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

ROBERTA MIRANDA ROSA HERNANDES

**Da sala presencial à sua extensão no Moodle: criação, participação e
potencialidades no ambiente virtual**

Versão corrigida

São Paulo
2018

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

**Da sala presencial à sua extensão no Moodle: criação, participação e
potencialidades no ambiente virtual**

Versão corrigida

Roberta Miranda Rosa Hernandez

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade
de São Paulo para a obtenção do título de
Doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos,
Literários e Tradutológicos em Francês

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa

De acordo:

Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa

São Paulo
2018

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

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

H557s Hernandez, Roberta Miranda Rosa
Da sala presencial à sua extensão no Moodle:
criação, participação e potencialidades no ambiente
virtual / Roberta Miranda Rosa Hernandez ;
orientadora Heloisa Brito de Albuquerque Costa. -
São Paulo, 2018.
205 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos, Literários e
Tradutológicos em Francês.

1. ENSINO E APRENDIZAGEM. 2. AMBIENTES VIRTUAIS.
3. ENSINO HÍBRIDO. 4. PLATAFORMA MOODLE. I. Costa,
Heloisa Brito de Albuquerque, orient. II. Título.

Nome: HERNANDES, R. M. R. **Da sala presencial à sua extensão no Moodle:** criação, participação e potencialidades no ambiente virtual. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Ao Evandro e à Nina, pela compreensão e
presença. Com amor.

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa, por toda a contribuição intelectual, amizade e paciência nesse percurso que percorremos juntas.

Às professoras Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia e Dra. Mônica Ferreira Maytink O'Kuinghttons, pelas sugestões e contribuições no exame de qualificação.

À minha mãe, ao meu pai (*in memoriam*) e ao meu irmão, por todo o amor.

Ao meu marido, pelo companheirismo e apoio, e à minha filha, pela compreensão e entusiasmo.

À minha família, pelo apoio e torcida.

Aos meus amigos, pela motivação.

E a todas as outras pessoas que colaboraram direta e indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

HERNANDES, R. M. R. **Da sala presencial à sua extensão no Moodle:** criação, participação e potencialidades no ambiente virtual. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

A presença das tecnologias digitais e da Internet vem se intensificando em diferentes contextos de nossas vidas: pessoal, profissional e acadêmico. Isso vem trazendo mudanças nas práticas sociais, e nos traz questionamentos, particularmente, sobre as influências das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e da Internet no processo de ensino-aprendizagem e nas práticas profissionais do professor. No contexto educacional, observamos a adoção de modalidades híbridas no ensino-aprendizagem, pela associação de aulas presenciais a Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), o que traz para o professor o desafio de configurar sua sala virtual, de definir as atividades a serem realizadas com o uso de ferramentas e recursos do ambiente assim como a inclusão de tecnologias. Considerando todos esses aspectos, o objetivo desta pesquisa foi o de investigar como se deu a articulação das duas modalidades de ensino, presencial e virtual através das atividades propostas; a relação entre as atividades e o uso de ferramentas e participação dos alunos em relação ao uso do ambiente associado às aulas presenciais. Nossas reflexões se basearam no referencial teórico que discute a evolução das (Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) (MONEREO; COLL, 2010); as características das TDIC (LÉVY, 1999; GABRIEL, 2013) e da Internet (CASTELLS, 2003); as orientações teórico-metodológicas que norteiam os cursos on-line (KENSKI; SCHULTZ, 2015); as características das ferramentas digitais e dos AVA (MONEREO; COLL, 2010; TORI 2010; FILATRO, 2008); as características do ensino híbrido (MORAN, 2015; VALENTE, 2014; NISSEN, 2007; STAKER; HORN, 2012; BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015) e a formação do professor para atuar nesses contextos (PERRENOUD, 2002, 2010; MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA, 2013, 2017; MORAN, 2015). Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos um estudo do caso, de natureza qualitativa-interpretativista, que considera as especificidades do contexto, ou seja, a observação da sala virtual na Plataforma Moodle de uma disciplina de formação inicial de professores, de um

curso de Graduação em Letras Francês/Português de uma universidade pública do estado de São Paulo. Os dados que constituem o corpus de análise desta pesquisa foram coletados por meio de anotações de observações das aulas presenciais; registros das telas do curso no Moodle; entrevista com a professora responsável pela disciplina; dois questionários com os alunos, o primeiro para constituição do perfil do grupo, e segundo para conhecer seu ponto de vista sobre a disciplina desenvolvida na modalidade híbrida. Os resultados de nossas análises mostraram que a modalidade híbrida pode ser concebida sob diferentes aspectos segundo o contexto no qual ele é proposto. No caso desta pesquisa, as particularidades da disciplina e da sala virtual conferiram ao trabalho realizado características voltadas à organização e funcionalidade dos dois espaços – presencial e virtual – assim como a valorização dos aspectos interativos e de autonomia dos alunos quando utilizaram as ferramentas do Moodle. A noção de híbrido permaneceu geral, de acordo com a definição de Tori (2015). A contribuição da pesquisa se dá no âmbito da formação de professores para atuar em contextos híbridos, na medida em que, é necessário reconhecer que cada vez mais as TDIC, estão integradas ao cotidiano do ensino-aprendizagem tornando possível o desenvolvimento de novas maneiras de ensinar e aprender próprias ao século XXI.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; ambientes virtuais; ensino híbrido; plataforma Moodle

ABSTRACT

HERNANDES, R. M. R. **From a brick-and-mortar classroom to Moodle:** creation, participation and potentialities of the virtual environment. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

The presence of digital technologies and Internet has been intensifying in different contexts of our lives: personal, professional and academic. This has brought changes in social practices, and brings us questions, particularly, about the influences of Digital Technologies of Information and Communication (DTIC) and about the Internet in the teaching-learning process and in the professional practices of a teacher. In the educational context, we observe the adoption of blended-learning programs, by the association of in-person classes to Virtual Learning Environments (VLE), which brings to the teacher the challenge of configuring his virtual room, of defining the activities to be performed with the use of environmental tools and resources, as well as the inclusion of technologies. Considering all these aspects, the objective of this research was to investigate the articulation of two blended-learning programs, in-person and virtual, through the proposed activities; the relationship between the activities and use of tools and the participation of students in relation to the use of this kind of environment associated to in-person lessons. Our reflections were based on the theoretical framework that discusses the evolution of Information and Communication Technology (ICT) (MONEREO; COLL, 2010); the characteristics of DTIC (LÉVY, 1999; GABRIEL, 2013) and Internet (CASTELLS, 2003); the theoretical-methodological guidelines that guide the online courses (KENSKI; SCHULTZ, 2015); the characteristics of the digital tools and LVE (MONEREO; COLL, 2010; TORI, 2010; FILATRO, 2008); the characteristics of blended learning (MORAN, 2015; VALENTE, 2014; NISSEN, 2007; STAKER; HORN, 2012; BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015) and teacher training to work in these contexts (PERRENOUD, 2002, 2010; MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA, 2013, 2015, 2017; MORAN, 2015). For the development of the research, we carried out a qualitative-interpretive nature case study that considers the particularities of the context, that is, the observation of the virtual room in the Moodle Platform of an initial teacher-training course, from a Bachelor's degree in Language and Literature –

qualification in French and Portuguese – at a public university in the state of São Paulo. The data that constitute the corpus of analysis of this research were collected through annotations and observations of in-person classes; prints of course screens in Moodle; interview with the responsible teacher for the discipline; two questionnaires with the students, the first one to form the profile of the group, and the second one to know their point of view about the discipline developed in the blended-learning programs. The results of our analyzes point out that the blended-learning programs can be conceived under different aspects according to the context in which it is proposed. In the case of this research, the particularities of the subject and the virtual environment gave to the accomplished work characteristics oriented to the organization and functionality of the two spaces – in-person and virtual – as well as the valorization of the interactive aspects and autonomy of the students when they're using Moodle tools. The notion of blended learning remained general, according to the definition of Tori (2015). The contribution of the research is given in the context of teacher training to act in online contexts, as they make themselves more and more present in today's society with the use of Digital Technologies of Information and Communication (DTIC), their integration into the in-person and/or virtual classroom, with the possibility of developing new pedagogical practices that value teaching and learning in the 21th century.

Keywords: teaching-learning; virtual environments; blended learning; platform Moodle

RÉSUMÉ

HERNANDES, R. M. R. **Du cours en présentiel à son extension sur Moodle: création, participation et potentialités dans l'environnement numérique.** 2018. 205 f. Thèse (Doctorat) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

La présence des technologies numériques et d'Internet s'intensifie dans de différents contextes de nos vies : personnel, professionnel, académique. Cela apporte des changements aux pratiques sociales et nous fait questionner, particulièrement, quelles sont les influences des Technologies Numériques d'Information et de Communication (TNIC) et d'Internet sur l'enseignement-apprentissage et sur les pratiques professionnelles du professeur. Dans un contexte éducatif, nous remarquons l'utilisation des modalités hybrides dans l'enseignement-apprentissage, par l'association de cours en présentiel à des Environnements Numériques d'Apprentissage (ENA), ce qui remet au professeur le défi de concevoir sa salle de classe virtuelle, de définir les activités qui y seront réalisées avec l'utilisation d'outils et de ressources de l'environnement, ainsi que l'inclusion des technologies. Tout en considérant ces aspects, l'objectif de cette recherche a été donc de vérifier comment l'articulation entre les modalités en présentiel et virtuelle a eu lieu dans les activités proposées ; le rapport entre les activités et l'utilisation des outils ; la participation des apprenants sur l'usage de l'environnement intégré aux cours en présentiel. Nos réflexions se sont basées sur les théories qui discutent de l'évolution des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) (MONEREO; COLL, 2010); les caractéristiques des TNIC (LÉVY, 1999; GABRIEL, 2013) e d'Internet (CASTELLS, 2003); les approches théoriques et méthodologiques qui guident les cours en ligne (KENSKI; SCHULTZ, 2015); les caractéristiques des outils numériques et des ENA (MONEREO; COLL, 2010; TORI, 2010; FILATRO, 2008); les caractéristiques de l'enseignement hybride (MORAN, 2015; VALENTE, 2014; NISSEN, 2007; STAKER; HORN, 2012; BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015) et la formation de l'enseignant pour donner des cours dans ces contextes PERRENOUD, 2002, 2010; MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA, 2013, 2015, 2017; MORAN, 2015). Pour le développement de la recherche, nous avons réalisé une étude de cas qualitative et interprétative, qui a pris en compte les spécificités du

contexte, c'est-à-dire, l'observation de la salle de classe virtuelle sur la plateforme Moodle dans une discipline de formation initiale d'enseignants, d'un cours de Licence en Lettres Français/Portugais dans une université publique de l'état de São Paulo. Les données qui constituent le corpus d'analyse de cette recherche ont été collectées à partir des notes d'observation des cours en présentiel, des captures d'écran du cours sur Moodle, de l'entretien réalisé avec l'enseignante responsable de la discipline, de deux questionnaires répondus par les apprenants, le premier pour établir leur profil, et le deuxième pour connaître leur avis sur le développement de la discipline dans la modalité hybride. Les résultats des analyses nous montrent que la modalité hybride peut être conçue sous différents aspects selon le contexte dans lequel elle est proposée. Dans le cas de cette recherche, les particularités de la discipline et de la salle virtuelle ont conféré au travail réalisé des contours plutôt liés à l'organisation et fonctionnalité de deux espaces – présentiel et virtuel – ainsi que la mise en valeur des aspects interactifs et d'autonomie des apprenants lors de l'utilisation des outils sur Moodle. La notion d'hybride dans ce cas est restée plus générale selon la définition qu'on a adoptée de Tori (2015). La contribution de cette recherche s'encadre dans le domaine de la formation des enseignants qui donnent des cours dans des contextes hybrides, une fois qu'il faut reconnaître que de plus en plus les TNIC sont intégrées à notre quotidien d'enseignement-apprentissage rendant possible le développement de nouvelles pratiques pédagogiques mettant en valeur d'autres manières d'enseigner et d'apprendre propres au XXI^e siècle.

Mots-clé : enseignement-apprentissage ; environnements numériques ; formation hybride ; plateforme Moodle

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BYOD	<i>Bring Your Own Device</i>
DLM	Departamento de Letras Modernas
EaD	Ensino a distância
FE	Faculdade de Educação
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FLE	Francês Língua Estrangeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOODLE	<i>Modular Object Oriented Dynamic Learning Enviroment</i>
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
USP	Universidade de São Paulo
CMS	<i>Content Management System</i>
LCMS	<i>Learning and Content Management System</i>
LMS	<i>Learning Management System</i>
VLE	<i>Virtual Learning Environment</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação de cursos no Moodle.....	78
Figura 2 – Página de abertura do curso no Moodle	79
Figura 3 – Moodle em modo de edição.....	79
Figura 4 – Atividade e recursos do Moodle.....	80
Figura 5 – Menu de administração do curso no Moodle	83
Figura 6 – Respostas sobre o sexo dos alunos participantes.....	87
Figura 7 – Respostas sobre a faixa etária dos alunos participantes.....	87
Figura 8 – Respostas sobre o semestre de matrícula dos alunos participantes.....	88
Figura 9 – Respostas sobre as disciplinas da licenciatura cursadas pelos alunos participantes	88
Figura 10 – Respostas sobre as disciplinas da licenciatura ainda não cursadas pelos alunos participantes	89
Figura 11 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre a atuação como professor	89
Figura 12 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre o tipo de atuação como professor.....	90
Figura 13 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre material didático....	91
Figura 14 – Respostas dadas sobre a frequência de conexão à Internet.....	91
Figura 15 – Respostas dadas sobre dispositivo e local de conexão à Internet	92
Figura 16 – Respostas dadas sobre as atividades on-line realizadas pelos alunos participantes em cada dispositivo	92
Figura 17 – Respostas dadas sobre os recursos digitais utilizados pelos	93
Figura 18 – Respostas dadas sobre as redes sociais utilizadas.....	94
Figura 19 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre o uso da Internet e tecnologias digitais em sua atuação como professor ou futuro professor	94
Figura 20 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre as vantagens do uso	95
Figura 21 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre as desvantagens...	96
Figura 22 – Tópico 1	109
Figura 23 – Tópico 2	110
Figura 24 – Tópico 3	111
Figura 25 – Tópico 4	112

Figura 26 – Tópico 5	113
Figura 27 – Tópico 6	114
Figura 28 – Tópico 7	115
Figura 29 – Tópico 8	116
Figura 30 – Tópico 9	117
Figura 31 – Tópico 10	118
Figura 32 – Tópico 11	119
Figura 33 – Tópico 12	119
Figura 34 – Tópico 13	120
Figura 35 – Tópico 14	121
Figura 36 – Tópico 15	122
Figura 37 – Tópico 16	123
Figura 38 – Tópico 17	123
Figura 39 – Tópico 18	124
Figura 40 – Tópico 19	125
Figura 41 – Fórum <i>Fórum de notícias</i>	129
Figura 42 – Fórum <i>Cartes cognitives</i>	129
Figura 43 – Fórum <i>Temoignage</i>	130
Figura 44 – Fórum <i>Quelles sont vos impressions?</i>	130
Figura 45 – Fórum <i>Comment travaillez-vous la grammaire en classe de FLE?</i>	130
Figura 46 – Fórum <i>Interaction sur le texte de Chomsky</i>	131
Figura 47 – Atividade Glossário	131
Figura 48 – Exemplo de termos no Glossário	132
Figura 49 – Instrução sobre a enquete <i>Concepts en DDL</i>	133
Figura 50 – Questões da enquete <i>Concepts en DDL</i>	134
Figura 51 – Instrução sobre a enquete <i>Bilan</i>	135
Figura 52 – Respostas à enquete <i>Bilan</i>	135
Figura 53 – Instrução da tarefa <i>Journal réflexif</i>	138
Figura 54 - Instrução para depósito da tarefa <i>Travail réflexif</i>	139
Figura 55 – Exemplo de uso do diálogo entre professora e Alice	141
Figura 56 – Exemplo de uso do diálogo entre professora e Arthur	142
Figura 57 – Exemplo de uso do diálogo entre professora e Ágata	143
Figura 58 – Exemplo de uso do diálogo entre professora e Ariane	144
Figura 59 – Exemplo de uso do diálogo entre professora e Amanda	145

Figura 60 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre a experiência de participação em disciplina em ambiente virtual.....	146
Figura 61 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre a experiência anteriores em disciplina em ambiente virtual	147
Figura 62 – Comentários feitos pelos alunos participantes sobre a organização e layout da sala virtual do curso no Moodle	147
Figura 63 – Comentários feitos pelos alunos participantes sobre as atividades propostas e ferramentas utilizadas no curso do Moodle.....	147
Figura 64 – Comentários feitos pelos alunos participantes sobre a comunicação entre professor e aluno(s) e entre aluno(s) e aluno(s) no curso do Moodle	148
Figura 65 – Comentários feitos pelos alunos participantes sobre as dificuldades encontradas no curso do Moodle	148
Figura 66 – Outros comentários feitos pelos alunos participantes sobre o curso do Moodle.....	148
Figura 67 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre a realização das atividades no curso do Moodle.....	149
Figura 68 – Respostas sobre o que os alunos participantes aprenderem no uso do ambiente virtual	149
Figura 69 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre as atividades relevantes para sua atuação como professor	149
Figura 70 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre as atividades relevantes para sua atuação como professor	150
Figura 71 – Respostas sobre os recursos disponíveis na Internet utilizados pelos alunos participantes	150
Figura 72 – Comentários sobre a escolha dos recursos e documentos selecionados pelos alunos participantes para o trabalho final	151
Figura 73 – Respostas sobre as dificuldades na escolha dos recursos e documentos utilizados pelos alunos participantes.....	151
Figura 74 – Respostas sobre a contribuição da ferramenta diálogo para a realização dos trabalhos pelos alunos participantes	151
Figura 75 – Detalhamento das etapas de realização dos trabalhos pelos alunos participantes	152
Figura 76 – Sugestões dadas pelos alunos participantes ao professor para uma próxima disciplina presencial com complementação no Moodle	152

Figura 77 – Fórum do tópico 13	159
Figura 78 – Data do fórum do tópico 13.....	159
Figura 79 – Fórum do tópico 14	160
Figura 80 – Data do fórum do tópico 14.....	160
Figura 81 – Fórum <i>Cartes cognitives</i>	172
Figura 82 – Fórum <i>Témoignage</i>	172
Figura 83 – Fórum <i>Quelles sont vos impressions?</i>	173
Figura 84 – Fórum <i>Comment travaillez-vous la grammaire en classe de FLE?</i>	173
Figura 85 – Fórum <i>Interaction sur le texte de Chomsky</i>	174
Figura 86 – Tarefas para a nota.....	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução das tecnologias da comunicação e das modalidades educacionais a elas associadas	32
Quadro 2 – Comparação entre a <i>Web</i> 1.0, 2.0 e 3.0	37
Quadro 3 – Esquema de acesso à informação na era pré-digital e na era digital	39
Quadro 4 – Teorias pedagógicas e suas implicações para a aprendizagem, para o ensino e para a avaliação	46
Quadro 5 - Classificação das ferramentas	54
Quadro 6 – Disciplinas obrigatórias no ciclo básico do curso de Letras	72
Quadro 7– Grade curricular da Licenciatura em dupla habilitação (Português e Francês)	74
Quadro 8 – Conteúdos da disciplina “Aquisição/Aprendizagem do francês língua estrangeira”	76
Quadro 9 – Participação dos alunos em diferentes momentos da pesquisa	86
Quadro 10 – Instrumentos de coleta e tipos de dados produzidos	97
Quadro 11 – Organização dos tópicos e ferramentas no Moodle.....	99
Quadro 12 – Utilização de atividades no curso do Moodle	126
Quadro 13 – Utilização de recursos no curso do Moodle	127
Quadro 14 – Adesão dos alunos às atividades Fórum	128
Quadro 15 – Adesão dos alunos às atividades <i>Glossário</i>	131
Quadro 16 – Adesão dos alunos às atividades <i>Enquete</i>	133
Quadro 17 – Adesão dos alunos às atividades Tarefa	138
Quadro 18 – Utilização do diálogo e entrega do trabalho final	139
Quadro 19 – Adesão dos alunos à atividade <i>Diálogo</i>	140
Quadro 20 – Respostas dos alunos ao questionário final.....	146
Quadro 21 – Correspondência entre semanas presenciais e tópicos no Moodle...	157
Quadro 22 – Síntese da participação dos alunos nas atividades	177

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
PARTE I - REFERENCIAL TEÓRICO	26
1 TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO	27
1.1 EVOLUÇÃO DAS TIC E A INTERNET	32
1.2 TDIC, INTERNET E EDUCAÇÃO	37
2 AMBIENTES VIRTUAIS E MODALIDADES DE CURSO.....	42
2.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	44
2.2 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM OU SISTEMAS DE GERENCIAMENTO DE CONTEÚDO E DE APRENDIZAGEM	50
3 ENSINO HÍBRIDO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	58
PARTE II - A PESQUISA	67
1 NATUREZA DA PESQUISA	70
2 CONTEXTO DE PESQUISA	72
2.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL: A LICENCIATURA NA INSTITUIÇÃO	72
2.2 A DISCIPLINA “AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA”	75
2.3 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: <i>MOODLE</i>	77
2.3.1 As atividades e recursos no Moodle	80
3 PARTICIPANTES	84
3.1 A PESQUISADORA.....	84
3.2 A PROFESSORA DA DISCIPLINA	85
3.3 OS ALUNOS DA DISCIPLINA “AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA”	86
4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	97
5 PRODUÇÃO DE DADOS	99
5.1 A ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA DISCIPLINA	103
5.2 TÓPICOS, ATIVIDADES E RECURSOS NO MOODLE	108

5.2.1 Síntese da utilização das atividades e dos recursos da plataforma	126
5.3 REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NO MOODLE PELOS ALUNOS	127
5.3.1 Fórum	127
5.3.2 Glossário.....	131
5.3.3 Enquete	132
5.3.4 Tarefas.....	137
5.3.5 Diálogo.....	140
6 O QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS SOBRE A DISCIPLINA	146
 PARTE III - ANÁLISE DOS DADOS	153
 1 CARACTERÍSTICAS DA SALA VIRTUAL CRIADA NO MOODLE	154
2 A ESCOLHA DAS FERRAMENTAS	166
3 A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	177
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
APÊNDICES	190
ANEXOS	202

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais e da Internet vem se intensificando em diferentes contextos de nossas vidas: desde as redes sociais que nos conectam aos amigos e à família, passando pelos e-mails e ferramentas colaborativas nas empresas e instituições de ensino, incluindo a leitura de notícias em portais e de informações nos motores de busca, até as compras em lojas virtuais e pagamentos nos sites de bancos. As diversas atividades ligadas a esses diferentes contextos acontecem no dia-a-dia através de variados dispositivos (*desktop*; *notebook*; *smartphone*; *tablet*; *smart TV* etc.) associados a numerosos recursos, programas e aplicativos que, da mesma forma que surgem e podem encontrar um enorme sucesso entre os usuários, também caem em desuso de um dia para outro.

As mudanças são rápidas e, se até pouco tempo, o acesso à Internet acontecia de forma pontual, enquanto o usuário estivesse frente a um *desktop* ou mesmo a um *notebook*, hoje podemos nos manter conectados continuamente através de dispositivos móveis. Assim, de qualquer ponto conectado à Internet, o usuário que dispõe de um *tablet* ou de um *smartphone* consegue realizar tarefas diversas ligadas aos estudos, trabalho, entretenimento, entre outras situações.

Além disso, a tecnologia móvel conectada à nuvem e às redes sociais trouxe outras possibilidades interessantes de integração de recursos. Muitos aplicativos permitem uma continuidade de trabalho entre plataformas diferentes e, até mesmo, entre sistemas operacionais distintos. Ou seja, uma atividade pode ser facilmente interrompida e retomada (ou pode também manter-se ininterrupta) instantaneamente, mesmo quando se muda de dispositivo, permitindo uma fluidez e flexibilidade que não se tinha sem esses recursos.

Esse cenário tecnológico vem trazendo mudanças nas práticas sociais, e nos traz questionamentos sobre as influências das tecnologias em geral, mas de maneira particular, nas práticas profissionais de cada professor. No contexto educacional, observamos um descompasso em relação ao ritmo acelerado das inovações tecnológicas e as mudanças que ocorrem na escola. Essa irregularidade pode se dar por diversos motivos, já que há vários fatores a serem nomeados em relação à estrutura do sistema de ensino das redes pública e privada; ao percurso pessoal e profissional de cada professor; à inclusão e relevância das questões tecnológicas nos projetos pedagógicos das escolas e das universidades e,

sobretudo, à formação do professor para o uso das tecnologias em situações de ensino-aprendizagem.

O fato de os avanços tecnológicos serem muito mais rápidos que as mudanças nas práticas sociais e educativas pode fazer com que o professor se sinta desmotivado e, muitas vezes, sem o devido conhecimento sobre o que usar em sala de aula ou mesmo que tenha dificuldade em se adaptar a outros recursos e ferramentas aos quais ainda não esteja habituado.

No caso da educação, apenas a familiaridade dos professores com tecnologias digitais e ambientes virtuais pode não ser suficiente para garantir uma integração adequada de recursos e ferramentas às suas práticas de sala de aula. Se um professor, habituado a usar recursos tecnológicos em seu dia-a-dia, se propuser a integrar algum deles em sua aula, isso não se dará de forma imediata. Muitas vezes, nessa situação, o que ocorre é um uso intuitivo motivado por uma intenção de inovação. É preciso considerar que a inclusão de tecnologias no contexto educacional está relacionada a um projeto pedagógico que possa prever o desenvolvimento de competências teórico-metodológicas para que as escolhas sobre as atividades e recursos a serem utilizados possam ser feitas de forma crítica, articulada a objetivos e estratégias que levem à aprendizagem. Ou seja, somente o conhecimento tecnológico não é suficiente para que essa integração seja efetiva e caberia à instituição criar espaços para a formação crítica de seus professores no sentido de prepará-los e orientá-los sobre como estabelecer a relação entre as tecnologias e objetivos de ensino.

Para contextualizar o desenvolvimento da presente pesquisa é importante registrar o que eu desenvolvi na minha dissertação de mestrado, intitulada *Francês Língua Estrangeira on-line: o papel do professor na concepção e realização de um curso em uma plataforma síncrona*¹, o papel do professor de Francês Língua Estrangeira (FLE). Na pesquisa, definida como uma pesquisa-ação, analisei um curso on-line de aprendizado da língua francesa, com uma carga horária totalmente a distância, ministrado para um grupo de alunos, no qual, enquanto professora e também pesquisadora, desempenhei várias funções, como a concepção do ambiente, a elaboração das atividades do curso, o acompanhamento de sua realização e avaliação, o que o implicou, em diferentes momentos, na tomada de

¹ Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-17062013-122355/pt-br.php>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

decisões referentes ao gerenciamento de meu tempo, de minha presença on-line, da gestão e resolução de problemas técnicos e de escolhas didático-metodológicas correspondentes aos objetivos do curso e ao uso dos recursos disponíveis no ambiente virtual. Como responsável pelas aulas, dediquei um grande tempo à preparação e ao planejamento das atividades, considerando questões de ordem metodológica, linguística, tecnológica e técnica. Em outros contextos de ensino, as diversas funções que exerci estariam distribuídas em diferentes níveis e etapas, contando com a constituição de uma equipe para desempenhar as tarefas de planejamento, de concepção do ambiente e dos recursos que seriam utilizados, do desenvolvimento das aulas e de sua aplicação e avaliação.

Os resultados obtidos mostraram que houve aprendizagem da língua francesa e que a participação dos alunos foi ativa e significativa, favorecida pelo uso dos recursos tecnológicos. Por outro lado, a grande centralização do trabalho no professor me levou a concluir que é cada vez mais urgente discutir as questões que envolvem a divisão de tarefas e funções em ambientes on-line. Além disso, as instituições, no apoio aos professores, devem ter uma implicação maior para a realização de projetos que envolvam a formação de professores para atuar em contextos on-line e digitais, incluindo o professor em todas as etapas do processo.

A motivação para realizar outra pesquisa de ensino-aprendizagem em ambiente on-line se concretizou pela necessidade em continuar a refletir sobre as questões que envolvem o uso de recursos digitais neste contexto, de como o ambiente é criado, quais são os recursos utilizados, mas em uma situação de observação e não de professora-pesquisadora.

O contexto de ensino em uma universidade pública me trouxe esta possibilidade, pois muitos docentes fazem uso de uma plataforma, a plataforma Moodle, como extensão de suas aulas presenciais e os objetivos formulados foram no sentido de investigar como se dá essa integração, como o ambiente é criado e configurado, quais são as atividades e recursos propostos e como se dá a participação dos alunos no ambiente, visando a atender os objetivos da disciplina à qual está vinculado. A investigação sobre uma modalidade de ensino, associando o presencial ao virtual, traz outros questionamentos e ações no âmbito do ensinar e do aprender, propiciando novas relações entre professor e alunos e também questões de ordem metodológica, linguística, tecnológica e técnica.

É importante dizer que, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prever que 20%² da carga horária de disciplinas de um curso de graduação possam ser ministradas a distância, na universidade pública onde realizamos a pesquisa, isso ainda não está implantado. O projeto pedagógico da instituição disponibiliza ao professor o uso da plataforma Moodle, sem, no entanto, explicitar que se trata de um ambiente on-line no qual é possível integrar atividades à carga horária total da disciplina.

Considerando todos esses aspectos, os objetivos da presente pesquisa de doutorado foram assim definidos:

- Identificar as características de configuração da sala virtual: recursos e ferramentas utilizados;
- Identificar e analisar as relações entre as tarefas solicitadas e os recursos e ferramentas utilizados;
- Analisar a participação dos alunos nas atividades propostas na sala virtual.

Para alcançar esses objetivos, formulei as seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual é a configuração da Plataforma Moodle, associada à disciplina presencial, em termos do uso de recursos e ferramentas?
- Qual é a relação entre as tarefas solicitadas pelo professor e os recursos e ferramentas utilizados no ambiente virtual?
- Como se dá a participação dos alunos nas atividades propostas no Moodle e qual é a sua relação com o presencial?

