agregar, questionar, concordar, discordar e trazer coisas novas e a Tarefa foi escolhida para que depois de tudo o que foi aprendido sobre o tema, os participantes pudessem fazer a sua produção.

6- Tipo de avaliação prevista e como será feita: Será feita a avaliação a partir da participação dos alunos nos fóruns e a avaliação da produção do Fait divers a partir da adequação ao gênero e aos aspectos que o caracteriza.

ANEXO E – Atividade final elaborada por PA5

PA5

Que tal um pouco de literatura (e de cinema, de música...)?

Olá pessoal!

Quando descobrimos uma nova língua, nada melhor do que conhecer coisas novas sobre a cultura dos falantes. Para isso, trago aqui um livro delicioso para treinarmos nossas competências em leitura – e por que não, nos apaixonarmos por uma história.

Vamos lá?

- La Mécanique du Coeur
- Se fosse só isso, não teria tanta graça...
- Conhecendo a mecânica
- E a engrenagem continua a girar...
- Roteiro - Jessica

Seção principal

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início ► Meus Ambientes ► 2013 ► FFLCH ► FLM ► Leitura e avaliação ► La Mécanique du Coeur

Administração
 Navegação

La Mécanique du Coeur

Vamos conhecer a história?

Jack, um garotinho um tanto diferente, nasce no dia mais frio do mundo... E isso lhe traz alguns problemas...

Aí vai um resumo disponível no site da própria editora http://editions.flammarion.com/Albums_Detail.cfm?ID=20609&levelCode=home

E logo abaixo, o primeiro capítulo dessa incrível aventura.

la mécanique du coeur.pdf

[Editar](#)

Ferramenta Pasta

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Se fosse só isso, não teria tanta graça...

Administração

Navegação

Se fosse só isso, não teria tanta graça...

A verdade é que a história de *La Mécanique du Coeur* está presente em várias mídias. O escritor do romance, Mathias Malzieu, é também líder de uma popular banda de rock francesa, a banda Dionysos, e nos oferece, além de seu livro, músicas e, num futuro não muito distante, a animação sobre o nosso pequeno Jack.

Duvida?

Aqui vai a música do primeiro capítulo.

Dionysos - Le Jour le Plus Froid du Monde

E para completar, o teaser e o trailer da animação *Jack et la mécanique du coeur* com lançamento para fevereiro de 2014.

JACK ET LA MECANIQUE DU COEUR Bande Annonce Teaser

JACK ET LA MECANIQUE DU COEUR

E aí, gostaram?

Disciplinas »

Suporte »

Início »

Meus Ambientes »

2013 »

FFLCH »

FLM »

Leitura e avaliação »

Conhecendo a mecânica

Administração

Navegação

Conhecendo a mecânica

Vamos trabalhar um pouco?

Leia os textos a seguir:

<http://musique.ados.fr/Dionysos/Le-Jour-Le-Plus-Froid-Du-Monde-t181600.html>

http://editions.flammarion.com/Albums_Detail.cfm?ID=20609&levelCode=home

1. Você teve dificuldades para ler o capítulo do livro? Quais foram? Selecione algumas expressões que lhe trouxeram problemas
2. Com a leitura dos textos acima, ficou mais fácil compreender o capítulo do livro? E com os vídeos? Se sim, tente explicar por quê?
3. Em quais gêneros textuais você enquadraria os textos acima?
4. Os textos tratam de um mesmo sujeito, explicita-o.
5. Nos dois textos, assim como no capítulo do livro, há expressões que se repetem. Você as considera importantes para a compreensão geral da mensagem transmitida? Quais seriam essas expressões?
6. Tente resumir a história apresentada nos textos.

Sumário de avaliação

Participantes	18
Enviado	0
Precisa de avaliação	0
Data de entrega	quarta, 18 Dez 2013, 13:15
Tempo restante	Tarefa encerrada
Submissões atrasadas	Não são aceitas novas submissões

[Ver/Avaliar todos os envios](#)

Status de envio

Status de envio	Nenhuma tentativa
Status da avaliação	Não há notas
Data de entrega	quarta, 18 Dez 2013, 13:15
Tempo restante	Tarefa está encerrada desde: 1 ano 16 dias

Ferramenta Tarefa

Disciplinas »

Suporte »

Início »

Meus Ambientes »

2013 »

FFLCH »

FLM »

Leitura e avaliação »

E a engrenagem continua a girar...

Administração

Navegação

E a engrenagem continua a girar...

E aí, gostaram do mundo de Jack? Eu, particularmente, adoro animações e estou ansiosa pelo que virá em fevereiro. E vocês, conhecem algum autor ou alguma banda que queiram compartilhar?

[A acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Ferramenta Fórum

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Preencha as informações abaixo.

1- Texto escolhido:

Escolhi textos relacionados a produção de Mathias Malzieu, músico e escritor, mais precisamente relacionados ao livro *La mécanique du coeur*.

2- Critérios para a escolha do texto:

Escolhi os textos para que fosse possível trabalhar a capacidade relacional dos alunos em leitura de língua estrangeira, uma vez que os textos me possibilitaram trabalhar com várias versões e várias mídias.

3-Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto

Habilidade relacional, identificação de expressões que se repetem, associação entre som e escrita.

4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s):

Pasta e fórum.

5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s):

Escolhi a pasta para poder inserir vários arquivos. Já o fórum foi incluído para que o aluno possa compartilhar suas próprias referências musicais e literárias, possibilitando uma maior interação.

6- Tipo de avaliação prevista e como será feita:

Foi proposto aos alunos um questionário com algumas perguntas que serão respondidas e corrigidas posteriormente, levando em conta a capacidade de relacionar e de identificar trechos nos textos propostos.

OBS. Depois de preencher este roteiro poste-o na sua seção no ambiente de testes, logo abaixo de suas atividades. Não se esqueça de nomeá-lo com seu nome.

ANEXO F – Atividade elaborada por PA6

PA6

TEXTO JORNALÍSTICO

Os textos jornalísticos fazem parte do nosso cotidiano e são essenciais para que saibamos sobre o que acontece no mundo. No entanto, como podemos saber que a informação que chega a nós é confiável?

Vamos explorar aqui essa importante atividade!

- Droit d'asile
- Associations de réfugiés
- Comparando os artigos
- Imparcialidade é possível?
- Roteiro

Seção principal

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início ► Meus Ambientes ► 2013 ► FFLCH ► FLM ► Leitura e avaliação ► Droit d'asile

Administração

Droit d'asile

Navegação

Neste link, há um artigo do jornal *Le Figaro* sobre a questão do asilo para imigrantes na França.

Clique o link <http://www.lefigaro.fr/politique/2013/12/10/01002-20131210ARTFIG00493-droit-d-asile-la-machine-a-fabriquer-des-clandestins-tourne-a-plein-regime.php> para abrir o recurso

Documentação de Moodle relativa a esta página

Ferramenta URL

Le Scan Politique | Economie | Sport24 | Le Scan Sport | Culture | Lifestyle | Madame | Editions abonnés | Figaro Store | FigaroTV | Tvmag | Le Scan TV | Santé | Etudiant | Figarodico |

Menu En direct Le journal

Actualité Economie Sport Culture Lifestyle Madame ▶ FigaroTV ▶ Vox + Suivre

VALENTIN VALENTIN

un film de PASCAL THOMAS

▶ VOIR LA BANDE-ANNONCE

LE FLASH ACTU 20h25 Un cambrioleur blessé par sa victime

Droit d'asile : la machine à fabriquer des clandestins tourne à plein régime

ACTUALITE > POLITIQUE Par Jean-Marc Leclerc | Mis à jour le 10/12/2013 à 18:19 | Publié le 10/12/2013 à 18:02

L'AUTEUR
SUR LE MÊME SUJET
RÉAGIR (54)
PARTAGER
IMPRIMER

Abris de jardin
J'en profite !

70.000 demandes d'asile seront instruites en France en 2013. Le délai moyen de traitement des procédures a explosé pour avoisiner les deux ans.

En 2013, 70.000 demandes d'asile seront instruites en France, comme l'annonçait *Le Figaro* le 31 octobre. Soit une hausse de « près de 10 % chaque année », a confirmé le ministre de l'Intérieur le 28 novembre, qui a déploré, en recevant les conclusions du rapport parlementaire Létard Touraine, un système du statut de réfugié « à bout de souffle ».

Son prédécesseur, **Brice Hortefeux**, avait alerté le premier. Sur la base des mêmes conclusions : « Près de 80 % des demandeurs sont déboutés de leur demande, dont une large part relève en réalité de motivations économiques et non d'une nécessité de protection ». L'actuel ministre de l'Intérieur est forcé de le reconnaître : « La majorité de ces déboutés restent alors irrégulièrement sur le territoire. » Un véritable aveu d'impuissance.

Combien de clandestins au juste ? « Les seuls déboutés sont 40.000 par an à s'inscrire dans l'illégalité », assure **Éric Ciotti**, le député UMP des Alpes-Maritimes, rapporteur du budget de l'asile à l'Assemblée. L'élu poursuit : « C'est **Manuel Valls** lui-même qui a compliqué la situation en créant avec sa circulaire de novembre 2012 un deuxième guichet auquel se présentent systématiquement les déboutés, comme l'a illustré l'affaire **Leonarda** que le ministre, habile, a voulu tourner à son avantage. »

Un milliard annuel

Coût annuel pour l'État : 670 millions d'euros en 2013, dont 200 millions pour les places en centre d'accueil pour demandeur d'asile (Cada) et 125 millions d'euros en nuits d'hôtel, mais aussi 150 millions d'aide temporaire d'attente (ATA). Il faut ajouter à cette addition la part de ces demandeurs dans les quelque 800 millions d'euros versés chaque année au titre de l'aide médicale de l'État (AME) pour les étrangers. Au total, le milliard annuel est largement franchi.

Le délai moyen de traitement des procédures a explosé pour avoisiner les deux ans. Les pistes de réformes ? Ramener idéalement ce délai à neuf mois et non plus six mois comme l'espérait **François Hollande**, obliger les demandeurs à s'installer dans les centres les moins saturés, accélérer les décisions pour les ressortissants des pays sûrs qui ne peuvent légitimement prétendre au statut de réfugié.

Mais les gains espérés pourraient fondre comme neige au soleil avec la transposition à venir de quatre directives européennes encore plus protectrices des demandeurs d'asile. Manuel Valls a beau concocter une loi pour 2014, le dossier semble inextricable.

Jogar Sudden Attack
SUDDEN ATTACK
Jogo de Tiro Online Gratuito
PUBLICITE

Poêles à bois
Offrez-vous la chaleur du bois cet hiver !
Je craque + <1/5>

Accueil > Société

A Lyon, les associations de réfugiés sur le pont

CATHERINE COROLLER DE NOTRE CORRESPONDANTE À LYON 19 NOVEMBRE 2013 À 20:36

Quelques 500 demandeurs d'asile vivaient sous un pont de l'autoroute A6, à Lyon. (Photo Sébastien Erome)

RÉCIT Squat . Un camp insalubre a été évacué hier. La plupart des demandeurs d'asile ont été relogés.

Le campement de quelque 500 demandeurs d'asile, en majorité albanais, sous un pont de l'autoroute A6 en plein centre de Lyon, a été démantelé hier. Deux associations, Forum réfugiés, qui gère des hébergements pour les demandeurs d'asile, et Adoma, spécialisée dans l'insertion par le logement, ont pris en charge 380 personnes.

Ratés. L'évacuation de ce squat s'est déroulée sans difficultés, les familles étant soulagées de quitter un lieu insalubre, infesté de rats, sans eau et sans sanitaires. Des bungalows spécialement amenés pour eux sur la commune d'Oullins, dans la proche banlieue de Lyon, hébergeront 90 de ces demandeurs d'asile. La réquisition à cette fin d'un terrain appartenant au Grand Lyon - la communauté urbaine - a provoqué la fureur de François-Noël Buffet, sénateur et maire d'Oullins, qui a tout tenté, y compris un référé devant le tribunal administratif, pour l'empêcher.

Les autres demandeurs d'asile seront, eux, hébergés dans le Rhône, en Isère et en Ardèche jusqu'à la fin du plan grand froid, le 31 mars. D'après Michel Jouard, riverain qui s'est beaucoup occupé de ces familles, l'opération d'hier a connu quelques ratés. «Près de 150 personnes sont restées sur le carreau, y compris certaines qui étaient là depuis longtemps, on n'a pas compris pourquoi elles n'étaient pas sur les listes de Forum réfugiés», affirme-t-il.

Pression. Également présent sur les lieux, Armand Creus, conseiller régional Front de gauche, critique «l'expulsion manu militari du reste du campement» dont «une centaine de demandeurs d'asile». Explications de Jean-François Ploquin, directeur de Forum réfugiés : «Des gens se sont ajoutés sous le pont dans les derniers jours, voire les dernières heures. Certains étaient entrés sur le territoire français très récemment. Ils ont entendu dire que si on voulait être hébergé, il fallait être là. On a vu des autorisations provisoires de séjour datées du 13 novembre.»

Pour les associations, la pression de la demande d'asile est difficile à gérer tant le nombre d'hébergements est insuffisant. D'après Jean-François Ploquin, entre 350 et 500 personnes, dont plus de 60% sont originaires des Balkans, déposent un dossier chaque mois dans le Rhône. Avec de maigres chances d'obtenir satisfaction : pour ces nationalités, le taux d'accord ne dépasse pas les 4%.

Catherine COROLLER De notre correspondante à Lyon

LES PLUS PARTAGÉS

- 1 Leelah Alcorn, 17 ans, morte parce que transgenre
- 2 Une compagnie aérienne saoudienne veut séparer hommes et femmes à bord
- 3 Thomas Piketty: «Je leur aurais dit non tout de suite»
- 4 A Paris, 13% des mariés de 2014 étaient homosexuels
- 5 Lunel livre un nouveau martyr à la cause jihadiste

LE CHOIX DES ABONNÉS

- 1 Melissa Gira Grant, pute pride
PORTRAIT Par Lorraine Millot
- 2 Houellebecq et le Coran ascendant
CRITIQUE Par Philippe Lançon
- 3 Hollande sur la voix de gauche
EDITORIAL Par Laurent Joffrin

Feuilleter le journal

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Comparando os artigos

Administração Navegação

Comparando os artigos

Esta atividade consiste em ler dois artigos relacionados ao tema dos refugiados de diferentes nacionalidades na França e refletir sobre as seguintes questões (e outras relacionadas):

Qual o posicionamento de cada jornal sobre a questão? O posicionamento é feito de modo explícito ou implícito? Como você chegou a essa conclusão? Que elementos nos textos nos permitem inferir sobre o posicionamento do jornal?

Sumário de avaliação

Participantes	18
Rascunhos	0
Enviado	0
Precisa de avaliação	0
Data de entrega	terça, 17 Dez 2013, 23:30
Tempo restante	Tarefa encerrada
Submissões atrasadas	Não são aceitas novas submissões

[Ver/Avaliar todos os envios](#)

Ferramenta Tarefa

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Imparcialidade é possível?

Administração Navegação

Imparcialidade é possível?

Participe do fórum e discuta, a partir da leitura dos artigos e da sua experiência, sobre a parcialidade ou imparcialidade dos textos que lemos no dia-a-dia. Reflita e proponha ideias sobre como auxiliar nossos alunos a identificar os momentos em que os textos são mais confiáveis e aqueles em que devemos ter um pé atrás.

Abraços e bom trabalho.

[Acréscantar um novo tópico de discussão](#)

Ferramenta Fórum

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Preencha as informações abaixo.

1- Texto escolhido: Foram escolhidos dois artigos de jornal: um do jornal *Le Figaro* (<http://www.lefigaro.fr/politique/2013/12/10/01002-20131210ARTFIG00493-droit-d-asile-la-machine-a-fabriquer-des-clandestins-tourne-a-plein-regime.php>); e um do jornal *Libération* (http://www.liberation.fr/societe/2013/11/18/a-lyon-les-associations-de-refugies-sur-le-pont_947901).

2- Critérios para a escolha do texto: Ambos os artigos tratam da questão de refugiados na França, mas cada um de acordo com sua linha editorial. A ideia é estimular o aluno a identificar nuances no texto que indiquem alguma intencionalidade do autor que nem sempre está explícita.

3-Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto: O leitor deve já possuir algum conhecimento da língua francesa, que o permita reconhecer nas palavras e frases lidas não somente seu significado do dicionário, mas também a carga semântica implícita nelas. A escolha de um tema polêmico favorece o aparecimento das linhas editoriais dos jornais dentro dos textos.

4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s): Fórum, tarefa e URLs

5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s): As URLs permitem que o aluno acesse os sites que contém os textos; a tarefa permite que ele reflita e indique suas impressões sobre o posicionamento do jornal; o fórum permite que os alunos discutam entre si questões relacionadas ao tema da atividade.

6- Tipo de avaliação prevista e como será feita: A avaliação será baseada nas reflexões do aluno postadas na “tarefa”. A intenção é avaliar a capacidade do aluno de realizar uma leitura minimamente crítica de um texto na língua francesa.

OBS. Depois de preencher este roteiro poste-o na sua seção no ambiente de testes, logo abaixo de suas atividades. Não se esqueça de nomeá-lo com seu nome.

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como [Valkiria Santos](#) (Sair)

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) » [Meus Ambientes](#) » [2013](#) » [FFLCH](#) » [FLM](#) » [Leitura e avaliação](#) » [Imagens típicas](#)

Administração

Navegação

Imagens típicas

Veja e discuta as imagens...

- [baguete.jpg](#)
- [boina.jpg](#)
- [cancan.jpg](#)
- [ostras.jpg](#)
- [Pão e vinho.jpg](#)

Ferramenta Pasta

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como [Valkiria Santos](#) (Sair)

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) » [Meus Ambientes](#) » [2013](#) » [FFLCH](#) » [FLM](#) » [Leitura e avaliação](#) » [Les Habitudes des Français](#)

Administração

Navegação

Les Habitudes des Français

<http://vupar.org/2010/12/28/les-bonnes-manieres-des-francais-vues-par-les-etrangeurs/>

Última atualização: terça, 10 Dez 2013, 19:23

[Documentação de Moodle relativa a esta página](#)

Ferramenta Página

[illegible]

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Preencha as informações abaixo.

1- Texto escolhido:

Les 10 bonnes et moins bonnes habitudes des Français vues par les étrangers

2- Critérios para a escolha do texto:

Fala de algumas “características francesas”, tema abordado nas últimas discussões.

3-Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto

Conhecer essa típica cultura francesa ajuda na compreensão desse texto, que lista alguns comportamentos tipicamente franceses

4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s):

Tarefa

5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s):

Não entendi se era pra escolher uma ferramenta do tipo espaço de testes, usei a ferramenta tarefa porque parecia coerente com a proposta.

6- Tipo de avaliação prevista e como será feita:

E leitura e elaboração de reflexões sobre o tema.

<http://vupar.org/2010/12/28/les-bonnes-manieres-des-francais-vues-par-les-etranagers/>

OBS. Depois de preencher este roteiro poste-o na sua seção no ambiente de testes, logo abaixo de suas atividades. Não se esqueça de nomeá-lo com seu nome.

ANEXO H – Atividade final elaborada por PA8

Seção principal

Ferramenta URL - Vídeo 1

Disciplinas »

Suporte »

Início »

Meus Ambientes »

2013 »

FFLCH »

FLM »

Leitura e avaliação »

Maria Fernanda de Oliveira »

Dançando...

Administração

Navegação

Dançando...

Olá pessoal,

agora que vocês já dançaram bastante com a música que postei aqui no Moodle, que tal uma tarefa??

Construam um texto mostrando o que vocês entenderam da música.

Abraços.

Participantes	18
Enviado	0
Precisa de avaliação	0
Data de entrega	sábado, 7 Dez 2013, 09:20
Tempo restante	Tarefa encerrada
Submissões atrasadas	Não são aceitas novas submissões

[Ver/Avaliar todos os envios](#)

Ferramenta Tarefa

Disciplinas »

Suporte »

Início »

Meus Ambientes »

2013 »

FFLCH »

FLM »

Leitura e avaliação »

Meu gosto musical...

Página inicial

Administração

Navegação

Índice do Wiki

Mudanças no wiki

Participação por usuário

Visualização

Edição

Olá pessoal,

agora vocês vão construir, em conjunto com os demais colegas de curso, um texto único falando a respeito do cenário musical francês. Sintam-se livres para apresentar a todos a sua música preferida, o seu cantor e cantora favoritos, o grupo musical que mais lhe atrai..... Será uma atividade muito legal, pois assim podemos ampliar nosso repertório e também saber o que os demais colegas curtem!!!

Abraços

A página inicial do wiki ainda não foi criada.

Você gostaria de criá-la?

[Criar página](#)

[Documentação de Moodle relativa a esta página](#)

Ferramenta Wiki

Você acessou como [Valkiria Santos \(Sair\)](#)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

[Disciplinas »](#)   [Suporte »](#)

[Início ► Meus Ambientes ► 2013 ► FFLCH ► FLM ► Leitura e avaliação ►](#)   [► Vamos dançar?](#)

[Administração](#)

[Navegação](#)

Vamos dançar?

Olá pessoal,

como vai a dança? Espero que estejam gostando.

Vamos aproveitar e, sem perder o passo, criar um glossário com os mais variados cantores, cantoras, estilos musicais e grupos franceses. Para isso, coloquem o nome deles e, em seguida, escrevam um breve texto a respeito dos mesmos.

Quem me tira para dançar?

es et Martijn's - http://www.reem.it.com/calvin_and_hobbes/

☒ Buscar em todo o texto

[Inserir novo item](#)

[Por ordem alfabética](#)
[Por categoria](#)
[por data de inserção](#)
[Por autor](#)

Navegar usando este índice

[Especial | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z | Todos](#)

Nenhum item disponível nesta seção

Ferramenta Glossário

Você acessou como [Valkiria Santos](#) ([Sair](#))

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

[Disciplinas »](#)   [Suporte »](#)

[Início ► Meus Ambientes ► 2013 ► FFLCH ► FLM ► Leitura e avaliação ►](#) [Baila comigo.....](#) [Buscar no fórum](#)

Administração

Navegação

Baila comigo.....

Olá pessoal,

nosso fórum terá como objetivo comentar o vídeo de música francesa postado pelo participante anterior. Apresente uma música da qual você gosta e poste um link com o vídeo dela. A próxima pessoa deve acessar a página, ouvir a música e postar um comentário. Em seguida, apresentar, de mesma maneira, a sua opção.

Quem começa???

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Ferramenta Fórum

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Cante comigo...

Administração

Navegação

Cante comigo...

Olá pessoal,

vamos cantar juntos? Para isso, vamos criar uma pasta musical: poste a letra (em francês) da sua música francesa favorita e compartilhe com o grupo.

Vamos lá?

L

Ferramenta Pasta

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Atividade de Leitura - Danse, danse, danse.....

Administração

Navegação

Atividade de Leitura - Danse, danse, danse.....

Mostrar respostas aninhadas

Atividade de Leitura - Danse, danse, danse.....
por Maria Fernanda de Oliveira - domingo, 8 Dez 2013, 20:20

Olá pessoal,

hoje vamos conhecer uma cantora chamada Indila. Alguém a conhece? Qual será o tipo de música que ela canta? A respeito dela faremos uma atividade de leitura, mas o texto se encontra no Youtube. O que será que ele contém?

Acessem o link abaixo, leiam o texto e, a seguir, venham dançar conosco no fórum.

O que vocês entenderam da letra da música?

Editar | Responder

Ferramenta Fórum

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Preencha as informações abaixo.

1- Texto escolhido:

Letra da música: Dernière Danse (Indila)

2- Critérios para a escolha do texto:

- Associação entre música e texto escrito;
- Conteúdo de fácil entendimento;
- Há poucas palavras desconhecidas;
- Imagens ajudam na compreensão do texto;

3-Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto

- Repetição de palavras;
- Vocabulário de fácil compreensão;
- Associação entre texto – música – imagens;
- Música agradável;

4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s):

Fórum

5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s):

Porque o Fórum permite que os participantes do curso conversem entre si, assincronicamente, e facilita a exploração de vários tipos de texto, inclusive uma música e sua letra.

6- Tipo de avaliação prevista e como será feita:

A avaliação será desenvolvida de acordo com o conteúdo das postagens no Fórum, da participação ativa dos cursistas e da qualidade das interações. Levará em conta também o entendimento da letra da música. Seguem links a respeito da atividade:

<http://www.rap2france.com/news/indila-enfin-le-clip-derniere-danse.html>

<http://youtu.be/rEgRzLXqWUI>

OBS. Depois de preencher este roteiro poste-o na sua seção no ambiente de testes, logo abaixo de suas atividades. Não se esqueça de nomeá-lo com seu nome.

ANEXO I – Atividade elaborada por PA9

PA9

Bom dia! Nesta manhã, me levantei, tomei um café e me sentei ao computador para preparar esta atividade.

Falar sobre nossas rotinas é básico e necessário, não? Pois é exatamente o que vamos trabalhar neste tópico. Assistam ao vídeo Le Café, leiam os arquivos sobre rotinas da pasta e em seguida, escrevam e troquem ideias sobre a rotina de cada um no fórum.

On y va?

- Le Café
- Quelle est votre journée?
- A rotina dos outros
- Rotinas
- Reescrevendo "La journée d'une mère"
- Roteiro de elaboração de atividade de leitura

Seção principal

BR

Je change de sens et reprend un café

0:28 / 2:59

Oldelaf - Le café (sous titres français)

Ferramenta URL

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Quelle est votre journée?

Administração

Navegação

Quelle est votre journée?

Voilà quelques textes qui racontent des différentes journées.

La journée d'une mère.pdf

Les journées des étudiants.pdf

Ferramenta Pasta

La journée d'une mère

En temps "normal" c'est à dire quand je bosse parce que là, je suis à la maison dans le plâtre ! :-P

7h je me lève et appelle l'aînée qui commence régulièrement à 8h15 la semaine. Je fais ma toilette, m'habille, étend le linge qui a tourné la nuit, range le lave-vaisselle, prépare le PDJ pour les enfants et leurs vêtements. 7h30 : je réveille des enfants, ils déjeunent en pyjama (histoire de ne pas salir les vêtements propres) puis vont faire leurs toilettes et s'habillent. Ici, pas de TV le matin. Départ à 8h10 maxi pour être à l'école à l'ouverture (8h20). Je dépose les enfants à l'école : le dernier en maternelle et les deux autres en primaire. L'aînée se gère, elle prend le ramassage scolaire avec ses copines. Puis je marche jusqu'à la gare (2 stations de bus) et en route pour le boulot.

Le papa récupère les enfants à 16h20 pour la maternelle, 16h30 pour la primaire, il fait goûter les enfants et surveille les devoirs. S'il y a des exos non compris, les enfants m'attendent et on revoit ensemble quand j'arrive après le boulot vers 19h30. Entre temps, il a préparé le dîner, je n'ai qu'à me mettre les pieds sous la table ! ☺ Les enfants ont mis la table et ce sont eux qui débarassent. Ils vont faire leurs toilettes et maxi 21h au dodo même pour la grande : c'est une grande dormeuse et dort souvent avant les petits ! :-D

La soirée débute pour les adultes, je regarde le courrier du jour, les paperasses à traiter, un peu de détente sur le net puis je lance une machine de linge et mon mari le lave-vaisselle et au dodo vers 22h30 on est HS ! :-)

Je réserve aux mercredis matins ou au week-end le nettoyage de la maison (aspi, serpillière, ...) sauf en cas de nécessité ! Le lundi soir, le papa entraîne l'équipe de foot dont notre grand fait partie et le mardi soir le papa accompagne le petit au judo en plus de tout ça ! :amour: Et les mercredis et samedis, il y a encore d'autres activités extra-scolaires ! Quand on aime, on ne compte pas ! :-)

Texto 1

Les journées des étudiants

Du lundi au vendredi je vais à l'école qui commence à 8 heures. Je me lève à 7 heures. Je me lave les dents et le visage puis je me coiffe les cheveux. Je prends le petit déjeuner. Je sors à 7:50. Deux fois par semaine le cours commence à 10 heures. Dans ce cas je me lève à 8 heures. D'habitude j'ai 7 leçons.

Après l'école je prends le déjeuner à la cantine à 14:30. Mercredi et jeudi je reste à l'école parce que j'ai cours l'après-midi. Quand je n'ai pas école l'après-midi je me repose, je m'amuse avec mes amis, je fais du sport (le football) etc. La soirée je me prépare pour l'école, je fais des devoirs si j'en ai, je lis, j'écoute de la musique. Je me couche à peu près à vingt-trois heures ou minuit

Radek

Salut, je m'appelle Sabina.

Je me lève à sept heures. Je vais dans la salle de bains, je m'habille, je prends le petit déjeuner avec café et je vais à l'école. Le premier cours commence à huit heures et finit à quatorze heures et vingt-cinq minutes. L'après-midi je fais mes devoirs, regarde la télévision. Le soir je suis avec mon chéri. Je me couche à vingt-trois heures.

Sabina

Je me réveille à sept heures et demie. Je me lève et vais à la salle de bain. Je me lave le visage, brosse les dents et vais à la cuisine. Je bois un peu de thé ou de café, Je prends rarement un petit déjeuner sauf pendant les week-ends parce que pendant la semaine je n'ai pas assez de temps. Après je vais à l'école vers 7:50 parce que je n'habite pas loin de l'école. Ordinairement j'ai sept leçons à l'école. Le lundi j'ai quatre leçons et le jeudi j'ai neuf leçons. Après l'école je prends mon déjeuner j'aide mes parents ou je sors avec mes amis, je fais un peu de sport par exemple la planche à roulette. La soirée je fais mes devoirs à l'école, je prends le dîner et regarde la télé ou je lis. Je me couche vers vingt-trois heures ou minuit.

Charles

Salut, je m'appelle Pavla.