Esta tese está organizada em três partes. Primeiramente, na parte I, do Referencial Teórico, discutiremos as questões relacionadas às tecnologias da informação e da comunicação e sua evolução, os impactos e as transformações ocorridas nos últimos anos; às modalidades de ensino-aprendizagem em ambiente virtual, às características das ferramentas e dos ambientes, bem como aos princípios teórico-metodológicos que podem nortear o ensino-aprendizagem nesses

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

contextos; à formação do professor para atuação nos contextos híbridos, de integração do presencial e do virtual.

Em seguida, na parte II sobre a Metodologia, descreveremos a metodologia adotada nesta pesquisa, ou seja, a natureza da pesquisa, o contexto em que foi realizada, seus participantes, os procedimentos de coleta e a apresentação dos dados produzidos.

Finalmente, na parte III, na Análise dos dados, analisaremos os dados coletados e apresentados de acordo com as reflexões teóricas trazidas a fim de responder às questões de pesquisa.

As conclusões retomam as observações feitas na análise, bem como as perspectivas que surgem a partir da reflexão realizada.

As referências bibliográficas, os anexos e os apêndices completam a tese.

PARTE I

REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo desta primeira parte da tese é discutir as noções centrais que embasaram o desenvolvimento desta pesquisa.

No primeiro capítulo, discutiremos as questões gerais relacionadas à evolução e ao impacto das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), mais especificamente das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e da Internet, na educação.

Em seguida, no segundo capítulo, as questões relacionadas às modalidades de ensino-aprendizagem em ambiente virtual, às características das ferramentas e dos ambientes, bem como aos princípios teórico-metodológicos que podem nortear o ensino-aprendizagem nesses contextos.

Finalmente, no terceiro capítulo, trataremos das questões relativas ao ensino híbrido, às tecnologias e à formação de professores para atuar nesses contextos de integração do presencial e do virtual.

1 TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

A contínua e rápida evolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), especificamente das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), na sociedade atual tem causado mudanças de comportamentos em diferentes situações do cotidiano dos indivíduos, considerando seu uso no âmbito pessoal, profissional e acadêmico. De acordo com Castells (2003, p. 10), “[...] as pessoas, as instituições, as companhias e a sociedade em geral transformam a tecnologia, qualquer tecnologia, apropriando-a, modificando-a, experimentando-a”. A curiosidade, associada à necessidade de conhecer novos recursos cada vez mais rápidos e funcionais, leva os indivíduos a buscarem atualizações para aperfeiçoar o uso das tecnologias em diferentes momentos, buscando uma inovação constante.

Podemos citar vários exemplos que podem ilustrar como as tecnologias estão presentes no nosso dia a dia, mas um dos mais significativos se refere à utilização dos recursos de um *smartphone* cujo uso pode se assimilar a um computador, no qual o indivíduo consegue se comunicar, se informar, armazenar informações e documentos, editar textos, conectar-se a diferentes ambientes, estabelecer uma

comunicação simultânea entre vários indivíduos, entre tantas outras funções, de acordo com o tipo de tecnologia que possui. Sobre isso, Gabriel (2013, p. 3) afirma:

Inquestionavelmente estamos vivendo numa nova revolução, a Revolução Digital, que está nos levando a uma nova era: a Era Digital. Os impactos das tecnologias digitais em nossa vida são sem precedentes na história da humanidade, pois, diferentemente de qualquer outra revolução tecnológica do passado, a atual tem causado uma modificação acentuada da velocidade da informação e desenvolvimento tecnológico, acelerando em um ritmo vertiginoso o ambiente em que vivemos.

Além disso, esse contexto de mudanças tecnológicas tem provocado várias repercussões na vida em sociedade, se considerarmos outras áreas que tem um impacto no mercado de trabalho, como a ampliação de cursos de preparação e reciclagem profissional e formações em nível de graduação e pós-graduação no ensino superior, especializações na área das tecnologias e da informática, criação de novos recursos e tecnologias para criar aplicativos ou ainda, outros cursos mais específicos, ligados ao *design* instrucional, próprio para sites e contextos de plataformas on-line. Nesse sentido, a abertura do mercado de trabalho, absorvendo os profissionais formados nas universidades e cursos de especialização, tem sido cada vez maior.

No cotidiano profissional, em empresas, por exemplo, a tecnologia está presente em diversos setores e departamentos, para o desenvolvimento de projetos, análise de dados estatísticos, projeções futuras de desenvolvimento, apresentação de resultados e atualização de informações gerenciadas por sistemas eletrônicos, além da criação de páginas e sites na Internet, comunicação por e-mail, reuniões on-line por videoconferências, realização de treinamentos e avaliações do quadro funcional, entre tantas outras possibilidades de uso que são propostas de acordo com o tipo de serviço, necessidade ou produção que a empresa realiza. As consequências imediatas de todas essas ações estão relacionadas a transformações nas relações de trabalho que, por sua vez, geram também mudanças de comportamento, aquisição de novos hábitos e práticas no dia-a-dia das empresas e instituições.

Outro fator muito presente no dia a dia das pessoas e que também incide na modificação de comportamentos é o fato de cada indivíduo ter a possibilidade de se

conectar o tempo todo e simultaneamente a diferentes dispositivos, recursos e ambientes. Essa conexão em qualquer lugar, em qualquer tempo, com rapidez e mobilidade torna as tecnologias digitais onipresentes.

De acordo com Gabriel (2013, p. 67):

A computação ubíqua é quase imperceptível, mas está em tudo ao nosso redor e afeta cada vez mais nosso cotidiano à medida que é disseminada. A sedução de estar sempre conectado – a web, e-mails, redes sociais, mapas etc. –, sem abandonar a mobilidade é responsável pelo grande crescimento de popularidade dos aparelhos smartphones.

Sobre a mobilidade, sintetizamos o que Gabriel (2013, p. 71-73) enumera como as características da tecnologia:

- *Tempo real*: com os aparelhos móveis, os indivíduos se conectam ao mundo e transmitem dados em tempo real;
- *Geolocalização*: os dispositivos móveis trazem sensores de localização, transformando a relação do indivíduo com o mundo. “A geolocalização, portanto, gera uma nova camada digital de dados sociais que permite enriquecer nossas experiências e interações com locais e pessoas relacionadas a eles” (GABRIEL, 2013, p. 72);
- *Internet das coisas*: possibilita que indivíduos, objetos, lugares, entre outros, estejam conectados;
- *Realidade aumentada*: mesmo que o conceito não seja recente, a tecnologia também é usada em dispositivos móveis, permitindo, então, que seja aplicada em praticamente qualquer lugar;
- *Busca (e envio)*: com a Internet, o acesso a informações é permanente em qualquer lugar e tempo;
- *Vídeo*: o acesso a vídeos nos smartphones, de qualquer lugar e em qualquer tempo, é um dos aspectos que mais tem crescido nos últimos anos;
- *Social everything*: com os recursos atuais, as pessoas podem agir e reagir sobre qualquer coisa, ou seja, podem “curtir”, comentar, atribuir tags sobre pessoas, objetos, lugares etc.

- *Transmídia*: os dispositivos móveis permitem a ligação entre as diversas mídias;
- *Cross-screen/multiscreen*: utilização simultânea de mais de um dispositivo de mídia.

Um último elemento trazido por Gabriel (2013, p. 73) é o *BYOD*:

[...] à medida que as pessoas começam a possuir seus *devices* móveis, elas preferem utilizá-los a usar os equipamentos disponíveis nas escolas, universidades, empresas, etc. Este fenômeno é o chamado *Bring Your Own Device* (BYOD), que é a sigla em inglês para o termo traduzido 'Traga o seu próprio equipamento'. Independentemente das instituições oferecerem computadores e laboratórios, cada vez mais os estudantes trazem para as salas de aula os seus próprios equipamentos e preferem usá-los.

Mesmo sem uma grande estrutura tecnológica, os dispositivos dos próprios indivíduos podem ser utilizados. Nesse caso, cada indivíduo usa seu equipamento, o que possibilita um uso personalizado de acordo com o contexto e com seus objetivos, por meio de programas que atendam suas necessidades em uma determinada situação.

A rápida transformação que todos esses recursos trouxeram e ainda podem trazer aos comportamentos que os indivíduos têm em suas relações pessoais, profissionais e escolares/acadêmicas, coloca-nos diante de um conjunto de questionamentos, já que, de acordo com Castells (2003, p. 225), "como a comunicação é a essência da atividade humana, todos os domínios da vida social estão sendo modificadas pelos usos disseminados da Internet [...]".

Os impactos e as mudanças que as tecnologias causaram nas instituições educacionais, nas maneiras de ensinar e aprender, na formação de professores e de alunos em diferentes contextos são objeto de várias pesquisas na área da educação (BRAGA, 2013; SILVA, 2012; KENSKI, 2003; VALENTE; BUSTAMANTE, 2013; MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA, 2013, 2015 2017), mas uma constatação geral dos autores se refere ao fato de que, mesmo reconhecendo que a inclusão de tecnologias na sala de aula sempre esteve presente, em cada época com suas características e especificidades, ainda se faz necessário discutir os impactos e transformações que elas provocaram e provocam.

Conforme as inovações vão surgindo, elas vão sendo levadas para o contexto educacional, então, em uma época não muito distante, a “novidade” dos projetores de slides, dos documentos de áudio acompanhando os livros didáticos, entre outras tecnologias, marcaram várias transformações nas maneiras de ensinar e de aprender e ainda estão presentes no cotidiano dos professores e alunos.

Além disso, é necessário lembrar que os envolvidos no contexto escolar ou acadêmico também, em seu cotidiano pessoal, incorporaram o uso de tecnologias em diversas atividades. Isso significa que professores e alunos desenvolveram habilidades e capacidades para usar os recursos digitais de forma bastante eficaz. É na escola ou na universidade que esse uso se torna diferenciado e mais complexo por diversas questões que veremos mais adiante.

O avanço rápido que temos testemunhado nos dias de hoje, após, sobretudo, o advento da Internet, a utilização de vários recursos digitais, como as lousas digitais, os aplicativos e de muitos outros, têm provocado, junto à comunidade educacional, de forma geral, reflexões e ações complexas que envolvem, por exemplo, a necessidade de:

- conhecer a instituição na qual o professor atua, sua infraestrutura, seus recursos tecnológicos e seu projeto pedagógico;
- caracterizar o perfil do professor da instituição, em termos dos seus hábitos com o uso de tecnologias em seu cotidiano pessoal, de estudos e profissional;
- identificar em quais momentos e por quais razões a tecnologia está ou poderá estar presente em sua sala de aula;
- definir um projeto pedagógico dentro da área de atuação do professor que contemple a inserção de tecnologias, justificando a pertinência de seu uso na sala de aula e seus objetivos de ensino-aprendizagem.

Para melhor compreendermos como Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC)³ vêm influenciando e modificando nossos comportamentos, passamos, em seguida, a discutir a questão de sua evolução até sua configuração atual.

³ Nesta pesquisa estamos tratando especificamente das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. No entanto, alguns autores não fazem a distinção entre as TDIC e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Assim, privilegiaremos a sigla TDIC, mas manteremos a sigla TIC conforme o uso dos autores.

1.1 EVOLUÇÃO DAS TIC E A INTERNET

Para refletir sobre as mudanças pelas quais estamos continuamente passando em diferentes âmbitos de atividades, é importante observar em que medida as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) exercem um papel nessa transformação.

Segundo Coll e Monereo (2010, p.17):

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas à capacidade de representar e transmitir informações, ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação, revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar sua compreensão e de transmiti-la a outras pessoas.

Os autores destacam a importância das TIC pelo fato de afetarem praticamente todos os âmbitos de atividades, e propõem observar a evolução e o impacto das TIC no âmbito da educação.

Ao se referirem à esfera da educação, Coll e Monereo (2010) consideram três fases no desenvolvimento das tecnologias da comunicação e seus efeitos nesta área. As características de cada fase do desenvolvimento vão determinar usos específicos no âmbito da educação. Os autores consideram três tipos de ambientes psicossociais na evolução humana, nos quais há a predominância de um tipo de linguagem e de tecnologias da comunicação, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Evolução das tecnologias da comunicação e das modalidades educacionais a elas associadas

Tipo de ambiente psicossocial	Origem	Linguagem dominante	Etapas	Tecnologias da comunicação	Características da interação	Tipo de sociedade	Modalidades educacionais
Natural (fisiológico)	Adaptação das pessoas ao meio natural, facilitada por instrumentos para sobreviver em um ambiente hostil.	Oral	- Protolinguagem - Etapa gestual - Etapa oral	- Fala - Mímica - Relatos em prosa e verso - Trovas e canções	- Presença física dos interlocutores - Proximidade espacial e temporal - Ações simultâneas ou sincrônicas	- Sociedade agrária - Sociedade artesanal - Sociedade estamental	- Imitação - Recitação - Aula magna
Artificial	Modificação	Escrita	- Escritura	- Escritura	- Presença	- Sociedade	- Textos

(técnico)	o do meio natural para adaptá-lo às pessoas.		ideográfica - Escritura fonética	manual em diferentes suportes - Prensa gráfica - Correio postal	simbólica dos interlocutores - Contiguidade espacial e temporal - Ações assíncronas	industrial - Sociedade urbana - Sociedade de massas	manuscritos - Livros didáticos - Ensino por correspondência
Virtual (eletrônico)	(Re)criação de novos meios de comunicação e desenvolvimento para responder aos desafios da globalização.	Análogica Digital	- Analógica - Digital - Sem fio	- Telégrafo, telefone, TV - Multimídia - Internet	- Representação simbólica dos interlocutores - Independência espacial e temporal - Ações síncronas e assíncronas	- Sociedade audiovisual - Sociedade da informação	- Ensino a distância e audiovisual - Ensino apoiado por computador - <i>e-learning</i>
Fonte: Quadro elaborado a partir de: Adell (1977), Bautista (2004), Castells (2000), De Kerckhove (2005), Echenarria (1999), Ellerman (2007), Palamidessi (2006) e Retortillo (2001).							

Fonte: COLL; MONEREO, 2010, p. 19

Como podemos ver no quadro anterior, a primeira fase se insere em um ambiente psicossocial natural, que permeia uma sociedade agrária e artesanal, com origem na necessidade de adaptação ao meio natural e na criação de instrumentos para sobrevivência. A linguagem dominante era oral, e, para comunicarem-se, os interlocutores deviam estar presentes fisicamente no mesmo espaço e tempo. Quanto às habilidades necessárias, estavam, predominantemente, baseadas na observação, na memória e na repetição. Assim, dessa forma, as modalidades educacionais se baseavam na imitação, na recitação e na reprodução da informação, incorporadas em aulas magistrais, nas quais o professor tinha um papel central de transmissor de informações e de conhecimento.

A segunda fase está inserida em um ambiente psicossocial artificial, no qual há uma modificação do meio natural para adaptá-lo às necessidades dos indivíduos, estes inseridos em uma sociedade industrial e urbana. O tipo de linguagem dominante é a escrita, que se baseia no registro de dados e informações, e está na origem do nascimento da escrita manual, em diferentes suportes. A escrita revela uma nova dimensão de interação, que se caracteriza, sobretudo, pela presença simbólica dos interlocutores, que não precisam estar presentes fisicamente no mesmo espaço e ao mesmo tempo, mas, ainda, há a necessidade de certa proximidade espacial e temporal. Além disso, a criação da prensa tipográfica e do correio impulsionaram a industrialização, a migração urbana e a formação de uma sociedade de massas. Na educação, a apropriação dessas tecnologias de

comunicação se refletiu em um ensino baseado em textos escritos e nos livros didáticos, além de permitir o ensino a distância, por correspondência. Desde então, segundo os autores, o principal objetivo da educação formal é desenvolver as habilidades de decodificação, de fonética, de grafemas e de compreensão de variados temas.

A terceira fase corresponde a um ambiente psicossocial virtual ou eletrônico, à quebra definitiva de barreiras espaciais e à troca de informações em nível mundial, com a implementação, primeiramente, dos sistemas analógicos de comunicação (telégrafo, telefone, rádio e televisão) e, posteriormente, da comunicação digital, especificamente de computadores, que permitem a convergência de mídias em um mesmo suporte, e, atualmente, da tecnologia sem fio. Os tipos de linguagem dominantes são a analógica e a digital e a interação é caracterizada pela representação simbólica dos interlocutores, que podem estar distantes espacial e temporalmente, além da possibilidade de ações síncronas e assíncronas. Na educação, as tecnologias analógicas possibilitam um ensino a distância e audiovisual, enquanto as digitais possibilitam o ensino apoiado por computador e o *e-learning*, com as redes sem fio. Dentro da terceira fase, há a era das redes sem fio e da Internet móvel, na qual o acesso a informações, sua transmissão e compartilhamento permitem aos indivíduos a conexão instantânea em tempo e espaço.

Essa é a fase de desenvolvimento das TIC, mais precisamente das TDIC, na qual nos encontramos atualmente, que se caracteriza como uma etapa digital, sem fio e conectada em rede. Essas características articuladas provocam transformações e determinam novas condições de ser e de agir do indivíduo, que vem assumindo um caráter híbrido (ANDERS, 2001), termo que designa o híbrido entre o físico e o ciberespaço, e que promove, de acordo com Gabriel (2013), a quebra de barreira entre o on e o off-line, permitindo o indivíduo transitar e se expandir para todo o tipo de dispositivo para realizar diferentes tipos de atividade.

A fluidez no movimento entre o *on* e *off-line* para a realização de variadas ações se deve, principalmente, ao fato de o processo de digitalização permitir que praticamente qualquer informação e conteúdo sejam processados rapidamente, mesmo em grande quantidade.

De acordo com Lévy (1999, p. 95), é o digital que “[...] condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual,

interativo e, resumindo, virtual da informação [...]”, já que a informação digitalizada é facilmente manipulada e circula entre os computadores em rede.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 20), com a interligação dos computadores em rede e com a Internet, chegamos ao que os autores denominam de Sociedade da Informação, definida como:

[...] um novo estágio de desenvolvimento das sociedades humanas, caracterizado, do ponto de vista das TIC, pela capacidade de seus membros para obter e compartilhar qualquer quantidade de informação de maneira praticamente instantânea, a partir de qualquer lugar e na forma preferida, e com um custo muito baixo.

A maneira como essas informações se relacionam é o que se denomina hipertextualidade, ou seja, a disposição de conteúdos ou textos. Sobre o hipertexto, Lévy (1999, p. 58) explica:

Se tomarmos a palavra ‘texto’ em seu sentido mais amplo (que não exclui nem sons nem imagens), os hiperdocumentos também podem ser chamados de hipertextos. A abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e por links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, ‘botões’ indicando a passagem de um nó a outro.

A hipertextualidade é uma das características da disposição e leitura de informações e de conteúdos pela Internet. Para compreender melhor a organização da Internet, o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995, p. 22) pode contribuir, pois, para os autores, a imagem de rizoma se assemelha a uma estrutura de “múltiplas entradas”, na qual cada ponto pode ser conectado a qualquer outro e assim sucessivamente. Numa progressão contínua, as navegações de um indivíduo na *Web*⁴ são múltiplas e personalizadas na medida em que a partir de um ponto inicial, é possível a conexão, ligação com outros pontos que podem ser novas informações acrescidas ao ponto inicial como também a conexão com diferentes usuários e mídias. Os percursos possíveis são diferenciados e quanto mais forem traçados, mais complexa se torna a rede de informação e comunicação. O hipertexto criado pode explicitar o caminho que o usuário autônomo percorreu em um fluxo

⁴ A *World Wide Web* (WWW) é a rede mundial de computadores interligados.

intenso de informação e conteúdo, correspondendo ou não aos objetivos que tinha quando iniciou a navegação.

Essa noção é fortemente utilizada para a publicação de livros eletrônicos, pois podem ser concebidos com *links* que permitem ao leitor encontrar informações complementares, muitas vezes, de esclarecimento diante de uma palavra ou nome próprio ou ainda de um fato histórico, entre outros, que, segundo os autores do livro merecem uma complementação.

Ao navegar pela Internet, são significativos os percursos que o leitor pode realizar, alterando significativamente sua maneira de ler o texto. Para Gomes (2011, p. 57), “O texto do hipertexto é aquele que o leitor constrói quando lê [...]”.

Dessa forma, compreendemos que a Internet, como meio de comunicação com lógica e linguagem próprias (Castells, 2003, p. 164), nos permite passar de um pensamento, uma organização linear hierárquica a uma organização rizomática na qual o usuário estabelece ligações e constrói caminhos de navegação a partir de seus interesses, de modo a traçar uma rede hipertextual. Esses caminhos se complexificam de acordo com as relações que o usuário estabelece com o ponto (ou pontos) de partida.

Segundo Gabriel (2013) e Lévy (1999), essas transformações rompem com a linearidade do pensamento e da ação, ou seja, ao navegar na Internet, o indivíduo entra em uma lógica não linear, na qual estruturas hipertextuais são acionadas.

Outros autores, como Lancien (1998), ao se referirem a suportes multimídia – o que Lévy (1999) chama de unimídia, já que permitem a confluência de diversas mídias em um mesmo suporte – já apontavam a característica hipertextual, além de outras como:

- a multimodalidade: a coexistência de diferentes modalidades textuais em um mesmo suporte;
- a multirreferencialidade: a diversificação e multiplicação de fontes de informação sobre um mesmo tema;
- a interatividade: a capacidade de um dispositivo reagir e responder diferentemente às intervenções humanas.

Desde o surgimento da Internet até a forma como a conhecemos e a utilizamos atualmente, houve mudanças em relação a suas funcionalidades,

recursos e modo de utilização. Os impactos mais significativos e que nos interessam neste estudo estão relacionados às transformações ocorridas nas esferas pessoal, profissional e, mais especificamente, na educação, no ensino-aprendizagem, no papel do professor e do aluno, o que trataremos a seguir.

1.2 TDIC, INTERNET E EDUCAÇÃO

Como pudemos ver, assim como as tecnologias da comunicação foram se modificando e influenciando as modalidades educacionais, as especificidades das tecnologias digitais e da Internet também vêm mudando as maneiras de interagir e, conseqüentemente, a maneira de aprender e de ensinar.

Segundo Coll e Monereo (2010), a *Web* pode ser dividida em três fases classificadas como *Web 1.0*, *Web 2.0* e *Web 3.0*, de acordo com as diferenças observadas em relação aos seguintes aspectos: primeiro, seus tipos de rede e, em seguida, a identificação dos usuários e os papéis do professor e dos alunos.

Quadro 2 – Comparação entre a *Web 1.0*, *2.0* e *3.0*

	Web 1.0	Web 2.0	Web 3.0
Descrição	Rede de documentos	Rede social	Rede semântica
Função principal	Repositório de informação estática (com possibilidade de enlaces hipermediais).	Criação e difusão de informação dinâmica (continuamente atualizável combinável).	Respostas e informações personalizadas a partir de perguntas e buscas.
Usuários e papéis	Usuários humanos. O professor seleciona e administra a informação. Os alunos têm acesso à informação e a consultam.	Usuários humanos. O professor e os alunos selecionam, administram e trocam informação, estabelecendo dinâmicas de colaboração e cooperação.	Usuários humanos e agentes artificiais. O professor e o aluno são consumidores e produtores. O computador seleciona e assessora.

Fonte: Adaptado de MONEREO; COLL, 2010, p. 38

As mudanças apontadas pelos autores têm um impacto significativo nas práticas e hábitos que temos em relação ao uso de tecnologias e o ensino-aprendizagem, já que os usuários assumem diferentes papéis. Uma grande mudança da função entre a *Web 1.0* e a *Web 2.0*, que passa de um modelo estático

da informação para um modelo de criação e difusão de informação dinâmica, afeta os papéis do professor e do aluno, já que o aluno assume um papel mais ativo em relação à manipulação da informação.

No modelo da *Web 2.0*, Filatro (2008, p. 16) elenca alguns fatores que revelam seu potencial para a educação:

- *conteúdo aberto*: material acadêmico e didático disponibilizado gratuitamente on-line por instituições;
- *código livre*: permite a fácil integração (ou remoção) de ferramentas ao software, produzidas por diferentes desenvolvedores;
- *aproveitamento da inteligência coletiva*: os usuários passam a ser também produtores de conteúdos por meio de, por exemplo, blogs, canais de vídeo, redes sociais etc.;
- *compartilhamento*: acessando repositórios de informações, os usuários podem consultar e compartilhar experiências acumuladas sobre algo.

O fácil acesso a todo tipo de informação de qualquer ponto conectado à rede coloca em questão figura tradicional do professor como único detentor e transmissor de informações. No processo de ensino-aprendizagem, com o excesso de informação vindas de fontes variadas, as competências e estratégias a se desenvolver nos alunos podem estar centradas no tratamento e reutilização das informações.

Sobre essa função de centralizador e transmissor de informação que o professor tinha, Gabriel (2013) propõe o seguinte esquema com a relação entre professor, aluno e o conteúdo:

Quadro 3 – Esquema de acesso à informação na era pré-digital e na era digital

Fonte: GABRIEL, 2013, p. 16

No cenário atual, o professor tende a deixar seu papel centralizador, de detentor da informação, para ocupar outro papel, o de mediador e facilitador, em situações nas quais os alunos são protagonistas do compartilhamento e construção de conhecimentos.

Por essa razão, o modelo pedagógico adotado deve prever essa mudança de papel do professor, como afirma Goulão (2011, p. 9):

Assim, o docente, mais que transmitir conhecimentos, deve guiar o processo de aprendizagem do aluno por forma a desenvolver as suas capacidades, nomeadamente de aprender a aprender, da sua auto-aprendizagem e da sua autonomia. Para tal o docente deverá planificar e estruturar o processo educativo de uma forma aberta e flexível, que permita abordagens diversificadas, onde sejam inseridos recursos e materiais didáticos motivadores, dinâmicos, actuais, utilizando para isso uma metodologia interactiva e cooperativa, colocando ao serviço da sua docência vários canais de comunicação.

Aliando os objetivos de ensino-aprendizagem a uma abordagem pedagógica que repense os papéis do professor e do aluno, as tecnologias digitais e a Internet podem potencializar o agir do professor – o ensinar e o aprender do aluno.

Em relação ao aluno, segundo Braga (2013), várias capacidades e comportamentos vão alterar sua aprendizagem. A autora cita a questão do letramento ou alfabetização digital, ou seja, ao desenvolver alguma atividade na internet, o aluno se vê diante de uma série de ações para buscar, selecionar, classificar, sistematizar, reformular e completar informações.

Do ponto de vista do professor, as questões relacionadas a uma mudança de postura exigem a utilização das tecnologias de acordo com uma proposta pedagógica que atenda aos objetivos de aprendizagem. Para isso, o professor deve compreender como utilizar e integrar as TDIC, além de conhecer os recursos disponíveis, seus limites e potencialidades.

As decisões do professor podem estar relacionadas ao contexto, mais ou menos condicionadas pela instituição, que também deve pensar em um projeto de integração das TDIC coerente com a infraestrutura e recursos disponíveis, inseridos em um projeto pedagógico que envolva a formação do professor para aderir ao seu uso. Sobre o plano curricular, Coll e Illera (2010, p. 307) afirmam:

[...] com a alfabetização digital ocorre, em grande medida, a mesma coisa que com a alfabetização letrada. Por um lado, delimita um âmbito curricular de aprendizagens específicas, vinculando fundamentalmente com o conhecimento e domínio das TIC e com a compreensão, produção e difusão de documentos multimídia e hipermídia. Por outro lado, atravessa transversalmente praticamente todas as outras áreas ou âmbitos de aprendizagem do currículo escolar [...].

O caráter transversal da alfabetização digital, citado pelos autores, deve-se à necessidade de manipulação das TDIC em diferentes áreas do conhecimento e esferas da vida, sobretudo pela ubiquidade das TDIC que, para Coll e Illera (2010), está transformando as práticas sociais e culturais. Por isso, para os autores:

Educar no marco de uma cultura digital inclui a alfabetização digital [...], mas vai além: supõe ensinar e aprender a participar eficazmente nas práticas sociais e culturais mediadas de uma ou de outra maneira pelas tecnologias digitais. (COLL; ILLERA, 2010, p. 307)

Uma das práticas crescentes com a *Web 2.0*, a *Web social*, foi a criação de comunidades virtuais, entendidas como “[...] espaços de interação, comunicação, de troca de informação ou de encontro associados às possibilidades que as TIC oferecem para criar um ambiente virtual [...]” (COLL; BUSTOS; ENGEL, 2010, p. 274). Os autores ressaltam que entre os diferentes tipos de comunidades virtuais que se formam, as comunidades virtuais de aprendizagem se caracterizam por utilizarem recursos virtuais para a promoção da aprendizagem. A adesão e participação podem continuar sendo voluntárias, mas também podem ser reguladas

pelas exigências institucionais, dos programas ou atividades estabelecidas. As comunidades virtuais de aprendizagem vão variar, então, em função das características de seus membros, do contexto institucional no qual estão inseridas, do alcance institucional, do nível educacional, da natureza do conteúdo, da natureza das atividades e da sua temporalidade etc.

Para a criação de uma comunidade virtual de aprendizagem, segundo Coll (p. 282), três aspectos são considerados:

- um marco teórico para guiar o processo de ensino e aprendizagem, a partir do qual se definem os papéis dos participantes, as regras de participação social e acadêmica, as características das atividades desenvolvidas e as estratégias que permitirão aos participantes compartilharem e discutirem suas ideias;
- a necessidade de conhecer a variedade e as características principais de sistemas e de ferramentas disponíveis, a fim de escolher os mais apropriados para os objetivos;
- definição dos papéis e responsabilidades dos membros, ao menos dos papéis de administrador, de coordenador e de professor. Além disso, os papéis internos das equipes de trabalho quando a estratégia de trabalho incluir dinâmica de grupos ou equipes.

Refletir sobre as intensas e rápidas mudanças provocadas pelas TDIC nas práticas sociais é uma forma de começar a repensar os papéis da própria tecnologia e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Trataremos, então, no próximo capítulo, dos novos contextos, ambientes e modalidades de curso nessa perspectiva de integração das TDIC na educação.

2 AMBIENTES VIRTUAIS E MODALIDADES DE CURSO

A inovação, utilização e expansão das tecnologias na sociedade possibilitou a criação em contextos profissionais e educacionais de computadores, de dispositivos digitais, de plataformas, de ambientes on-line. A diversidade de usos está relacionada a vários objetivos e especificidades de cada contexto, determinando menor ou maior o impacto nas relações dos indivíduos.