Ma journée commence à six heures. Je me lève et je vais à la salle de bain. Je brosse mes dents, je me coiffe et je me maquille un peu. Puis je vais à la cuisine prendre le petit déjeuner. C'est le plus important repas pour moi. Je lis le journal ou j'apprends quelque chose pour les cours. A sept heures et demi je quitte ma maison. Pour aller à l'école je prends le vélo. S'il pleut ou neige, je prends le bus. Ma première leçon commence à huit heures. Je suis à l'école à quinze heures. Puis je vais prendre mon déjeuner à la cantine. L'après-midi j'ai deux fois par semaine un cours à quinze heures, je fais l'art et l'art dramatique, j'apprends, je lis et je vais à la bibliothèque. Je fais du patinage à- roulettes s'il fait beau. Pendant le weekend j'ai la brigade au supermarché et au bar. Je sors avec mes amis aussi. Je vais au lit à vingt-deux heures ou à vingt-trois heures.

Pavla

Texto 2

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » A rotina dos outros » Visualização prévia

Navegação do questionário

1 2 3

Finalizar tentativa ...

Iniciar nova visualização

Administração

Navegação

Questão 1

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

▼ Marcar questão

✎ Editar questão

Quais são as semelhanças entre as rotinas dos estudantes. Quais atividades e horários eles têm em comum?

Parágrafo B I

Caminho: p

Questão 2

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

▼ Marcar questão

✎ Editar questão

O que você entende pela expressão "je n'ai qu'à me mettre les pieds sous la table", retirada do texto L journée d'une mère? Explique com suas palavras.

Parágrafo B I

Caminho: p

Questão 3

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

▼ Marcar questão

✎ Editar questão

Quais abreviaturas e expressões próprias do texto escrito para a internet você encontra no texto "La journée d'une mère"?

Parágrafo B I

Caminho: p

Ferramenta Questionário

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Rotinas

Administração

Navegação

Rotinas

Após ver o vídeo "Le Café", ler e responder ao questionário sobre as rotinas, descreva aqui a sua rotina: a que horas se levanta, quais atividades faz, quantos cafés toma por dia?

Acrescentar um novo tópico de discussão

Ferramenta Fórum

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Reescrevendo "La journée d'une mère"

Administração

Navegação

Reescrevendo "La journée d'une mère"

O texto "La journée d'une mère" foi retirado de um fórum na internet e, como tal, tem marcas específicas de textos produzidos para esse meio, tais como abreviaturas, emoticons, etc. A linguagem, de forma geral, aproxima-se mais da linguagem usada em contexto oral.

Reescreva esse texto, contado a rotina dessa mãe em terceira pessoa ("elle") e adequando o registro para contexto do nosso curso (da linguagem escrita).

Sumário de avaliação

Participantes	18
Rascunhos	0
Enviado	0
Precisa de avaliação	0
Data de entrega	terça, 31 Dez 2013, 14:35
Tempo restante	Tarefa encerrada
Submissões atrasadas	Não são aceitas novas submissões

[Ver/Avaliar todos os envios](#)

Ferramenta Tarefa

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Preencha as informações abaixo.

1- Texto escolhido: "Les journées des étudiants" e "La journée d'une mère"

2- Critérios para a escolha do texto: São documentos originais que expõem as rotinas de pessoas de diferentes com uma linguagem simples e próxima da expressão oral – o que permite trabalhar com uma expressão parecida com aquela que pode ser produzida pelos alunos (pensando em uma turma iniciante A1/A2), além de trabalhar com a adequação do texto a diferentes registros (oral X escrito; fórum social na internet X plataforma de EAD).

3-Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto: Identificar elementos que compõem as diferentes rotinas e compará-las. Identificar quais elementos são próprios do registro mais informal, próprio do ambiente virtual.

4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s): Questionário, Fórum e Tarefa

5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s): O questionário parece útil para a avaliação rápida de questões pontuais sobre a compreensão da leitura. O fórum é um espaço privilegiado para a produção de um texto similar (curto e sobre aspectos do dia a dia) e para a interação dos alunos, que vão discutir/produzir em cima de um mesmo tema. Já a tarefa é apropriada para uma produção que requer mais reflexão e elaboração textual, caso da reescritura de um texto.

6- Tipo de avaliação prevista e como será feita: Questionário: mais pontual, pode ser feita uma avaliação mais quantitativa para essa atividade (certo ou errado) e enviar um arquivo com “gabarito” para os alunos posteriormente.

Fórum: análise da participação e interação dos alunos.

Tarefa: Por ser uma produção mais detalhada, requer uma avaliação mais próxima e, se possível, o envio de feedback para o aluno.

OBS. Depois de preencher este roteiro poste-o na sua seção no ambiente de testes, logo abaixo de suas atividades. Não se esqueça de nomeá-lo com seu nome.

ANEXO J – Atividade final elaborada por PA10

PA10

Tkt kon va ptdr, potos!

Para um aprendizado mais efetivo e natural de uma língua, é indispensável conhecer suas expressões, gírias e insultos mais usuais e assim poder extravasar seus sentimentos de uma maneira decente! On y va?!

- Gírias, quem não usa?!
- Le verlan
- Le verlan
- Glossaire d'argots
- Ouash ouash, gros. Ça va la famille?
- Traduzindo
- Le verlan: argot d'école ou langue de Keums?

Seção principal

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) » [Meus Ambientes](#) » [2013](#) » [FFLCH](#) » [FLM](#) » [Leitura e avaliação](#) » [Marília Garrido Silvestre](#) » [Gírias, quem não usa?!](#)

Administração

Navegação

Gírias, quem não usa?!

O francês também está cheio delas e esta forma de falar é tão difundida que mais de uma série online retrata esta realidade linguística. Para os que ainda estão começando no mundo das gírias, um pouco de SODA, e os que querem jogar *level hard*, conheçam o Lascars!

SODA:

P'tits jobs Saison 1 Episode 09

Lascars:

Les Lascars - T'as pas une cigarette?

Difícil? Não se desesperem! Para facilitar, abaixo segue um texto "traduzido" para uma linguagem familiar e repleta de argots. Divirtam-se!

La cigale et la fourmi en argot par Pierre Perret

La Cigale reine du hit-parade
 Gazouilla durant tout l'été
 Mais un jour ce fut la panade
 Et elle n'eut plus rien à becqueter.
 Quand se pointa l'horrible hiver
 Elle n'avait pas même un sandwich,
 A faire la manche dans l'courant d'air
 La pauvre se caillait les miches.
 La Fourmi qui était sa voisine
 Avait de tout, même du caviar.
 Malheureusement cette radine
 Lui offrit même pas un carambar.
 - Je vous paierai, dit la Cigale,
 J'ai du blé sur un compte en Suisse.
 L'autre lui dit : Z'aurez peau d'balle,
 Tout en grignotant une saucisse.
 - Que faisiez-vous l'été dernier ?
 - Je chantais sans penser au péze.
 - Vous chantiez gratos, pauvre niaise
 Eh bien guinchez maintenant !

Moralité :
 Si tu veux vivre de chansons
 Avec moins de bas que de hauts
 N'oublie jamais cette leçon :
 Il vaut mieux être imprésario !

Presente na língua francesa desde a Idade Média, a inversão de sílabas de uma palavra para criptografá-la foi uma das formas encontradas para que os franceses se comunicassem durante a invasão alemã da Segunda Guerra mundial, se expandindo em número e pelas diversas classes sociais nas últimas décadas.

Abaixo vai uma música em Verlan, prestem atenção nas inversões e tentem compreendê-las.

J'avais la cervelle qui faisait des vagues – Chanson de Jacques DUTRONC

J'avais la vellece qui zaifeu des gueva
 quand je la reusai dans mes bras
 je l'ai vétrou un resoi de yayjui
 dans un leba du téco d'la yeutibasse
 menvrai lijo c'est une yeufi que j'me dis
 il faut que ie la cheubran

j'avais la vellecer qui zaifeu des gueva
quand elle était tiblo dans mes bras
je l'ai nèmeura à sa zommai, un très techouai yonvipa
qui vaide treué à ses renpas
reca au reauca je vis sa reumai

j'avais la vellecer qui zaifeu des gueva
 quand je la neutai dans mes bras
 plus j'la yaivoi, plus elle nailoba tousur du treuven.
 c'est malnor, pour une meufa, j'avais qu'à taisau en chemin

j'avais la vellece qui zaifu des gueva
quand je saidan avec le éatipepa
je l'ai duper un resoi de yayui
dans un leba du téco d'ta yeutibasse
menvrai deulé c'est une yeufi que j'me dis
il faut que je la teujai

j'avais la vellecer qui zaifeu des gueva
j'avais la vellecer qui zaifeu des gueva

E aí, muito difícil?

Não se preocupem, muitas dessas palavras são difíceis até para os franceses entenderem. Vou dar uma dica com a primeira estrofe da música no bom e velho francês:

J'avais la cervelle qui faisait des vagues
quand je la serrais dans mes bras
je l'ai trouvée un soir de de juillet
dans un bal du côté de la Bastille
c'est une fille vraiment jolie que je me dis
il faut que je la branche

Você acessou como [Valkiria Santos \(Sair\)](#)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ► [Meus Ambientes](#) ► [2019](#) ► [FFLCH](#) ► [FLM](#) ► [Leitura e avaliação](#) ► [Le verlan](#)

Administração **Le verlan**

Navegação

Para quem se interessou e quer saber mais sobre o Verlan.

Clique o link <http://monsu.desiderio.free.fr/curiosites/verlan1.html> para abrir o recurso
Documentação de Moodle relativa a esta página

Ferramenta URL

Le verlan

1. Qu'est-ce que c'est ?

Le verlan consiste à créer des mots argotiques selon des procédés formels. Il s'agit d'un argot à clefs comme le largonji, le louchébem, le javanais, le largonjem. Les formes sont codées selon des principes préétablis.

a) Le mot verlan

Le mot vient de la verlanisation de *l'envers* : *verlan*. Les syllabes ont été inversées et le nom peut faire donner une fausse définition des codes du verlan. Gaston Esnault l'écrit *vers-l'en*, Auguste Le Breton *verlen*.

« J'ai introduit le *verlan* en littérature dans *Le Riffifi chez les hommes*, en 1954. *Verlen* avec un *e* comme *envers* et non *verlan* avec un *a* comme ils l'écrivent tous... Le *verlen*, c'est nous qui l'avons créé avec Jeannot du Chapiteau, vers 1940-41, le grand Toulousain, et un tas d'autres. »
 (Auguste Le Breton, in *Le Monde* 8-9 déc. 1985.)

Une erreur à ne pas commettre : pour beaucoup de personnes, le verlan consiste seulement à inverser les syllabes. C'est exact pour un certain nombre de mots simples comme *métru* et *tromé*, *bizarre* et *zabir*, mais les permutations ne concernent pas seulement les syllabes, elles peuvent porter aussi sur les phonèmes ou les lettres normalement non prononcées. Les procédés peuvent être encore plus complexes avec la reverlanisation (*feute* à partir de *keuf*, *laisse tombe* à partir de *laisse béton*), la double verlanisation (*chelaotim*), des métathèses secondaires (*demeur* à partir de *deumer*, *merde*), des verlanisations internes et incomplètes (*chewam*, chez moi, *chewat*, chez toi), des fausses coupes et agglutinations (*rabza* pour des Arabes).

Un autre aspect important du verlan concerne le sens des mots, on réduit souvent le verlan à l'aspect phonétique sans observer le travail sur les significations. Le verlan emprunte des mots à différentes sources allophones et néglige des synonymes courants, il peut ainsi passer par un encodage sémantique. Il peut aussi jouer sur des métaphores afin de ne pas partir du terme exact courant. Le brouillage peut aussi se servir des homonymies avec le français standard.

b) D'où vient-il ?

Sûrement pas des cités de la banlieue ou *teucis*. Il n'est pas non plus né dans les prisons durant les années 40, contrairement à ce qu'affirme Le Breton. La première attestation du mot se trouve chez Esnault en 1953. Le procédé est en fait plus ancien : *Lontou* pour Toulon (début XIX^e s), *Séguinzouil* ou Louis XV (vers 1760), *Bonhour* (1585), Sipi ou Pie VI (chez Louvet de Couvray en 1791. Plus généralement, le verlan est un argot à clefs, il procède à des déformations de mots selon les mêmes principes que ces argots à cette différence près que le procédé principal de permutation repose sur l'inversion d'ensembles phonétiques ou graphiques et non plus simplement de phonèmes. Mais encore, le verlan se rattache au genre plus vaste des jeux de langage comme l'anagramme. Or l'anagramme permet de brouiller la compréhension des mots et elle a été utilisée dans l'argot dès le XV^e siècle. Marcel Schwob dans son *Étude sur l'argot français* cite l'exemple de *tabar* (manteau) qui est l'anagramme de *rabat* (mot de même sens à l'époque) dans *Le Petit Testament* de François Villon.

Une démarche strictement synchronique attribue bien trop souvent l'invention ou l'usage du verlan aux jeunes vivant dans les banlieues, de préférence parisiennes, généralement d'origine immigrée. Il s'agit là d'une vision étiquée, naïve et sans nuance de réalités bien plus complexes.

Le succès du verlan dans les couches populaires et jeunes de la société, son emploi dans les films ou les chansons a répandu l'usage du verlan bien au-delà des quartiers défavorisés ou d'une partie de la population. Le verlan est, sans aucun doute, l'un des procédés argotiques les plus productifs, mais c'est aussi parce qu'il est fortement typé, aisément identifiable. Un grand nombre de termes ont donc été repris par des jeunes de tous milieux sur tout le territoire. Ils sont pour une part entrés dans le langage familial et ont depuis vingt ans perdu leur connotation argotique.

Lire la deuxième partie : [la verlanisation](#)

[Retour au cabinet de curiosités](#)

Texto 1

Você acessou como [Valkiria Santos \(Sair\)](#)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ► [Meus Ambientes](#) ► [2013](#) ► [FFLCH](#) ► [FLM](#) ► [Leitura e avaliação](#) ► [Quash ouash, gros. Ça va la famille?](#)

Administração

Navegação

Quash ouash, gros. Ça va la famille?

Gostaria de saber um pouco sobre o que voocês pensam à respeito do uso de gírias e do verlan no cotidiano francês e sua influência no desempenho escolar. Para ajudá-los, disponibilizo o artigo *Le verlan: argot d'école ou langue des Keums*

[Acrescentar um novo tópico](#)

Ferramenta Fórum

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) ▶ [Meus Ambientes](#) ▶ [2013](#) ▶ [FFLCH](#) ▶ [FLM](#) ▶ [Leitura e avaliação](#) ▶ [Traduzindo](#)

Administração

Navegação

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Traduzindo

Com o auxílio do glossário, traduzir um texto ou música para uma linguagem *familier*, com o uso de gírias e palavras no *verlan*. Au travail!

Sumário de avaliação

Participantes	18
Enviado	0
Precisa de avaliação	0
Data de entrega	quarta, 18 Dez 2013, 20:40
Tempo restante	Tarefa encerrada
Submissões atrasadas	Não são aceitas novas submissões

[Ver/Avaliar todos os envios](#)

Ferramenta Tarefa

Conte-moi

[Accueil](#)
[Conte-moi la francophonie](#)
[Conte-moi la lecture](#)
[Conte-moi les ateliers](#)
[Conte-moi etc...](#)
[Conte-moi : le projet](#)

[Accueil](#) > [Contes](#) > [Maroc](#) > [La chatte imprudente](#)

CHOISIR UN CONTE

Par pays :

- Algérie
- France
- Haiti
- Mali
- Maroc**
- Mauritanie
- Sénégal

Recherche avancée

Un conte au hasard

Conte-moi le projet

En savoir + sur le projet
Conte-moi la francophonie
un projet de l'association
d'ed-dela et de la société
Tralalere

[Tralalere](#)

Newsletter
votre mail

Suivez-nous

[Contactez-nous](#)

La chatte imprudente

Pays de collecte : Maroc

Auteur : Tarik Hbid

Écouter le conte en français dit par Hamid Bouzine

0:00 / 0:00

TÉLÉCHARGER LES RESSOURCES

Plus de contes en mp3 sur Club Tralalere

Le texte du conte La chatte imprudente

La fiche pédagogique écrite par un enseignant (Maroc)

Le texte **Le pays** **Les langues** **Les conteurs**

Le texte du conte

Il était une fois un jeune homme du nom d'Hamidi qui habitait une toute petite cabane dans un village, très haut perché dans la montagne. Il vivait seul et sa seule compagnie était une jolie petite chatte. Dès que le soleil se levait, il se rendait dans la grande forêt et là il cherchait de quoi vivre mais surtout de quoi nourrir la petite chatte. Il ne revenait qu'une fois le soleil couché. La chatte enterrée toute la journée trouvait le temps long et l'ennui commençait à la gagner. Il n'y avait plus depuis longtemps une souris, ou une scarabée, ou une mouche à chasser. Ce jour-là elle trouva un autre jeu. Elle monta sur la table et avec sa patte fit tomber l'assiette où il y avait le repas de son maître, elle renversa la jarre de lait de son maître et se régala avec ce qu'elle avait renversé. Puis satisfaite, se lécha les babines, les pattes et attendit son maître.

Ce jour-là, Hamidi rentra de la forêt et dans sa musette il n'avait rien à se mettre sous la dent. Mais se disait-t-il, j'ai un petit repas qui m'attend chez moi. Quand il ouvrit la porte, qu'il vit toute sa vaisselle cassée et son repas par terre, il fut pris d'une terrible colère.

- Maudit chat ! Je me fatigue pour te trouver à manger et toi tu souilles ma seule nourriture de la journée ! Tu vas voir ce que tu vas voir.

Il attrapa la chatte, se saisit d'un petit couteau et là... couic ! D'un petit coup il lui coupa le bout de la queue et l'accrocha sur un mur. Et toujours furieux il lui dit :

- Tu peux pleurer jour et nuit, verser un lac de larmes ! Je ne te rendrai ta queue que si tu remplis de nouveau ma jarre de lait.

Dès le lendemain la chatte se réveilla tôt et se mit en chemin. Elle traversa la grande forêt, arriva dans une grande prairie et vit une vache, elle lui chanta :

- La vache, la vache, la vache, donne-moi du bon lait, pour remplir la jarre que j'ai, la jarre que j'ai renversée, et récupérer ma queue, que mon maître a coupée.

- Je veux bien t'aider !, lui dit la vache mais moi pour donner du lait, il me faut de l'herbe !

Elle courut trouver une prairie.

- Prairie, prairie, prairie donne-moi de l'herbe, que je donnerai à la vache, qui me donnera du bon lait, pour remplir la jarre que j'ai, la jarre que j'ai renversée, et récupérer ma queue que mon maître a coupée.

- Je suis toute assoiffée, toute desséchée, trouve moi de l'eau et je donnerai de la bonne herbe.

La chatte trouva un petit ruisseau et lui chanta :

- Ruisseau, ruisseau, ruisseau donne moi de la bonne eau, que je donnerai à la prairie, qui me donnera de l'herbe, que je donnerai à la vache, qui me donnera du bon lait, pour remplir la jarre que j'ai, la jarre que j'ai renversée, et récupérer ma queue, que mon maître a coupée.

- Je ne suis qu'un petit ruisseau, il faudrait que la grande rivière me donne un peu de son eau.

La chatte trouva la rivière et lui chanta :

- Rivière, rivière, rivière donne-moi de ton eau, que je donnerai au ruisseau, qui me donnera de l'eau, que je donnerai à la prairie, qui me donnera de l'herbe, que je donnerai à la vache, qui me donnera du bon lait, pour remplir la jarre que j'ai, la jarre que j'ai renversée, et récupérer ma queue, que mon maître a coupée.

- Le ciel ne donnera plus de pluie et la rosée du matin n'y suffira pas, je ne suis qu'un mince filet qui coule dans son lit. Seule la montagne pourrait m'offrir un peu de neige.

La petite chatte grimpa, grimpa, jusqu'au sommet tout blanc de la montagne. Elle avait si froid et de sa petite voix elle susurra :

- Montagne, montagne, montagne, donne-moi un peu de neige, que je donnerai à la rivière, qui me donnera de son eau, que je donnerai au ruisseau, qui me donnera de l'eau, que je donnerai à la prairie, qui me donnera de l'herbe, que je donnerai à la vache, qui me donnera du bon lait, pour remplir la jarre que j'ai, la jarre que j'ai renversée, et récupérer ma queue, que mon maître a coupée.

- Je suis désolée, lui dit la montagne, je dois garder ma glace jusqu'à l'été, descend et attends que le soleil soit ardent.

La chatte descendit, le cœur gros. Voilà... se dit-elle ma grosse bêtise a de graves conséquences : je suis une chatte sans queue, qui n'ose plus se montrer, de peur d'être moquée.

- J'ai fait ! Hamidi mon maître a eu raison d'être furieux ! Ça fait mal d'avoir fait. La prochaine fois j'y regarderai à deux fois avant de faire des bêtises.

La chatte était très triste. Elle s'allongea, s'enroulant sur elle-même et attendit que la montagne daigne laisser fondre la neige.

Les semaines passèrent, les lunes passèrent, les saisons passèrent. Un beau matin la chatte entendit le doux bruit de l'eau, la neige était en train de fondre, elle remercia la montagne. La rivière se remplit et donna de l'eau au ruisseau qui irrigua la prairie pour donner de l'herbe tendre à la vache qui, satisfaite, donna du bon lait. Enfin ! La chatte remplit la jarre qu'elle avait renversée.

Elle revint chez son maître Hamidi. Il était heureux de revoir sa compagne. Elle sauta dans ses bras et ronronna. Hamidi la serra contre son cœur et lui recolla la queue.

Devant sa porte il trouva la jarre pleine de lait. Et la vie redevint comme avant.

Mon conte est parti, le vent l'a emmené, un jour il reviendra.

Conte-moi la lecture

Vous êtes enseignant ?
Travaillez la lecture avec vos élèves à partir des contes

[ACCÉDER](#)

Conte-moi les ateliers

Découvrez des projets
autour des contes et partagez les vôtres

[ACCÉDER](#)

Conte-moi etc...

Découvrez certains des contes en **LIVRES DVD**

Écoutez des contes sur **IPHONE**

[ACCÉDER](#)

Télécharger

Retrouvez des contes et des chansons sur **club-tralalere**

[ACCÉDER](#)

Ferramenta Fórum

Ferramenta Enquete

ROTEIRO

Preencha as informações abaixo.

1- Texto escolhido:

<http://www.conte-moi.net/contes/chatte-imprudente>

2- Critérios para a escolha do texto:

- Conto literário
- Acesso à literatura francófona
- Trabalhar o uso e estrutura do ‘imparfait’
- Dossiers culturais como anexo ao texto
- Áudio com a história

3-Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto

- Contextualização do site
- Imagem
- Estrutura narrativa comum às histórias em português
- Diálogos
- Sinopse

4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s):

Fórum

Exercício

5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s):

O fórum permite que os alunos interajam e descubram quais experiências francófonas possuem. Já o questionário poderá avaliar os pontos levantados na proposta da atividade.

6- Tipo de avaliação prevista e como será feita:

A atividade será avaliada como uma avaliação contínua do pressuposto curso.

ANEXO L – Atividade elaborada por PA12

Bonjour à tous, PA12

Aprender francês pode ser muito divertido! Neste espaço estarão disponíveis músicas, filmes, trechos de livros e sites que podem ajudá-los a ter contato com a língua.

- Por que aprender francês?
- Sites para aprender francês
- Atividade de leitura - Texto
- Atividade de leitura - Discussão
- Atividade de leitura - Produção escrita
- Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Seção principal

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Por que aprender francês? » Buscar no fórum

Administração » Navegação »

Por que aprender francês?

Neste fórum vocês falarão um pouco sobre o motivo que os levaram a querer aprender francês e as experiências que já tiveram com a língua.

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Ferramenta Fórum

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Sites para aprender francês

Administração » Navegação »

Sites para aprender francês

Abaixo seguem alguns sites interessantes para ajudar na aprendizagem de francês:

- <http://www.tv5.org/>
- <http://www.memrise.com/courses/english/french/>
- <http://www.bonjourdefrance.com.br/aprenda-frances-online/jogo-para-aprender-frances/selecionar-nivel>
- <http://www.aprendendofrances.com/>

Ferramenta Pasta

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Atividade de leitura - Texto

Administração Navegação

Atividade de leitura - Texto

Clique o link <http://calamonique.com/et-si-vous-alliez-en-egypte-le-voyage-de-noce-de-vanessa/> para abrir o recurso

Documentação de Moodle relativa a esta página

Ferramenta URL

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Atividade de leitura - Discussão

Administração Navegação

Atividade de leitura - Discussão

Neste espaço, vocês deveram discutir sobre as dúvidas que tiveram durante a leitura do texto e as estratégias de compreensão do mesmo.

NOTA: Todos devem participar do fórum!

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Palavras-chave		0	Seg, 9 Dez 2013, 18:37
Estruturas gramaticais		0	Seg, 9 Dez 2013, 18:36

Documentação de Moodle relativa a esta página

Ferramenta Fórum

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Atividade de leitura - Produção escrita

Administração Navegação

Atividade de leitura - Produção escrita

Neste espaço, vocês farão o relato de alguma viagem que tenham feito (ou hipotética), assim como no texto lido. Os relatos devem ser em francês!

Sumário de avaliação

Participantes	18
Enviado	0
Precisa de avaliação	0
Data de entrega	segunda, 16 Dez 2013, 18:20
Tempo restante	Tarefa encerrada
Submissões atrasadas	Não são aceitas novas submissões

[Ver/ Avaliar todos os envios](#)

Ferramenta Tarefa

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Preencha as informações abaixo.

1- Texto escolhido: « Et si vous alliez en Egypte ? Le voyage de noce de Vanessa. »

2- Critérios para a escolha do texto: Escolhi o texto de um blog para que os alunos pudessem ter acesso a um registro mais informal de francês. Acredito que a importância deste tipo de texto é permitir ao aluno a visualização de uma situação real de interação em francês. O texto é curto e possui estruturas simples, além de que as imagens colaboram para a compreensão.

3-Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto: o aluno deve conhecer a estrutura de um blog, conhecerá os nomes dos lugares em francês, ter acesso a um registro informal, e conhecer tempos verbais simples como futuro e presente do indicativo.

4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s): fórum e tarefa

5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s): O fórum permite que os alunos possam discutir sobre o texto e tirar suas dúvidas entre si (criei dois tópicos obrigatórios – “palavras-chave” em que devem sintetizar as ideias principais do texto e “estruturas gramaticais” em que devem fazer algum comentário sobre as estruturas encontradas). A seguir, a tarefa se constitui na elaboração de um texto semelhante àquele lido pelos alunos.

6- Tipo de avaliação prevista e como será feita: A avaliação se dará a partir das respostas dadas pelo aluno no fórum e o texto feito. Essas duas atividades deverão mostrar a capacidade de compreensão do texto.

ANEXO M – Atividade elaborada por PP1

Colaboração Especializada: PP1

Videogames: uma brincadeira de criança?

DIÁRIO de PERNAMBUCO

www.diariodepernambuco.com.br

Muitas pessoas ainda têm a impressão de que videogames são jogos infatis, feitos para o passa-tempo de crianças e adolescentes, mas que, após atingida uma certa idade, a brincadeira é abandonada por outras atividades. A realidade, porém, nos mostra o contrário. A geração que cresceu jogando videogames na década de 1990, em consoles como Super Nintendo e Megadrive, não abandonou o hábito de jogá-los. Desta vez, adaptados em consoles como Playstation 3 ou Xbox 360, adultos das mais diferentes faixas etárias se divertem com uma gama imensa de jogos, e estes, por sua vez, atendendo ao público cada vez mais exigente, apresentam não somente mecânicas de jogabilidade diferenciadas, mas também narrativas que atualmente alcançam um grau de complexidade vista no cinema. Com tudo isso, surge uma polêmica. Os jogos, uma vez que atendem as demandas de um público adulto, apresentam conteúdos que são inapropriados para crianças. Cenas de sexo, violência e alusão ao uso de drogas são comuns nos games atualmente. A Atividade de leitura que proponho consiste em ler o texto: "Polêmica sobre o efeito dos videogames nas crianças e adolescentes continua", acessível no seguinte link: "http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/tecnologia/2013/12/01/interna_tecnologia,476949/polemica-sobre-o-efeito-dos-videogames-nas-criancas-e-adolescentes-continua.shtml" e responder ao questionário.

Sobre os videogames

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Seção principal

[illegible]

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Sobre os videogames » Visualização prévia

Navegação do questionário

1 2 3

Finalizar tentativa ...

Iniciar nova visualização

Administração

Navegação

Questão 1

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

▼ Marcar questão

✎ Editar questão

Comente sobre suas primeiras impressões sobre o texto, levando em consideração seus aspectos introdutórios, como o título e o "chaopéu"

Parágrafo B I

Caminho: p

Questão 2

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

▼ Marcar questão

✎ Editar questão

O texto levanta duas hipóteses semelhantes sobre o mesmo tema, quais são estas hipóteses, e como cada uma delas é defendida?

Parágrafo B I

Caminho: p

Questão 3

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

▼ Marcar questão

✎ Editar questão

Qual seu parecer sobre o assunto? Você está mais de acordo com qual ponto de vista apresentado no texto, justifique suas resposta.

Parágrafo B I

Caminho: p

Próximo

Ferramenta Questionário

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Preencha as informações abaixo.

1- Texto escolhido: “Polêmica sobre o efeito dos videogames nas crianças e nos adolescentes continua”

2- Critérios para a escolha do texto: O texto aborda dois pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto, desse modo, creio que ele se torna interessante para uma atividade de leitura.

3-Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto: Atenção aos diferentes pontos de vista apresentados no texto

4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s): Questionário.

5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s): O questionário foi a melhor forma que encontrei para orientar o trabalho de leitura, uma vez que podemos dividir as questões segundo os conteúdos apresentados no texto.

6- Tipo de avaliação prevista e como será feita: A avaliação será feita a partir da correção dos questionários.

OBS. Depois de preencher este roteiro poste-o na sua seção no ambiente de testes, logo abaixo de suas atividades. Não se esqueça de nomeá-lo com seu nome.