Segundo Coll e Monereo (2010), as TIC⁵ e a Internet ocupam um papel fundamental na sociedade atual, transformando relações, promovendo inclusão, favorecendo a criação de espaços virtuais que podem ser criados e configurados de acordo com finalidades diversas.

Partindo do pressuposto de que os instrumentos (VIGOTSKI, 1930/2007) psicológicos auxiliam as funções psíquicas superiores (por exemplo, a memória lógica e atenção voluntária), que se caracterizam, então, como fenômenos psíquicos mediatizados, Coll, Maruri e Onrubia (2010, p. 81) afirmam que as TIC podem funcionar como:

[...] ferramentas psicológicas suscetíveis de mediar os processos inter e intrapsicológicos envolvidos no ensino e na aprendizagem. A segunda ideia é que as TIC cumprem esta função – quando cumprem – mediando as relações entre os três elementos do triângulo interativo – alunos, professor, conteúdos – e contribuindo para a formação do contexto de atividades no qual ocorrem essas relações.

No que se refere à concepção de espaços on-line, Coll, Maruri e Onrubia (2010, p.81-85), destacam cinco categorias de tipologização do uso das TIC na educação:

- as TIC como instrumentos mediadores das relações entre alunos e conteúdos.

Os alunos utilizam as TIC para:

- procurar e selecionar conteúdos de aprendizagem;
- ter acesso a repositórios de conteúdos, tarefas e atividades;

⁵ Utilizando a sigla TIC, os autores se referem às Tecnologias da Informação e da Comunicação de maneira geral, incluindo as tecnologias digitais.

- realizar totalmente, ou em partes, tarefas e atividades de aprendizagem;
- as TIC como instrumentos mediadores das relações entre professores e conteúdos (e tarefas) de ensino e aprendizagem. Os professores usam as TIC para:
 - procurar, selecionar e organizar informações relacionadas com conteúdos de ensino;
 - ter acesso a repositórios de objetos de aprendizagem e a propostas de atividades de ensino e aprendizagem;
 - elaborar e manter registros das atividades de ensino e aprendizagem;
 - planejar e preparar atividade de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento posterior em sala de aula;
- as TIC como instrumentos mediadores das relações entre professores e alunos ou dos alunos entre si. As TIC são utilizadas para:
 - realizar trocas comunicacionais entre professores e alunos ou entre alunos que não sejam diretamente relacionadas com os conteúdos e tarefas de ensino e aprendizagem;
- as TIC como instrumentos mediadores da atividade conjunta desenvolvida por professores e alunos durante a realização das tarefas ou atividades de ensino e aprendizagem. As TIC são usadas:
 - como auxiliares de determinadas atuações do professor ou do aluno;
 - para o professor fazer um acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos;
 - para o professor fazer um acompanhamento do seu próprio processo de aprendizagem;
 - para acompanhar o desenvolvimento da atividade e seus produtos;
- as TIC como instrumentos configuradores de ambientes ou espaços de trabalho e de aprendizagem. As TIC são utilizadas para:
 - para configurar ambientes ou espaços on-line de aprendizagem individual, de trabalho colaborativo ou de atividade utilizado paralelamente (aos quais os participantes podem aderir ou sair quando quiserem).

Entendemos, então, que as TDIC vão mediar as relações entre alunos, professores e conteúdos distintamente em função do contexto de ensino-aprendizagem.

2.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Cada um desses possíveis usos das TDIC apontados anteriormente deve ser compreendido a partir de princípios teóricos e metodológicos, que Kenski e Schultz (2015, p. 94-95) explicam da seguinte maneira:

As teorias pedagógicas refletem visões de mundo e concepções – de homem, de sociedade e da própria finalidade da educação – historicamente datadas, mesclando concepções de ensino e de aprendizagem. Elas definem os princípios que orientam o processo de ensinar os mais diferenciados conteúdos, de acordo com suas especificidades epistemológicas. Essas teorias evoluem e se transformam de acordo com as necessidades da sociedade e o avanço de possibilidades tecnológicas disponíveis para fazer educação. [...] O modelo pedagógico, por sua vez, baseia-se nas teorias para definir as premissas que orientarão o trabalho em um curso ou uma disciplina, de modo a caracterizar a situação de aprendizagem, contextualizando-a. Essa base teórica orienta a maneira como o conteúdo será trabalhado e como ocorrerão as interações professor/aluno/objeto de estudo.

Considerando a orientação da relação entre professor, aluno e objeto de estudo, trataremos, então, das principais teorias pedagógicas que norteiam projetos educacionais na área das TDIC.

Na perspectiva da teoria behaviorista ou comportamentalista – baseado nos estudos de Pavlov, Watson e Skinner –, o processo de aprendizagem acontece em situações apoiadas na associação entre um estímulo e uma resposta, na repetição de experiências e na formação de automatismos. Os objetivos educacionais são, então, pautados nos resultados esperados que podem ser observados e medidos por evidências externas, descartando-se raciocínios ou representações internas de conceitos ou habilidades.

Para Kenski e Schultz (2015, p. 100):

Os procedimentos iniciais das tecnologias educacionais foram fortemente influenciados pelo behaviorismo, tendo impactado, entre outros, o movimento dos objetivos operacionais (ou

comportamentais), em cujo âmbito estão as taxonomias da aprendizagem [...]; as máquinas de ensinar; a instrução programada; os autoinstrucionais; a aprendizagem assistida pelo computador e os sistemas instrucionais como um todo.

Nesse caso, o conteúdo é o centro do ensino-aprendizagem, enquanto o computador e as plataformas são utilizados para armazenar e transmitir informação para um grande número de alunos, a partir de uma progressão pré-definida. Em situações de autoinstrução, nas quais o que interessa são as respostas dadas, o aluno acessa os conteúdos disponíveis e realiza exercícios autocorretivos com feedback imediato.

Para Kenski e Schultz (2015, p. 102), o behaviorismo influenciou muito o design instrucional tradicional, mas outras abordagens pedagógicas foram ganhando espaço:

O avanço das mídias interativas e as exigências educacionais dos programas de formação e treinamento *on-line* encaminham a adoção de abordagens pedagógicas mais processuais do que comportamentais quando do uso de tecnologias na educação.

Respondendo às questões da teoria behaviorista, o cognitivismo acrescenta o raciocínio ao processo de aprendizagem. Interessa-se, dessa forma, pelo processo que acontece mentalmente entre o estímulo recebido pelo indivíduo e a resposta dada. Sobre as diferenças entre o behaviorismo e o cognitivismo, Kenski e Schultz (2015, p. 102-103) discorrem:

As diferenças entre essas abordagens replicam diretamente nos projetos em que se utilizam tecnologias na educação. Os objetivos educacionais, base para o direcionamento de todo o planejamento pedagógico dos cursos, não se expressam apenas por comportamentos observáveis diretamente.

Dessa forma, os cursos cuja abordagem seja cognitivista apresentam objetivos relacionados a atividades mentais, concretizadas, por exemplo, em resoluções de problemas e opiniões.

De acordo com Kenski e Schultz (2015), contrariamente ao behaviorismo e ao cognitivismo, a teoria construtivista, da qual Piaget é o maior representante, sugere que a aprendizagem é uma construção mental do sujeito que aprende. De maneira pessoal, esse sujeito aprende a explorar o meio em que está e, de acordo com suas

vivências anteriores e conhecimentos prévios, ele interpreta eventos e testa as interpretações. Dessa forma, o sujeito tem um papel ativo na exploração do mundo ao seu redor e, conseqüentemente, em seu processo de aprendizagem.

Para as autoras, o construtivismo permitiu desdobramentos, como a abordagem socioconstrutivista, baseada nos estudos de Vygotsky, para a qual a interação social entre os participantes tem um importante papel no processo de aprendizagem, já que se considera o conhecimento como uma construção social fruto de interação entre sujeitos.

O Behaviorismo, o Construtivismo e o Socioconstrutivismo são retomados no quadro a seguir, adaptado de Filatro (2008), revelando suas implicações para aprendizagem, para o ensino e para avaliação.

Quadro 4 – Teorias pedagógicas e suas implicações para a aprendizagem, para o ensino e para a avaliação

	Implicações para a aprendizagem	Implicações para o ensino	Implicações para a avaliação
Behaviorismo	<ul style="list-style-type: none"> - Rotinas de atividades - Progressão por meio de componentes conceituais e de habilidades. - Objetivos e <i>feedbacks</i> claros. - Percursos individualizados correspondentes a desempenhos anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e decomposição em unidades. - Sequências progressivas de componentes para conceitos ou habilidades complexos. - Abordagem instrucional clara para cada unidade. - Objetivos altamente focados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reprodução acurada de conhecimentos ou habilidades. - Desempenho de partes ou componentes. - Critérios claros: <i>feedback</i> rápido e fidedigno.
Construtivismo	<ul style="list-style-type: none"> - Construção ativa e integração de conceitos. - Problemas pouco estruturados. - Oportunidades para reflexão. - Domínio da tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambientes interativos e desafios apropriados. - Encorajamento à experimentação e à descoberta de princípios. - Adaptação a conceitos e habilidades existentes. - Treinamentos e modelagem de habilidades metacognitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão conceitual. - Desempenho estendido. - Processos e resultados. - Certificados variados de excelência. - Auto-avaliação: autonomia na aprendizagem.

Socioconstrutivismo	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento conceitual por meio de atividades colaborativas. - Problemas pouco estruturados. - Oportunidades para discussão e reflexão. - Domínio compartilhado da tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambientes colaborativos e desafios apropriados. - Encorajamento à experimentação e à descoberta compartilhadas. - Foco em conceitos e habilidades existentes. - Modelagem de habilidades, inclusive sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão conceitual. - Desempenho estendido. - Processos, participação e tanto quanto resultados. - Certificados variados de excelência. - Avaliação por pares e responsabilidade compartilhada.
----------------------------	---	---	---

Fonte: Adaptado de FILATRO (2008, p. 14-15)

O conjunto de práticas inseridas com as TDIC, em uma dessas abordagens varia, mas em certos contextos, de acordo com Kenski e Schultz (2015, p. 107):

As teorias pós-modernas da aprendizagem não se adaptam a um dos grandes blocos clássicos de propostas teórico-pedagógicas [...], mas fazem mixagens entre teorias e se apresentam diferentes, renovadas e atualizadas.

Nessa perspectiva, as autoras (KENSKI; SCHULTZ, 2015, p. 108-110) apresentam algumas das principais abordagens pedagógicas nas quais podem se basear alguns cursos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA):

- *Conectivismo*: teoria desenvolvida por George Siemens e Stephen Downes, para a qual o conhecimento está distribuído em uma rede de conexões, e a aprendizagem está na capacidade de construir a partir de suportes e conteúdos da Internet e de transitar por essas redes;
- *Aprendizagem baseada em problemas (PBL)*: do inglês *problem-based learning*, essa abordagem atribui ao professor o papel de orientador do processo de trabalho colaborativo de resolução de problema entre os alunos. As resoluções podem variar de acordo com, principalmente, o conhecimento, o envolvimento, a criatividade e a colaboração entre o grupo;
- *Pedagogia de projetos*: permite a integração de diferentes áreas do conhecimento vinculadas com a realidade, além de possibilitar a expressão por diferentes suportes e linguagens;

- *Inteligências múltiplas de Gardner*: para teoria desenvolvida sob a coordenação de Howard Gardner, aprender é preciso coordenar ações e impulsos vindos de nove tipos de inteligência relativamente independentes: lógico-matemática, linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, naturalista e existencial;
- *Abordagens colaborativas*: pressupõe a participação ativa e preocupação de todos os participantes, em interação, com suas aprendizagens.

Além das abordagens citadas, outra abordagem pedagógica que pode orientar a concepção de cursos é a *Sala de aula invertida* (*Flipped Classroom*, em inglês), definida por Valente (2014, p. 85-86) como:

[...] uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados [...]. A inversão ocorre uma vez que no ensino tradicional a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina.

Nessa abordagem, o aluno tem um papel ativo, pois a partir de orientações dadas previamente pelo professor, ele é levado a preparar os conteúdos disponibilizados on-line para sua participação na aula presencial. Na prática, isso significa um compartilhamento de responsabilidades entre professor e aluno, além de uma valorização importante do aluno como sujeito de sua aprendizagem.

Um aspecto a destacar em muitas dessas abordagens diz respeito à interação entre alunos no favorecimento de uma aprendizagem colaborativa e/ou cooperativa. Ambos os modos de aprendizagem são formas de “organização social da sala de aula e dos processos de ensino e aprendizagem” (ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010, p. 224), mas que se distinguem. A aprendizagem cooperativa:

[...] apoia-se essencialmente em um processo de divisão do trabalho, no qual os participantes concordam em ajudar-se uns aos outros em determinadas atividades, mas frequentemente limitam sua

coordenação ao momento que são reunidos os resultados parciais dos diferentes membros do grupo.

Por sua vez, na aprendizagem colaborativa, segundo Onrubia, Colomina e Engel (2010, p. 224), há um comprometimento de:

[...] esforço coordenado e contínuo de construção conjunta do conhecimento e é enfatizada a necessidade de compartilhar objetivos e responsabilidade e de alcançar, manter e desenvolver uma representação negociada do problema que deve ser resolvido, da tarefa a ser realizada e/ou do conteúdo a ser aprendido.

Conhecer as principais teorias pedagógicas permite um trabalho mais consciente em projetos que incluem a utilização das TDIC associada ao ensino-aprendizagem, na criação de ambientes, no uso dos recursos e ferramentas disponíveis e nas atividades propostas.

Em diversas situações, algumas instituições e professores as incluem em seus cursos as TDIC sem uma reflexão prévia que associe os objetivos de ensino-aprendizagem às tecnologias.

Sobre a integração das tecnologias no ensino-aprendizagem em geral, na pedagogia, Mangenot (2014, p. 1, tradução nossa)⁶ afirma que “Uma das lições tiradas dessa primeira experiência, é que as tecnologias por si só não são, contrariamente ao que eu esperava, [...] geradoras de inovação pedagógica”.

A tecnologia sem um projeto pedagógico que a integre não é inovadora, ao contrário, evidencia o fato de não se pensar primeiramente nos objetivos e em outras questões relevantes, mas sim nos meios. Um projeto pedagógico que integre as TDIC prevê a associação de ferramentas e recursos digitais (agrupados em uma plataforma ou não) com características e funcionalidades que permitam alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem estabelecidos.

⁶ Tradução nossa. Texto original : "Une des leçons tirées de cette première expérience, c'est que les technologies en soi ne sont pas, contrairement à ce que j'espérais [...] génératrices d'innovation pédagogique".

2.2 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM OU SISTEMAS DE GERENCIAMENTO DE CONTEÚDO E DE APRENDIZAGEM

Conforme visto no capítulo 1, as comunidades virtuais de aprendizagem variam em relação às suas propostas, mas suas características gerais se referem ao seu objetivo comum de aprendizagem e ao uso que se faz das ferramentas e recursos tecnológicos para comunicação e promoção da aprendizagem.

Algumas ferramentas e plataformas são desenvolvidas para a educação ou, mesmo sem terem sido desenvolvidas para essa finalidade, podem ser utilizadas para o ensino-aprendizagem. Primeiramente, de acordo com Filatro (2008, p. 16), as TIC⁷ podem ser agrupadas em três grandes categorias:

- distributivas: do tipo um-para-muitos, são empregadas, sobretudo, quando o objetivo é a aquisição de informações, pois pressupõem um aluno passivo em uma perspectiva mais diretiva de ensino. Por exemplo: rádio, televisão, *podcasting*;
- interativas: do tipo um-para-um, são empregadas quando o objetivo é o desenvolvimento de habilidade, pois pressupõem um aluno mais ativo, mesmo que de forma isolada. Por exemplo: multimídia interativa, jogos eletrônicos de exploração individual;
- colaborativas: do tipo muitos-para-muitos, são empregadas quando o objetivo é a formação de novos esquemas mentais, e pressupõem a participação de vários alunos que interagem entre si. Por exemplo: salas de bate-papo, fóruns, editores colaborativos de texto.

Essa classificação das grandes categorias das TIC pressupõe um modelo de interação entre os participantes, mas na perspectiva da educação on-line, a fim de se alcançar os objetivos, as diferentes ferramentas podem ser utilizadas separadamente ou, conjuntamente, em plataformas, de acordo com Coll, Bustos e Engel (2010, p. 278):

[...] quase sempre de natureza modular, que combinam ferramentas tecnológicas diversas e incluem o manejo de potentes bases de

⁷ A autora utiliza o termo *tecnologias da informação e da comunicação* de maneira geral, incluindo as tecnologias digitais.

dados, as quais permitem planejar, registrar e acompanhar o que se faz, o que se diz, quem faz ou quem diz e para quem é destinado o que se faz ou se diz dentro do sistema.

Essas plataformas a que se referem os autores servem como um lugar de encontro entre os membros de um grupo garantindo formas de comunicação e de interação. Trata-se de sistemas complexos de gerenciamento de conteúdo e aprendizagem, cujas nomenclaturas variam de acordo com as classificações que os especialistas adotam. Algumas denominações comumente encontradas para se referir aos sistemas são:

- AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) ou VLE (*Virtual Learning Environment*)⁸;
- LMS (*Learning Management System*);
- CMS (*Content Management System*);
- CMS (*Course Management System*);
- LCMS (*Learning and Content Management System*).

Tori (2010, p. 129) afirma que esses diversos termos se referem a sistemas de gerenciamento de conteúdo e aprendizagem, que podem ser compreendidos como “[...] ambientes, em geral baseados na *Web*, que se destinam ao gerenciamento eletrônico de cursos e atividades de aprendizagem virtuais”.

Atentando-nos às principais palavras das nomenclaturas utilizadas encontramos: *sistema*, *gerenciamento*, *conteúdo*, *aprendizagem*, *curso*, *ambiente* e *virtual*. A frequente expressão *sistema de gerenciamento* é combinada com os termos *informação* e *conteúdo*, além de ser utilizada com os termos *aprendizagem*, *curso* e *aprendizagem e conteúdo*. Além dos sistemas, há a expressão *ambiente virtual* também associada à *aprendizagem*. Ou seja, há sistemas de gerenciamento que são identificados para a aprendizagem e outros não.

Apesar do uso de forma indistinta dos termos, explicitaremos como esses sistemas são caracterizados e diferenciados:

⁸ O termo AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) é utilizado em português como a tradução do termo em inglês VLE (*Virtual Learning Environment*).

- Sistema de Gerenciamento de Conteúdos – em inglês, *Content Management System* (CMS) –, de acordo com Coll, Bustos e Engel (2010), refere-se a sistemas informáticos on-line baseados na *Web* utilizados para ajudar os usuários no processo de administração de conteúdos e não têm como finalidade o suporte à aprendizagem, mas oferecem ferramentas que permitem a criação de comunidades virtuais, que quando combinados a um projeto técnico-pedagógico, podem gerar comunidades virtuais de aprendizagem;
- Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem – em inglês, *Learning Management System* (LMS) –, para Coll, Bustos e Engel (2010), trata-se de sistemas informáticos on-line baseados na *Web* que permitem administrar e entregar conteúdos e recursos de aprendizagem aos estudantes. Para Filatro (2008, p. 119), a categoria dos sistemas de gerenciamento da aprendizagem engloba sistemas que “[...] reúnem uma série de recursos e funcionalidades cuja utilização em atividades de aprendizagem é possibilitada e potencializada pela Internet”, por esse aspecto, a autora afirma utilizar igualmente os termos LMS e AVA. No entanto, a autora esclarece que as referências ao termo LMS “[...] exprimem uma preocupação mais nítida com os requisitos de sistema e a arquitetura computacional” e retoma seus principais objetivos de “[...] centralizar e simplificar a administração e a gestão dos programas educacionais”. Permitem, então, o armazenamento e consulta a informações, a comunicação entre os usuários, o rastreamento de dados e a criação de relatórios sobre o progresso dos participantes;
- Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – em inglês, *Virtual Learning Environment* (VLE) –, para Coll, Bustos e Engel (2010), assim como os LMS, também se refere a sistemas que permitem administrar e entregar conteúdos e recursos de aprendizagem, então, para os autores, a maior diferença dos AVAs em relação aos LMS reside na ênfase da relação entre ensino e aprendizagem em vez dos processos de aprendizagem autônoma. Para Filatro (2008, p. 120), um AVA reflete o conceito de “sala de aula on-line”, a partir do qual se mantém a ideia dos sistemas eletrônicos, e à qual se acresce o “[...] entendimento de que a educação não se faz sem ação e interação entre as pessoas”, funcionando, então, como “[...] o local onde se realizam as ações educacionais”. Para isso, permitem a comunicação entre os

participantes, além da publicação, do armazenamento e da distribuição de material didático;

- Sistema de gerenciamento de conteúdos de aprendizagem – em inglês, *Learning and Content Management System* (LCMS) –, para Filatro (2008), refere-se a gerenciadores de conteúdos de aprendizagem, que permitem criar novos conteúdos, além funcionar como repositórios que permitem armazenar e recuperar conteúdos de aprendizagem já existentes.

A complexidade ligada às definições reside na sutilidade das diferenças que, muitas vezes, não permitem delimitar as características de cada sistema. Além disso, as diferentes características discutidas são, algumas vezes, encontradas em uma mesma plataforma para aprendizagem. Apesar das nuances entre as classificações de sistemas de gerenciamento de conteúdo e aprendizagem, o que há em comum entre eles é que são sistemas baseados na *Web* que permitem o gerenciamento de cursos e de atividades de aprendizagem virtuais. Podem ser utilizados em educação a distância, cursos híbridos ou em extensão ou apoio ao presencial.

Dessa forma, voltando a um plano mais geral, no âmbito da educação on-line, essas plataformas, de acordo com Coll, Bustos e Engel (2010, p. 278), correspondem a “[...] um lugar de encontro comum” e são adequadas quando oferecem os serviços básicos para proporcionar processos de comunicação e de interação social, necessários para alcançar os objetivos.

Esses serviços básicos podem ser oferecidos por ferramentas que, de acordo com Filatro (2008, p. 121), podem ser pedagógicas/andragógicas, administrativas e comunicacionais, sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 5 - Classificação das ferramentas

	Ferramentas Pedagógicas	Ferramentas administrativas	Ferramentas comunicacionais	
Usuário	- Editadas pelo professor - Consultadas e/ou utilizadas pelo aluno	- Editadas pelo administrador - Editadas pelo professor	- Editadas e/ou utilizadas pelo professor - Utilizadas pelo aluno	
Descrição	São todas aquelas que, de alguma forma, organizam e subsidiam a dinâmica de um curso. São utilizadas para disponibilizar conteúdos, materiais de apoio e orientações às atividades de aprendizagem. Também possibilitam acompanhamento de atividades realizadas, com publicação de notas e <i>feedbacks</i> do educador.	Permitem o gerenciamento administrativo do curso.	Possibilitam a interação entre alunos e entre alunos e professor.	
			Síncronas	Assíncronas
			Possibilitam a comunicação em tempo real.	Possibilitam a comunicação em momentos diferentes de conexão.
Exemplos	- Agendas; - Calendários; - Formulários para criação de questionários; - Bancos de questões; - Mecanismos de envio de tarefas; - Etc.	- Inscrições; - Controle de acessos; - Estatísticas de participação; - Configuração de idioma; - Configuração de <i>layout</i> ; - Etc.	- Chat - Videoconferência - Lousa eletrônica (<i>whiteboard</i>); - Etc.	- Fórum - Correio eletrônico - Etc.

Fonte: Quadro elaborado a partir de: FILATRO (2008, p. 121)

Aliados às ferramentas, os recursos utilizados na situação de ensino-aprendizagem podem também ser chamados como objetos de aprendizagem (em inglês, *learning objects*), definidos por Filatro (2008, p. 123), como “qualquer recurso digital que possa ser usado, reutilizado ou referenciado durante a aprendizagem apoiada por tecnologia”.

Os recursos encontrados pelo professor na Internet podem ter diferentes utilizações. Mangenot e Louveau (2006, p. 22-23) propõem uma classificação geral dos recursos disponíveis na rede relacionados ao ensino-aprendizagem do FLE, mas que podem contribuir com a classificação de recursos para o ensino-aprendizagem de outras línguas estrangeiras:

- Informações práticas: podem ser úteis ao professor ou ao aluno. Por exemplo: sites de associações de língua, de instituições que dão cursos de línguas estrangeiras, informações sobre bolsa de estudo ou sobre colóquios etc.;

- Recursos didáticos: propõem uma reflexão teórico-prática sobre ensino-aprendizagem de línguas;
- Recursos brutos: documentos autênticos, que devem passar por uma etapa de didatização para a utilização em sala de aula. Por exemplo: sites de museus, de serviços etc.;
- Recursos transdisciplinares: propõem atividades interativas ou jogos em outras disciplinas, mas podem ser utilizados para o ensino e aprendizagem de línguas. A diferença do recurso bruto, é que no caso dos transdisciplinares, há atividades pedagógicas interativas;
- Recursos pedagógicos em LE: exercícios, tarefas prontos para utilizar ou adaptados, conforme necessidade. Alguns desses recursos podem ser utilizados em autonomia pelos alunos, por exemplo os exercícios autocorretivos;
- Recursos metalinguísticos: podem ser utilizados tanto pelos professores como pelos alunos. Por exemplo, dicionários, gramáticas on-line etc.

Os recursos podem ser utilizados em diferentes momentos, desde a preparação de atividades de aprendizagem até sua utilização em sala de aula presencial ou virtual.

A distribuição das atividades presenciais e a distância, mediadas pelas TDIC, caracteriza a modalidade do curso. As TDIC possibilitam a realização de formações totalmente a distância, mas não são a única forma de realizar um curso, já que as atividades presenciais e a distância podem ser integradas e combinadas dependendo do contexto e dos objetivos, caracterizando, assim, o ensino híbrido ou *blended learning* (VALENTE, 2014; NISSEN, 2007). De acordo com Valente (2014, p. 82-83):

[...] nem todas as atividades de e-learning são realizadas a distância. Muito pelo contrário, a separação geográfica e temporal não são características fundamentais do e-learning. Essa abordagem educacional tem sido usada como complemento de atividades educacionais presenciais, para incrementar atividades de pesquisa, auxiliar a mobilidade e colaboração entre professores e alunos, e para facilitar o acesso à informação ou até mesmo o uso das TDIC no desenvolvimento de projetos ou atividades curriculares cumpridas presencialmente.

Na perspectiva apresentada por Valente (2014), as TDIC podem ser utilizadas como apoio às atividades presenciais e sua integração permite, de acordo com Nissen (2007), mais abertura aos recursos e aos espaços de interação e de mutualização. Para Staker e Horn (2012) o caráter híbrido de uma formação se dá pela combinação de atividades on-line e outras em sala de aula, ou seja, o curso forma uma unidade que é composta pela articulação entre os momentos e atividades presenciais e virtuais.

As modalidades, os conteúdos, as abordagens pedagógicas que vão determinar os objetivos, a interação, formas de avaliação, entre outros, vão mudar de acordo com o contexto em que o curso foi elaborado. Um AVA, em um sentido geral, se concretiza pela combinação desses diversos elementos.

Retomando os aspectos vistos até então, de acordo, principalmente, com abordagens pedagógicas adotadas e as ferramentas empregadas, os seguintes itens podem variar combinando-se de diferentes maneiras:

- modalidade: o curso pode ser presencial com apoio de intensidades variáveis do virtual; híbrido ou *blended*, quando as atividades são distribuídas entre momentos presenciais e outros virtuais formando uma unidade; a distância ou on-line, quando o curso acontece apenas virtualmente;
- interação: pode ser professor-alunos; professor-aluno; alunos-alunos; aluno-aluno;
- atividade: o tipo de atividade solicitada pelo professor e realizada pelos alunos podem variar. Pode ser, por exemplo: apenas consulta de informações práticas; consulta ao repositório de textos e documentos; consulta a atividades a se realizar fora do ambiente; realização de tarefas no ambiente; interações síncronas ou assíncronas no ambiente;
- competência tecnológica: o nível de competência exigida do professor e dos alunos para o uso de ferramentas digitais e de plataformas pode ser maior ou menor.

Ao processo de organizar e articular esses elementos se dá o nome de design instrucional, que de acordo com Filatro (2008, p. 3) se define como:

[...] a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o

planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana.

O processo de design instrucional envolve diferentes níveis desde a identificação de uma necessidade de aprendizagem, até sua elaboração e implementação: equipes administrativas, pedagógicas e técnicas. No entanto, na prática do professor de muitas instituições, a integração das TDIC se dá de formas variadas, mas muitas vezes isolada.

De maneira pontual em um contexto institucional específico ou em uma outra situação que possibilite o trabalho com uma equipe de profissionais, cada um encarregado de uma função no ambiente digital, entendemos que a integração das TDIC no ensino-aprendizagem está relacionada a diversas questões, mas, sobretudo, à formação e ao papel do professor no ambiente.

A criação de ambientes on-line está, portanto, diretamente vinculada à concepção de ensino-aprendizagem que o professor vai definir para sua sala virtual, considerando as potencialidades das TDIC e da Internet neste contexto.

No próximo capítulo trataremos das especificidades do ensino híbrido, das tecnologias digitais e a formação de professores neste contexto.

3 ENSINO HÍBRIDO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como já afirmamos anteriormente, a grande informatização de serviços presentes na sociedade atual alterou e altera cada vez mais os comportamentos dos indivíduos e a forma pela qual, nas diferentes instituições, estes serviços são prestados.

A facilidade com que acessamos informações, documentos, textos, sites, dados pessoais e também gerenciamos questões profissionais e educacionais de modo presencial ou a distância, além de tantas outras funcionalidades que as tecnologias nos permitem fazer hoje, faz com que cada vez mais novas organizações e modalidades de cursos e formações sejam oferecidas para os usuários de modo geral.

Na área da educação, vimos que, com a Internet, além do acesso a diferentes documentos orais e escritos, multimodais, hipertextuais, fichas pedagógicas de atividades (BRAGA, 2013), a redes sociais, a jogos interativos, a comunidades virtuais, sites autoinstrucionais, entre outros, o professor se vê diante de uma série de possibilidades que deve gerenciar em função de seus objetivos pedagógicos. Isso pode ser compreendido de forma positiva, uma vez que o professor tem mais recursos a sua disposição e, portanto, poderia preparar uma aula mais interessante, inovadora, mobilizando vários documentos e recursos, mas pode ser analisado de maneira mais complexa, ou seja, pelo viés da formação digital associada ao pedagógico que o professor deve ter para que, efetivamente, possa estabelecer uma relação de ensino-aprendizado com as tecnologias, como já tratamos no capítulo 2:

O fato de ser digital não garante o caráter de "inovação". Não é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs. (BRAGA, 2013, p.59)

No que se refere à associação de um ambiente virtual como extensão de uma sala presencial se torna cada vez mais frequente em contextos escolares/acadêmicos. O professor é solicitado a atuar em dois ambientes diferentes, a sala presencial na qual tem experiência e domínio do que deve desenvolver e a sala virtual, criada segundo novos parâmetros que não são, necessariamente,

conhecidos pelo docente.