ANEXO N – Atividade elaborada por PP2

PP2

Estratégias de leitura

Salut tout le monde!

Vamos aproveitar aqui para a leitura de textos em francês o conhecimento que você têm como leitores experientes (de textos em português ou mesmo em outras línguas), o conhecimento de mundo que vocês têm (sobre os temas dos textos, sobre os diferentes tipos de textos, etc.) a proximidade do português com o francês (as chamadas "palavras transparentes") e as diferentes estratégias de leitura.

PARA COMEÇAR:

- Faça a leitura dos textos disponíveis no arquivo abaixo, denominado **Estratégias de leitura_TEXTOS**.
- Responda ao questionário abaixo (**Estratégias de leitura_EXERCÍCIOS**) e exercite as estratégias de leitura!

Arquivos

- Estratégia de Leitura - TEXTOS
- Estratégias de leitura - EXERCÍCIOS
- Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Seção principal

Estratégias de leitura

1

Enivrez-Vous

Il faut être toujours ivre.
Tout est là :
c'est l'unique question.
Pour ne pas sentir
l'humide fardeau du Temps
qui brise vos épaules
et vous penche vers la terre,
il faut vous enivrer sans trêve.
Mais de quoi ?
De... de poésie, ou de vertu, à votre guise.
Mais enivrez-vous.
Et si quelquefois,
sur les marches d'un palais,
sur l'herbe verte d'un fossé,
dans la solitude morne de votre chambre,
vous vous réveillez,
l'ivresse déjà diminuée ou disparue,
demandez au vent,
à la vague,
à l'étoile,
à l'oiseau,
à l'horloge,
à tout ce qui fuit,
à tout ce qui gémit,
à tout ce qui roule,
à tout ce qui chante,
à tout ce qui parle,
demandez quelle heure il est,
et le vent,
la vague,
l'étoile,
l'oiseau,
l'horloge,
vous répondront :
"Il est l'heure de s'enivrer !"
Pour n'être pas les esclaves martyrisés du Temps,
enivrez-vous,
enivrez-vous sans cesse !
De... de poésie ou de vertu, à votre guise."

2

Le _____ est senti par la nation comme un bien qui lui est propre, au même titre que ses trois cent soixante espèces de fromages et sa culture. C'est une boisson intem, correspondant au lait de la vache hollandaise ou au thé absorbé cérémonieusement par la famille royale anglaise.

[...]

Mais ce qu'il y a de particulier à la France, c'est que le pouvoir de conversion du _____ n'est jamais donné ouvertement comme une fin : d'autres pays boivent pour se saouler, et cela est dit par tous ; en France, l'ivresse est conséquence, jamais finalité ; la boisson est sentie comme l'élément d'un plaisir, non comme la cause nécessaire d'un effet recherché : le _____ n'est pas seulement philtre, il est aussi acte durable de boire : le *geste* a ici une valeur décorative, et le pouvoir du _____ n'est jamais séparé de ses modes d'existence (contrairement au whisky, par exemple, bu pour son ivresse "la plus agréable, aux suites les moins pénibles", qui s'avale, se répète, et dont le boire se réduit à un acte-cause).

Tout cela est connu, dit mille fois dans le folklore, les proverbes, les conversations et la littérature.

3

Effets vasodilatateurs des composés polyphénoliques du _____ rôle de NO et EDHF

Thierry Chataigneau, Mamadou Ndoye, Valérie B. Schini-Kerth

Pharmacologie et physiopathologie des interactions cellulaires et moléculaires, UMR CNRS 7034, faculté de pharmacie, université Louis Pasteur de Strasbourg, Strasbourg, France

Cette mini-revue résume les connaissances actuelles sur les principaux mécanismes d'action impliqués dans les effets vasodilatateurs des composés polyphénoliques du _____. Ces effets semblent constituer une part importante des propriétés protectrices de ces composés pour le système cardiovasculaire. Les études menées in vitro montrent que les composés polyphénoliques du _____ et du jus de raisin induisent des relaxations dépendantes de l'endothélium impliquant le monoxyde d'azote (NO) dans diverses artères isolées. Cette formation accrue de NO est principalement due à l'augmentation de l'activité de la NO synthase endothéliale, un phénomène mettant en jeu deux mécanismes distincts, un dépendant de la concentration cytosolique en calcium libre et l'autre de la voie PI3-kinase/Akt. À long terme, les composés polyphénoliques sont également capables d'augmenter l'expression de la NO synthase endothéliale. De plus, ces composés présentent des propriétés antioxydantes qui améliorent la biodisponibilité du NO en le protégeant de la dégradation par les anions superoxydes. Les composés polyphénoliques induisent aussi des relaxations dépendantes de l'endothélium impliquant le facteur hyperpolarisant dérivé de l'endothélium (EDHF) dans les artères coronaires. Cette réponse est dépendante de l'activation de la voie PI3-kinase/Akt dans les cellules endothéliales. Cet ensemble de mécanismes pourrait expliquer les propriétés hypotensives, anti-hypertensives et anti-athérosclérotiques des composés polyphénoliques du _____ in vivo.

Mots clés : composés polyphénoliques du _____ endothélium, NO, EDHF, artère coronaire, eNOS, vasodilatation

4

ACTUALITÉ Insolites RS 5

Un zoo au Kazakhstan verse du ____ chaud aux singes en pleine vague de froid

Publié le 09/02/2012 à 11:27 - Modifié le 09/02/2012 à 11:28

Les singes du zoo de Karaganda, dans le centre du Kazakhstan, où sévit une vague de froid, boivent tous les jours du ____ chaud pour se réchauffer, et ils semblent apprécier, a indiqué vendredi à l'AFP un responsable de l'établissement.

"Dans notre zoo, nous donnons du ____ aux singes car en hiver cela les protège contre des infections virales du système respiratoire", a déclaré cette responsable, Svetlana Piliouk.

"Après tout, les primates sont comme les hommes. Ils boivent avec plaisir des boissons alcoolisées, ils aiment cela, certains en abusent même", a-t-elle ajouté, précisant cependant que le zoo ne donnait pas d'alcool aux femelles enceintes ou aux bébés singes.

Mme Piliouk a précisé que le zoo donnait un ____ cuit très sucré aux primates.

"Nous préparons la boisson ainsi: on verse une bouteille de ____ (rouge) Kagor dans une bouilloire, on ajoute des morceaux de fruits, du miel, du citron, du sucre et on fait bouillir", a-t-elle expliqué, sans préciser la quantité versée à chaque primate.

Vendredi, les températures avoisinaient les -33 degrés Celsius à Karaganda.

5

6

nom masculin
(latin *vinum*)

Définitions

- Boisson fermentée préparée à partir de raisin ou de jus de raisin frais.
- Nom donné à tous les jus dont une partie ou la totalité du sucre est transformée en alcool par fermentation : ____ de riz.
- Dans le rite eucharistique, signe sacramentel du sang du Christ.

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Estratégias de leitura - EXERCÍCIOS

Navegação

Estratégias de leitura - EXERCÍCIOS

Nesse curso iremos trabalhar com diversas **ESTRATÉGIAS DE LEITURA** para a leitura de textos em francês.

Para isso, vamos retomar o conhecimento como leitores experientes de vocês (de textos em português ou mesmo em outras línguas estrangeiras).

Nessa primeira etapa vamos trabalhar os conceitos de **INFERÊNCIA** e **CAMPO LEXICAL**.

Após a leitura dos seis textos, realize as **três** atividades propostas.

Ensino Explícito

Ferramenta Questionário – Apresentação

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Estratégias de leitura - EXERCÍCIOS » Visualização prévia

Navegação do questionário

1 2 3

Finalizar tentativa ...

Iniciar nova visualização

Administração

Navegação

Questão 1

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

▼ Marcar questão

✎ Editar questão

A leitura é um constante processo de elaboração e reelaboração de hipóteses.

Ao encontrarmos uma palavra desconhecida podemos *inferir* seu sentido. Vale ressaltar que inferir não é o mesmo que "adivinhar", mas sim o levantamento de hipóteses aliando os dados do texto, nosso conhecimento de mundo e nosso conhecimento da(s) língua(s).

Usando essas estratégias responda: qual é a **ÚNICA** palavra que preenche todas as lacunas dos seis textos? **Responda em francês, se souber, ou em português.**

Resposta:

Questão 2

Resposta salva

Vale 1,00 ponto(s).

▼ Marcar questão

✎ Editar questão

Associe abaixo os seis textos lidos com os diferentes **gêneros textuais**.

Texto 2	Verbetes de dicionário
Texto 6	Fait divers (notícia jornalística)
Texto 5	Resumo de artigo científico
Texto 1 (Enivrez-vous)	Anúncio publicitário
Texto 4	Ensaio
Texto 3	Poesia

Próximo

Ferramenta Questionário – página 1/2

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Estratégias de leitura - EXERCÍCIOS » Visualização prévia

Navegação do questionário

1 2 3

Finalizar tentativa ...

Iniciar nova visualização

Administração

Navegação

Questão 3

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

Marcar questão

Editar questão

O campo lexical também é definido como um «conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio conceptual», como no exemplo abaixo:

No texto 3

Siga o exemplo e identifique no texto 4 (Un zoo au Kazakhstan...) AO MENOS 3 palavras do mesmo campo lexical de "températures".

Parágrafo

Caminho: p

Ferramenta Questionário – página 2/2

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Preencha as informações abaixo.

1- Texto escolhido: São seis textos curtos:

1. BAUDELAIRE, Charles. « Enivrez-vous ». In : Le spleen de Paris - Petits poèmes en prose. Paris : Librio, 2004.
2. BARTHES, Roland. « Le vin et le lait ». In : Mythologies, Éditions du Seuil, Paris, 1957 - rééd. augmentée, 2010.
3. CHATAIGNEAU, Thierry; NDIAYE, Mamadou; SCHINI-KERT, Valérie B. « Effets vasodilatateurs des composés polyphénoliques du vin : rôle de NO et EDHF ». In : Sang Thrombose Vaisseaux. Volume 15, Numéro 8, 433-41, Octobre 2003, Mini-revue.
4. « Un zoo au Kazakhstan verse du vin chaud aux singes en pleine vague de froid ». Le point.fr, 13 de mars de 2012, Revue en ligne. URL : <http://www.lepoint.fr/insolite/un-zoo-au->

kazakhstan-verse-du-vin-chaud-aux-singes-en-pleine-vague-de-froid-03-02-2012-1427025_48.php

5. « La lettre d’information de Vin & Société ».Revue Vin & Société - Hors Série - Septembre 2008. URL: http://www.champagne.fr/wpFichiers/1/1/Ressources/file/Vin%20et%20soci%C3%A9t%C3%A9/hors_serie092008.pdf

6. Definição do vocábulo “vin” no dicionário online Larousse, disponível em: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vin/82012?q=vin#81045>

2- Critérios para a escolha do texto:

Seleção de textos de múltiplos gêneros em torno do mesmo tema, a fim de explorar a noção de campo lexical.

3-Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto

Uso de estratégias de leitura como a identificação da macroestrutura do texto, leitura global e inferência de palavra desconhecida, compreensão da noção de campo lexical.

4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s):

Arquivo (para incluir os textos em formato pdf)

Questões (diferentes modalidades)

5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s):

Escolhi disponibilizar o texto em formato pdf, por ser ele mais leve e fácil de visualizar na maioria dos computadores.

Já para as questões, aproveitei para explorar as diferentes opções disponíveis e adaptei as atividades aos recursos disponíveis.

6- Tipo de avaliação prevista e como será feita:

Somente a questão 3 é “aberta”, apesar de ter um enunciado bem restritivo. Não tive habilidade para incluir a “resposta imediata”, mas acredito que essa seria a melhor avaliação para essa atividade, com a inclusão de dicas e um feedback mais detalhado, a fim de levar o aprendiz a chegar à resposta correta e a entender seus possíveis erros.

OBS. Depois de preencher este roteiro poste-o na sua seção no ambiente de testes, logo abaixo de suas atividades. Não se esqueça de nomeá-lo com seu nome.

ANEXO O – Atividade elaborada por PP3

Seção principal

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Avaliação

Administração

Navegação

Avaliação

Aviso: Prezado aluno, por favor poste seu trabalho com pelo menos algumas horas de antecedência para não sobrecarregar o sistema. Assim, você não corre o risco de perder a data de entrega pois poderá se programar para eventuais "contra-tempos".

Instruções: Redigir um texto com no mínimo dez linhas no formato de conto de fadas utilizando as formas do passé composé e imparfait com pelo menos 10 (dez) verbos diferentes cada. A história pode ser uma versão de algum conto de fada já existente ou uma versão criada inteiramente por você.

Bonne chance!

Sumário de avaliação

Participantes	18
Rascunhos	0
Enviado	0
Precisa de avaliação	0
Data de entrega	quinta, 5 Dez 2013, 13:50
Tempo restante	Tarefa encerrada
Submissões atrasadas	Não são aceitas novas submissões

[Ver/Avaliar todos os envios](#)

Ferramenta Tarefa

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Banco de imagens

Administração Navegação

Banco de imagens

Este será um espaço para armazenamento de imagens que possam colaborar com o andamento do conteúdo visto. Você pode selecionar alguma imagem que te ajude a compreender melhor o passé composé e o imparfait em qualquer aspecto, ou também pode criar uma imagem, escaneá-la e postá-la aqui. Bon travail!

Ferramenta Pasta

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Chat Exercício 1: Passé Composé x Imparfait

Administração Navegação

Chat Exercício 1: Passé Composé x Imparfait

Neste espaço, você poderá deixar sua dúvida ou comentário em relação ao exercício do site Bonjour de France. Toda interação é sempre válida! Allons-y!

[Clique aqui para entrar no chat agora](#)

Ferramenta Diálogo

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Chat Exercício 2: Teste seus conhecimentos sobre o...

Administração Navegação

Chat Exercício 2: Teste seus conhecimentos sobre o Passé Composé e o Imparfait

Neste espaço, você poderá deixar sua dúvida ou comentário em relação ao exercício do site da TV 5. Lembre-se que toda interação é sempre válida! On y va?

[Clique aqui para entrar no chat agora](#)

Ferramenta Diálogo

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início ► Meus Ambientes ► 2013 ► FFLCH ► FLM ► Leitura e avaliação ► Atividade Dirigida

Administração

Navegação

Atividade Dirigida

Esta é uma atividade que ajudará você a se preparar para a avaliação final. Você deverá:

1. Acesse o site <http://www.bonjourdefrance.com/n10/fichepeda.htm>
2. Realizar a atividade proposta;
3. Reconstruir o texto com suas palavras sem forma de resumo com no máximo 5 (cinco) linhas.
4. Enviar o arquivo com o seu texto.

A ATIVIDADE VALERÁ 2(DOIS) PONTOS E PODERÁ SER DISCUTIDA NO CHAT DURANTE SUA REALIZAÇÃO.

Sumário de avaliação

Participantes	18
Enviado	0
Precisa de avaliação	0
Data de entrega	segunda, 16 Dez 2013, 20:35
Tempo restante	Tarefa encerrada
Submissões atrasadas	Não são aceitas novas submissões

[Ver/Avaliar todos os envios](#)

Ferramenta Tarefa

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início ► Meus Ambientes ► 2013 ► FFLCH ► FLM ► Leitura e avaliação ► Textos para leitura

Administração

Navegação

Textos para leitura

Você deverá entrar no site <http://clpav.fr/lecture-chaperon.htm> e escolher um ou vários contos de fadas para ler e identificar o uso do passé composé e do imparfait. Bonne lecture!

Clique o link <http://clpav.fr/lecture-chaperon.htm> para abrir o recurso

Ferramenta URL

salle de lecture

Le Petit Chaperon Rouge

contes intégral à écouter

25'

écoutez par thème pendant le chargement

Choisissez un conte

Télécharger ce conte

Acheter le cd

Moralité

Autres contes

La Barbe Bleue

La Belle au Bois Dormant

Cendrillon

Le Chat Botté

Les Fées

Peau d'âne

Le Petit Poucet

Les Souhaits Ridicules

Illustrations : Gilles Bourdes

Le Petit Chaperon Rouge

de Charles Perrault

Il était une fois une petite fille de Village, la plus jolie qu'on eût su voir ; sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le Petit Chaperon rouge.

Un jour sa mère ayant cuit et fait des galettes, lui dit : Va voir comme se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade, porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. Le Petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre Village. En passant dans un bois elle rencontra compère le Loup, qui eut bien envie de la manger ; mais il n'osa, à cause de quelques Bûcherons qui étaient dans la Forêt. Il lui demanda où elle allait ; la pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il est dangereux de s'arrêter à écouter un Loup, lui dit : Je vais voir ma Mère-grand, et lui porter une galette avec un petit pot de beurre que ma Mère lui envoie.

Demeure-t-elle bien loin ? lui dit le Loup. Oh ! oui, dit le Petit Chaperon rouge, c'est par-delà le moulin que vous voyez tout là-bas, là-bas, à la première maison du Village. Eh bien, dit le Loup, je veux l'aller voir aussi ; je m'y en vais par ce cheminici, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui plus tôt y sera.

Le Loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como **Valkiria Santos** (Sair)

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Exercício 1: "Passé composé x Imparfait"

Administração

Navegação

Exercício 1: "Passé composé x Imparfait"

Neste espaço, você deverá acessar uma página da internet que estabelece as diferenças básicas entre os dois tempos verbais que estamos estudando. Você deve seguir os seguintes passos:

1. Clicar no link: <http://www.bonjourdefrance.com/n10/odm2.htm>
2. Ler e fazer um pequeno resumo com suas palavras sobre as diferenças entre o passé composé e o imparfait.
3. Realizar a atividade proposta pelo site.
4. Anotar seu resultado.
5. Comentar e tirar possíveis dúvidas sobre o exercício no chat da atividade.

Clique o link <http://www.bonjourdefrance.com/n10/odm2.htm> para abrir o recurso

Ferramenta URL

[ACCUEIL](#)
[RESSOURCES PLUS](#)
[FORUM](#)

Exercices FLE gratuits
Grammaire Française Niveau Intermédiaire
 AG

Accueil
 [Grammaire Française](#)
[Intermédiaire](#)
 Le passé composé et l'imparfait, les différences

Ajouté le : 26 Oct 2012

Le passé composé et l'imparfait, les différences

La Leçon

Différence passé composé / imparfait

L'IMPARFAIT (le *leçon*) une action non achevée

Une description

Exemple : La rue *était* déserte, il *faissait* chaud ...

Une habitude

Je me *levais* tous les matins à 9h00

LE PASSE COMPOSE (le *leçon*) une action achevée

Une action précise

J'ai fait du ski dans les Alpes l'année dernière

LES PHRASES COMPLEXES

CONTEXTE (imparfait) INDICATEUR ACTION (passé composé)

soudain
Je *Marchais* dans la rue à ce moment là elle m'a regardé.
à ce moment là
lorsque
aussitôt
...

CAUSE (imparfait) INDICATEUR CONSÉQUENCE (passé composé)

Il *était* malade alors
donc il *est* allé chez le docteur.
par conséquent

ACTION (passé composé) INDICATEUR

Hier, je *suis* allé à la plage
j'ai rencontré Thierry et
nous *avons* mangé une glace ensuite ...

ACTION (passé composé) INDICATEUR

J'ai vu le film "Titanic" zéro (0)
une (1) fois
dix (10)

Teste toi Français

Teste toi Anglais

Teste toi Italien

Teste toi Néerlandais

Teste toi Allemand

Teste toi d'autres langues

[www.hubhal.com](#)

Exercice n°1

Complétez les phrases en utilisant le passé composé ou l'imparfait.

N'oubliez pas de mettre les accents !

- Comme il pleuvait, j' (prendre) _____ mon parapluie.
- Je regardais la télé lorsque le téléphone (sonner) _____.
- J' (voir) _____ six fois ce film.
- Quand j'étais enfant, je (passer) _____ tous mes week-end à la mer.
- Je (se promener) _____ dans la vieille ville. Tout à coup un homme m'a bousculé et a pris mon portefeuille.
- Quand je suis allé au cinéma il y a une semaine, j'ai rencontré Stéphane et nous (aller) _____ dans un bar.
- Nous (dormir) _____ quand vous êtes arrivés cette nuit.
- Elle adore ce réalisateur, alors elle (aller) _____ voir son dernier film avant hier.
- Comme nous (être) _____ fatigués, nous (rester) _____ à la maison.
- Quand tu (rentrer) _____ la voiture au garage, tu (pouvoir) _____ de fermer la porte.

[Valider l'exercice](#)

[Commencer](#)

[Commentaires](#)

Rechercher

[Rechercher](#)

Rechercher personnalisée

Votre niveau

AG

AI

AG

BIAG

Catégories

Grammaire Française [+]

- La négation
- Les prépositions
- L'interrogation
- L'expression du temps
- Les noms
- Les adjectifs
- Les adverbes
- Les articles
- Les pronoms et les suffixes
- Les pronoms
- Le présent
- Le présent du conditionnel
- Le conditionnel
- Le futur
- L'imparfait
- La comparaison et les superlatifs
- L'imparfait
- Les pronoms
- Compléthémson
- Vocabulaire Français
- Fiches Pédagogiques
- Français des affaires
- Parler Français
- Jouer pour apprendre le Français

Annexes Gratuit

- Exercice
- Grammaire française
- Cours de français
- Expressions idiomatiques
- Histoires de la Francophonie
- Nouvelles du Monde
- Civilisation Française
- Découverte
- Préparation DELF
- Exercices de conjugaison
- Dictionnaire Francophone
- Imager

Boîte à outils

- Vocabulaire FLE
- Conjugueur Français (FLE)
- Prononciateur
- Test de Français Facebook
- Test de Français Débutant

[Séjours linguistiques en France](#)

Partager

Recommandez sur Facebook

Partager sur vos réseaux sociaux

Envoyer

Partager cette page avec vos amis

Nous contacter

info@compurance.com

Envie d'apprendre le français en France ?

L'école Azurique, à Nice, vous propose de faire votre devis en ligne, et c'est gratuit !

[Je demande mon devis gratuit](#)

Annexes Gratuit

- Exercice en français
- Imparfait 2
- Apprendre le français

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2019 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Exercício 2: Teste seus conhecimentos sobre o Pass...

Administração

Navegação

Exercício 2: Teste seus conhecimentos sobre o Passé Composé e o Imparfait

Aqui, você deverá

1. acessar o site: <http://www.tv5.org/TV5Site/jeunesse/quiz-832-15-imparfait-ou-passe-compose-.htm>
2. Logo após terminar a atividade, registrar seus resultados
3. Participar no chat com suas dúvidas e comentários sobre o exercício proposto

Clique o link <http://www.tv5.org/TV5Site/jeunesse/quiz-832-15-imparfait-ou-passe-compose-.htm> para abrir o recurso

Ferramenta URL

TV5MONDE Programmes Information Émissions Langue Française Divertissement Pratique

Accueil / Divertissement / Jeux / Multi-quiz / quiz fiche

Multi-quiz : Apprendre le français

Imparfait ou passé composé ?

question 1
10

Hier, nous ... au cinéma.

☐ sommes allés

☐ allions

Valider

publicité

Les quiz de TV5MONDE

Les catégories

sélectionnez une catégorie

Tous les quiz

sélectionnez un quiz

Accueil / Divertissement / Jeux / Multi-quiz / quiz fiche

Comment recevoir TV5MONDE

TV5MONDE sur mobile TV5MONDE Presse Réception Publicité Contact Marchés publics Mentions légales et CGU Cookies

Página de Internet 2

Roteiro para a elaboração de atividade de leitura

Preencha as informações abaixo.

- 1- Texto escolhido: um conto de fadas do site <http://clpav.fr/lecture-chaperon.htm>
- 2- Critérios para a escolha do texto: interesse dos alunos, extensão, relevância, vocabulário.
- 3- Competências leitoras / elementos para a compreensão privilegiados pelo texto: narrativas que permitem a identificação do uso do passé composé e do imparfait
- 4- Ferramenta(s) Moodle escolhida(s): Banco de Imagens, Chat, Tarefa e URL.
- 5- Justificativa para a escolha da(s) ferramenta(s): Cada uma desenvolve uma competência:
  - > o banco de imagens pode ajudar o aluno a compreender melhor o sentido abstrato dos tempos verbais,
  - > o chat é uma atividade de interação que permite aos alunos se comunicar e discutir suas dúvidas antes de falar diretamente com o professor,
  - > a url foi o recurso mais objetivo que encontrei para mostrar os textos para leitura e
  - > a ferramenta tarefa com a data de entrega é a maneira mais eficaz de fazer os alunos entregarem a atividade na data.
- 6- Tipo de avaliação prevista e como será feita:

Redação de um texto de no mínimo 10 (dez) linhas seguindo o modelo estabelecido na tarefa denominada como “Atividade Dirigida”, que valerá sete pontos.

Atividade dirigida valendo dois pontos.

Participações no chat e banco de dados valerão 1 ponto.

ANEXO P – Atividade elaborada por PP4 (Descartada da análise de dados por não ser uma atividade de leitura)

Seção principal

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Como promover a inclusão em ambientes virtuais »

Administração

Navegação

Como promover a inclusão em ambientes virtuais

Mostrar respostas aninhadas

Como promover a inclusão em ambientes virtuais
por **Simone** - quinta, 28 Nov 2013, 15:30

Como o nosso curso ocorre apenas em meio virtual, temos a responsabilidade de pensar em como desenvolver o ambiente do Moodle para que ele se torne o acessível para todos os tipos de públicos. Portanto, como atividade para esta semana proponho uma discussão pautada nas restrições que um deficiente (visual, auditivo, físico) encontra no momento de "navegar na internet" em busca de informações.

[Editar](#) | [Responder](#)

Re: Como promover a inclusão em ambientes virtuais
por **Simone** - sábado, 30 Nov 2013, 10:11

Bom dia Simone,

a inclusão do aluno com NEE no ambiente virtual deve sempre ser acompanhada pelo professor e também ser feita utilizando-se as ferramentas adequadas às necessidades individuais dos mesmos. Desta forma, um deficiente visual pode precisar de um leitor de tela, da alteração do contraste, da amplificação da fonte...; um deficiente físico pode precisar de uma colmeia, de uma adaptação no mouse etc. Mas, infelizmente, muitas escolas não se dizem "preparadas" para a inclusão desses alunos em sala de aula e no ambiente virtual.

Mais do que boa vontade dos professores e da unidade escolar, é preciso políticas públicas eficientes e preços mais acessíveis às tecnologias (programas e adaptadores) que atendam corretamente às necessidades desses alunos.

Abraços

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Ferramenta Fórum

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Explorando sites e colhendo informações

Administração

Navegação

Explorando sites e colhendo informações

Visitem as páginas abaixo, reflita e comente as impressões que você teve, levando em consideração dois aspectos:

1. Como aluno: Como seria utilizar a internet se você possuísse algum tipo de deficiência (motora, visual, auditiva, ...). Em quantos sites ou páginas da internet, tais como Facebook, o acesso seria inacessível e em quantos outros ele seria significativamente restrito?
2. Quais caminhos e recursos um professor de cursos virtuais pode traçar para viabilizar o uso dos recursos disponíveis na plataforma para todos os alunos?

<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/07/acessibilidade-de-deficientes-visuais-na-internet-e-tema-no-fis14.html>

<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/pessoas-com-deficiencia-visual-terao-internet-em-braille>

<http://www.bengalalegal.com/surdocego>

Sumário de avaliação

Participantes	18
Enviado	1
Precisa de avaliação	1
Data de entrega	quinta, 5 Dez 2013, 15:30
Tempo restante	Tarefa encerrada
Submissões atrasadas	Não são aceitas novas submissões

[Ver/Avaliar todos os envios](#)

Ferramenta Tarefa

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Documentos interessantes sobre Inclusão Digital

Administração

Navegação

Documentos interessantes sobre Inclusão Digital

Utilizem este espaço para compartilhar textos importantes sobre o tema Inclusão Digital, encontrados durante a realização da tarefa

Ferramenta Pasta

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como **Valkiria Santos (Sair)**

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » 2013 » FFLCH » FLM » Leitura e avaliação » Roteiro para avaliação de atividade de leitura

Administração

Navegação

Roteiro para avaliação de atividade de leitura

Preencher e anexar o questionário

Sumário de avaliação

Participantes	18
Enviado	1
Precisa de avaliação	1
Data de entrega	terça, 10 Dez 2013, 17:05
Tempo restante	Tarefa encerrada
Submissões atrasadas	Não são aceitas novas submissões

[Ver/Avaliar todos os envios](#)

Ferramenta Pasta

ANEXO Q – Atividade elaborada por PP5

Bonjour à tous!

Nada como um pouco de música e ritmo para estimular o nosso aprendizado de língua francesa, não é mesmo?

Na atividade desta semana descobriremos a música "Elle me dit", do artista franco-libanês Mika. Com ela relembremos o imperativo e o futur simple, e aproveitaremos para conhecer algumas expressões coloquiais divertidas!

Boa diversão!

Seguem os passos da nossa atividade:

Acesse este link: <http://www.eteignezvotreordinateur.com/mika-elle-me-dit-clip-paroles-video/>

- 1- Resista a tentação de assistir ao clipe e leia primeiro a letra de "Elle me dit". Responda ao primeiro questionário: Un premier regard.
- 2- Chega de suspense, assista ao clipe. Depois de vê-lo quantas vezes quiser, responda ao segundo questionário: Un regard plus approfondi.
- 3- Navegue nestas páginas e informe-se a respeito do artista, e participe do fórum dando a sua opinião sobre Mika e Elle me dit, sua primeira música em francês.

<http://blogs.lexpress.fr/all-access/2011/07/01/ecoutez-le-nouveau-mika-elle-me-dit/>

<http://www.mikawebiste.com/biographie/>

Questionário A e B

Restrições: 'Disponível a partir de 9 dezembro 2013.'