Essa modalidade de ensino é denominada, por vários autores, de *blended learning* (VALENTE, 2014; NISSEN, 2007), sendo definida de forma geral, por Tori, (2015, p.64) como “uma combinação harmoniosa entre atividades presenciais e virtuais, cujas proporções variam de acordo com características, necessidades e recursos disponíveis em cada caso”.

Essa “relação harmoniosa” é o que se espera do professor na medida em que o virtual não é uma repetição do presencial e tampouco outro curso independente do presencial. É essa articulação que nos interessa discutir neste capítulo, questionando-nos: Quais são as características de um ensino híbrido? Qual é a preparação que o professor deve ter para adotar essa modalidade? Como deve se preparar para isso?

Em relação ao ensino híbrido em contextos educacionais, é necessário compreender que a criação e a gestão do ambiente virtual ocorrem de acordo com uma situação pré-determinada, em uma instituição de ensino, em uma disciplina da grade curricular ou na execução de um projeto, ou ainda em atividades de apoio a supervisões e outras formações que a instituição pode organizar para seus professores e/ou alunos.

Interessa-nos compreender, de forma mais precisa, como se organiza um ensino híbrido quando este ocorre em uma instituição de ensino superior, em uma disciplina presencial da grade curricular associada a uma plataforma virtual, no caso, a plataforma Moodle. Para tanto, vamos retomar as definições de ensino híbrido colocadas por vários pesquisadores da área.

No ensino híbrido, segundo Moran (2015), a articulação e diferenciação das atividades realizadas no presencial e no virtual são estabelecidas de acordo com os objetivos de formação da disciplina, ou seja, o professor deve definir quais são as atividades específicas que, necessariamente, devem ser realizadas no presencial e quais são aquelas que o aluno deve desenvolver, especificamente, no virtual. Para tanto, o professor pode elaborar atividades mais dirigidas ou com características de maior autonomia de realização. Isto está relacionado, segundo o autor, com a configuração do ambiente virtual e a definição da participação/atuação dos alunos nesse contexto. No ambiente, o aluno gerencia o tempo e o local onde realizará as tarefas, ou seja, tem autonomia para integrar ao seu cotidiano de estudos, o que foi proposto na sala virtual.

É, portanto, necessário, que o aluno compreenda o que deve fazer (orientação e descrição da atividade feita pelo professor), tenha um prazo para a realização da tarefa, saiba utilizar a ferramenta escolhida pelo professor disponível no ambiente e entenda que sua participação é fundamental para otimizar o que será retomado no presencial. Trata-se de uma experimentação de novas práticas de aprendizagem, na qual sua participação é mais ativa e interessante, combinando atividades individuais e atividades em grupo (jogos, atividades com o uso de ferramentas colaborativas, como a produção de textos com a ferramenta Wiki).

De acordo com o contexto institucional, com o programa e os objetivos de ensino-aprendizagem, Moran (2015) destaca a possibilidade de integração progressiva de atividades colaborativas com o uso de tecnologias digitais, o que modifica, necessariamente, a organização da aula presencial, o gerenciamento das tarefas e a relação professor-aluno e alunos-alunos.

Uma das consequências imediatas dessa configuração presencial-virtual é a flexibilidade do currículo, sua adequação à nova modalidade de ensino. Do ponto de vista institucional, há mudanças estruturais que devem ser feitas para dar suporte ao professor, a criação do ambiente pode variar de uma sala para outra, pois depende das ferramentas e recursos utilizados e das novas práticas de ensino-aprendizagem que se quer implementar, além das mudanças relacionadas ao acompanhamento e avaliação das tarefas.

Aprendemos melhor por meio de práticas, atividades, jogos, problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar percursos individuais). (MORAN, 2015, p. 42)

A contribuição de Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015) sobre o ensino híbrido, considerando também, que se trata da convergência de dois modelos, o presencial e o virtual, é voltada para a integração cada vez mais crescente de tecnologias digitais no contexto virtual, o que demanda uma mudança de mentalidade da parte da instituição, dos professores e dos alunos. Para explicitar as características dessa modalidade, os autores se baseiam no modelo proposto pelo Clayton Christensen Institute⁹ que apresenta os diferentes modelos que um ensino híbrido pode ter, que

⁹ Mais informações sobre o instituto disponíveis no site:
<<https://www.christenseninstitute.org/blended-learning/>>

sintetizamos a seguir:

- Modelo de rotação por estações – neste modelo as práticas dos alunos são variadas e podem ou não contar com a orientação do professor. As tarefas variam entre atividades em grupo, cada um com uma tarefa a ser desenvolvida ou atividades individuais. Há uma alternância entre dinâmicas em sala de aula para que todos possam desenvolver todas as atividades, mas é necessário que pelo menos uma ocorra on-line, de preferência de forma colaborativa;
- Modelo de rotação pelo laboratório rotacional – neste modelo, os alunos iniciam as atividades na sala presencial e em seguida, passam ao laboratório de ensino com computadores. Este modelo usa o ensino on-line como uma forma de inovar o que é desenvolvido na sala de aula presencial. O professor deve definir bem os objetivos de seu curso para que esta articulação ocorra;
- Modelo da sala de aula invertida – neste modelo a articulação entre o presencial e o virtual é fortemente presente, pois é reservada à sala de aula, a realização de atividades mais supervisionadas e interativas que favoreçam a participação ativa dos alunos. No virtual, os alunos são responsáveis pela preparação da aula presencial estudando sobre um determinado tema por meios de vídeos, textos e outros documentos, ou seja, “o que era feito em classe (explicação do conteúdo) agora é feito em casa, e o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo), agora é feito em sala de aula” (BACICH, TANZI NETO; TREVISAN, 2015, p. 56). Segundo os autores, este modelo é a porta de entrada para o ensino híbrido, havendo uma implicação bem importante da parte do aluno para que a modalidade funcione;
- Modelo de rotação individual – neste modelo, cada um dos participantes tem uma série de atividades que deve realizar. Trata-se de um acompanhamento individual do professor de acordo com o perfil e demanda dos alunos (ensino personalizado, centrado no que o aluno deve evoluir). O professor pode disponibilizar uma série de atividades e cada aluno pode seguir aquelas que mais fizerem sentido para sua aprendizagem, não sendo obrigatória a realização de todas, nem tampouco de forma sequencial. Uma variável deste modelo é o Modelo flex no qual o aluno tem um roteiro individual, personalizado e o professor fica à sua disposição para o esclarecimento de

dúvidas;

- Modelo *à la carte* – “o estudante é responsável pela organização de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, organizados em parceria com o educador. Nesta abordagem pelo menos um curso é feito inteiramente on-line, apesar do suporte e da organização compartilhada com o professor. A parte on-line pode ocorrer na escola, em casa ou em outros locais” (BACICH, TANZI NETO; TREVISAN, 2015, p. 58);
- Modelo virtual enriquecido – este modelo envolve todas as disciplinas na escola e os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem on-line e a presencial. A gestão do tempo é dada pelo aluno, dirigindo-se à escola para realizar atividades presenciais, uma vez por semana e realizando as outras on-line. Este modelo demanda uma estrutura informatizada da instituição que permita esta combinação.

Os modelos que acabamos de descrever sofrem variações e adaptações se considerarmos as especificidades das instituições, sua infraestrutura e, sobretudo, a formação do corpo docente e discente para a vivência dessas práticas. Todos enfatizam o protagonismo dos alunos, ou seja, a uma responsabilidade maior do aluno com sua própria aprendizagem, considerando que estamos diante de um aluno com competências tecnológicas “permanentemente conectado à rede, que navega na internet, interage em ambientes virtuais (blogs e redes sociais), acessa informações de diversas fontes de forma rápida e simultânea” (MAYRINK e ALBUQUERQUE-COSTA, 2015, p. 208).

No contexto brasileiro, as inovações metodológicas com referência ao ensino híbrido ainda são recentes e, culturalmente, ainda demandam muito investimento da parte do professor que se “lança” numa experiência de associação do presencial ao virtual, em muitos casos, sem apoio institucional. Ao propor mudanças nas formas de ensinar e aprender, por meio da criação de vários espaços de aprendizagem, há, inevitavelmente, um favorecimento da autonomia do aluno, instigando-o a cumprir tarefas, a integrar-se ao ambiente on-line, a demandar do professor um acompanhamento mais individualizado em alguns casos.

Nos diferentes ambientes virtuais de aprendizagem ou sistemas de gerenciamento de aprendizagem, há inúmeras possibilidades de criação e de

organização de conteúdos e de atividades, de acompanhamento de participação, de modalidades de avaliação etc.

No Moodle, por exemplo, há uma grande disponibilidade de recursos e ferramentas e de configurações possíveis do ambiente que permitem aos alunos experimentar situações de interatividade na sala virtual, como explicam Mayrink e Albuquerque-Costa (2013), a partir de um curso de extensão realizado em uma universidade pública nessa plataforma. As autoras utilizaram as seguintes ferramentas e suas funções:

- Chat: para a interação entre pequenos grupos;
- Tarefa: para a realização de uma atividade de reflexão individual do aluno com *feedback* do professor;
- Diálogo: para a interação e reflexão sobre um tema em duplas;
- Wiki: para a construção coletiva de um texto;
- Questionário: para realizar uma tarefa de compreensão de texto;
- Glossário: para realizar o registro da definição de conceitos teóricos ligados à temática do curso.

Tal organização foi feita pela escolha de ferramentas que mais serviriam aos objetivos do curso, ou seja, um uso do ambiente a favor do ensino e não puramente como inovação tecnológica.

O que ocorre, no entanto, é que, em muitos casos, o professor se vê “sozinho” nesta tarefa de criação do ambiente. É de sua responsabilidade “desenhar o ambiente” com a inclusão de imagens, vídeos e outros documentos, escolher e criar as atividades com as ferramentas mais adequadas aos objetivos a serem alcançados, decidir qual o tipo de interação será proposta e os sistemas de avaliação.

Há, no entanto, situações de uso da plataforma que não estão voltadas ao contexto de ensino-aprendizagem. Na universidade pública, contexto de nossa pesquisa, por exemplo, de acordo com o relato de alunos, a utilização do Moodle em algumas disciplinas não foi feita como plataforma de ensino-aprendizagem, mas sim como espaço virtual de estocagem de textos e mensagem de professores, o que foi também atestado por docentes que a utilizam.

Em alguns contextos, a plataforma é utilizada pelos professores ainda de forma limitada, pois se restringem a publicar ali arquivos de textos, imagens e áudio, e a enviar aos alunos informações diversas (relacionadas ao andamento do curso e à divulgação de eventos da área de conhecimento da disciplina, por exemplo). (MAYRINK e ALBUQUERQUE-COSTA, 2015, p. 203).

Se pensarmos na promoção de uma cultura que favoreça a implantação de uma modalidade híbrida, o uso da plataforma Moodle, como citam os alunos e os professores não é nada promissor.

Entendemos, portanto, que a associação presencial e virtual coloca em evidência uma mudança de cultura de ensino-aprendizagem, na qual professores e alunos desempenham papel ativo e diferenciado neste processo.

Dessa forma, perguntamo-nos: como o professor pode se preparar para criar e atuar em uma modalidade híbrida?

Primeiramente, concordamos com Goulão (2011, p.9) quando afirma que

Ser docente num ambiente a distância não é só uma questão de adquirir um determinado número de conteúdos, é, sobretudo, uma alteração de mentalidade e de postura perante o processo de ensino – aprendizagem. (GOULÃO, 2011, p. 9)

Em seu cotidiano, o professor está em constante reflexão, é chamado a refletir e agir respondendo a demandas de toda a natureza, em relação aos alunos, ao programa que está desenvolvendo, aos colegas, à instituição na qual trabalha. Se considerarmos a presença das tecnologias digitais associadas a esse contexto, podemos dizer que há uma complexidade ainda maior, pois além de eventuais problemas técnicos e de infraestrutura, pressupõe-se que o professor esteja capacitado para usá-las de acordo com seus objetivos.

De acordo com sua experiência, profissionalismo, competências específicas em sua área de atuação, do uso que faz de tecnologias digitais em seu dia-a-dia e no seu trabalho, do conhecimento da instituição na qual trabalha e, ainda, de sua prontidão e personalidade, o professor é capaz de refletir para a ação, na fase de planejamento e definição de objetivos e na ação, quando assume o papel de ser professor, mediador e avaliador em cursos on-line.

Segundo Gabriel (2013, p. 7), a alteração de modelos e referências pela utilização de tecnologias incide diretamente na prática do professor:

As novas tecnologias não afetam apenas o modo como fazemos as coisas, mas afetam principalmente nossos modelos e paradigmas – as regras intrínsecas de como as coisas deveriam ser -, e é de se esperar que, nesta nova estrutura sociotecnológica, as expectativas e os relacionamentos educacionais sofram as mesmas modificações significativas e perceptíveis que têm ocorrido em nossas vidas cotidianas.

Entendemos, portanto, que é através de uma prática reflexiva que o professor poderá enfrentar os desafios do presencial e do virtual, o que pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus* para fazê-lo.

Não existe ação complexa sem reflexão durante o processo: a prática reflexiva pode ser compreendida pelo sentido comum da palavra, como a reflexão sobre a situação, os objetivos, os meios, o estado dos lugares, as operações realizadas, os resultados provisórios, a evolução previsível do sistema de ação. Refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que se pode fazer, o que é necessário fazer, qual é a melhor tática, quais desvios e precauções tomar, quais riscos se corre etc. (PERRENOUD, 2010, p. 30)¹⁰.

A modalidade híbrida coloca de forma clara o aluno como protagonista de sua aprendizagem e o professor não mais em seu papel de transmissor da informação, mas sim como aquele que é facilitador do que o aluno vai aprender.

Nesse sentido, podemos enumerar algumas das ações que o professor pode promover:

- Planejamento da integração dos ambientes, com o uso das tecnologias digitais;
- Personalização do aprendizado (Schneider, 2015, p.70), através de atividades que demandem a participação ativa do aluno, identificando os diferentes perfis, oportunizando sua atuação no ambiente com a utilização variada de ferramentas e tecnologias digitais;
- Promoção de atividades por meio de projetos, com a repartição de tarefas individuais e em grupo, auxiliando o aluno no planejamento e

¹⁰ Tradução nossa. Texto original: “Il n'y a pas d'action complexe sans réflexion en cours de processus ; la pratique réflexive peut s'entendre, au sens commun du mot, comme la réflexion sur la situation, les objectifs, les moyens, l'état des lieux, les opérations engagées, les résultats provisoires, l'évolution prévisible du système d'action. Réfléchir en cours d'action consiste à se demander ce qu se passe ou va se passer, ce qu'on peut faire, ce qu'il faut faire, quelle est la meilleure tactique, quels détours et précautions il faut prendre, quels risques on court, etc.”.

desenvolvimento das tarefas propostas e de sua autonomia nos dois ambientes.

- Desenvolvimento de competências cognitivas. O incentivo a pesquisa na Internet ou em bibliotecas digitais para selecionar e organizar informações com o objetivo de compartilhar na sala presencial pela interação com os colegas e professor. Nesse sentido, o aluno assume um papel de protagonista do ambiente presencial;
- Definição dos feedbacks e avaliações:

Um professor que escolhe o ensino híbrido, precisa conhecer, testar, escolher e validar ferramentas digitais. Testar implica pesquisar e estar em contato constante com o que é desenvolvido em tecnologia, procurando instrumentos cada vez mais simples e concisos. Escolher implica definir que determinada ferramenta será útil para cumprir o objetivo de aprendizagem em questão e, conseqüentemente, deve ser experimentada pelos alunos. A validação é o processo mais complexo, pois exige que o professor verifique se o instrumento causou impacto no processo de aprendizagem. (LIMA; MOURA, 2015, p. 95).

A formação do professor para atuar na modalidade híbrida, portanto, demanda uma mudança de cultura do ensinar e do aprender e, concordamos com Tori (2010) ao afirmar que as atividades no ambiente virtual permitem o engajamento do aluno, sua participação mais detalhada e um acompanhamento mais detalhado do professor para atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Uma mudança de postura do aluno e do professor mais do que necessária no contexto das tecnologias digitais do século XXI.

PARTE II

A PESQUISA

Nesta parte do trabalho, descreveremos a metodologia adotada neste estudo, ou seja, a natureza da pesquisa, o contexto em que foi realizada, seus participantes, os procedimentos de coleta e de agrupamento dos dados, bem como a apresentação dos dados produzidos.

Inicialmente, é necessário esclarecer que esta pesquisa se desenvolveu no contexto de uma disciplina presencial de formação de professores de francês do Curso de Graduação em Letras (Habilitação dupla: Francês e Português) de uma universidade pública do estado de São Paulo. Associada a essa disciplina, a professora responsável integra atividades on-line, desenvolvidas na plataforma Moodle¹¹, uma sala virtual ou um ambiente virtual de aprendizagem considerado como uma extensão da sala presencial e no qual realizamos nossa investigação. As referências às atividades desenvolvidas na sala presencial serão feitas na medida em que estiveram articuladas com o que foi proposto na sala virtual.

O corpus desta pesquisa, portanto, é composto pela descrição e análise da configuração e criação da sala virtual, pelas atividades propostas, associadas aos recursos utilizados do Moodle; pela participação dos alunos na realização das atividades, tarefas e do trabalho final da disciplina cujo tema foi “Tecnologias e ensino de línguas”; pelo questionário final sobre a disciplina, respondido pelos alunos; pela entrevista da professora sobre a disciplina.

Os dados coletados que serão apresentados nesta parte do trabalho serão analisados posteriormente (na Parte III) e foram organizados a fim de responder às questões de pesquisa, retomadas a seguir:

- Qual é a configuração da Plataforma Moodle, associada à disciplina presencial, em termos do uso de recursos e ferramentas?
- Qual é a relação entre as tarefas solicitadas pelo professor e os recursos e ferramentas utilizados no ambiente virtual?
- Como se dá a participação dos alunos nas atividades propostas no Moodle e qual é a sua relação com o presencial?

¹¹ No capítulo sobre o contexto de pesquisa desta parte (Parte II) do trabalho, a plataforma Moodle será descrita.

A partir das questões acima, formulamos os seguintes objetivos de pesquisa:

- Identificar as características de configuração da sala virtual: recursos e ferramentas utilizados;
- Identificar e analisar as relações entre as tarefas solicitadas e os recursos e ferramentas utilizados;
- Analisar a participação dos alunos nas atividades propostas na sala virtual.

Passamos a seguir à descrição da natureza da pesquisa.

1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e interpretativista, mais precisamente, como um estudo de caso.

Primeiramente, a pesquisa qualitativa se caracteriza por estar relacionada às condições reais de ações das pessoas de um determinado contexto, que têm suas opiniões e perspectivas representadas enquanto participantes do estudo. Munido de diversas fontes, o pesquisador, em uma perspectiva qualitativa, busca “descobrir ideias e soluções, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno de estudo” (SELLTIZ; JAHODA; DEUSTCH, 1974).

O pesquisador, em uma pesquisa qualitativa, tem o papel de observar, identificar, descrever, delimitar, analisar e interpretar os dados coletados estabelecendo relações entre eles, de acordo com os objetivos de sua investigação. Além disso, o estudo qualitativo, de acordo com Lüdke e André (2017, p. 20), “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Sobretudo em relação à especificidade do contexto, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, de acordo com Lüdke e André (2017, p. 20), no qual:

o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Dessa forma, entendemos que a pesquisa que desenvolvemos é uma pesquisa de natureza qualitativa, especificamente, um estudo de caso, apoiando-nos nas principais características deste tipo de investigação, como explicam Lüdke e André (2017). Para os autores, o pesquisador:

- está, constantemente, atento a novos elementos que podem surgir durante o estudo, mesmo que se parta de pressupostos teóricos iniciais;
- considera o contexto do estudo para uma apreensão mais completa do objeto, ou seja, para a melhor compreensão da manifestação geral de um

problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem estar relacionadas à situação específica onde ocorrem;

- busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, focalizando-a como um todo, que é a complexidade natural das situações;
- utiliza uma variedade de fontes de informação e de dados coletados em diferentes momentos e situações;
- procura representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social, e quando o objeto de estudo suscita opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência e seu ponto de vista sobre a questão. Sem que haja uma única perspectiva verdadeira, são dados elementos para que o leitor possa também chegar a suas próprias conclusões, além das conclusões do pesquisador;
- trata o objeto de estudo como único e tendo um valor intrínseco, então os dados podem ser apresentados numa variedade de formas, com a preocupação de uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso.

Uma última característica apresentada pelos autores se refere a uma possível generalização que o leitor pode fazer baseando-se no estudo desenvolvido.

Outros autores, como Nisbet e Watt (1978), afirmam que um estudo de caso se desenvolve em três fases: a primeira, exploratória; a segunda, mais sistemática em relação à coleta de dados e a terceira, de análise e interpretação dos dados. Em relação à coleta de dados desta pesquisa, apresentaremos ainda nesta parte II, os instrumentos utilizados, bem como a organização dos dados. Na parte III, apresentaremos a análise.

A seguir, apresentamos o contexto de pesquisa, a descrição da disciplina e da sala virtual na plataforma Moodle.

2 CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública do estado de São Paulo, com um grupo de alunos de um curso de Letras (Habilitação dupla: Francês e Português), em uma disciplina de formação de professores prevista no projeto pedagógico da universidade como optativa eletiva, mas fortemente recomendada no currículo da Licenciatura em Letras (Francês).

2.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL: A LICENCIATURA NA INSTITUIÇÃO

O curso de Letras na Universidade foi o primeiro curso superior de Letras no Brasil, oficializado pelo Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Após algumas reformas curriculares, atualmente o curso de Letras na Universidade, de acordo com seu projeto pedagógico¹²:

“[...]é o lugar onde se aprende a refletir sobre os fatos linguísticos e literários, analisando-os, descrevendo-os e explicando-os. A análise, a descrição e a explicação do fato linguístico e literário não podem ser feitas de maneira empírica, mas devem pressupor reflexão crítica bem fundamentada teoricamente”.

Baseado em dois módulos, o de linguagem e o de literatura, o curso de Letras inicia-se por um ciclo básico com disciplinas introdutórias e comuns a todas as habilitações, conforme quadro¹³ a seguir:

Quadro 6 – Disciplinas obrigatórias no ciclo básico do curso de Letras

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	CÓDIGO	REQUISITO	CRÉDITOS	
			aula	trab.
PRIMEIRO SEMESTRE (ciclo básico)				
INTROD. ESTUDOS LÍNGUA PORTUGUESA I	FLC0114	-----	04	
INTROD. AOS ESTUDOS CLÁSSICOS I	FLC0112	-----	04	
ELEMENTOS DE LINGÜÍSTICA I	FLL0433	-----	04	
INTROD. AOS ESTUDOS LITERÁRIOS I	FLT0123	-----	04	
SEGUNDO SEMESTRE (ciclo básico)				
INTROD. ESTUDOS LÍNGUA PORTUGUESA II	FLC0115	-----	04	
INTROD. AOS ESTUDOS CLÁSSICOS II	FLC0113	-----	04	
ELEMENTOS DE LINGÜÍSTICA II	FLL0434	-----	04	
INTROD. AOS ESTUDOS LITERÁRIOS II	FLT0124	-----	04	

¹² Disponível em: <<http://dlm.fflch.usp.br/node/859>>. Acesso em: 20 jan. 2018

¹³ Disponível em:

<<http://graduacao.fflch.usp.br/sites/graduacao.fflch.usp.br/files/CURSO%20DE%20LETRAS%20COM%20PLETO%202018.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018

Dessa forma, todos os alunos matriculados no curso de Letras devem cursar *Introdução aos Estudos de Língua Portuguesa I e Introdução aos Estudos de Língua Portuguesa II*; *Introdução aos Estudos Clássicos I e Introdução aos Estudos Clássicos II*; *Elementos de Linguística I e Elementos de Linguística II*; *Introdução aos Estudos Literários I e Introdução aos Estudos Literários II*.

Após o primeiro ano, o aluno faz a opção por uma Habilitação simples ou dupla. Em uma Habilitação simples as especialidades oferecidas são Português, Alemão, Árabe, Armênio, Chinês, Coreano, Espanhol, Francês, Grego, Hebraico, Inglês, Italiano, Japonês, Latim, Russo ou Linguística. Na dupla habilitação, além do Português, o aluno pode optar por uma Língua e Literatura Estrangeira ou por Linguística.

A maior parte dos alunos que optam pela Habilitação Francês começa o curso com o nível iniciante em língua francesa. As disciplinas obrigatórias de língua francesa são oferecidas em um total de 7 semestres, além das disciplinas obrigatórias em literatura francófona e de disciplinas optativas.

Todos os alunos cursando o Bacharelado têm também a opção de cursar a Licenciatura, que tem como objetivo “formar professores como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública”¹⁴.

No caso desta pesquisa, o nosso recorte é o percurso do aluno que optou pela Licenciatura em dupla habilitação (Português e Francês). Nesse caso, uma parte das disciplinas de Licenciatura é oferecida na Faculdade de Letras e outra na Faculdade de Educação. De acordo com a grade curricular publicada no site da Universidade¹⁵, o aluno de Licenciatura em dupla habilitação (Português e Francês) deve cursar as disciplinas do quadro a seguir:

¹⁴ Disponível em: <<http://graduacao.fflch.usp.br/node/14>>. Acesso em: 12 maio 2017.

¹⁵ Disponível em:

<<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=8702&tipo=N>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

Quadro 7– Grade curricular da Licenciatura em dupla habilitação (Português e Francês)

GRADE CURRICULAR DA LICENCIATURA EM DUPLA HABILITAÇÃO (PORTUGUÊS E FRANCÊS)	
DISCIPLINAS NA FACULDADE DE LETRAS	DISCIPLINAS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
➤ Bloco de Disciplinas teóricas (optativas eletivas): uma das opções abaixo	➤ Bloco de Introdução aos Estudos da Educação (optativas eletivas): uma das opções abaixo
<ul style="list-style-type: none"> • FLT0344- Literatura e Educação • FLC0600- Língua, Discurso e Ensino • FLC0601- Ensino da Literatura Brasileira • FLC0602- Literatura Portuguesa: Ensino e Aprendizagem • FLC0603- Diversidade Cultural e Educação: As Literaturas de Língua Portuguesa em Perspectiva • FLM0640- Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira • FLM0652- Literaturas Hispânicas: Processos Históricos e Perspectivas Teórico-Críticas • FLM0661- Abordagens Críticas e o Ensino de Literatura (da Habilitação de Inglês) • FLM0653- Aquisição/Aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira • FLM0666- Ensino e Aprendizagem da Língua Italiana 	<ul style="list-style-type: none"> • EDF0285- Introdução aos Estudos da educação: enfoque filosófico • EDF0287- Introdução aos Estudos da educação: enfoque histórico • EDF0289- Introdução aos Estudos da educação: enfoque sociológico
	➤ Bloco de Psicologia da Educação (optativas eletivas): uma das opções abaixo
	<ul style="list-style-type: none"> • EDF0290- Teorias do Desenvolvimento, Práticas Escolares e Processos de Subjetivação • EDF0292- Psicologia Histórico-cultural e Educação • EDF0294- Psicologia da Educação: Constituição do Sujeito, Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola, Cultura e Sociedade • EDF0296- Psicologia da Educação: Uma Abordagem Psicossocial do Cotidiano Escolar • EDF0298- Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Práticas Escolares
➤ FLL1024- Línguas Brasileira de Sinais (EAD)	➤ EDM0402- Didática
➤ 0800006- Atividades de Estágio: Francês	➤ EDA0463- Política e Organização da Educação Básica no Brasil (POEB)
➤ 0800004- Atividades de Estágio: português e literaturas em língua portuguesa	➤ EDM0405- Metodologia do Ensino de Português I
	➤ EDM0406- Metodologia do Ensino de Português II
	➤ EDM0407- Metodologia do Ensino de Francês I
	➤ EDM0408- Metodologia do Ensino de Francês II

O quadro anterior apresenta as disciplinas obrigatórias e as optativas eletivas do eixo de formação do professor oferecidas na Faculdade de Letras e na Faculdade de Educação. No bloco de *Disciplinas teóricas*, da Faculdade de Letras, os alunos devem escolher uma disciplina entre as opções oferecidas, assim como nos blocos *Introdução aos Estudos da Educação* e *Psicologia da Educação*, da Faculdade de Educação.

Na Faculdade de Letras, a disciplina “Aquisição/Aprendizagem do francês como língua estrangeira”, específica da área de francês, faz parte das opções de Disciplinas Teóricas, e é oferecida desde a reforma curricular mais recente, em 2008, originada da necessidade da adequação da Licenciatura em Letras ao Programa de Formação de Professores da Universidade. A formação do aluno, futuro professor deve, dessa forma, começar em seu curso de origem, primeiramente, para em seguida, continuar nas outras disciplinas da Licenciatura, cursadas na Faculdade de Educação¹⁶.

2.2 A DISCIPLINA “AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA”

A disciplina, objeto de estudo desta pesquisa, denomina-se “Aquisição/Aprendizagem do francês como língua estrangeira”, oferecida no 1º semestre de 2017, tendo como objetivo, de acordo com sua ementa publicada no site da Universidade¹⁷, “embasar teórico-metodologicamente o aluno, capacitando-o para a análise crítica de propostas didático-pedagógicas relativas ao ensino e à aquisição/aprendizagem do francês, como língua estrangeira, em diferentes contextos”.

Para atingir esse objetivo, o programa desenvolve os conceitos fundamentais na didática das línguas, relacionados à aquisição, à aprendizagem e ao ensino da língua francesa, assim como uma reflexão sobre as diferentes metodologias de ensino/aprendizagem e seus objetivos didático-metodológicos. Além disso, o aluno deve “refletir sobre a elaboração dos suportes pedagógicos, sobre a avaliação e sobre o ensino do Francês Língua Estrangeira no Brasil”.