Mika en français

Seção principal

[illegible]

blogs: express.fr/ali-access/2011/07/01/ecoutez-le-nouveau-mika-elle-me-dit/

le 1 juillet 2011 15H39 | par Gilles Médioni (L'Express)

Mika présente son nouveau clip ici

Mika a dévoilé ce matin son nouveau titre *Elle me dit*, une chanson-récréation interprétée en français donc – il est bilingue – pleine d'optimisme, de couleurs et de rythmes taillée pour lever les bras en l'air. Mais derrière le côté popisant (avec un peu de Poinareff et de Plastic Bertrand dedans), on peut lire plus d'un message entre les lignes.

L'électro arc-en-ciel va bien à [Mika](#) qui sortira son prochain disque, *The Origin of love* début 2012. On le verra en concert d'ici là. Son dernier album *The boy who knew too much* remonte à 2009.

Be Sociable, Share!

[Mon fil Twitter](#)
[L'Express sur Facebook](#)
[L'Express sur Twitter](#)

En direct de twitter

Vidéo 1

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como [Valkiria Santos \(Sair\)](#)

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) » [Meus Ambientes](#) » [2013](#) » [FFLCH](#) » [FLM](#) » [Leitura e avaliação](#) » [Questionário A e B](#)

Administração

Navegação

Questionário A e B

De acordo como roteiro da atividade, responda primeiro ao questionário A sem assistir ao clipe. Quando terminar, assista ao clipe e responda ao questionário B.

Questionário A : Un premier regard

1. Observe as letras desta música, você consegue identificar o refrão?

1. O título da música é Elle me dit. Após a primeira leitura das letras, tente adivinhar quem seria “Elle”? Justifique.
2. Sem escutar a música, qual a sua opinião sobre a letra desta música? Ela lhe parece violenta, desagradável, divertida, irônica... Justifique.

1. Qual a palavra que significa “letra de música” em francês?

Questionário B : Un regard approfondi

1. Agora que assistiu ao clipe, sua opinião sobre a música continua a mesma? Justifique.

1. Agora que assistiu ao clipe, diga quem é “Elle”? Argumente com dados da letra e do clipe.
2. Explique brevemente o clipe e a sua relação com a letra da música
3. Volte à letra da música e observe os tempos verbais mais recorrentes. Identifique dois e dê três exemplos para cada um. Você consegue inferir alguma regra a partir dos exemplos? Qual?
4. Observe a seguintes expressões familiares presentes nesta música: “tant pis” “gâcher” e “nul”. A partir do seu contexto, tente inferir o significado de cada uma delas.
5. Copie a letra da música e coloque a pontuação que você julga adequada: ““, -, ?, !, ( ) , ...
6. O Clipe conta com a participação de uma grande atriz francesa. Qual? Você já ouvira falar dela antes? Com base neste clipe e nos seus conhecimentos prévios, qual a sua opinião sobre ela?

Sumário de avaliação

Participantes	18
Rascunhos	0
Enviado	0
Precisa de avaliação	0
Data de entrega	segunda, 16 Dez 2013, 02:10
Tempo restante	Tarefa encerrada
Submissões atrasadas	Não são aceitas novas submissões

[Ver/Avaliar todos os envios](#)

Ferramenta Tarefa

Leitura e Avaliação - elaboração de atividade

Você acessou como [Valkiria Santos \(Sair\)](#)

Disciplinas » Suporte »

[Início](#) » [Meus Ambientes](#) » [2013](#) » [FFLCH](#) » [FLM](#) » [Leitura e avaliação](#) » [Mika en français](#)

Administração

Navegação

Mika en français

Elle me dit é a primeira composição em língua francesa do artista pop e gerou muita polêmica: alguns dizem que foi o seu melhor trabalho, outros criticaram severamente a letra da música. E você, o que acha?

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Ferramenta Fórum

ANEXO R – Modelo da autorização para uso de dados coletados

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS COLETADOS

Eu, _____, CPF _____
RG _____, Número USP _____, aluno (a) do Curso _____ da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, autorizo a aluna de Mestrado da FFLCH /USP Valkíria Santos, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Albuquerque Costa, a usar os dados por mim fornecidos durante as atividades do curso ‘Leitura e Avaliação em francês no Moodle, disciplina ‘Atividades de Estágio em Francês.’

São Paulo,

_____

ANEXO S – Respostas dos participantes-alunos: Questionário (A) Quem é você?

Os dados apresentados neste questionário contemplam todos os participantes, inclusive os participantes excluídos da análise de dados por não atenderem ao critério de 75% de realização das atividades do curso.

ANEXO T–Respostas dos participantes-alunos: Questionário (A) Conte-me um pouco sobre...

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » Pesquisa, Estudo e Extensão » FFLCH » Centro de Línguas » CL - Cursos de Francês » CL - Cursos de Leitura » Leitura e avaliação em francês » Semana 1 » (A) Conte-me um pouco sobre... » Visualizar Todas as Respostas » Sumário » Visualizar ordem padrão

Administração

Navegação

Configurações avançadas

Questões

Pré-visualização

Visualizar Todas as Respostas

Non-respondents

Sumário

Lista de respostas

Visualizar ordem padrão

Ordem ascendente

Ordem decrescente

Remover TODAS as respostas

Download em formato text

Grupos visíveis: Todos os participantes

Visualizar Todas as Respostas. Todos os participantes. Visualizar ordem padrão 7 Respostas: 14

Conte-me um pouco sobre...

1

... suas práticas de leitura.

O que você acredita ser importante considerar/saber para compreender um texto em francês?

Resposta	Média	Total
Contexto de uso (qual a finalidade do texto, quais as informações relevantes)	29%	4
Associar o que você já sabe com o que o texto apresenta	36%	5
Vocabulário	36%	5

2

Frequentemente o que você costumar ler em francês? (é possível marcar até 3 opções)

Resposta	Média	Total
Jornais	9%	3
Livros	33%	11
Textos acadêmicos (periódicos, artigos científicos...)	24%	8
Blogs	6%	2
Sites da internet (jornais, revistas, culinária, etc.)	27%	9

3

Você acredita que ler na tela é diferente de ler no papel? Sim? Não? Por quê?

Respondente	Resposta
PA4	Sim, acho que ler na tela é muito diferente de ler no papel, principalmente jornais, blogs e sites, já que não nos deparamos somente com o texto em si, mas com muitas imagens e recursos como <i>hiperlinks</i> que, na minha opinião, enriquecem ainda mais a leitura. Desse modo, entramos num mundo muito mais rico do qual podemos sair mais informados do que pensamos, pois temos a oportunidade de ler algo e no fim do texto encontrar muitos outros links que têm alguma relação com o assunto lido. Por outro lado, também sinto que a leitura desse tipo de material é por vezes "atrapalhada" por milhares de outras coisas que aparecem na tela e que acabam chamando nossa atenção e nos desviando da leitura, como as propagandas, animações que aparecem "do nada" e outras coisas. Se o texto estiver em pdf ou em outro programa em que apareça somente ele e o que está relacionado com ele, creio que podemos nos concentrar mais na leitura e nos aproximar mais da experiência que temos com o livro. Acho que ler no papel é incomparável, podemos pegar no livro, sentir o cheiro do papel, marcar, rabiscar, fazer anotações, dobrar, etc, é algo que parte mais para o contato, a ponto pegarmos amor de tal maneira a um livro que o guardamos com o maior cuidado do mundo. A experiência de leitura na tela já traz outras questões e nos faz, principalmente, desenvolver competências quanto à capacidade de fazer correlações entre texto, imagem, contexto, as nossas experiências e etc.
PA11	Sim. Em primeiro lugar pela questão da mobilidade. O livro físico pode ser levado a qualquer lugar, já o dispositivo eletrônico pode ser portátil, mas há lugares em que a circulação do mesmo não é possível. Em segundo lugar vem a questão das práticas de leituras e alfabetização que são voltadas ao papel, é muito recente a introdução de TICs na leitura.
PA2	Acredito que é muito diferente sim. Ler na tela além de ser incômodo, não permite que eu faça anotações no próprio texto e me faz dispersar muito mais, é mais difícil se concentrar estando na frente da tela.
PA9	Sim. Além da questão visual (mais luminosidade no caso de telas), a leitura na internet contém recursos que modificam o processo de leitura (hiperlinks, acesso mais rápido a dicionários e tradutores, etc). No caso do papel, a leitura é mais centrada - por um lado me sinto mais concentrada, por outro as dúvidas podem ser mais abundantes e acabo tentando solucioná-las muitas vezes só a partir do contexto. Na tela, a busca por outras informações é maior.
PA5	Sim, quando lemos no papel o texto parece mais material, na tela do computador a leitura parece mais cansativa, parece render menos.
PA8	Sim, porque pelo computador várias informações (sensações) importantes são perdidas, como virar uma página, colocar um marcador para continuar a leitura mais tarde etc. Além do fato de a tela exigir mais da visão e poder causar dor de cabeça se a leitura for muito extensa.
PA10	Sim, e muito! Apesar de ambos necessitarem de boas condições para a leitura (tamanho da letra, luminosidade da tela, etc.), acredito que a leitura na tela pode demandar uma concentração e dedicação muito maiores em grande parte pelos outros atrativos que um computador/tablet possui.
PA7	Acho que é um pouco diferente, não que a compreensão do texto aumente ou diminua dependendo da mídia em questão, mas porque o papel parece mais prático, você pode ler no ônibus, na cama, já no computador a leitura fica muito cansativa por causa da luz, pode até fazer mal.
PA3	Sim, ler no papel te possibilita ler em diferentes lugares e maneiras, o leitor não precisa estar preso a tela do computador, pois o computador, às vezes, pode ser dispersivo, já que o internauta sempre tem outras janelas de navegação abertas. Ler no computador exige um esforço maior de concentração e até determinação.
PA12	Sim. Com o tempo, a tela do computador acaba dando dor de cabeça, e parece que ter o papel impresso dá mais mobilidade na hora da leitura.
PA6	Sim. Com o tempo, a tela do computador acaba dando dor de cabeça, e parece que ter o papel impresso dá mais mobilidade na hora da leitura.
PA0	Não vejo qualquer diferença. O conteúdo é o mesmo; apenas o suporte é diferente.
Descartado	
PA1	Sim. Acredito que o papel dá muito mais liberdade para fazer anotações e fazer pausas quando a leitura se torna cansativa. Na tela, por sua vez, a vista fica cansada mais rápido e não vejo tantas ferramentas para fazer anotações no próprio texto.

ANEXO U- Respostas dos participantes-professores-monitores: Questionário (P) Quem é você?

Os dados apresentados neste questionário contemplam todos os participantes, inclusive os participantes excluídos da análise de dados por não atenderem ao critério de 75% de realização das atividades do curso.

ANEXO V-Respostas dos participantes-professores-monitores: Questionário (P) Conte-me um pouco sobre...

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » Pesquisa, Estudo e Extensão » FFLCH » Centro de Línguas » CL - Cursos de Francês » CL - Cursos de Leitura » Leitura e avaliação em francês » Semana 1 » (P) Conte-me um pouco sobre... » Visualizar Todas as Respostas » Sumário » Visualizar ordem padrão

Administração

Navegação

Você acessou como Valkiria Santos (Sair)

Configurações avançadas Questões Pré-visualização Visualizar Todas as Respostas Non-respondents

Sumário Lista de respostas

Visualizar ordem padrão Ordem ascendente Ordem descendente Remover TODAS as respostas Download em formato text

Grupos visíveis: Todos os participantes

Visualizar Todas as Respostas. Todos os participantes. Visualizar ordem padrão Respostas: 11

Conte-me um pouco sobre...

1

... suas práticas docentes de leitura.

O que você acredita ser importante considerar prioritariamente no ensino da leitura em francês? Escolha apenas a opção de maior relevância para você.

Resposta	Média	Total
No nível das estratégias (inferência, conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, etc.)	73%	8
No nível sociolinguístico (contexto de produção, contexto de uso, contexto sociocultural)	9%	1
No nível dos aspectos linguísticos (léxico, gramática, ortografia)	18%	2

2

Frequentemente você utiliza textos de que fonte para trabalhar a leitura com os alunos? (É possível marcar mais de uma resposta)

Resposta	Média	Total
Jornais	8%	3
Revistas	12%	5
Livros	20%	8
Textos acadêmicos (artigos científicos, periódicos, etc)	12%	5
Manuais de instrução	2%	1
Livro didático	18%	7
Blogs	2%	1
Sites da internet (jornais, revistas, culinária, etc.)	25%	10

3

Você acredita que ler na tela é diferente de ler no papel? Sim? Não? Por quê?

Respondente	Resposta
PP5	Acredito que ler na tela é muito diferente de ler no papel. Pessoalmente, acho muito mais cansativo ler na tela, fico com dor de cabeça rapidamente e não consigo me concentrar tão bem. Li recentemente um artigo que dizia que os neurônios utilizados para ler na tela são diferentes dos que utilizamos quando lemos um texto no papel; o artigo levantava a hipótese de que isto poderia acarretar mudanças em nossos cérebros a longo termo, e que esta diferença poderia justificar certos sintomas que a maioria das pessoas apresenta nos dias de hoje, como fadiga e dores de cabeça.
Descartado	
PP2	Sim, acredito que além do problema da vista cansada com a luz do computador, é mais difícil manter-se concentrado na leitura com a possibilidade de navegar em outros sites ou realizar outras atividades no computador. No caso de leitura de textos longos e complexos, com objetivo de leitura mais aprofundada ou necessidade de muitas anotações, geralmente prefiro a leitura na mídia impressa. Porém, também realizo muitas leituras na tela, destacando com cores ou formatação diferente os pontos importantes, realizando comentários, etc. Depende realmente do objetivo de leitura.
PP1	Sim, creio que é mais difícil se concentrar, pois o computador oferece uma séries de atividades a serem feitas simultaneamente.
PP4	Sim totalmente diferente porque anula o contato com o papel. Pode parecer estranho, mas é como se deixasse de ter vida, como se a leitura não tivesse realmente sido feita. Preciso riscar, fazer comentários no papel mesmo. Embora esteja começando a me acostumar, não deixo de sentir falta de ter o texto em mãos. Sinto uma certa aflição. Acredito que os tablets me deixam mais à vontade com relação a isso porque eles são pequenos e podem ser transportados com maior praticidade. O que quero dizer é que se estamos num metro, por exemplo, indo para o trabalho, dificilmente vamos conseguir ler um texto, um livro, etc, num notebook, no entanto conseguimos se o documento estiver em mãos, ou em formato eletrônico, em um celular ou tablet e afins. Enfim, estou tentando não recusar a tecnologia por ser mais recente pra mim, e sim me adaptar a ela.
Descartado	
Descartado	
PP3	Para mim, ler no papel dá a sensação de estar estudando com mais afinco e mais dedicação. Ao ler na tela, sinto que há um sentimento de maior relaxamento. Já para os alunos que fazem parte principalmente dos públicos infantil, adolescente, jovem e jovem-adulto, ler na tela é um pouco mais interessante do que no papel, pois o uso de tecnologia atrai esse público "jovem", e eles se adaptam facilmente à essa leitura.

ANEXO X – Respostas dos participantes ao questionário Avaliação Final

Disciplinas » Suporte »

Início » Meus Ambientes » Pesquisa, Estudo e Extensão » FFLCH » Centro de Línguas » CL - Cursos de Francês » CL - Cursos de Leitura » Leitura e avaliação em francês » Avaliação final » Avaliação final » Visualizar Todas as Respostas » Sumário » Visualizar ordem padrão

Administração

Navegação

Configurações avançadas

Questões

Pré-visualização

Visualizar Todas as Respostas

Non-respondents

Sumário

Lista de respostas

Visualizar ordem padrão

Ordem acendente

Ordem decendente

Remover TODAS as respostas

Download em formato text

Grupos visíveis: Todos os participantes

Visualizar Todas as Respostas. Todos os participantes. Visualizar ordem padrão 7 Respostas: 17

Avaliação final

1

Sobre as atividades

1- Quais são seus comentários sobre a formulação das atividades? (clareza, objetivo, temática, layout, ferramenta usada)

Respondente	Resposta
PA4	Eu achei bem interessante, pois nunca tinha feito uma atividade como essa que foi feita no moodle e gostei bastante. As atividades foram claras, objetivas, com temas importantes para ser pensados - como a questão da avaliação - e as ferramentas do moodle ajudaram bastante nisso.
PA11	Acredito que as atividades proposta forma expostas de forma bem clara e objetiva.
PP5	Achei as atividades bem elaboradas e claramente enunciadas. O layout era bonito e a disposição das páginas estimulava a realização da atividade.
PA9	Acredito que as atividades foram bem formuladas, com clareza, além de o layout geral do curso ser agradável e divertido.
PP2	As atividades foram muito bem elaboradas e foram apresentadas de maneira muito atraente e organizada.
PA5	Eu gostei das atividades, achei-as claras e interessantes. Por outro lado, por vezes eu senti que as ferramentas do moodle não eram muito intuitivas, então, acabei "apanhando" um pouco e tendo que me virar (como no caso da atividade que tinha três tentativas para entregar e eu tive de copiar e colar para poder consultar as anotações ou ainda na confecção da atividade, que por vezes a edição não era habilitada, mesmo depois de eu clicar). Gostei também da escolha dos textos, principalmente os da semana que tiveram os memes e o site de culinária.
PA9	Gostei muito das atividades, que foram diversificadas e exploraram de maneira prazerosa o tema proposto pelo curso. Foram de fácil entendimento e os objetivos a serem alcançados sempre estiveram claros (o layout também contribuiu muito para o aprendizado).
PP1	Tudo foi muito claro, mesmo no momento de fazer a atividade de leitura no espaço de testes, tudo correu muito bem devido às explicações prévias.
PA7	As atividades são bem claras, algumas mais simples, outras demandam mais tempo, outras tinham que ser feitas na hora (participação de fóruns) etc. Quanto a ferramentas, o espaço online é sinceramente um desafio para mim, mexer no Moodle como professora (nessa últimas duas atividades) foi quase impossível, já como aluna era, na maior parte da vezes possível, embora às vezes não tenha tido certeza de se estava fazendo a coisa certa.
PA12	Acredito que, no geral, as atividades eram claras, assim como seu objetivo. Achei interessante o uso de ferramentas variadas que permitiram a realização de diferentes tarefas a cada semana. A temática também me pareceu de acordo com a finalidade do curso de refletir sobre leitura e avaliação.
PP4	Na maior parte do tempo as propostas foram claras e as ferramentas usadas eram coerentes com a proposta.
PA6	As atividades realizadas no curso foram bastante claras e auto explicativas. Havia uma clara linha temática que unia todas elas, dando um caráter bastante orgânico para o curso. o layout dos links e atividades facilitou o acesso.
PP3	A apresentação das atividades me chamou muito a atenção. Todas estavam bem organizadas e as figuras eram pertinentes ao tema e também incentivavam o interesse em realizar a atividade. Achei que as ferramentas foram exploradas de forma interessante, pois cada um se apropriou da ferramenta mais adequada para seu tema, escolhendo sempre uma caminho para a interação do grupo.
Descartado	
Descartado	
Descartado	
PA1	Achei as atividades bem elaboradas e claras. A temática também foi bem interessante, posto que muitas vezes foram utilizadas notícias e acontecimentos cotidianos.

2

2- Das atividades propostas, qual foi aquela ou quais foram aquelas que você considerou mais pertinente(s) em relação aos objetivos de aprendizagem da leitura em francês? Justifique sua resposta.

Respondente	Resposta
PA4	Gostei bastantes da atividades em que tínhamos que ler três textos com temáticas diferentes e perceber as suas características, pois para isso tivemos que mobilizar diversas competências leitoras e rendeu uma boa conversa no moodle.
PA11	Gostei da atividade de comparação com os três sites. Nesta atividade, pude esclarecer com os colegas nas discussões do fórum, formas de abordar sites diferentes e isso ajudou muito para avaliar a leitura virtual.
PP6	Gostei muito da atividade final, que consistia na elaboração de um roteiro de atividade. Também gostei da atividade de avaliação do caso Carla, assim como a avaliação de leitura de Banksy. No entanto, as outras atividades que pediam uma leitura teórica (como a da avaliação, do hipertexto) propunham textos muito interessantes e enriquecedores, embora essas atividades fossem mais "sem-graça".
PA9	Acho que a discussão no fórum da semana 4, sobre avaliação, foi uma das mais produtivas entre os usuários e redeu boas reflexões.
PP2	A atividade da segunda semana, com a análise dos diferentes websites, foi para mim a mais produtiva, pois provocou um debate frutífero e me trouxe novas visões sobre a leitura de textos online.
PA5	Acredito que as que tiveram notícias de jornal, por serem bem atuais e possibilitarem ao aluno a oportunidade de pesquisar aquilo que ele não conhece (como a do artista) ou mesmo de comparar aquilo que está sendo noticiado em língua materna e em língua estrangeira (como na tragédia das filipinas). Acho que quando o aluno tem a possibilidade de pesquisar e de comparar, ele consegue apreender uma maior quantidade de conteúdo.
PA8	A última atividade foi muito importante, pois possibilitou aos cursistas não apenas atuar como professor, mas também explorar a plataforma Moodle ao construir suas próprias atividades. A ligação entre conteúdo e as ferramentas da plataforma foi muito legal. As atividades de interpretação de textos (imagens e escrita) também foram muito boas, atenderam aos objetivos do curso.
PP1	Creio que o projeto seguiu um percurso muito consistente, de modo que seria forçoso indicar uma atividade mais pertinente que a outra. Todas foram muito bem elaboradas e possibilitaram que nós, alunos, ao final do projeto, produzíssemos uma atividade de leitura. Talvez esta última tenha sido minha preferida, mas só o foi porque antes dela houve muitas atividades de orientação que nos deram meios para fazê-la.
PA7	O da semana 8 me pareceu interessante já que ele, como alguns outros, propõe uma leitura simples e questões para aprofundar nosso entendimento dos textos.
PA12	Acredito que a mais pertinente tenha sido corrigir a "atividade da Carla", pois foi realmente trabalhoso, e ajudou até na minha compreensão de francês, já que havia expressões que eu também não sabia e tive que pesquisar para poder corrigir.
PP4	A atividade "Oh mundo cruel!" foi uma das mais interessantes em relação à leitura em francês porque além de trazer a necessidade da leitura e da interpretação de textos em francês, nos permitia realizar comentários sobre as estratégias de leitura, além de permitir a nossa colocação como professores. A atividade mais interessante, ao meu ver, foi a de "explorando o moodle" porque ela permitiu que navegássemos e explorássemos o sistema usado durante todas essas semanas.
PA8	Acredito que num curso relacionado à licenciatura, o estudo de caso da Carla foi bastante produtivo por nos colocar na situação de professor. Creio que um número maior desse tipo de atividade seja interessante para os próximos cursos.
PP3	Achei que todas as atividades foram pertinentes, pois abordaram temas muito diferentes. Mas, se tenho que escolher uma, acho que a da Mariana Franco foi clara, objetiva e facilmente aplicável a uma turma de leitura em francês, pois o tema é recorrente para todos e as atividades bem diretas ao tema.
Descartado	
Descartado	
Descartado	
PA1	Achei muito pertinente a atividade na qual deveríamos analisar o caso da aluna Carla. Foi uma oportunidade de sentir como um professor de língua diante de uma atividade de leitura.

6

Sobre o seu percurso durante as 10 semanas

6- Durante o curso, o que você aprendeu como aluno?

Respondente	Resposta
PA4	Para mim ficou muito forte a questão e as discussões que fizemos sobre a avaliação e também como posso me utilizar daquilo que eu já conheço, das minhas inferências e daquilo que o contexto me diz na hora de ler um texto em francês, principalmente online.
PA11	Articular determinadas estratégias de leitura.
PP5	Foi difícil acompanhar o curso devido a greve e o acúmulo de tarefas acadêmicas e pessoais. Senti que disciplina, principalmente quanto a datas, era um aspecto primordial deste curso. Mas preferi optar por fazer cada atividade bem-feita e com calma do que entregá-las na data certa mas "feito nas coxas", comme on dit. O curso também me permitiu explorar mais a fundo a plataforma Moodle, na qual eu mal sabia incluir tarefas! Também aprendi a identificar melhor as estratégias de leitura.
PA9	Os textos utilizados nas atividades de leitura trouxeram vocabulário novo e as atividades de compreensão de texto me ajudaram a desenvolver essa competência.
PP2	Esse é meu primeiro curso totalmente realizado online e aprendi que preciso ser mais disciplinada em relação aos prazos a serem cumpridos e controle para não dispersar minha atenção durante a realização das atividades (nem com as outras "tentativas" da Internet, nem explorando outros caminhos dentro dos textos e sites propostos para o curso).
PA5	Aprendi que usar ferramentas virtuais para o aprendizado em língua estrangeira é mais difícil do que parece e que é necessário ter uma disciplina que eu ainda preciso melhorar. Ao mesmo tempo, é uma experiência bem divertida, que permite um liberdade que cursos presenciais normalmente não oferecem.
PA8	A relação entre a aprendizagem e o uso de diversos tipos de texto, muito interessante no aprendizado de uma outra língua.
PP1	Aprendi a usar ferramentas virtuais que nunca tinha usado antes.
PA7	Como mexer no Moodle (nunca tinha usado) Um pouco do porque tais e tais atividades são propostas para nós.
PA12	Acredito que o principal tenha sido poder notar as estratégias utilizadas por mim mesma durante o percurso de leitura.
PP4	Aprendi que tenho muita dificuldade de concentração para ler e executar tarefas para as quais não tive nenhum contato de sala de aula. Descobri que sou um tanto quanto retrógrada. Gosto da tecnologia mas não sou fã de cursos totalmente a distância. Preciso da interação da sala de aula. Ao fazer atividades em casa, toda semana, sem nenhum interação visual e auditiva, me julgo incapaz de compreender realmente o que se propõe e de realizar algo realmente motivada. Ao realizar este curso me senti conversando apenas com o meu computador. Como aluna aprendi a me conhecer melhor e a reconhecer quais são as estratégias que utilizo para reter conhecimentos e para me sentir motivada.
PA6	O aprendizado não se dá somente da maneira tradicional sobre a base de papel e tinta. Há outras maneiras que a modernidade oferece para que possamos adquirir conhecimento. Junto aos avanços da modernidade, também nossa capacidade e maneira de adquirir conhecimento pode se modificar e se aperfeiçoar.
PP3	Nossa, é difícil colocar em palavras, mas, acho que principalmente a não subestimar o valor de uma atividade. Quando eu realizei a atividade sobre o artista de rua, <i>Banksy</i> , " <i>génie</i> " ou " <i>imposteur</i> "?, eu fiquei em dúvida em relação a uma questão que não me lembro exatamente qual, acho que devido ao vocabulário, enfim, naquele momento, percebi o quão importante é ser claro e objetivo nas perguntas de uma atividade ou avaliação, e que a maneira de você passa o conteúdo pode influenciar tremendamente na hora de cobrar o mesmo do aluno. Aprendi também a não ter tanto medo de errar a todo instante, querendo ter sempre a resposta ideal, afinal, estamos todos aqui para aprender, certo?
PA1	Aprendi as diversas maneiras de se ler um texto, começando por uma rápida olhada e depois partindo para uma leitura atenta.

7

7- O que você aprendeu como futuro professor?

Respondente	Resposta
PA4	Principalmente a dar valor àquilo que o aluno conhece, partir da informação de que o aluno sabe de muitas coisas para construir junto com ele. E também tentar fazer com que a avaliação se torne um processo mais humano e não tão aprisionante para o aluno.
PA11	Me sensibilizei com o ensino da leitura, pois desconhecia anteriormente.
PP6	Enquanto futura professora, este curso foi particularmente inspirador! Aprendi mais sobre as avaliações, assim como a própria elaboração de perguntas, escolha do material, formulação dos objetivos de aprendizagem e assim por diante. Veio a calhar inclusive porque uma das minhas alunas de FLE teve que se mudar para o Sul e precisava continuar as aulas à distância. Pude utilizar tudo o que aprendi aqui!
PA9	Além de aprender como utilizar a plataforma moodle na prática, como professor, as discussões sobre avaliação foram muito produtivas.
PP2	Como professora de curso de leitura em francês presencial, aprendi que é preciso refletir e pesquisar muito antes de pensar em atividades para o mundo virtual. Já sabia que criar um curso em ambiente virtual não é simplesmente passar para o computador as atividades do "papel", mas durante esse curso aprendi diversas maneiras de explorar os recursos da Internet a favor da compreensão escrita.
PA5	Que por vezes formular exercícios, mesmo que com o uso de textos simples, pode ser bem mais difícil do que parece. E que a avaliação, de maneira geral, tem um caráter, para o aluno, muito mais punitivo do que de <i>feedback</i> e que por vezes é preciso buscar alternativas para que a nota final e a prova não sejam simples instrumentos de poder, mas ferramentas para um aprendizado construtivo.
PA8	A explorar mais a diversidade de textos.
PP1	A manipular as ferramentas mencionadas no contexto do ensino.
PA7	Como mexer no Moodle (nunca tinha usado) de novo. Como é difícil estar no lugar do professor, elaborar e avaliar atividades, etc.
PA12	Aprendi a entender as estratégias de leitura, e assim saber quais seriam as dificuldades de um aluno ao ler um texto. Outra questão, foi entender melhor o funcionamento do moodle como ferramenta de ensino, e ainda, a elaboração de alguns atividades de leitura para possíveis alunos.
PP4	Esta pergunta complementa a anterior. Assim, partindo da resposta anterior, posso dizer que meu aprendizado como aluna do curso conduziu a minha posição como professora. E nesse caso, seria a de observar melhor as habilidades do alunos para tornar as propostas mais eficazes.
PA6	As maneiras de capturar o interesse dos alunos e estimular sua aprendizagem é diversa. Como professor é necessário estar antenado e pronto para incluir em seu repertório maneiras diferentes de lidar com a transmissão de conteúdo.
PP3	A valorizar as dúvidas dos alunos, a questionar se minha metodologia é adequada para o público alvo em questão e procurar me moldar da melhor maneira possível a fim de atingir todas os tipos de alunos.
PA1	O que é importante avaliar na capacidade de leitura de um aluno e como é possível trabalhar em ambientes virtuais.

[illegible]