Trata-se de uma disciplina semestral oferecida e ministrada pela mesma docente desde 2008. Sua carga horária total é de 60 horas presenciais, distribuídas em 15 semanas ao longo do semestre. A disciplina é ministrada em língua francesa assim como todas as atividades solicitadas. Como se trata de uma disciplina de formação de professores, as atividades são de reflexões teórico-metodológicas

¹⁶ Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/programa-de-formacao-de-professores/projeto-politico-pedagogico-das-licenciaturas-2014-em-vigencia.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

¹⁷ Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLM0653>. Acesso em: 12 maio 2017.

relativas ao ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira, por isso as interações entre os participantes da disciplina, assim como o material utilizado e as avaliações são em francês, mesmo que não seja uma disciplina de língua francesa.

No semestre em que a pesquisa foi realizada, as aulas aconteceram presencialmente, às sextas-feiras, das 08h às 11h40, tendo seu início em 17/03/2017 e seu término em 30/06/2017. Os conteúdos desenvolvidos¹⁸ foram os seguintes:

Quadro 8 – Conteúdos da disciplina “Aquisição/Aprendizagem do francês língua estrangeira”

1 Conceitos fundamentais para a delimitação do domínio da Didática de Línguas-Culturas Estrangeiras	1.1 Língua: objeto de análise linguística 1.2 Língua: objeto de ensino-aprendizagem
2 Conceitos fundamentais em Didática de Línguas-Culturas Estrangeiras	2.1 Aquisição 2.2 Aprendizagem 2.3 Língua materna 2.4 Língua segunda 2.5 Língua estrangeira 2.6 Interlíngua 2.7 Método/metodologia
3 Teorias de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras	3.1 Behaviorismo e ensino de línguas 3.2 Skinner e a linguagem 3.3 Cognitivismo 3.4 Construtivismo 3.5 Sócio-construtivismo
4 Pressupostos teóricos e procedimentos didáticos das correntes metodológicas do francês, língua estrangeira	4.1 Metodologia Tradicional 4.2 Metodologia Direta 4.3 Metodologia Estruturo-Global-Áudio-Visual (SGAV) 4.4 Abordagem Comunicativa 4.5 Abordagem Acional
5 O Quadro comum europeu de referência para línguas (CECR)	5.1 Objetivos e contexto político e educativo 5.2 Conceitos propostos: noção de tarefa, competências, plurilinguismo 5.3 Níveis de referência e competências a serem desenvolvidas 5.4 Avaliação, auto-avaliação, portfolio
6 Relações entre objetivos comunicativos e objetivos linguísticos nas tarefas de recepção e produção:	6.1 Recepção: Compreensão oral 6.2 Recepção: Compreensão escrita 6.3 Produção: Expressão oral 6.4 Produção: Expressão escrita
7 Avaliação: tipos, instrumentos e critérios	
8 Ensino do Francês Língua Estrangeira e Tecnologias da Informação e Comunicação	

¹⁸ Ver anexo A

Ao longo do semestre, em sala de aula, esses conteúdos foram trabalhados em diferentes formas e modalidades: aulas expositivas; discussão com todo o grupo; discussão em pequenos grupos; atividades e exercícios individuais; atividades e exercícios em grupo. A professora também indicou, para cada aula, os textos teóricos correspondentes a cada tópico.

A característica específica da disciplina é sua extensão à sala virtual, criada na plataforma Moodle que passamos a descrever em seguida.

2.3 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: *MOODLE*

O AVA Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), de acordo a apresentação em seu site¹⁹, “permite educadores, de todos os tipos, criar um espaço on-line privado, com ferramentas que facilmente criam cursos e atividades, tudo otimizado para a aprendizagem colaborativa”.

É importante ressaltar que o Moodle²⁰, em sua versão 3.1, é o ambiente padrão adotado pela universidade como apoio às disciplinas, ambiente no qual os professores têm acesso, desde o momento em que a disciplina é cadastrada no sistema da universidade. Os alunos, inscritos regularmente na disciplina, são automaticamente inseridos no Moodle, o que é um facilitador para o professor.

Desde que a disciplina “Aquisição/Aprendizagem do francês como língua estrangeira” começou a ser oferecida, em 2008, o Moodle é utilizado como apoio à disciplina, por opção da professora.

No semestre em que a pesquisa foi realizada, 1º semestre de 2017, para a realização de atividades complementares, compartilhamento de documentos e comunicação com alunos, também foi utilizado o Moodle, criando-se assim, a sala virtual da disciplina “Aquisição/Aprendizagem do francês como língua estrangeira”.

Para acessar os cursos, ao fazer o *login* em sua conta, tanto o professor como o aluno se deparam com a relação dos cursos aos quais podem ter acesso, referentes ao semestre vigente ou aos anteriores:

¹⁹ Disponível em: <https://moodle.com/about/>. Acesso em 12 12 maio 2017.

²⁰ Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/page/view.php?id=5>>. Acesso em: 12 maio 2017.

Figura 1 – Relação de cursos no Moodle

Assim que os alunos entram no ambiente da disciplina que estão cursando, no caso, a disciplina “Aquisição/Aprendizagem do francês como língua estrangeira”, eles encontram a apresentação criada pelo professor, como podemos ver:

Figura 2 – Página de abertura do curso no Moodle

O fato de o Moodle ser uma plataforma desenvolvida para ser utilizada em situação de ensino e aprendizagem, ela permite que o professor da disciplina faça a gestão do ambiente, assumindo o papel de administrador. Com esse acesso, no modo de edição da disciplina, o professor pode inserir atividades ou recursos, conforme mostra a imagem a seguir:

Figura 3 – Moodle em modo de edição

Vemos que, à direita, o professor adiciona a atividade ou recurso que aparecerá listado à esquerda para o aluno.

2.3.1 As atividades e recursos no Moodle

Como podemos ver na imagem a seguir, as opções são numerosas e divididas em duas categorias: *atividades* e *recursos*, de acordo com suas características:

Figura 4 – Atividade e recursos do Moodle

A categoria *atividades* tem como característica a exigência de uma ação ou produção do usuário. São elas:

- *Base de dados* – permite aos participantes criar, manter e pesquisar um conjunto de itens (imagens, links, arquivos etc.) cuja estrutura é definida pelo professor;
- *Certificado simples* – permite ao professor criar requisitos e um certificado aos alunos que os completarem;
- *Chat* – permite a conversa em tempo real como uma atividade única ou frequente;
- *Conteúdo interativo HSP* – permite ao professor criar de conteúdos interativos;
- *Diálogo* – permite a conversa entre professor e aluno de modo mais reservado;
- *Enquete* – permite a construção de diferentes tipos de questionários;
- *Escolha* – permite ao professor criar uma questão com opções de múltiplas respostas.

- *Escolha um grupo* – permite aos alunos se inscreverem em um grupo dentro de um curso;
- *Ferramenta externa* – permite acesso a recursos de outros sites
- *Fórum* – permite a discussão assíncrona, e pode ter diferentes configurações em relação às discussões iniciadas;
- *Glossário* – permite a elaboração colaborativa de termos e suas definições;
- *Laboratório de avaliação* – permite a coleta, revisão e avaliação por pares dos trabalhos dos alunos;
- *Lição* – permite a publicação de conteúdo agrupado em páginas, que terminam com uma questão e, dependendo da resposta do aluno, leva para a próxima página ou volta à anterior;
- *MConf Web Conferência* – permite a criação de salas em tempo real, para a realização de conferências, que podem ser gravadas e vistas posteriormente;
- *Organizador* – permite a programação de compromissos com os alunos;
- *Ou blog* – permite a criação de blogs;
- *Ou Wiki* – permite a edição em conjunto de páginas ligadas;
- *Pesquisa de avaliação* – fornece diferentes instrumentos de pesquisa para avaliar e estimular a aprendizagem em ambientes virtuais;
- *Presença* – permite ao professor registrar a presença e frequência durante as aulas;
- *Questionário* – permite a criação de diferentes tipos de questionários;
- *Questionário ativo* – permite a criação e administração de questionários em tempo real;
- *SCORM/AICC* – permite ao professor fazer o *upload* de pacotes SCORM/AICC para incluir no curso;
- *Tarefa* – permite o anúncio, o recebimento e feedback de tarefas. Os arquivos da tarefa recebida podem ser em diversos formatos, e o feedback pode ser escrito ou oral.
- *Wiki* – permite, coletiva ou individualmente, a adição e edição de páginas da *Web*.

A categoria *recursos* tem como diferença das atividades o fato de não ter uma produção subentendida. O professor, por meio de um recurso, pode solicitar uma produção do aluno, mas o recurso por si só não demanda uma ação do aluno.

Podemos ver a seguir as descrições dos recursos:

- *Arquivo* – permite a inclusão de diferentes tipos de arquivos como recurso;

- *Conteúdo do pacote IMS* – permite que pacotes de conteúdo sejam carregados como um arquivo zip e adicionados a um curso como um recurso;
- *Gravações MConf* – permite ao professor disponibilizar as gravações relacionadas ao curso;
- *Livro* – permite a criação de um recurso com diversas páginas em formato de livro, com capítulos e subcapítulos;
- *Página* – permite a criação de uma página da *Web* utilizando o editor de texto;
- *Pasta* – permite a exibição diferentes arquivos relacionados dentro de uma pasta única;
- *Rótulo* – permite a inserção de texto e imagens na página do curso;
- *URL* – permite o fornecimento de um *link* para qualquer endereço na *Web*.

Como administrador, o professor define o que vai usar na organização de sua disciplina, atividades e recursos, de acordo com seus objetivos pedagógicos e de uso do AVA.

Além disso, o professor tem à sua disposição outros recursos administrativos que permitem atribuir notas e acompanhar a atividade e o desempenho dos alunos no ambiente a partir de um *menu* em que esses recursos são apresentados, como mostra a figura a seguir:

Figura 5 – Menu de administração do curso no Moodle

As atividades e os recursos utilizados na disciplina “Aquisição/Aprendizagem do francês como língua estrangeira” serão descritos no Capítulo 5 desta parte (Parte II).

No próximo capítulo, apresentamos os participantes da pesquisa: a pesquisadora, com o papel de observar, registrar e analisar os dados esteve presente em todas as aulas presenciais e na coleta dos dados da sala virtual; a professora da disciplina, responsável pelas aulas presenciais e criação e organização da sala virtual no Moodle; por fim, os alunos que atuaram nos dois ambientes, presencial e virtual.

3 PARTICIPANTES

Assumindo diferentes papéis no contexto em que a pesquisa foi realizada, participaram²¹ da pesquisa: a professora (Paloma) da disciplina e cinco alunos (Alice, Ágata, Amanda, Arianne e Arthur) matriculados e inscritos no Moodle.

3.1 A PESQUISADORA

A pesquisa que apresento nesta tese, de natureza qualitativa, focalizando em um estudo de caso, foi motivada por diversos fatores ligados à minha formação profissional como professora de francês língua estrangeira, mas sobretudo, na sequência da temática que abordei na minha dissertação de mestrado, intitulada *Francês Língua Estrangeira on-line: o papel do professor na concepção e realização de um curso em uma plataforma síncrona* o papel do professor de Francês Língua Estrangeira (FLE)²². Nessa pesquisa analisei o papel múltiplo do professor na concepção e realização de um curso on-line, ou seja, eu, como pesquisadora, elaboradora e professora do curso, era responsável pelas decisões metodológicas e tecnológicas que foram desenvolvidas na pesquisa.

Aponte, primeiramente, a necessidade de criação de espaços de discussão para implicação e formação contínua do professor de Língua Estrangeira (LE) para atuar em contextos on-line; em seguida, que as práticas profissionais de contexto presencial não são transferíveis para contextos on-line e, finalmente, a necessidade de elaboração de projetos de formação de professores na Universidade para atuar em contextos on-line.

A partir das discussões feitas na dissertação, a questão da formação do professor para atuação em contexto on-line, ou mesmo com o uso de tecnologias em sala de aula ou em plataformas, foi apontada como abertura para futuras pesquisas na área. Esse foi, então, um dos motivos para o encaminhamento da pesquisa atual que tem como objetivos observar as questões tecnológicas ligadas à concepção de cursos on-line, como o professor desenvolve a criação dos ambientes,

²¹ Seus nomes foram modificados.

²² Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-17062013-122355/pt-br.php>>. Acesso em: 12 maio 2017.

quais atividades e recursos da plataforma Moodle são utilizados e, também como se dá a participação dos alunos, futuros professores de francês neste contexto.

Na pesquisa atual, assumi o papel de pesquisadora observadora, para, dessa forma, ter um maior distanciamento e um olhar mais crítico para a situação pesquisada. Mesmo que presente nas aulas presenciais da disciplina, meu contato com os alunos era neutro, apenas de observação das aulas. Na plataforma Moodle também segui o mesmo comportamento para poder analisar e interpretar os dados.

3.2 A PROFESSORA DA DISCIPLINA

A professora responsável pela disciplina é doutora da área de Língua e Literatura Francesa pela Universidade de São Paulo, atuando na área do ensino de língua francesa e formação de professores desde o início de sua carreira. Além de sua experiência em escolas de línguas para ensinar o francês, desde 1994 atua no ensino superior, 1994 a 2008 em uma universidade privada e, de 2008 até o presente momento, na universidade pública na qual esta pesquisa foi realizada.

Em ensino e pesquisa, suas atividades como docente e pesquisadora estão relacionadas a projetos que envolvem a aquisição e a aprendizagem do francês como língua estrangeira, a formação de professores em contexto presencial e virtual e as Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicada para o ensino (TIC) e, ao ensino do Francês para contextos específicos, mais precisamente, o Francês para Objetivo Específico (FOS) e o Francês para Objetivo Universitário (FOU).

No que se refere à disciplina “Aquisição e aprendizagem do francês como língua estrangeira” a professora, em todos os semestres em que a ministrou, a vinculou à plataforma Moodle, ambiente on-line que a universidade pública disponibiliza aos docentes. As atividades na plataforma são opcionais e complementares, ou seja, é por decisão da docente que há a integração do virtual ao que é desenvolvido em contexto presencial.

Para compreender melhor as razões pelas quais a professora desenvolve seu programa de ensino presencial e virtual, realizei uma entrevista que será considerada para a análise dos dados, na parte III desta tese.

3.3 OS ALUNOS DA DISCIPLINA “AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA”

Na disciplina “Aquisição/aprendizagem do francês como língua estrangeira” havia cinco alunos matriculados e inscritos no Moodle, dos quais apenas quatro concluíram o curso.

Para a pesquisa, serão considerados os dados produzidos ao longo do semestre no Moodle, no questionário de perfil em relação à sua formação na Graduação em Letras (Habilitação dupla: Francês e Português) e em relação às tecnologias e no questionário final de reflexão sobre a disciplina, coletados no início e no fim do semestre, respectivamente.

Podemos, então, observar, no quadro a seguir, a participação dos alunos em vários momentos da pesquisa:

Quadro 9 – Participação dos alunos em diferentes momentos da pesquisa

Nome fictício	Questionário 1 (perfil)	Questionário 2 (final)	Participação no Moodle	Entrega do trabalho final
Alice	Sim	Sim	Sim	Sim
Ágata	Sim	Sim	Sim	Não
Amanda	Sim	Sim	Sim	Sim
Ariane	Não	Não	Sim	Sim
Arthur	Sim	Sim	Sim	Sim
Total	4 alunos	4 alunos	5 alunos	4 alunos

A entrega do trabalho final aparece no quadro apenas como forma de indicar quem concluiu o curso. Podemos perceber que uma aluna não acabou a disciplina, mas mesmo assim respondeu aos dois questionários, ao contrário de outra aluna que concluiu a disciplina sem tê-los respondido.

Dessa forma, obtivemos os dados do perfil do grupo a partir de 4 questionários respondidos²³ no início do semestre.

Sobre o perfil de maneira mais geral, perguntamos o sexo e a faixa etária em que se encontram. As respostas dadas foram:

²³ Ver apêndice B

Figura 6 – Respostas sobre o sexo dos alunos participantes

Figura 7 – Respostas sobre a faixa etária dos alunos participantes

Como podemos ver, há um aluno do sexo masculino e três do sexo feminino. Três alunos têm entre 26 e 35 anos e um aluno com mais de 35 anos.

Sobre a formação, a primeira pergunta foi sobre o semestre da Graduação em Letras (Bacharelado) em que estavam matriculados.

Figura 8 – Respostas sobre o semestre de matrícula dos alunos participantes

Em qual semestre da Graduação na Letras (Bacharelado) você está?

4 réponses

Vemos que se trata de alunos cursando os 9º, 11º e 13º semestres da Graduação em Letras Francês/Português.

Especificamente sobre a Licenciatura, primeiramente perguntamos quais disciplinas os alunos já haviam cursado e, em seguida, quais ainda deveriam cursar, conforme vemos a seguir:

Figura 9 – Respostas sobre as disciplinas da licenciatura cursadas pelos alunos participantes

Quais disciplinas da licenciatura você já cursou?

4 réponses

Introdução aos estudos da educação, POEB, Psicologia da educação, Didática, Metodologia do português 1 e 2, Metodologia do ensino do alemão 1 e 2

estou fazendo minha primeira matéria de MELF

POEB; Didática; MELP I e II; Práticas escolares, contemporaneidade e processos de subjetivação; MELF I.

Didática, MELF1/2, MELP1, Aquisição

Figura 10 – Respostas sobre as disciplinas da licenciatura ainda não cursadas pelos alunos participantes

Quais disciplinas da licenciatura você ainda precisa cursar?

4 réponses

Libras, metodologia do ensino do francês 1 e 2
Todas com exceção desta
Metodologia do francês II
Psicologia, MELP2, POEB, Fundamentos

As respostas revelam uma diferença no percurso dos alunos da disciplina, uma vez que um deles estava apenas começando as disciplinas de Licenciatura, enquanto os outros tinham cursado um maior número.

Sobre sua situação profissional, perguntamos se os alunos já atuavam como professor no momento da pesquisa, como podemos ver:

Figura 11 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre a atuação como professor

Vemos que dois alunos responderam positivamente à questão enquanto os outros dois responderam negativamente. Em seguida, pedimos especificações sobre a atuação como professor, queríamos saber seu contexto de atuação; as opções dadas tinham como objetivo saber se atuavam como professor(a): de escola da rede privada de ensino; professor(a) de centro de línguas em escolas da rede pública; de

escola privada de línguas; de centro de línguas ou cursos de extensão (na universidade); universitário(a); particular.

Figura 12 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre o tipo de atuação como professor

Três alunos responderam a essa questão, mesmo que somente dois tenham dito, na questão anterior, que já atuavam ou atuaram como professor de francês. A partir dessas três respostas, sabemos que atuam ou atuaram como professor em escola privada de línguas, centro de línguas da universidade ou como professor particular.

O fato de três dos quatro alunos que responderam ao questionário já terem cursado uma parte das disciplinas da Licenciatura e já terem começado a dar aulas de francês nos permitiu esperar uma possível familiaridade com os temas que seriam tratados na disciplina “Aquisição/Aprendizagem do francês como língua estrangeira”.

Ainda sobre a atuação profissional dos alunos da disciplina, interrogamo-nos sobre o material didático utilizado:

Figura 13 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre material didático utilizados em sua atuação como professor

Se você atua como professor, quais materiais didáticos você utiliza?

3 réponses

Alter ego plus, Expression orale (Clé), Dites-moi un peu (PUG)

Echo, Alter Ego, Tout va Bien e Grammaire Progressive du Français

Alter ego; La grammaire des premiers temps; La grammaire progressive du français; TV 5; Karambolage (séries); internet.

Vemos que na maioria das respostas, manuais e gramáticas de Francês Língua Estrangeira, de editoras francesas, foram citados, além disso, um site de um canal francês²⁴ foi citado e mesmo a Internet foi mencionado como material didático.

Em relação ao uso das tecnologias digitais e da Internet, perguntamos primeiramente sobre a frequência de conexão à Internet e sobre o dispositivo (celular; computador em casa, no trabalho, na faculdade ou na Lan House; tablet) do trabalho utilizado para conexão:

Figura 14 – Respostas dadas sobre a frequência de conexão à Internet pelos alunos participantes

²⁴ O site do canal francês *TV5 monde* <www.tv5.org> disponibiliza material didático para professores utilizarem em suas aulas.

Figura 15 – Respostas dadas sobre dispositivo e local de conexão à Internet pelos alunos participantes

De onde costuma se conectar à Internet?

4 réponses

Vemos que os alunos se conectam com frequência tanto pelo celular como pelo computador em casa.

Sobre as atividades realizadas on-line, questionamos “Para que você usa a Internet?” e apresentamos algumas opções, além do dispositivo (computador ou celular). As opções de atividades apresentadas foram: ler e-mails; conversar em programas de mensagem instantânea; estudar ou pesquisar; informar-se ou ler notícias; assistir a vídeos; participar de redes sociais; preparar aula; ouvir música; ouvir podcast; fazer compras; pagar contas; consultar mapas; outros. As respostas dadas foram:

Figura 16 – Respostas dadas sobre as atividades on-line realizadas pelos alunos participantes em cada dispositivo

A partir do que assinalaram, pudemos perceber que os alunos estão habituados a realizar todas essas atividades cotidianas on-line, tanto pelo

computador como pelo celular. De acordo com as respostas, a única atividade realizada somente pelo computador é “preparar aulas”.

Sobre a questão “Quais recursos utilizam normalmente”, vemos a seguir as respostas escolhidas entre as opções (editores de texto, de planilha, de apresentações, tocadores e editores de áudio e de vídeo) dadas:

Figura 17 – Respostas dadas sobre os recursos digitais utilizados pelos alunos participantes

Quais recursos você usa normalmente?

4 réponses

Podemos perceber que todos os alunos utilizam editores de texto tocadores de áudio, enquanto dois apenas utilizam editores de planilhas e um utiliza editores de apresentações.

Questionamo-nos ainda sobre as redes sociais das quais participam. Vemos a seguir as alternativas sugeridas e as respostas dadas:

Figura 18 – Respostas dadas sobre as redes sociais utilizadas pelos alunos participantes

De quais redes sociais participa?

4 réponses

Percebemos, então, que a rede social mais utilizada é o *Facebook*, seguido pelo *Pinterest*. Além disso, mencionaram o uso do *Google+*, do *Linkedin* e do *Instagram*.

Especificamente, sobre a atuação como professor ou futuro professor, também perguntamos sobre os usos que fazem ou fariam das Internet e tecnologias digitais. Os alunos responderam, então, sobre a frequência e o uso real ou possível das tecnologias digitais e da Internet em seu contexto profissional, como podemos ver a seguir:

Figura 19 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre o uso da Internet e tecnologias digitais em sua atuação como professor ou futuro professor

Pensando em sua atuação como professor ou futuro professor, você usa/usaria a Internet e tecnologias digitais:

De acordo com as respostas dadas, podemos perceber que a Internet e tecnologias digitais são ou seriam utilizadas por todos os alunos com mais frequência nos momentos anteriores e posteriores às aulas, na preparação, na comunicação e para formação. Durante a aula, em sala, dois alunos usam ou usariam sempre e outros dois usam ou usariam de vez em quando.

Sobre o uso da Internet e dos recursos digitais em sala de aula, também perguntamos para os alunos quais são ou seriam, em seu ponto de vista, as vantagens e desvantagens.

Sobre as vantagens, notamos, nas respostas a seguir, que os itens citados foram a praticidade em apresentar recursos e documentos; a facilidade de comunicação; a rapidez e facilidade para encontrar e compartilhar informações; a possibilidade de imersão cultural.

Figura 20 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre as vantagens do uso da Internet e tecnologias digitais em sala de aula

Que vantagens você vê no uso da Internet e de recursos digitais em sala de aula?

4 réponses

A praticidade em apresentar atividades, corrigir exercícios, apresentar vídeos, clipes, filmes online

Acredito que o professor na sua função de animador em sala de aula deva servir-se de todos os recursos que tiver à mão. A quantidade de exercícios, vídeos, áudios e suportes disponíveis na internet são imensos e permitem recorrer tanto a ferramentas que prezem pela aprendizagem quanto pela aquisição. Estamos muito mais próximos de uma simulação de imersão cultural presencial no mundo de hoje pelas redes do que há 20 anos atrás.

Facilita a comunicação e o compartilhamento de informações.

Rapidez e facilidade para encontrar informações

Sobre as desvantagens, dificuldades e limitações do uso da Internet e de recursos digitais em sala de aula, as respostas apontam para o excesso de recursos que acabam por distrair os usuários, além do excesso de propaganda. Além disso, o uso da Internet e de recursos digitais por si só, sem objetivos pedagógicos, é desnecessário.

Figura 21 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre as desvantagens do uso da Internet e tecnologias digitais em sala de aula

Que desvantagens/dificuldades/limitações você vê no uso da Internet e de recursos digitais em sala de aula?

4 réponses

As dificuldades e limitações são pessoais. Em relação à sala, os alunos parecem estar se acostumando a sempre receber estímulos durante a aula, tenho a impressão que aquelas mais "tradicionais" às vezes os entediam, sobretudo quando o tema é de gramática.

Não vejo desvantagens, somente vantagens. Mas é claro que devemos incentivar o uso inteligente deste recurso. É importante que saibamos limitar nosso tempo diário nas redes sociais. A quantidade de recursos disponíveis pode também fazer com que nos percamos. É preciso ser objetivo e definir bem nossos objetivos. É preciso incentivar as atividades reflexivas e contemplativas, como leituras de textos que demandem maior trabalho e concentração.

Quando usados sem um objetivo pedagógico específico, ou ainda, quando não dialogam com as atividades propostas pelo professor em sala de aula, não faz sentido algum usá-los.

Muita coisa desnecessária, por ex, propaganda

Essas questões permitiram estabelecer o perfil dos alunos da disciplina e assim, em conjunto com as descrições dos perfis da professora e da pesquisadora, conhecer os participantes da pesquisa. No próximo capítulo, apresentamos os instrumentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados.

4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os dados desta pesquisa foram obtidos em um semestre da disciplina “Aquisição/Aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira” de uma universidade pública do estado de São Paulo. Para isso, utilizamos os seguintes instrumentos, selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa, sua natureza qualitativa e a particularidade do contexto da sala virtual.

Quadro 10 – Instrumentos de coleta e tipos de dados produzidos

Instrumentos	Tipos de dados produzidos	Objetivo
Registros dos conteúdos dados nas aulas presenciais e das atividades no Moodle	Descrição do curso e das aulas	Conhecer o contexto presencial e virtual da disciplina e quais e como as atividades propostas se desenvolveram
Entrevista com a professora da disciplina	Áudio e transcrição das respostas	Identificar o perfil da professora, sobretudo, em relação à extensão da disciplina na plataforma Moodle
Questionário inicial para o perfil dos alunos	Quadros de respostas dos alunos	Mapear o perfil dos alunos participantes da pesquisa
Registros (capturas de tela) do curso no ambiente virtual	Arquivos de imagens das telas do curso	Identificar e analisar as características da disciplina no Moodle, sua organização, tarefas e participação dos alunos
Questionário final sobre a disciplina no Moodle	Quadros de respostas dos alunos	Identificar e analisar as respostas dos alunos em relação à disciplina no Moodle

Os dois questionários respondidos pelos alunos foram feitos no *Google Docs*²⁵ e as respostas foram agrupadas para efeito da análise dos dados, primeiramente, para estabelecer o perfil do grupo, e para conhecer seu ponto de vista sobre a disciplina,

Com relação à professora, optamos pela entrevista, pois entendemos que, segundo os objetivos da pesquisa, era fundamental compreender as razões pelas quais a composição entre as atividades na modalidade presencial e virtual ocorriam, os tipos de atividades propostos e outros aspectos. Entendemos que as informações obtidas nessa entrevista devem ser relacionadas aos outros dados no momento da análise, na parte III desta pesquisa.

²⁵ Recurso gratuito disponível no site: <<https://docs.google.com>>

Na próxima seção, apresentamos os dados coletados na plataforma Moodle, além das respostas dadas pelos alunos ao questionário sobre a disciplina e do roteiro de perguntas para a entrevista com a professora.

5 PRODUÇÃO DE DADOS

A característica da disciplina “Aquisição/Aprendizagem do francês como língua estrangeira” que nos interessa é a extensão das atividades presenciais ao ambiente virtual, na plataforma Moodle. Nesse sentido, consideramos necessário apresentar as semanas de referência nas quais as aulas presenciais aconteceram, associadas aos tópicos trabalhados no Moodle, assim como os respectivos recursos e atividades utilizados, além do tipo de produção solicitada em cada tópico pela professora aos alunos, assim como o prazo indicado para a realização de uma tarefa, quando ocorreu.

A fim de ter uma visão geral da organização do presencial com a extensão da disciplina no ambiente virtual, o quadro a seguir sintetiza a distribuição das 15 semanas em que a disciplina aconteceu aos 19 tópicos abertos pela professora no Moodle.

Quadro 11 – Organização dos tópicos e ferramentas no Moodle

Presencial	Moodle				
	Tópico/Tema	Ferramentas		Produção/Ação do aluno	Tempo para realização
Semana de referência		Atividades	Recursos		
1	1. <i>Généralités</i> (Geral)	Fórum (<i>Fórum de notícias</i>)		Publicações da professora sobre o curso	N/A ²⁶
		Fórum (<i>Forum des nouvelles</i>)		Vazio	N/A
	2. <i>Organisation des cours, modalités de travail et d'évaluation</i> (Organização das aulas, modalidades de trabalho e avaliação)		Arquivo (Word – Programa do curso)	N/A	N/A
	3. <i>Cartes cognitives</i> (Mapas mentais)		Arquivo (PDF – Modelo de mapa mental)	Discussão sobre mapas mentais	Indefinido
		Fórum (<i>Cartes cognitives</i>)			
			URL (<i>Links</i> para aplicativos para elaboração de mapas mentais)	Visita aos sites de aplicativos de mapas mentais)	
	4. <i>Carte conceptuelle Cmap Tools</i> (Mapa mental CmapTools)		Arquivo (PDF - <i>Powerpoint</i> da aula)	Leitura/Consulta	Aberto até o fim do semestre
			URL (<i>Link</i> para aplicativo CmapTools)		
2	5. <i>Apprentissage/ acquisition et autres</i>	Glossário (<i>Concepts en</i>		Criação do glossário com conceitos e	Aberto até o fim do

²⁶ N/A: não se aplica

	définitions (Aquisição, aprendizagem e outras definições)	<i>didactique</i>		definições para criação de um banco colaborativo	semestre
			Arquivos (PDF – Textos teóricos)	Leitura/Consulta	N/A
3	6. <i>Révision des concepts en DDL - Faites l'exercice ci- dessous</i> (Revisão dos conceitos em DDL)		Arquivo (PDF - <i>Powerpoint</i> da aula)	Leitura/Consulta	N/A
		Enquete (<i>Concepts en DDL</i>)		Resposta ao questionário de múltipla escola	Indefinido
	7. <i>Orientations pour le travail final</i> (Orientações sobre o trabalho final)	Diálogo (<i>Travail final</i>) Observação: Um <i>link</i> para cada aluno		Discussão individual com a professora sobre as ideias e a construção do trabalho final	Aberto até o fim do semestre
	8. <i>Méthodologie Traditionnelle ou Grammaire-Traduction</i> (Metodologia Tradicional ou Gramática-Tradução)		Arquivos (PDF – Textos teóricos)	Leitura/Consulta	N/A
		Fórum (<i>Forum - témoignage</i>)		Depoimento sobre a experiência que tiveram nas aulas de latim como alunos	Indefinido
			Arquivo (Word - <i>Tableau synthèse MT</i>)	Retomada das principais ideias discutidas em aula para preenchimento do quadro	N/A
4	9. <i>Méthodologie Directe</i> (Método direto)		Arquivos (PDF – Textos teóricos)	Leitura/Consulta	N/A
			Arquivo (Word – Síntese)	Leitura/Consulta	N/A
			Arquivo (Word – <i>Tableau synthèse MD</i>)	Retomada das principais ideias discutidas em aula para preenchimento do quadro	Indefinido
5, 6 e 7	10. <i>Activités semaines du 10 et du 17/04</i> (Atividades semanas do 10 e do 17/04)		Rótulo (Instruções para retomada de diferentes atividades já propostas anteriormente e orientações para o trabalho final)	Diferentes produções	N/A
			Arquivo (PDF – Texto teórico)	Leitura/Consulta	2 semanas
		Tarefa (<i>Journal réflexif</i>)		Respostas às questões sobre o texto teórico	2 semanas
8	11. <i>Le béhaviorisme - Méthodologie áudio- orale - Participez au forum jusqu'au 5/5</i> (O behaviorismo e o método áudio-oral)		URL (Integração de vídeo do Youtube sobre MAO)	Visualização do vídeo	1 semana
		Fórum (<i>Vos impressions</i>)		Discussão a partir do conteúdo do vídeo	1 semana
			Arquivo (PDF – <i>Powerpoint</i> da aula)	Leitura/Consulta	N/A
9	12. <i>Méthodologie SGAV</i> (Metodologia SGAV)		Arquivos (PDF – Textos teóricos)	Leitura/Consulta	N/A
			Arquivo (PDF – Exemplo de manual didático)	Leitura/Consulta	N/A
	13. <i>Exercices structuraux – comment s'en servir?</i> (Exercícios estruturais)	Fórum (<i>Comment travaillez-vous la grammaire en classe de FLE?</i>)		Discussão sobre a pergunta feita	Indefinido

	14. <i>Théorie linguistique: Chomsky et la grammaire interne</i> (Teoria linguística: Chomsky e a gramática interna)		Arquivo (Word - <i>Révisitez votre apprentissage de la grammaire</i>)	Reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem da língua francesa (a partir das orientações dadas)	Indefinido
			Arquivos (PDF – Textos teóricos)	Leitura/Consulta	N/A
			Arquivos (PDF – Exemplos de gramática e de manual didático)	Leitura/Consulta	N/A
			Rótulo (Roteiro do que se deve fazer com os recursos e Arquivos disponibilizados)	Leitura/Consulta	N/A
			URL (<i>Link</i> para vídeo do Youtube - <i>Noam Chomsky: language and other cognitive processes</i>)	Visualização	N/A
			Arquivo (PDF – Powerpoint da aula)	Leitura/Consulta	N/A
			Arquivos (PDF – Textos teóricos)	Leitura/Consulta	N/A
		Fórum (<i>Interactions sur les textes de Chomsky</i>)		Discussão sobre os textos apresentados em sala e lidos no Moodle	Indefinido
10	15. <i>Approche communicative</i> (Abordagem comunicativa)		Rótulo (Questões de reflexão para discussão em sala de aula)	Leitura/Consulta	1 semana
			Arquivo (PDF – Powerpoint da aula)	Leitura/Consulta	N/A
			Arquivos (PDF – Textos teóricos)	Leitura/Consulta	N/A
11	16. <i>Approche cognitive</i> (Abordagem cognitiva)		Rótulo (Orientações sobre como fazer o diário de leitura)	Leitura/Consulta	N/A
			Arquivos (PDF – Textos teóricos)	Leitura/Consulta	N/A
			Arquivo (Word – Citações de texto teórico)	Acréscimo de anotações e citações sobre o texto lido	
12	17. <i>Vygotsky - apprentissage et développement - processus socio-historique-culturel</i> (Vygotsky – Aprendizagem e desenvolvimento – processo sócio-histórico-cultural)		Arquivos (PDF – Textos teóricos)	Leitura/Consulta	N/A
13	18. <i>Cours du 9/06 - Présence obligatoire</i> (Aula do 09/06 – Presença obrigatória)		Rótulo (Anúncio sobre o que ocorreria na aula e lembretes sobre o trabalho final)	Leitura/Consulta	N/A
14 e 15	19. <i>Évaluation formative - travaux</i> (Avaliação formativa -	Tarefa (Cmap – Entrega do Mapa mental)		Entrega do Mapa Mental criado com o aplicativo Cmap	Aberto até o fim do semestre

	Retomada das diversas atividades que fazem parte da avaliação)	Tarefa (Trabalho final – Travail réflexif – Enseignement du français et les Technologies)		Entrega do trabalho final, elaborado ao longo do semestre e acompanhado pela ferramenta Diálogo	Aberto até o fim do semestre
		Enquete (Bilan)		Respostas às questões de reflexão pessoal sobre o que é ensinar com tecnologias	Aberto até o fim do semestre
			URL (<i>Link</i> para questionário final de pesquisa no Google)	Respostas ao questionário	Aberto até o fim do semestre

Do quadro apresentado, podemos identificar algumas características da organização ao ambiente:

- a organização do ambiente adotada pela professora não faz corresponder 1 semana de aula a 1 tópico aberto;
- os tópicos foram em sua maioria relacionados a temas do conteúdo da disciplina, mas houve também outros tipos de uso nos seguintes tópicos:
 - tópico 1: a professora usou o tópico para apresentar o ambiente do curso no Moodle, além de publicar um fórum com informações diversas;
 - tópico 2, tópico 7 e 19: a professora tratou assuntos de organização e de avaliação;
 - tópico 10 - *Activités semaines du 10 et du 17/04*: a professora usou o tópico para deixar atividades para as duas semanas em que haveria feriados, portanto, que não haveria aulas presenciais;
 - tópico 18 - *Aula do 09/06 – Presença obrigatória (Sala de informática)*: a professora fez um anúncio sobre a mudança de sala em uma das aulas presenciais que ainda ocorreria;
- as atividades e os recursos do Moodle não foram explorados em sua totalidade ao longo do semestre, conforme vimos anteriormente no Capítulo 2, a plataforma Moodle oferece inúmeras ferramentas no capítulo, mas, como veremos no quadro do Capítulo 5, a professora faz um uso mais limitado dessas opções que existem;
- a professora solicitou tipos de ações que nem sempre exigiam produções, algumas vezes apenas a leitura ou consulta foram solicitadas;

- o prazo para a realização das ações e produções não foi sempre explicitado no tópico, além disso, esse prazo não era sempre o mesmo para todas as ações e produções.

Dando continuidade à apresentação dos dados, passamos à apresentação dos seguintes dados:

- A entrevista com a professora da disciplina;
- Os tópicos criados no Moodle, atividades e recursos utilizados e instruções dadas;
- A adesão dos alunos às atividades;
- O questionário respondido pelos alunos sobre a disciplina.

5.1 A ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA DISCIPLINA

Como dissemos anteriormente, os dados obtidos na entrevista²⁷ com a professora serão analisados em relação à criação do curso da disciplina na plataforma Moodle.

No entanto, consideramos importante trazer nesta seção as questões da entrevista, a saber:

- Referente ao uso do Moodle, por que a opção pela plataforma Moodle?
- Atualmente, a organização da sala do Moodle não corresponde às semanas? Como ela é feita?
- Você já usou outros ambientes em outro curso ou disciplina?
- É você quem organiza a sala no Moodle? Tem algum monitor ou estagiário que o faça?
- Isso para responder também as mensagens no fórum etc.?
- Em uma situação em que tenha um monitor, um estagiário, como ele colabora?
- Nesse curso atual, que ferramentas você utiliza? E por que você as utiliza?
- E o que você atribui a isso? Essa dificuldade, essa pouca participação?
- Como você propõe o fórum e que outros tipos de atividade você propõe?

²⁷ Ver apêndice D

- Essas atividades em que são propostas a participação, elas são obrigatórias, valem nota?
- No caso da participação, o que vale mais: o número da participação ou a qualidade do que é dito, do que é feito?
- Atualmente nesse curso como tem sido a participação dos alunos nas atividades? Tem alguma dificuldade de participação, além dessas que já foram mencionadas?
- O que eles acham de participar no Moodle?

Da entrevista feita com a professora, organizamos as respostas dadas de acordo com os seguintes tópicos:

- Experiência da professora com o Moodle;
- Organização do ambiente;
- Carga horária / Extensão do presencial;
- Ferramentas utilizadas;
- Participação dos alunos.

Respeitando esses tópicos, apresentamos as passagens da entrevista.

Experiência da professora com o Moodle

Desde que eu entrei aqui na Universidade, em 2008, eu introduzi o Moodle como extensão das minhas aulas. Eu já havia tido uma experiência com a plataforma em uma outra universidade. E, na época, eu tinha a convicção de que os alunos deveriam ter a experiência do ensino de línguas em ambiente virtual. Nessa versão dessa disciplina que eu dou agora, em 2008, inacreditavelmente, os alunos não conheciam a plataforma. A plataforma estava começando a ser utilizada. E o que foi interessante, foi que na disciplina eu fazia corresponder uma semana a uma atividade no Moodle. Isso causou uma espécie de trabalho para os alunos, a ponto de um deles me perguntar por que eles estavam fazendo dois cursos e não um. Naquele momento, eu me dei conta de vários aspectos: a falta de familiaridade do aluno com a plataforma; o gerenciamento do tempo para ele dar conta tanto do que eu pedia no presencial, como no virtual; e que a extensão, ela, na verdade, não tem que duplicar o curso presencial, ela tem que ser uma extensão, é algo que o aluno possa fazer em autonomia, em casa, e que tenha, dependendo da ferramenta que você usa, uma interação com o professor ou com aluno-aluno. E aí, desde essa época, dessa primeira versão, eu fui reformulando a organização da sala, não fazendo mais corresponder uma semana de aula presencial a uma semana da atividade on-line.

Eu acabei tendo a minha formação pelo Moodle nessa outra universidade [...] procurei me aperfeiçoar no Moodle, no meu conhecimento do Moodle, e não utilizar outros ambientes, nem rede social.

Nunca fiz experiência com o Facebook e nem com outro ambiente on-line.

Organização do ambiente

Eu organizo presencialmente 15 semanas, e eu agrupo no Moodle por tópico. Então o tópico que reúne o conteúdo, a reflexão, mesmo a produção do aluno, relativos a um ou dois tópicos dados de forma presencial. Isso trouxe para o aluno, um certo gerenciamento, vamos dizer, mais fácil, mas ainda assim eu sinto que os alunos não tem familiaridade com a plataforma. O uso que os professores em geral fazem, aqui na Universidade, é um uso de correio eletrônico, no qual eles passam as informações principais, relativas ao curso presencial, é também o depósito de textos. Então, nas áreas como literatura, teoria literária, disciplinas que demandam muito a leitura, os professores acabam colocando, disponibilizando, os textos na plataforma. Eu dou essa disciplina de aquisição de língua, e língua francesa também, alguns semestres, e aí, as atividades acabam sendo diferentes, porque na língua a organização da plataforma segue uma outra maneira.

Eu que organizo (a sala virtual no Moodle), eu acabo concentrando essa organização tanto por uma questão de tempo, como uma questão da relação com a própria turma. Na verdade, a cada semestre, eu aproveito algumas atividades que eu já dei, a disciplina é a mesma, mas dependendo da turma, eu acabo inserindo um ou dois tópicos, que possam facilitar a ambientação do aluno no ambiente virtual.

Eu nunca consegui descentralizar de mim essa organização, então mesmo que eu tenha um aluno que me acompanhe no Moodle, é difícil delegar para ele a atividade de organizar um tópico.

Carga horária / Extensão do presencial

Compreendi que a lei da LDB autoriza que a gente faça essa extensão para o presencial.

Da maneira como eu trabalho, ela é extensão da minha aula presencial, portanto eu me sinto responsável pela organização do espaço. Na hora que eu penso na extensão como substituindo algumas aulas presenciais, eu teria aí talvez um acompanhamento do monitor, do tutor junto aos alunos, então acho que tenho que evoluir para mudar, descentralizar um pouco de mim e passar para os alunos que a noção da extensão é uma noção que não acrescenta horas a mais, mas ela integra o número de horas previstas para a disciplina. Então se a disciplina tem 30 horas, ela continua com 30 horas, eu tiro horas do presencial, acrescentando as horas de extensão. [...] na Universidade não há a cultura da atividade virtual ter a mesma equivalência que a presencial, ainda o face a face é muito solicitado, não adianta a gente falar que tem 20% de horas além, que podem ser feitas no virtual, isso ainda não é muito compreendido pela comunidade dos alunos.

Ferramentas utilizadas

Então, a questão da extensão no virtual, em se tratando de uma disciplina de formação de professor, um dos meus objetivos é que o aluno veja a organização da sala para que ele tenha contato com o que é uma sala virtual, os elementos que eu coloco nessa sala e também a experiência trabalhar com algumas ferramentas. Então há ferramentas individuais, que basicamente é a tarefa, quando eu peço alguma reflexão individual a partir de um texto, a partir de um vídeo que eu insiro na plataforma; há a ferramenta que é de interação comigo e com o aluno, que é a ferramenta diálogo, então essa ferramenta eu utilizo, eu gosto muito dela, é uma ferramenta em que eu posso fazer um acompanhamento contínuo do aluno em relação realização de um trabalho final. Então nesse semestre, ele tem que produzir uma reflexão sobre o tema, o ensino de línguas e tecnologia, na hora que eu abro a ferramenta, a ferramenta tem o meu nome e tem o nome do aluno, e eu vou formulando perguntas para ele, para que ele possa ir fazendo esse processo de construção do trabalho final, entra é mais uma perspectiva de formação, então uma avaliação formativa do que um exame no final do semestre, isso não tem, nessa disciplina na tem. Outra ferramenta que eu uso, que eles têm um pouco de dificuldade de participar, é o fórum. O fórum no Moodle sempre foi tido como a ferramenta de excelência da interação (aluno-aluno, aluno-professor...), mas a participação no fórum dos meus alunos é pequena.

Tem a tarefa, o fórum e o diálogo, prioritariamente, são essas três ferramentas. Outra coisa, quando eu remeto o aluno a um site fora. Então nesse semestre, nós trabalhamos muito com a noção de carta cognitiva, de mapa conceitual, e aí eu fiz uma seleção de sites que tratam do assunto, para que o aluno tenha uma experiência fora do ambiente do Moodle, mas que ele retorna ao Moodle para partilhar o que ele testou no site indicado. Isso também não vem de maneira muito espontânea, eu tenho que criar, ou no presencial ou no virtual, mais no presencial eu diria, o momento de troca, de partilha, dessa experiência. Às vezes para verificação de conteúdo, de conceitos, eu uso a enquete com questões objetivas, questões de produção curta, então lá tem texto curto, verdadeiro ou falso, ou para escolher uma alternativa. Essa é uma ferramenta que me dá muito trabalho para fazer, demoro tempo para fazer uma atividade de dez questões, os alunos têm uma facilidade para responder, que é bem rápido e objetivo, e aí o limite dessa ferramenta é que o retorno para o aluno não é feito on-line, dentro do Moodle, ele acaba sendo feito presencial, então ainda é uma ferramenta que eu estou testando. Ela é funcional do ponto de vista dessa verificação de conteúdo, mas ela não é uma ferramenta indicada para o feedback individual ou coletivo do aluno. Há outras ferramentas do Moodle que eu queria conhecer, que eu não conheço ainda, que é o questionário e a lição. Eu estive observando o curso de uma colega de uma escola, ele dá aula de ciências, e ela usou a lição de uma maneira muito dinâmica,

integrando também uns aplicativos para fazer uma aula on-line, ou seja, o aluno ouve minha voz e ele me vê descrevendo a aula dentro do próprio Moodle, e isso eu não consegui fazer ainda. Eu diria que ainda tem desafios para aprender, ainda há muita coisa para descobrir dentro do Moodle.

Participação dos alunos

Eu acho que podemos levantar vários aspectos. Primeiro, um aspecto de resistência: "se eu tenho aula presencial, por que eu tenho que ficar conversando no fórum?"; segundo, porque a experiência dos alunos com interação on-line ela é quase 100% realizada nas redes sociais. Então, mudar um pouco essa mentalidade que eu vou interagir em um fórum, eu vou trocar mensagens dentro de um contexto de aprendizagem, para eles, eu acho, como hipótese, que não é muito atrativo, então acaba tendo pouca participação. E a terceira questão é que ali, de alguma maneira, eles explicitam o pensamento e sabem que estão sendo avaliados, mesmo que eu tenha essa ideia do formativo, a minha sala Moodle é uma sala da disciplina e, portanto, as mensagens que eles têm que colocar ali no fórum são mensagens de reflexão da disciplina, se é um fórum semanal, a expectativa de que o aluno entre duas ou três vezes acaba se frustrando. Então, o que acontece, eu deixo o fórum aberto três semanas, quatro semanas, para ver se ainda há uma motivação e uma curiosidade de entrar ali e contribuir com a discussão do grupo, mas eu confesso que ainda é muito pequena essa participação.

São obrigatórias, isso, na verdade, faz com que o aluno não abandone de vez o virtual, eu acho. Porque ele está enquadrado em um esquema que é presencial, e essa extensão é uma extensão de apoio à disciplina, apesar de eu solicitar muito mais que isso, solicitar uma participação efetiva nas trocas e tudo, mas ela é obrigatória sim, e no final eu faço um balanço da participação do aluno, e ele, então, recebe, um acréscimo da nota, e isso é gradativo. Então, por exemplo, na ferramenta diálogo, eu tenho um histórico de todo o processo de elaboração do trabalho final, então ali eu posso medir como foi essa interação do aluno, se ele fez na perspectiva formativa ou se ele deixou para fazer tudo no final. E aí, é óbvio que a interação comigo, as trocas são menores, todos vez que o aluno posta uma mensagem ali, eu faço questão de responder, então é uma interação que é professor-aluno, e ali eu tenho o histórico de todo o trabalho que ele fez ou não fez.

Eu diria, na plataforma como um todo, que a quantidade também importa. Por quê? Porque se eu estou em um curso de formação de professor, e eu quero que o aluno conheça o espaço virtual, à medida que ele entra no ambiente, ele tem possibilidade de navegação, então isso estaria familiarizando, como futuro professor, com o ambiente virtual:

como se organiza a sala, os elementos que estão presentes nela. Então a minha hipótese é que atuo muito como facilitadora desse processo, mas, de fato, a apreensão que eles têm disso para a vida deles, como aluno e como professor, eu acho que ainda precisa ser muito mais trabalhado, não é evidente essa relação.

Há uma oscilação. Se o aluno está muito implicado com a disciplina, então ele vem no presencial, ele participa, a implicação dele no virtual é mais facilitada, não que ela ocorra sem a minha interferência. Nas aulas presenciais, eu sempre abro a sala virtual, coloco para eles essa exposição do ambiente peço que eles entrem lá para dar continuidade, agora não fica claro qual é o gerenciamento de tempo que ele têm para isso. Isso talvez até seja uma pergunta para formular para eles no final do curso: qual foi o gerenciamento de tempo para integrar o ambiente virtual na disciplina, no cotidiano de cada aluno? Eu consigo ver isso pelas entradas na plataforma, mas eu não tenho o testemunho do aluno, então eu acho que vou fazer essa pergunta para eles no final.

Como são experiências que eles têm em várias disciplinas, eles acabam dizendo que na disciplina de francês é a mais puxada, porque, além de entrar e ver o que está ali, eles têm que realizar atividades, só que eu coloco para eles como uma obrigação, porque afinal de contas eles estão em um curso de formação de professores, então o princípio é a reflexão sobre o ensino e, neste semestre mais especificamente, sobre o ensino e o uso de tecnologia, então isso é determinante. Agora, não posso dizer que a participação é 100%, ela é oscilante, ela é uma reação àquilo que eu peço no presencial, na maioria das vezes, e a continuidade, a sequência, também tem uns tropeços no meio do caminho, de uma semana para outra parece que vai bem e nas duas seguintes eu tenho que chamar a atenção de novo para eles irem lá e participar.

Esse conteúdo da entrevista com a professora será relacionado com os dados do curso no Moodle na parte de análise (Parte III) desta pesquisa.

A seguir, passamos a apresentar cada um dos itens que nos permitem compreender como o ambiente on-line foi organizado.

5.2 TÓPICOS, ATIVIDADES E RECURSOS NO MOODLE

Primeiramente, a fim de conhecer a organização detalhada da disciplina feita pela professora no ambiente on-line, apresentamos o conteúdo de cada tópico. Mais particularmente, interessa-nos a primeira página do curso, na qual veremos seu conteúdo geral, os recursos utilizados e as instruções dadas pela professora em cada um dos tópicos.

As ferramentas disponíveis para a realização do curso no Moodle, conforme visto na apresentação do ambiente no Capítulo 2 desta parte de Metodologia, estão divididas em duas categorias: *atividades*, que tem como característica a exigência de uma ação ou produção do aluno; *recursos*, que tem como diferença das *atividades* o fato de não ter uma produção subentendida, ou seja, o recurso por si só não demanda uma ação do aluno. As escolhas das ferramentas foram feitas segundo os objetivos que a professora tinha com a atividade e sua funcionalidade.

Durante o semestre de realização da disciplina, os tópicos foram abertos conforme foram sendo tratados em classe presencial, por isso seguem a ordem cronológica do curso, mesmo que não estejam organizados por data e não correspondam a uma semana do curso, já que, algumas vezes, em uma mesma semana, mais de um tópico foi aberto.

Todos os títulos dos tópicos foram criados pela professora e, para uma melhor compreensão de sua organização, trazemos cada tópico e uma descrição do que continha.

Tópico 1: *Généralités*

Figura 22 – Tópico 1

No tópico *Généralités*, há uma apresentação do curso como um “espaço de comunicação, participação e interação”, no qual o aluno tem acesso a documentos a atividades das aulas. Há dois fóruns abertos, o *Fórum de notícias* e o *Forum des*

nouvelles, mas não há nenhuma indicação ao aluno sobre o conteúdo e a necessidade de acesso.

A professora usou do recurso da imagem, ressaltando os seguintes aspectos:

- ambiente como espaço de comunicação, participação e interação;
- ambiente como espaço de armazenamento de documentos;
- ambiente como espaço para publicação das atividades a serem realizadas;
- mensagem de boas vindas a todos.

Tópico 2: *Organisation des cours, modalités de travail et d'évaluation*

Figura 23 – Tópico 2

No tópico *Organisation des cours, modalités de travail et d'évaluation*, a professora indica que o programa do curso foi compartilhado. Para o compartilhamento, o recurso *arquivo* foi utilizado.

A professora ressaltou os seguintes aspectos:

- a avaliação feita é “formativa e contínua”;
- o trabalho final a ser entregue consiste em um portfólio de aprendizagem ou um diário reflexivo;
- as seções do ambiente serão temáticas e reservadas aos textos e atividades relacionados ao que foi feito em sala de aula presencial.

Tópico 3: Cartes cognitives

Figura 24 – Tópico 3

No tópico *Cartes cognitives* há, primeiramente, a imagem de um mapa mental. Vale ressaltar que o tema foi tratado em sala de aula presencial, na qual os alunos começaram a elaborar livremente um mapa mental. A atividade do Moodle foi apresentada em sala e consiste em etapas que orientam o aluno a observar a imagem, ir ao fórum discutir sobre mapas mentais e a visitar sites de aplicativos para criar mapas mentais. O fórum foi utilizado como atividade e a imagem como recurso de arquivo.

Tópico 4: Carte conceptuelle Cmap Tools

Figura 25 – Tópico 4

No tópico *Carte conceptuelle Cmap Tools*, a professora apresentou uma imagem de exemplo de mapa mental como recurso de arquivo. Apesar de não haver instrução sobre a atividade no tópico 4, em sala de aula presencial, a professora solicitou que os alunos fizessem o mapa conceitual sobre a temática "Aprendizagem" com o recurso digital dos sites publicados na página do tópico. Em sala, a professora orientou os alunos a postarem seus mapas no fórum do tópico 3 e, posteriormente, uma versão final do mapa mental feito foi solicitado no tópico 19 por meio do recurso tarefa para envio dos trabalhos.

Tópico 5: *Apprentissage/acquisition et autres définitions*

Figura 26 – Tópico 5

Apprentissage/acquisition et autres définitions

Chers étudiants

Dans cette session vous trouverez les textes qui présentent quelques définitions en didactique de langues étrangères.

Bonne lecture et bon travail sur le glossaire !

Concepts en didactique

Langue maternelle_langue étrangère_Castelotti

Apprentissage_interlangue(s)

Acquisition_apprentissage_CUQ

Klein,L' acquisition de langue étrangère

Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques_ REUTER, Y et alii

Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde_CUQ

ASDIFLE - Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde_CUQ

Cours de didactique du français langue étrangère et seconde_ CUQ et GRUCA p.88-97

Cours de didactique du français langue étrangère et seconde_ CUQ et GRUCA p.112-114

Professeur de FLE - Historique, enjeux et perspectives - BARTHÉLÉMY, F. p.72-81

Professeur de FLE - Historique, enjeux et perspectives - BARTHÉLÉMY, F. p. 150-159

No tópico *Apprentissage/acquisition et autres définitions*, a professora indica uma lista de textos que apresentam definições relacionadas à didática de línguas estrangeiras e se refere ao trabalho no glossário. O objetivo era de levar os alunos a realizar a leitura dos textos e selecionar palavras-chave que constituiriam o glossário. No entanto, não há no tópico aberto pela professora, uma instrução sobre a atividade glossário, uma vez que esta havia sido dada em sala de aula presencial. Para a leitura dos alunos, onze textos foram compartilhados como recurso de arquivo.

Tópico 6: Révision des concepts en DDL - Faites l'exercice ci-dessous

Figura 27 – Tópico 6

No tópico *Révision des concepts en DDL - Faites l'exercice ci-dessous*, um arquivo de texto foi compartilhado com os alunos que deveriam ler -

Além disso, a atividade enquete, com 8 questões de múltipla escolha e 2 questões abertas, elaboradas pela professora, foi inserida nesse tópico. Diferentemente das instruções que tinham aparecido até então, essa foi dada no título do tópico.

Tópico 7: *Orientations pour le travail final*

Figura 28 – Tópico 7

Orientations pour le travail final

PREMIERS PAS

Pour la réalisation du travail de fin de cours, il faudra passer par quelques étapes. Voici les premiers pas:

1. D'abord vous allez accéder ce lien et répondre au questionnaire:
 - pour pouvoir établir votre profil didactique et technologique;
 - pour penser aux types de questions que vous pourrez utiliser, en tant que professeur, avec vos futurs élèves.
2. Réfléchissez à propos des sujets d'intérêt pour développer le travail dans la thématique "L'enseignement du français oral ou écrit par moyen de ressources technologiques". Pour ce faire, pensez aux aspects suivants:
 - Situation d'enseignement et apprentissage
 - Public
 - Objectifs
 - Approche méthodologique
 - Ressources technologiques
3. Écrivez la proposition de votre travail final ci-dessous.

Travail final -

Travail final - 2 messages non-lus

Travail final - 6 messages non-lus

Travail final - 1 message non-lu

Travail final - 2 messages non-lus

No tópico *Orientations pour le travail final*, a professora apresentou orientações para preencher o questionário de perfil dos alunos, e as etapas para realização do trabalho final. Para isso, os alunos deveriam refletir sobre temas relacionados ao ensino do francês oral ou escrito por meio das tecnologias, em seguida utilizar a atividade diálogo para escrever a proposta de trabalho final. Uma atividade diálogo foi aberta para cada aluno, identificado pelo seu nome, o que permitiria que cada um dos alunos pudesse interagir com a professora e discutir sobre o trabalho. Em uma perspectiva de avaliação formativa, a professora acompanharia o processo de pesquisa e de escrita do trabalho.

Tópico 8: *Méthodologie Traditionnelle ou Grammaire-Traduction*

Figura 29 – Tópico 8

No tópico temático *Méthodologie Traditionnelle ou Grammaire-Traduction*, a professora inseriu uma questão inicial “Como vocês aprenderam latim?”, em seguida orientou a lerem os cinco documentos que foram compartilhados como recurso de arquivo. Há um fórum como atividade no tópico, mas não há nenhuma instrução no tópico sobre a participação nele, mas que havia sido dada em sala de aula presencial.

Tópico 9: *Méthodologie Directe*

Figura 30 – Tópico 9

Méthodologie Directe

Quelle place pour l'oral?

- Exemple leçon MD - le cinéma
- Histoire des méthodologies - MD
- Méthode Directe - Henri Besse
- Méthode Directe - Fabrice Bartélémy
- Méthodologie Directe - principales idées
- Tableau Synthèse MD

No tópico temático *Méthodologie Directe*, a professora inseriu uma questão: “Qual o espaço do oral?” e compartilhou seis documentos como recurso de arquivo. O arquivo *Tableau Synthèse MD* é um quadro a ser preenchido pelos alunos a partir da leitura dos textos. A instrução de preenchimento do quadro foi dada em sala de aula, por isso não há nenhuma referência às ações e produções do aluno.

Tópico 10: Activités semaines du 10 et du 17/04

Figura 31 – Tópico 10

No tópico *Activités semaines du 10 et du 17/04*, a professora escreveu orientações para quinze dias de trabalho (feriados em duas semanas consecutivas). Nessas orientações, a professora pediu a participação em atividades que já haviam sido criadas em tópicos anteriores, por exemplo o fórum de mapas mentais, o glossário e o diálogo. Além disso, compartilhou um texto como recurso de arquivo e criou uma tarefa relacionada à leitura do texto como atividade. As orientações dadas pela professora no tópico 10 revelam uma necessidade de retomada das atividades anteriores, o que indica uma ausência de participação.

Tópico 11: *Le béhaviorisme - Méthodologie áudio-orale - Participez au forum jusqu'au 5/5*

Figura 32 – Tópico 11

Le béhaviorisme - Méthodologie áudio-orale - Participez au forum jusqu'au 5/5

Quelles sont vos impressions? - du 28 au 5/05

MAO_behaviorisme

No tópico temático *Le béhaviorisme - Méthodologie áudio-orale - Participez au forum jusqu'au 5/5*, há um vídeo e um texto como recursos, e um fórum como atividade. A instrução sobre a participação no fórum foi dada no título do tópico, assim como o prazo limite para participação. Vale ressaltar que o recurso de vídeo foi utilizado pela primeira e única vez no tópico 11.

Tópico 12: *Méthodologie SGAV*

Figura 33 – Tópico 12

Méthodologie SGAV

Méthode SGAV

Guide SGAV

Voix et images de France

No tópico temático *Méthodologie SGAV*, a professora não escreveu nada, apenas compartilhou três documentos como recurso de arquivo.

Tópico 13: *Exercices structuraux – comment s'en servir?*

Figura 34 – Tópico 13

Exercices structuraux - comment s'en servir?

"La didactique de la grammaire ne consiste pas en l'enseignement d'un manuel de grammaire mais en un travail de la grammaire mentale de l'apprenant"

Cette semaine est consacrée aux réflexions sur l'enseignement de la grammaire .
Racontez vos expériences à l'aide des exemples concrets.

- Comment travaillez-vous la grammaire en classe de FLE?
- FDLM - 389-28 - Grammaire
- Révisitez votre apprentissage de la grammaire
- Grammaire Larousse
- Point langue - Alter ego
- Grammaire-doc

No tópico *Exercices structuraux – comment s'en servir?*, há uma introdução sobre o tema trabalhado e uma orientação da professora pedindo que os alunos contem suas experiências sobre o ensino de gramática. Mesmo sem fazer referência direta sobre onde essa questão deveria ser discutida, subentende-se que é no fórum aberto como atividade. Além disso, a professora compartilhou cinco documentos como recurso de arquivo.

Tópico 14: *Théorie linguistique: Chomsky et la grammaire interne*

Figura 35 – Tópico 14

Théorie linguistique: Chomsky et la grammaire interne

Lisez les textes sur Chomsky - activité en groupe en salle de classe

Noam Chomsky

- Les capacités de l'être humain (personnalité, valeurs, comportements, intelligence) sont innées.
- L'évolution de l'être humain en termes de connaissances est liée aux facteurs d'ordre héréditaires et de maturation.
- Les enfants naissent biologiquement constitués et programmés pour développer leur langage qui se développe de la même manière qu'une autre capacité biologique.

Vidéo Youtube (en anglais)

- Noam Chomsky: language and other cognitive processes
https://www.youtube.com/watch?v=6i_W6Afed2k

Chomsky

Réflexions sur le langage - Chomsky

Noam Chomsky - Conversas com....

Interaction sur les textes de Chomsky

ppt_Chomsky

No tópico *Théorie linguistique: Chomsky et la grammaire interne*, há uma instrução inicial “Leiam o texto sobre Chomsky – atividade em grupo em sala de aula”, em seguida colocou alguns pontos e um vídeo sobre a teoria de Chomsky. Além disso, como recurso de arquivo foram compartilhados quatro documentos, e também uma atividade de fórum foi aberta, mesmo que sem referência à participação nele no tópico.

Tópico 15: *Approche communicative*

Figura 36 – Tópico 15

No tópico *Approche communicative*, em seu texto de abertura, há a orientação de reflexão sobre duas questões que seriam discutidas em classe:

- Quais são as noções centrais na abordagem comunicativa?
- Quais são os papéis do professor e do aluno?

As questões de reflexão partiriam dos quatro documentos que foram compartilhados como recurso de arquivo, conforme foi dito em sala de aula presencial.

Tópico 16: *Approche cognitive*

Figura 37 – Tópico 16

Approche cognitive

Comment faire votre "diário de leitura"?

- Lisez les deux textes et sélectionnez des morceaux qui vous paraissent les plus pertinents à commenter
- Faites des commentaires critiques pour chaque extrait
- Formulez des questions à discuter

- Psychologie cognitive et apprentissage
- Approche cognitive - stratégies attentionnelles
- Approche cognitive
- Modèles cognitifs

No tópico *Approche cognitive*, há orientações para a realização de um diário de leitura, no qual os alunos deveriam comentar trechos de dois dos textos compartilhados. No entanto, há 4 documentos compartilhados como recurso de arquivo, e nas orientações não há referência direta a quais deles correspondem aos dois textos que deveriam ser lidos.

Tópico 17: *Vygotsky - apprentissage et développement - processus socio-historique-culturel*

Figura 38 – Tópico 17

Vygotsky - apprentissage et développement - processus socio-historique-culturel

Rapport entre l'individu et la société(1)

Les caractéristiques humaines sont présentes dès la naissance de l'individu, mais sont le résultat de l'interaction entre l'individu et son contexte socioculturel

↓

l'individu a besoin de réaliser des désirs, de communiquer et il est capable de planifier, d'activer sa mémoire, d'imaginer et d'activer d'autres mécanismes conscients et volontaires

- Approche communicative et approche actionnelle
- Vygotsky
- Pensamento e linguagem
- A construção do pensamento e da linguagem

No tópico *Vygotsky - apprentissage et développement - processus socio-historique-culturel*, há quatro documentos de texto como recurso de arquivo, mas não há orientações escritas sobre as ações exigidas no tópico.

Tópico 18: Cours du 9/06 - Présence obligatoire

Figura 39 – Tópico 18

Cours du 9/06 - Présence obligatoire

Le travail de fin de semestre

Pendant le cours du 9/06/2017 vous allez travailler dans la salle 267 directement sur l'ordinateur pour faire avancer votre travail

La présence est obligatoire!!!

A ne pas oublier

Chers étudiants

L'objectif du travail final est de vous faire réfléchir sur l'enseignement du français et les technologies surtout à partir de ressources disponibles sur Internet.

A partir du choix de votre thématique, vous devez justifier pourquoi le sujet vous intéresse et le développer considérant les réflexions méthodologiques qu'on a faites dans les cours

Sommaire du travail

- Introduction
- Réflexion théorique - aspects méthodologiques
- Situation d'enseignement et apprentissage
- Public
- Objectifs
- Ressources technologiques - justifiez
- Séquence proposée
- Conclusions (sur votre apprentissage et réalisation de ce travail)
- Références bibliographiques

L'espace dialogue est pour rendre plus interactif ce processus. Allez-y

No tópico *Cours du 9/06 - Présence obligatoire*, o título foi utilizado como um aviso sobre a presença obrigatória. Em seguida, no texto, há a indicação sobre a sala em que ocorreria a aula presencial e mais uma vez um aviso sobre a obrigatoriedade da presença. Depois de informações práticas, o objetivo e o sumário modelo do trabalho final foram apresentados. Há também um lembrete sobre a atividade diálogo, que “torna mais interativo esse processo”.

Tópico 19: *Évaluation formative - travaux*

Figura 40 – Tópico 19

Evaluation formative - travaux

Acquisition et apprentissage du français

Evaluation formative

1

Feed-back sur les activités

2

Feed-back sur le processus

3

Auto-évaluation

A rendre le 3/07: 🙌

1. Travail réflexif et didactique sur la thématique "Enseignement du français et les technologies"
2. Cmap - carte cognitive
3. Bilan
4. Questionnaire final

Moyenne composée par:

1. Activités Moodle
2. Travaux de fin de semestre: travail réflexif et Cmap **(só a versão final)**
3. Bilan - qu'est-ce que c'est pour moi enseigner avec les technologies?

📁 Cmap

Restringido

 Disponível até 4 julho 2017, 20:00

📁 Travail réflexif - Enseignement du français et les technologies

Restringido

 Disponível até 4 julho 2017, 20:00

📁 Bilan

📁 Questionnaire final

No tópico *Évaluation formative - travaux*, há um lembrete de todos os trabalhos que deveriam ser entregues até o fim do semestre: um trabalho reflexivo sobre o ensino do francês e as tecnologias; um mapa mental; uma autoavaliação. Também há um aviso sobre a média de notas, composta pelas atividades no Moodle

e pelos trabalhos de fim de semestre (trabalho reflexivo, mapa mental e o *bilan*). Como atividade, a professora abriu nesse tópico duas tarefas, uma referente à entrega do mapa mental e outra à entrega do trabalho reflexivo, além de uma enquete sobre a representação dos alunos do ensino com tecnologias. Um recurso de Url também foi disponibilizado, ou seja, um *link* para a página do questionário final foi compartilhado para que os alunos preenchessem.

5.2.1 Síntese da utilização das atividades e dos recursos da plataforma

Após a apresentação de todos os tópicos, obtivemos os seguintes resultados em relação ao uso das ferramentas das categorias *atividades* e *recursos* do Moodle utilizados na disciplina “Aquisição/Aprendizagem do francês como língua estrangeira”.

Quadro 12 – Utilização de atividades no curso do Moodle

Atividade	Utilização	Apresenta instrução ou referência à atividade
Base de dados	Não	N/A
Certificado simples	Não	N/A
Chat	Não	N/A
Conteúdo interativo HSP	Não	N/A
Diálogo	Sim (T7)	Sim (T7)
Enquete	Sim (T6, T19)	Sim (T6, T19)
Escolha	Não	N/A
Escolha um grupo	Não	N/A
Ferramenta externa	Não	N/A
Fórum	Sim (T1, T3, T8, T11, T13, T14)	Sim (T3, T11, T13)
Glossário	Sim (T5)	Não
Laboratório de avaliação	Não	N/A
Lição	Não	N/A
MConf Web Conferência	Não	N/A
Organizador	Não	N/A
Ou blog	Não	N/A
Ou Wiki	Não	N/A
Pesquisa de avaliação	Não	N/A
Presença	Não	N/A
Questionário	Não	N/A
Questionário ativo	Não	N/A
SCORM/AICC	Não	N/A
Tarefa	Sim (T10, T19, T19)	Sim (T10, T19, T19)
Wiki	Não	N/A

Quadro 13 – Utilização de recursos no curso do Moodle

Recurso	Utilização	Apresenta instrução ou referência ao recurso
Arquivo	Sim (T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17)	Sim (T2, T3, T4, T5, T8, T10, T14, T16)
Conteúdo do pacote IMS	Não	N/A
Gravações MConf	Não	N/A
Livro	Não	N/A
Página	Não	N/A
Pasta	Não	N/A
Rótulo	Sim (em todos os tópicos)	N/A
URL	Sim (T19)	Sim (T19)

Esse quadro sintetiza, portanto, a utilização de cada atividade ou recurso do Moodle, identificando os tópicos em que apareceram assim como o emprego de instruções aos alunos sobre a ação ou produção esperada pela professora.

5.3 REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NO MOODLE PELOS ALUNOS

Em seguida, veremos a adesão dos alunos ao uso das atividades. Cada atividade utilizada, por sua natureza que demanda ação ou produção do aluno, apresenta um relatório de participação dos alunos em cada uma delas. A partir desses relatórios²⁸, apresentaremos a adesão dos alunos a cada atividade proposta pela professora, sendo elas: tarefa, fórum, glossário, enquete e diálogo.

5.3.1 Fórum

Durante o semestre, foram propostas seis atividades de Fórum cujos títulos foram:

- *Fórum de notícias*; aberto no tópico 1;
- *Cartes cognitives*, no tópico 3;
- *Témoignage*, no tópico 8;
- *Quelles sont vos impressions?*, no tópico 11;
- *Comment travaillez-vous la grammaire en classe de FLE?*, no tópico 13;

²⁸ Os relatórios são dados brutos consultados no Moodle com acesso de administrador do curso.

- *Interaction sur le texte de Chomsky*, no tópico 14.

Quadro 14 – Adesão dos alunos às atividades Fórum

Título	Conteúdo	Participações					
		Alice	Arthur	Ágata	Ariane	Amanda	Professora
Fórum de notícias	Notícias sobre aulas, agenda, tarefas, eventos etc.	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
Cartes cognitives	Questões sobre documento compartilhado	Sim (1)	Sim (1)	Não	Não	Sim (3)	Sim (2)
Témoignage	Questão sobre experiência	Não	Não	Não	Não	Sim (2)	Sim (1)
Quelles sont vos impressions?	Questões de reflexão sobre o vídeo (<i>Language Teaching Methods: Audio-Lingual Method</i>) compartilhado	Sim (1)	Sim (1)	Não	Não	Sim (2)	Sim (2)
Comment travaillez-vous la grammaire en classe de FLE?	Questões sobre experiência	Sim (2)	Sim (1)	Sim (1)	Sim (1)	Sim (1)	Sim (2)
Interaction sur le texte de Chomsky	Questões sobre documento compartilhado	Não	Sim (1)	Não	Não	Sim (1)	Sim (1)

É importante ressaltar que o Fórum de notícias era de publicação de avisos da professora para a turma, por esse motivo vimos que não houve participação de nenhum aluno.

Podemos ver a seguir a abertura de cada um desses seis fóruns propostos.

Figura 43 – Fórum *Temoignage*

Forum - témoignage

Chers étudiants

Ce forum est un espace-témoignage et sert à enregistrer vos expériences d'apprentissage et comme futurs enseignants de FLE

Quelles ont été vos expériences en latin ?

Allez-y!

C'est parti!

Quelles sont vos impressions?

Figura 44 – Fórum *Quelles sont vos impressions?*

Quelles sont vos impressions? - du 28 au 5/05

sexta, 12 Mai 2017, 00:57

Chers tous

Pour faire avancer un peu notre travail je vous demande de participer à ce forum.

Vous allez visionner le film et d'une manière souple (spontanée) exprimer vos impressions

Que pensez-vous de ce cours?

Qu'est-ce que l'enseignant fait?

Avez-vous déjà assisté à un cours pareil? Quelle a été l'expérience?

Allez-y!

C'est parti

Comment travaillez-vous la grammaire en classe de FLE?

Figura 45 – Fórum *Comment travaillez-vous la grammaire en classe de FLE?*

Comment travaillez-vous la grammaire en classe de FLE?

sexta, 12 Mai 2017, 01:18

Chers tous

L'enseignement de la grammaire dans la MAO occupe une place centrale dans l'enseignement de langues.

La répétition, la mémorisation de règles sont des points de référence pour le travail en salle de classe.

Le laboratoire de langues devient l'espace complémentaire pour renforcer l'apprentissage. Avez-vous déjà fait des exercices de langue dans un laboratoire ?

Que pensez-vous de l'enseignement de la langue d'après les principes de la Méthode Audio-Oral ?

Discutez avec vos collègues dans le forum

A plus

Interaction sur le texte de Chomsky

Figura 46 – Fórum *Interaction sur le texte de Chomsky*

Interaction sur les textes de Chomsky

Chers étudiants

Voici l'espace réservé pour notre interaction sur les textes de Chomsky. Lisez-les et participez-y

Bonne interaction!

5.3.2 Glossário

A atividade *glossário*, como vimos no Capítulo 2, permite a elaboração cooperativa de termos e suas definições. A professora, em sala de aula presencial, apresentou aos alunos a atividade no Moodle e pediu-lhes que, a partir das leituras indicadas, adicionassem termos relacionados à aprendizagem e aquisição do FLE e suas definições, a fim de criar um banco cooperativo de conceitos.

Vemos a seguir que a instrução não aparece na apresentação do tópico, pois havia sido dada em sala de aula de aula presencial.

Figura 47 – Atividade Glossário

Apprentissage/acquisition et autres définitions

Chers étudiants

Dans cette session vous trouverez les textes qui présentent quelques définitions en didactique de langues étrangères.

Bonne lecture et bon travail sur le glossaire !

Observando o quadro abaixo, podemos perceber que três dos cinco alunos adicionaram inúmeros termos ao glossário.

Quadro 15 – Adesão dos alunos às atividades *Glossário*

Aluno	Adição de termos e definições
Alice	Sim (15)
Arthur	Sim (20)
Ágata	Não
Ariane	Não
Amanda	Sim (9)

Figura 48 – Exemplo de termos no Glossário

Concepts en didactique

Buscar

☒ Buscar em todo o texto

Versão para impressão

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

Página: 1 2 3 (Próximo) Todos

"

"Régression"

por I sexta, 16 Jun 2017, 23:19

"Il n'est pas rare que les apprenants qui ont atteint un stade d'acquisition très avancé trébuchent brusquement au milieu de leur discours, et se retrouvent, parfois pour une phrase ou deux, à un stade antérieur de leur connaissance de la langue. Par exemple, ils abandonnent soudainement les terminaisons verbales qu'ils maîtrisent ordinairement sans problème. Il est facile d'observer ce retour en arrière sur soi-même: lorsqu'on a cessé de parler une langue étrangère pendant un certain temps, lorsqu'on est tendu ou fatigué, on s'aperçoit que, par moments, la langue étrangère semble s'être évanouie, ou du moins que la quantité d'erreurs et d'hésitations s'accroît. Cela nous montre que, dans l'acquisition, les états de langue dépassés sont dans un certain sens toujours présents. Les états de langue plus récents ne remplacent pas les précédents, ils les contiennent comme les cercles annuels d'un tronc d'arbre, l'état final étant le cercle extérieur qui englobe les autres".

KLEIN W., 1989, p.73

A

Acquisition guidée d'une LE

por I sábado, 17 Jun 2017, 15:57

"Dans la distinction entre 'guidé' et 'non-guidé', la notion de guidage désigne les cas où l'on tente d'influencer le processus volontairement et systématiquement, en s'appuyant sur des méthodes d'enseignement données. Le cas type, c'est un cours de langue, mais il faut inclure ici l'autodidacte qui apprend par lui-même en s'aidant de bandes enregistrées ou d'autres outils pédagogiques. Evidemment il y a parfois enseignement dans l'acquisition non-guidée, par exemple quand on corrige explicitement une faute de l'apprenant, quand on lui fournit les désignations pour certains objets ou qu'on lui explique une construction. Ces faits ne remettent pas en cause la distinction fondamentale entre acquisition 'guidée' et 'non-guidée'."

KLEIN W. - "L'acquisition de langue étrangère" Paris, Armand Colin, 1989, p.14

Acquisition non-guidée d'une LE

por I sábado, 17 Jun 2017, 15:41

"On désigne ainsi l'acquisition d'une langue étrangère par la communication quotidienne, acquisition qui se développe naturellement, et sans intervention systématique pour guider le processus. Un exemple type est celui d'un travailleur portugais qui arrive en France sans connaître un mot de français, et qui construit sa connaissance du français par ses contacts (souvent relativement restreints) avec son environnement social. Un autre exemple, peut-être encore plus "pur", est celui d'un missionnaire ou d'un ethnologue arrivant dans une ethnie inconnue, qui acquiert sa langue par l'intermédiaire de ses contacts sociaux (qui peuvent être plus ou moins pathologiques), et qui peut même être amené à étudier la langue, sans qu'on la lui enseigne systématiquement. Ces deux exemples suffisent à montrer que l'acquisition non-guidée n'est pas une catégorie homogène."

KLEIN W. - "L'acquisition de langue étrangère" Paris, Armand Colin, 1989, p.12

Na atividade *glossário*, todos os alunos puderam inserir termos e suas definições. Para consultar os termos inseridos, os resultados podem ser filtrados por ordem alfabética, por categoria, por data de inserção ou por autor.

5.3.3 Enquete

Durante o semestre, a professora também propôs aos alunos a atividade *enquete*, que, como vimos no Capítulo 2, permite a construção de diferentes tipos de questionário. As enquetes foram propostas nos seguintes tópicos:

- *Concepts en DDL*, proposta no tópico 6;
- *Bilan*, proposta no tópico 19.

Quadro 16 – Adesão dos alunos às atividades *Enquete*

Aluno	Respostas enviadas	
	Concepts en DDL	Bilan
Alice	Não	Sim
Arthur	Não	Sim
Ágata	Não	Não
Ariane	Não	Sim
Amanda	Sim	Sim

Em relação ao presencial, as enquetes tiveram o objetivo avaliativo. No entanto, notamos que a adesão foi maior na enquete *Bilan*, que foi classificada pela professora como uma atividade para a média das notas. Percebemos, dessa forma, que os alunos realizaram aquela que teve um caráter obrigatório.

Apresentamos as duas enquetes a fim de conhecer as instruções dadas e os tipos de questões feitas.

Concepts en DDL

Na instrução dada na enquete, a professora apenas indica que se trata de um exercício para ajudar os alunos a refletirem sobre os conceitos de didática.

Figura 49 – Instrução sobre a enquete *Concepts en DDL*

Concepts en DDL
Chers tous
Voici un exercice pour vous aider à réfléchir sur les concepts en DDL.
Bon travail

Vemos que o questionário, elaborado pela professora, é composto por oito questões de múltipla escolha e duas questões abertas.

Figura 50 – Questões da enquete *Concepts en DDL*

Concepts en DDL

Imprimir em Branco

- 1 * Dans quelle situation on pourrait dire qu'il s'agit d'un processus d'acquisition d'une langue?
- ☐ A) Avant de communiquer l'étudiant révise les points grammaticaux étudiés.
 - ☐ B) Pour communiquer, l'étudiant prépare par écrit ce qu'il va dire.
 - ☐ C) En communiquant avec une personne l'étudiant mobilise des connaissances acquises.
 - ☐ D) Communiquer signifie contrôler ce que l'étudiant va dire.
- 2 * Complétez la phrase " L'acquisition ne se caractérise pas nécessairement par la qualité native ou quasi native des performances mais....."
- ☐ A) par la capacité à mémoriser et à stocker des savoirs et des savoir-faire.
 - ☐ B) par la capacité à reproduire le même processus d'acquisition en langue maternelle.
 - ☐ C) par la capacité à interpréter et à produire du discours, indépendante de la conscience linguistique du lecteur.
 - ☐ D) par la simple observation des parlants natifs dans des situations de communication en salle de classe.
- 3 * Comment pourrait-on définir apprentissage?
- ☐ A) C'est un processus conscient par lequel on apprend à opérer en LE.
 - ☐ B) C'est une manière plus ludique d'apprendre la grammaire d'une LE.
 - ☐ C) C'est une succession d'activités que l'apprenant met en oeuvre en milieu naturel.
 - ☐ D) C'est l'utilisation des différentes ressources technologiques pour faire apprendre.
- 4 * Dans quelle phrase le concept de méthode est défini correctement?
- ☐ A) Méthode en LE, c'est le mécanisme complexe d'acquisition d'une langue.
 - ☐ B) Méthode en LE, c' est la présentation des règles explicites de la grammaire.
 - ☐ C) Méthode en LE, c'est l'ajustement formel et conscient de la mise en place des contenus linguistiques.
 - ☐ D) Méthode en LE, c'est l'ensemble des procédés de mise en oeuvre d'un principe méthodologique.
- 5 * La définition de langue maternelle est complexe et dépend de plusieurs facteurs. Dans quelle phrase la définition est plus correcte?
- 6 * Qu'est-ce que c'est le français langue seconde en DDL?
- ☐ A) C'est la variété du français enseigné après le processus d'acquisition de la langue maternelle.
 - ☐ B) C'est la langue parlée au sein des familles francophones qui ont le français comme langue étrangère.
 - ☐ C) C'est la langue enseignée auprès des publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français.
 - ☐ D) C'est la deuxième langue étrangère officiellement reconnue dans les établissements scolaires.
- 7 * Complétez la phrase "Par méthodologie on comprend...."
- ☐ A) les principes qui régissent toutes les manières d'enseigner et d'apprendre mettant en relation ces deux processus.
 - ☐ B) le rassemblement cohérent des activités présentes dans un manuel de FLE.
 - ☐ C) les réponses didactiques qu'on puisse donner aux questions posées par les enseignants.
 - ☐ D) les procédures définies par les enseignants pour faciliter l'apprentissage et l'acquisition des langues.
- 8 * Qu'est-ce que c'est interlangue?
- ☐ A) C'est une structure figée acquise par l'apprenant en processus d'acquisition d'une langue étrangère.
 - ☐ B) C'est un système intériorisé par un apprenant caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source.
 - ☐ C) C'est la représentation que les apprenants construisent de la langue en vue d'acquisition.
 - ☐ D) C'est la répétition des structures en langue étrangère visant remplacer les erreurs commises par l'apprenant.
- 9 * En vous appuyant sur les discussions réalisées en classe, faite un commentaire de la phrase suivante: "Pour acquérir une langue étrangère il faut passer par une immersion dans la langue, c'est-à-dire rester plus de six mois dans le pays où elle est parlée" Expliquez votre point de vue.
- 10 * " Ma langue c'est l'arabe mais je ne la parle pas". Qu'en pensez-vous?

No fim do curso, a professora pediu aos alunos que fizessem uma reflexão sobre a utilização de recursos disponíveis na Internet:

Figura 51 – Instrução sobre a enquete *Bilan*

Bilan

Chers tous

La question bilan se réfère à une réflexion plus personnelle: ça vous plaît de travailler avec des ressources Internet? Est-il difficile de trouver des documents? Comment faites-vous pour les sélectionner?

Ces questions font partie de notre quotidien en tant qu'enseignant de français

A nous de dire quelles solutions on trouve n'est-ce pas?

Com essas questões de reflexão pessoal relacionadas ao cotidiano de professores de francês, a professora procurou fazer os alunos refletirem:

- Se gostam de trabalhar com recursos disponíveis na Internet;
- Se acham difícil encontrar documentos;
- Como fazem para selecionar documentos;
- Como a disciplina contribuiu com esse trabalho.

As respostas dos alunos estão agrupadas na figura a seguir e serão retomadas se necessário na parte de análise dos dados.

Figura 52 – Respostas à enquete *Bilan*

Amanda	<p style="text-align: center;">Travailler avec internet</p> <p>La technologie nous aide, mais le rôle clé est toujours l'enseignant. En d'autres termes, elles ne sont pas "marveilleuses" ou "magiques". Sa valeur dépend de la méthodologie et de la ligne pédagogique suivie par l'enseignant à les utiliser.</p> <p>J'aime travailler avec elles mais je sais que le plus important est mon propre travail et mon choix d'accord le contenu à être développer.</p> <p>Aujourd'hui il y a beaucoup des outils que facilitent les activités du professeur, mais une bonne formation a un grand poids au travail, ainsi comme un bon plan, un bon projet d'enseignement.</p> <p>L'homme est incurablement coincé aux outils technologiques. Notre système éducationnel est pressonné à aller du livre aux ordinateurs et la technologie fait partie de notre histoire.</p> <p>Avec l'émergence de si différents ressources technologiques - comme la projection du son, des images, des enregistrements (authentiques aussi) et tout type d'équipements qui facilitent la production d'un cours différencié, "fermer les yeux" à elle n'est pas un chemin.</p> <p>Pour sélectionner les ressources à l'Internet, j'utilise deux manières: 1) mon expérience et jugement et 2) je pense aux objectifs des contenus et la possibilité d'effectuer les activités.</p> <p>C'est vrai que il faut que faire une bonne recherche à l'Internet et "simuler" qu'est-ce que je prévois travailler notamment les sites et ses exercices.</p> <p>Grâce à discipline "Aquisição..." je cherche moins de penser sur ces questions et j'ai connu outils et théories par m'aider de le faire.</p>
Ariane	<p>Je pense qu'il est très important de prendre en compte le monde numérique qui nous entoure avant de préparer nos cours de langue étrangère.</p> <p>J'aime bien travailler avec des ressources Internet, soit avec des documents authentiques, soit avec des fiches pédagogiques de FLE, car ils nous offrent plein de possibilités de rendre les cours plus attractifs.</p> <p>Il n'est pas difficile de trouver des documents, il y en a plein sur le web. Mais il faut bien les sélectionner. Pour le faire, normalement j'essaie de mobiliser ces documents dans un but plus précise. Donc, dans un contexte de cours particulier, je cherche des documents qui sont liés aux objectifs de l'élève. Par exemple, s'il s'agit de quelqu'un qui va partir en voyage pour faire un échange à Paris, je sélectionne donc le plan du métro, des plans interactifs des musées, des vidéos qui parlent à propos des arrondissements etc... et je prépare des activités à partir de ces documents. Normalement j'utilise le livre Alter ego +. Du coup, je cherche à lier ces activités aux contenus proposés par le livre, en les adaptant au niveau de l'élève.</p> <p>Dans le contexte d'une école de langues privé, je cherche des fiches pédagogiques de FLE sur Internet (ou je prépare quelques activités à partir des documents authentiques) pour compléter la méthode utilisée à l'école.</p> <p>La discipline Acquisition du Français m'a offert des apports théoriques pour mieux comprendre les courants méthodologiques qui sont derrière les différentes méthodes de FLE. J'ai pu également partager des expériences personnelles avec d'autres professeurs de FLE et réfléchir sur les raisons qui m'amènent à utiliser tel ou tel ressource Internet.</p>

Arthur	<p>Je pense que ce n'est pas une question de préférence. Les ressources internet font partie d'une réalité incontournable et nous devons comme enseignants nous adapter à cette réalité. Elle n'est pas non plus une réalité subjective. L'internet a changé la manière par laquelle les gens se mettent en relation avec la connaissance (il faut dire avec eux-mêmes). Toute la richesse d'information et tous les problèmes sont en ligne. On doit faire face à cette question de manière pro-positive.</p> <p>La réflexion que j'ai pu développer lors de cette discipline m'a beaucoup aidé à penser ces outils, même d'avoir un point de vue plus critique sur mon propre usage des ressources en ligne, tels que les dictionnaires, le sujet de mon travail final.</p> <p>En tant que ressources pour trouver des documents (soit didactiques ou soit authentiques) je trouve l'internet indispensable. Je m'organise et je donne mes cours totalement connecté. J'ai du mal, je l'avoue, quand il n'y a pas le réseau disponible. J'utilise beaucoup toutes les multimédias, surtout les sources audiovisuelles.</p> <p>Pour moi c'est très facile de trouver des documents. Après une année en donnant les cours de Fle et après deux années en organisant les cours de PLÉ je pense qu'on trouve des liens de référence et on garde dans la mémoire quelques documents de référence. Il faut ne pas ignorer l'importance de maintenir un archive avec les documents déjà utilisés. Il faut aussi continuer à s'actualiser avec les sujets pour les adapter aux besoins de chaque élève. J'essaie de le faire toujours.</p> <p>Comme je travaille au Centre de Langues de l'USP comme moniteur de français, j'ai eu un nouveau contact avec le dropbox que je n'avais pas et je pense que c'est un outil avec une sécurité et capable d'organiser une quantité énorme d'archive. Nous n'avons plus le besoin de garder des kilos de papier qui se multiplient chaque jour. Cela peut aussi optimiser les temps et l'espace d'un professeur.</p>
Alice	<p>Ça me plaît de travailler avec des ressources internet et il n'est pas difficile de les trouver. Par contre, le lien à faire entre les ressources et le cours de Fle et l'analyse critique de la ressource n'est pas aussi évidente que cela ne paraît.</p> <p>L'enseignant doit avant tout réfléchir au contexte de ses apprenants et voir l'adéquation de l'activité pour la classe. Ensuite, il est plus recommandable de préparer des activités qui concernent cette ressource, car s'il n'y a pas une activité à suivre de la part des élèves, ils risquent de trop se concentrer pour tout comprendre sur des vidéos et peuvent rater les informations principales.</p> <p>La discipline m'a offert l'opportunité d'avoir un regard plus critique sur les activités à préparer et à faire faire aux apprenants. De manière à toujours réfléchir au public devant lequel je me trouve et encore au but que je veux que mes apprenants atteignent avec l'usage d'une vidéo en classe. Aujourd'hui, je pense que ceci est la première chose qu'un enseignant doit avoir à l'esprit au moment de choisir une vidéo. De plus, je pense que le lien entre la leçon de l'élève à ce moment et la vidéo est aussi importante, car pour l'élève je pense que c'est plus rassurant qu'il ait une thématique ou des tâches à réaliser qui correspondent avec ce qu'il voit en cours.</p>

5.3.4 Tarefas

As tarefas, que são assim classificadas pelo próprio ambiente, ou seja, demandam uma entrega de trabalho por parte do aluno. O sistema acusa os trabalhos recebidos e possibilita a atribuição de nota.

As tarefas propostas foram:

- *Journal réflexif*, solicitada no tópico 10;
- *Cmap*, solicitada no tópico 19;
- *Travail réflexif – Enseignement du français et les technologies*, solicitada no tópico 19.

Quadro 17 – Adesão dos alunos às atividades Tarefa

	Título da tarefa					
	Journal réflexif		Cmap		Travail réflexif – Enseignement du français et les technologies	
	Realizado	Feedback	Realizado	Feedback	Realizado	Feedback
Alice	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Arthur	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Ágata	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Ariane	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Amanda	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

Pelo quadro de adesão dos alunos, podemos perceber que as tarefas *Cmap* e *Travail réflexif* tiveram maior adesão por parte dos alunos do que a tarefa *Journal réflexif*.

Ao clicar na tarefa, os alunos são levados a outra página de depósito do arquivo da tarefa. Vemos a seguir as duas tarefas que apresentam instrução na página de depósito.

Journal réflexif

Na instrução do *Journal réflexif*, a professora, primeiramente, define o que se espera dos alunos em relação ao conteúdo da tarefa: “questionamentos a partir da leitura”, em seguida acrescenta que os alunos podem selecionar trechos do texto e comentá-los.

Figura 53 – Instrução da tarefa *Journal réflexif*

Journal réflexif

Chers étudiants

Dans un Journal réflexif vous enregistrez des questionnements issus de la lecture.

Vous pouvez sélectionner des extraits du texte et vous commentez le passage.

Réfléchissez bien et profitez de ce moment pour vous questionner en tant qu'étudiant et en tant qu'enseignant d'accord?

Trabalho final: Travail réflexif – Enseignement du français et les technologies

O trabalho final (*Travail réflexif – Enseignement du français et les Technologies*) cujo tema foi o ensino do francês e as tecnologias, conforme vimos no Capítulo 5 nas descrições sobre os tópicos e atividades do curso, foi apresentado aos alunos no tópico 7 (*Orientations pour le travail final*), mencionado no tópico 10 (*Activités semaines du 10 et du 17/04*), retomado no tópico 18 (*Cours du 9/06 - Présence obligatoire*) e solicitado como tarefa no tópico 19 (*Évaluation formative – travaux*).

Dessa forma, entendemos que o trabalho final teve um caráter formativo, que fica evidenciado no uso do Moodle.

Quadro 18 – Utilização do diálogo e entrega do trabalho final

Aluno	Utilização Diálogo	Entrega do trabalho
Alice	Sim (7) Professora (7)	Sim
Arthur	Sim (2) Professora (3)	Sim
Ágata	Sim (1) Professora (4)	Não
Ariane	Sim (2) Professora (3)	Sim
Amanda	Sim (13) Professora (10)	Sim

Figura 54 - Instrução para depósito da tarefa *Travail réflexif*

Travail réflexif - Enseignement du français et les technologies

Chers étudiants

L'objectif de ce travail est de vous faire réfléchir sur l'enseignement du français et les technologies surtout à partir de ressources disponibles sur Internet.

Vous devez choisir une thématique, la justifier et la développer considérant les réflexions méthodologiques qu'on a faites dans les cours

L'espace dialogue est pour

5.3.5 Diálogo

Como vimos anteriormente, a atividade *diálogo* foi aberta no tópico 7, de orientações para o trabalho final, justamente com o objetivo de servir como uma ferramenta de comunicação entre a professora e o aluno em seu processo de pesquisa, reflexão e escrita do trabalho final ao longo do semestre.

Um diálogo foi aberto para cada aluno e foi identificado com seus respectivos nomes, o que permitiu um acompanhamento individual desse processo, já que a interação ocorreu apenas entre professor-aluno e não entre aluno-aluno.

Vemos pelo quadro a seguir que foi uma ferramenta muito utilizada pelos alunos para comunicação com a professora:

Quadro 19 – Adesão dos alunos à atividade *Diálogo*

Aluno	Utilização
Alice	Sim (7) Professora (7)
Arthur	Sim (2) Professora (3)
Ágata	Sim (1) Professora (4)
Ariane	Sim (2) Professora (3)
Amanda	Sim (13) Professora (10)

Apresentamos a seguir exemplos dos diálogos iniciais entre:

- a professora e Alice;
- a professora e Arthur;
- a professora e Ágata;
- a professora e Ariane;
- a professora e Amanda.

Diálogo entre professora e Alice

Figura 55 – Exemplo de uso do diálogo entre professora e Alice

Iniciado:
2020-04-26T11:09:00
Fechar diálogo
Excluir diálogo

Olá!

Ça va?

Voici les premières étapes pour commencer ton travail final:

- choisir une problématique liée au sujet
- justifier cette problématique situant le lecteur sur quels aspects tu penses sont les plus importants à considérer dans ta réflexion

Pourrais-tu travailler sur cela cette semaine?

Merci

2 participa
sta

2020-04-29T15:28:00

Bonjour!

Ça va bien, merci, et vous?

J'ai pensé à travailler le thème suivant : dans quelle mesure les vidéos de vloggers (comme Norman, Cyprien, et d'autres) peuvent aider l'élève de FLE à développer / à améliorer sa compréhension orale et même l'expression orale en français.

Le public d'élèves auxquels j'ai pensé sont des adultes, qui suivent des cours de langues étrangères à partir du niveau A2.

Les manuels de méthodes de langues offrent toujours une grande diversité de thèmes à discuter, comme la leçon des vêtements, des aliments, des loisirs, et d'autres pour des niveaux plus élémentaires ; ils apportent encore des thèmes pour une discussion plus large dans les niveaux plus avancés. Beaucoup de ces thèmes sont aussi discutés par les vloggers, avec des éléments culturels, dont l'humour français (ou belge, dans le cas de Norman).

Ces ressources sont donc possibles d'être employées en classe. Les vidéos sont facilement retrouvées sur youtube et on peut aussi s'abonner à la chaîne de chaque vlogger. Les vidéos de Cyprien ont même des sous-titres qui ne sont pas faits automatiquement par youtube et que l'on peut ajouter à l'exhibition, si cela se fait nécessaire.

Ces genres de vidéos peuvent renforcer ou élargir la connaissance de vocabulaire de l'élève, lui montrer des traits culturels par moyen d'un document authentique et encore faire connaître à l'élève l'humour français. Suite à l'exercice de compréhension orale de la vidéo, l'enseignant peut encore aborder le thème et discuter les points de vue montrés par les vloggers, demander s'ils sont d'accord avec ce qui a été vu.

Que pensez-vous de ce thème? Est-ce possible l'aborder pour ce travail final?

Je vous souhaite un bon weekend,

Diálogo entre professora e Arthur

Figura 56 – Exemplo de uso do diálogo entre professora e Arthur

Iniciado por:
Arthur em 6 April (5:46 pm)
Fechar diálogo
Excluir diálogo

Ch

Je vous écrit dans un premier moment un brouillon de mon idée:

Je pense à faire une analyse sur comment des sites référence d'apprentissage du français sur l'internet (Point du Fle, TV5, RFI et France Culture par exemple), sont pensés pour travailler l'acquisition (non-guidée). Je voudrais parler de ce sujet en ayant comme thème central l'actualisation culturel et des informations sur l'actualité de la France, du monde des arts et de la culture. L'approche théorique pourrait être l'idée de langue-culture et ses problématisations dans quelques champs de la théorie de l'apprentissage des langues étrangères. Nous pourrions aussi penser à quelle mesure cette experience se différencie/ s'ajuste d'une/dans une expérience en salle de classe et en quoi la présence d'un professeur peut contribuer ou non pendant cette experience d'écoute et d'aproximation visuel.

Je sais que c'est un corpus très large pour y penser mais ça y est ce que j'ai pour l'instant.

Cordialement

2 participant
1

Professora respondeu em 26 April (11:06 am)

C'est un très bon projet et toujours très important pour nous enseignants

Alors, les premiers pas sont:

- trouver une bibliographie sur l'apprentissage autonome en ligne. Je vais voir avec Roberta et t'indiquer quelques textes pour la partie théorique
- sélectionner les sites et pour chacun faire une description justifiant ton choix

d'accord?

Diálogo entre professora e Ágata

Figura 57 – Exemplo de uso do diálogo entre professora e Ágata

Iniciado
losta em 26 April (11:17 am)
Fechar diálogo
Excluir diálogo

S

Ça va?

Je t'écris pour commencer à réfléchir avec toi le sujet de ton travail.

Pour commencer, il faut discuter ici de tes choix et on y avancera.

Alors, écris-moi tes premières idées et justifiez-les. Il s'agit des premeirs échanges pour que tu puisses avancer et moi de mon côté t'aider avec l'organisation et la partie théorique

On y va?

Bisous

2 participant
losta

losta respondeu em 12 May (10:11 am)

L'objectif - c'est réfléchir sur l'enseignement /apprentissage du FLE

La base théorique - comment j'enseigne et comment mes élèves apprennent

La première idée, c'est de réfléchir sur ta pratique d'enseignante en portugais ou en français - comment les ressources technologiques peuvent aider les apprenants à apprendre?

- "Je n'utilise pas les TIC"

- exemples de ressources technologiques disponibles sur Internet - monter une séquence pédagogique (les voyelles nasales) - qu'est-ce que cette expérience a apporté de nouveau

La deuxième serait de formuler de questions sur la thématique?

losta respondeu em 4 June (10:48 pm)

Chère Thais

Et alors?

Des idées?

Diálogo entre professora e Ariane

Figura 58 – Exemplo de uso do diálogo entre professora e Ariane

Diálogo entre professora e Amanda

Figura 59 – Exemplo de uso do diálogo entre professora e Amanda

Iniciado por I
em 26 April (11:12 am)
Fechar diálogo
Excluir diálogo

Ça va?

Pourrais-tu commencer à travailler sur le sujet de ton travail final cette semaine?

L'idée est de choisir une thématique et justifier ton choix

Essaie de contextualiser le sujet par rapport à l'utilisation des TIC dans l'enseignement d'accord?

Tu peux faire le texte et l'envoyer par ici en répondant à ce message

Bisous

2 participantes

respondeu em 16 May (1:23 am)

Salut,

J'ai pensé à travailler sur la dialogie digital dans un contexte de formation des professeurs, c'est à dire, dans un cours de formation professionnelle, comment savoir se l'utilisation des TICs donne de bons résultats?

Je pars de la présupposition que sans la dialogie firmée la construction du connaissance ne se produira pas.

L'idée est faire une petite analyse d'un petit bout d'un cours de formation des professeurs.

C'est possible?

J'attends ta manifestation.

Bisous,

I respondeu em 19 May (12:56 am)

Salut

Ton idée est bonne mais un peu vague. Où est-ce que tu vas trouver un cours de formation?

respondeu em 19 May (8:46 am)

Salut!

J'ai pensé que je pourrais utiliser un cours que est finalisé, mais, j'ai les informations pour faire cette activité.

- PEC: MU (Formation universitaire): qui a été travaillé avec les professeurs des 3 villes à SP.

6 O QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS SOBRE A DISCIPLINA

O questionário final foi aplicado no fim do semestre e foi destinado aos alunos participantes da pesquisa. O objetivo do questionário final foi conhecer o olhar dos alunos para a extensão no Moodle da disciplina presencial. Dos cinco alunos inicialmente inscritos no curso, quatro responderam ao questionário, conforme quadro a seguir.

Quadro 20 – Respostas dos alunos ao questionário final

Nome fictício	Questionário 2 (final)
Alice	Sim
Ágata	Sim
Amanda	Sim
Ariane	Não
Arthur	Sim
Total	4 alunos

As perguntas feitas e as respostas dadas pelos alunos estão agrupadas na spróximas páginas e serão comentadas na parte III, de análise dos dados.

Figura 60 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre a experiência de participação em disciplina em ambiente virtual

É a primeira vez que você cursa uma disciplina que fez o uso complementar de um ambiente virtual?

4 réponses

Figura 61 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre as experiências anteriores em disciplina em ambiente virtual

Em que outra situação isso ocorreu? Explique.	
4 réponses	
Amanda	Na Usp há algumas disciplinas, especialmente do Francês, que fazem uso do ambiente virtual - algumas como complemento das atividades de sala de aula, algumas como local para postagem de textos para leitura e atividades realizadas. Como docente, já ministrei cursos totalmente em EaD em que o AVA era usado de forma integral, ou seja, até mesmo para interações individuais ou com toda a turma em tempo real. Ainda como aluna, já participei de cursos totalmente baseados no AVA em outros contextos que não a USP.
Ágata	Fiz uso do Moodle nas disciplinas de Teatro Francês e Poesia francesa II.
Alice	Em outras matérias da Letras, para o envio de textos aos alunos e envio de trabalho dos alunos ao professor
Arthur	Isso já aconteceu uma série de vezes em outras matérias do Francês, mas nesta foi a que eu mais participei. Geralmente a utilizamos para ter acesso a documentos e não para discutir em fóruns.

Figura 62 – Comentários feitos pelos alunos participantes sobre a organização e layout da sala virtual do curso no Moodle

Organização e layout da sala	
4 réponses	
Amanda	A organização por temas ou por semanas facilitou bastante a navegação, o que ocorre em "Aquisição..." criando um layout fácil de ser compreendido até mesmo por quem não tem facilidade ou experiência com o AVA.
Ágata	O layout da sala é bom, a organização dos conteúdos e dos textos teóricos por aula também nos ajuda a sistematizar os conteúdos, porém os ícones das tarefas poderiam ser separados.
Alice	Achei muito organizado e os desenhos eram fofos
Arthur	Simples, simpático e prático

Figura 63 – Comentários feitos pelos alunos participantes sobre as atividades propostas e ferramentas utilizadas no curso do Moodle

Atividades propostas e ferramentas utilizadas	
4 réponses	
Amanda	De acordo com a proposta do curso e recursos do AVA.
Ágata	Tenho somente uma objeção ao uso dos fóruns, talvez, fosse melhor engajar os alunos por temas extraídos das suas próprias motivações, dos textos que leram e produziram alguma reflexão interior, etc.
Alice	às vezes me enrolei no uso das ferramentas
Arthur	Gostei muito do glossário. Acho uma ótima ferramenta para se fazer em grupo. A usei como referência no trabalho final. Acho interessante os fóruns. Mais organizados que em outras páginas nas redes sociais. Como se trata de um ambiente acadêmico acho que tem prós e contras. Um ponto positivo é a discussão ser direta e objetiva. Um ponto negativo é as pessoas, talvez, terem receio de escrever muito evitando dizer besteiras.

Figura 64 – Comentários feitos pelos alunos participantes sobre a comunicação entre professor e aluno(s) e entre aluno(s) e aluno(s) no curso do Moodle

Comunicação entre professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s)	
4 réponses	
Amanda	Rápida e pontual.
Ágata	Facilitou a comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno, sendo que a Heloísa sempre respondeu prontamente as mensagens.
Alice	muito eficiente
Arthur	Direta e objetiva

Figura 65 – Comentários feitos pelos alunos participantes sobre as dificuldades encontradas no curso do Moodle

Dificuldades encontradas	
4 réponses	
Amanda	Não há.
Ágata	Tive algumas dúvidas em relação aos ícones das tarefas que deveríamos depositar, pois não eram facilmente reconhecidos, os dos textos sim, porque eram ícones em pdf. Penso que se houvesse uma área separada para as atividades ficaria mais claro. No que se refere à comunicação, algumas vezes digitei minhas mensagens e esqueci de clicar em enviar, depois percebi que não as tinha enviado. Mas, sem dúvida, isso tem muito mais a ver com uma falta de intimidade minha do que com a plataforma em si.
Alice	às vezes, eu tinha dificuldade em identificar quais atividades eu já tinha feito, e quais não, porque teve uma ocasião em que muitas coisas apareceram de uma vez e eu me perdi. Contudo, acho que foi uma dificuldade pessoal.
Arthur	Não encontrei dificuldades relativas ao moodle. Só dificuldade de tempo para ler todos os textos propostos. A vantagem é que mantemos a página como fonte para leitura após o término do curso. Vou baixar os textos do Vigotsky para leitura.

Figura 66 – Outros comentários feitos pelos alunos participantes sobre o curso do Moodle

Outros comentários	
2 réponses	
Ágata	O curso de Aquisição e aprendizagem de FLE foge à regra da maior parte dos cursos que frequentei na Letras. Infelizmente, na maior parte dos casos somos submetidos a uma avaliação pontual, sem retorno, além de que não nos sentimos à vontade para participar ativamente nas aulas: por medo, vergonha, etc. Chegado o fim do curso, estamos muito condicionados a essa experiência educacional que nos deforma. Eu, sinceramente, espero que a continue essa trabalho na Letras, e aproveito para pedir desculpas por não ter me engajado do jeito que o curso merecia.
Arthur	Acho o moodle ótimo para economizar com xerox. É uma ferramenta democratizante em termos de conteúdo acadêmico.

Figura 67 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre a realização das atividades no curso do Moodle

Você realizou todas as atividades do Moodle? Se sim, com que frequência? Se não, por quê?

4 réponses

Amanda	Sim, quase todas as semanas.
Ágata	Não realizei as atividades do Moodle, isso tem relação com uma resistência minha ao uso de tecnologias, por não ter encontrado um tempo na minha jornada exaustiva (muitas das vezes me programava para fazer as atividades à noite, mas o cansaço era maior). Como elas foram se acumulando no decorrer do semestre foi ficando cada vez mais difícil dar conta delas.
Alice	Sim, realizei quando pude, principalmente aos domingos ou fins de semana prolongados
Arthur	Não consegui realizar a do journal. Perdi o prazo apesar de a ter pensado e lido os textos :(

Figura 68 – Respostas sobre o que os alunos participantes aprenderem no uso do ambiente virtual

O que você aprendeu no uso do ambiente virtual?

4 réponses

Amanda	Como tenho bastante familiaridade com esse AVA, acredito que o uso foi aperfeiçoado nesse curso.
Ágata	Que ele pode oferecer muitos recursos para desenvolvermos uma aprendizagem em autonomia, democratiza o acesso aos textos, além de facilitar a comunicação entre professor-aluno.
Alice	Que a aula não acontece apenas na sala de aula, ela continua nas discussões de textos dos fóruns e também na discussão com a professora sobre o trabalho
Arthur	Que é preciso estar atento para não perder os prazos.

Figura 69 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre as atividades relevantes para sua atuação como professor

Qual ou quais atividade(s) você destacaria como relevantes para sua atuação como professor?

4 réponses

Amanda	Gosto muito dos fóruns, acredito que são ambientes ricos, mas que faltou participação dos colegas em alguns deles.
Ágata	Destacaria a criação do mapa conceitual e do glossário de conceitos que são excelentes atividades, que orientam a leitura e a discussão dos textos teóricos.
Alice	Acho que o trabalho reflexivo foi muito importante, porque o tempo de reflexão se mostrou muito benéfico. No entanto, comecei a refletir sobre o trabalho em maio, um pouco tarde. Teria sido sem dúvida mais proveitoso se tivesse começado antes. O glossário de termos didáticos também é uma excelente ideia.
Arthur	A do trabalho de reflexão final sem dúvidas, pois tive tempo de idealizar uma sequência didática em detalhes, pensá-la como nunca havia feito e em contato com textos teóricos e linhas de pesquisa. Este é um diferencial importante para quem pretende seguir na área.

Figura 70 – Respostas dadas pelos alunos participantes sobre as atividades relevantes para sua atuação como professor

A partir de sua experiência na sala de aula virtual do Moodle, comente quais aspectos contribuíram para sua formação como professor de francês.	
4 réponses	
Amanda	O Moodle é mais um recurso que pode ser aproveitado para o trabalho com LE. Tanto nesse contexto como em diversos outros, ele pode facilitar a continuidade de participação além da sala de aula presencial.
Ágata	Embora, eu não tenha usado a plataforma de forma satisfatória, eu revi muito das minhas resistências em relação ao ambiente virtual, eu mesma não sabia que o Moodle tinha tantas ferramentas. Penso que replicaria e adaptaria muitas das atividades propostas para um curso de FLE. A ideia do formulário também pode servir para auto-avaliação dos alunos, para pesquisar suas motivações, ajudando a compor o curso.
Alice	Acredito que a presença dos textos no sistema, e logo abaixo, um fórum de discussão faz com que leiamos o texto e não tenhamos a necessidade de esperar até a aula seguinte para discuti-los.
Arthur	Acredito que todos os aspectos citados acima, mas eu destacaria o Glossário como uma forma organizativa nova e com a qual pretendo trabalhar daqui em diante.

Figura 71 – Respostas sobre os recursos disponíveis na Internet utilizados pelos alunos participantes

Quais recursos disponíveis na Internet você costuma utilizar como estudante e como professor? Com que frequência?	
4 réponses	
Amanda	Buscador, vídeos, artigos e livros. Como aluna quase que diariamente. Não estou em sala de aula, mas falando de minha experiência já vivenciada como professora, não de LE, sempre utilizei a Internet. Atualmente estou orientando um grupo de estudos no evento denominado Jovaed, promovido pela ABED e utilizo o Facebook para as discussões. Lanço trechos de textos, vídeos e questões para discussão nesse ambiente.
Ágata	Frequentemente, vejo pequenos vídeos no youtube (Karambolage - série franco-alemã; Blaise Planchon - bande dessinée; Les indégivrables - bande dessinée; France Culture - émission; Réseau Canopé - ressources pédagogiques transmédias); Com menos frequência: TV5, Le Figaro, Gallica, Le point du FLE, Lexilogos.
Alice	Sites como youtube, email e dicionários online. Uso sempre.
Arthur	O Facebook, Vídeos online, Dicionários online, Aplicativos como o Linguee, o Google Tradutor e o Google Imagens, o Conjugueur, o Pinterest, o Gmail e o Dropbox

Figura 72 – Comentários sobre a escolha dos recursos e documentos selecionados pelos alunos participantes para o trabalho final

Comente sobre a escolha dos recursos/documentos selecionados para o trabalho. Quais foram os critérios para escolhê-los?	
4 réponses	
Amanda	O principal foi o tema e em seguida a verificação da validade para o trabalho.
Ágata	O corpus selecionado fez parte das minhas experiências em classe de FLE, como estudante e professora. Foram situações que vivi, que presenciei em estágio, ou em cursos que participei e, que, à luz das discussões e dos textos teóricos proporcionaram uma boa reflexão.
Alice	Me baseei em minha experiência. Escolhi trabalhar vídeos que se encontram disponíveis no youtube.
Arthur	A simplicidade da proposta. Prefiro documentos claros.

Figura 73 – Respostas sobre as dificuldades na escolha dos recursos e documentos utilizados pelos alunos participantes

Encontrou dificuldades para a escolha dos recursos/documentos? Sem sim, quais?	
4 réponses	
Amanda	Há que se pesquisar bastante, especialmente para verificar a confiabilidade do que é encontrado na Internet. Não vejo outra dificuldade a não ser o tempo gasto com essa verificação.
Ágata	Encontrei dificuldade para achar um tema, logo isso se estendeu para os recursos tecnológicos. Como tive algumas experiências com o uso de vídeos em classe de FLE, resolvi abordá-los no trabalho. Estes são bem acessíveis na internet.
Alice	Sim, porque como trabalhei com vlogs, há muitos vloggers no youtube e muitas temáticas que são discutidas. A minha dificuldade foi em relação à escolha de qual temática e de quais vlogs eu escolheria.
Arthur	Não, nenhuma.

Figura 74 – Respostas sobre a contribuição da ferramenta diálogo para a realização dos trabalhos pelos alunos participantes

O uso da ferramenta diálogo contribuiu para a realização do trabalho? Comente.	
4 réponses	
Amanda	Sem dúvida. Com a interação com a professora foi possível ir ampliando o trabalho e buscando materiais interessantes para finalizá-lo.
Ágata	Teria ajudado se eu a tivesse usado, assumo totalmente minha responsabilidade nisso. Das vezes que foi utilizada partiu da iniciativa da própria professora.
Alice	Sim, os diálogos com a professora foram essenciais para a reflexão sobre o trabalho.
Arthur	Sim. Obtive um feedback constante com a professora.

Figura 75 – Detalhamento das etapas de realização dos trabalhos pelos alunos participantes

Detalhe as etapas realizadas para a elaboração do trabalho final.	
4 réponses	
Amanda	Pesquisa de materiais pertinentes ao tema, início do texto, construção da sequência didática, ampliação do texto.
Ágata	Primeiramente, li os textos teóricos e extraí excertos que me ajudariam a compor meu ponto de vista sobre o tema escolhido; quando os textos não foram suficientes realizei um pesquisa na internet (com auxílio da bibliografia do programa do curso); procurei na internet os vídeos que comporiam minha análise; procurei estabelecer relações com as aulas do curso e minha experiência em classe de FLE; estruturei o trabalho e comecei a escrever.
Alice	Primeiramente, houve um diálogo com a professora para estabelecer o tema e a justificativa do trabalho. Em seguida, fiz a elaboração do texto aos poucos e a professora pôde acompanhar o trabalho. Mas a maior parte dele, foi realmente feita de última hora (considerações teóricas e análise de um dos vídeos). Isso se deu por uma questão de tempo pessoal, e não por influência do moodle ou disponibilidade da professora.
Arthur	1) Leitura inicial 2) Esboço inicial do tema 3) Releitura - fichamento e Glossário 4) Adaptação do tema às novas leituras e observações 5) Fase final de escrita e recolha de documentos

Figura 76 – Sugestões dadas pelos alunos participantes ao professor para uma próxima disciplina presencial com complementação no Moodle

Em uma próxima disciplina presencial com complementação no Moodle, quais sugestões você faria para o professor?	
4 réponses	
Amanda	Uma sugestão seria optar por ministrar aulas eventuais no ambiente, sem a presença física do aluno em sala de aula.
Ágata	Propor uma discussão sobre as concepções pedagógicas que o curso Aquisição e aprendizagem de FLE pretende suscitar, procurar saber deles quais foram suas experiências educacionais na Letras, promover uma discussão sobre a avaliação formativa e engajá-los a participar por meio de suas motivações no Moodle. E, claro, continuar o trabalho que foi feito nesse semestre!!
Alice	Talvez uma ênfase maior no dicionário didático, que é uma ideia muito interessante, mas que nem todos tiveram tempo de completar.
Arthur	Acho interessante atentar-se para o fato de que as pessoas têm processos diferentes de acúmulo e de leitura até o planejamento total da escrita. Eu, por exemplo, procuro ler tudo antes de começar o trabalho. Ainda mais em se tratando de uma matéria a qual não domino. Normal que para alguns a luz só comece a vir nas fases finais. Comigo sempre foi assim. Mas achei interessante a forma coi [redacted] aloísa nos cobrou e nos deu um feedback. A última aula foi crucial neste sentido. Assim, acho que o moodle não substitui as aulas presenciais.

Os dados aqui apresentados neste capítulo serão retomados e analisados na parte de análise (Parte III) de acordo com nossos objetivos de pesquisa.

PARTE III

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte do trabalho, faremos a análise dos dados coletados e apresentados no Capítulo 5 da parte II, da Metodologia, a fim de compreender de que maneira se dá a extensão da disciplina presencial ao ambiente virtual Moodle.

Para isso retomamos as questões orientadoras da pesquisa:

- Qual é a configuração da Plataforma Moodle, associada à disciplina presencial, em termos do uso de recursos e ferramentas?
- Qual é a relação entre as tarefas solicitadas pelo professor e os recursos e ferramentas utilizados no ambiente virtual?
- Como se dá a participação dos alunos nas atividades propostas no Moodle e qual é a sua relação com o presencial?

Para responder às perguntas de pesquisa, analisaremos os dados apresentados na parte II desta pesquisa, para a qual o leitor será direcionado durante a análise, já que os dados serão parcialmente retomados conforme a necessidade de precisões. O recorte analítico consiste na caracterização da sala criada no Moodle, na utilização feita das ferramentas pela professora e na participação dos alunos, sob diferentes perspectivas reveladas na contraposição dos olhares da professora e dos alunos.

1 CARACTERÍSTICAS DA SALA VIRTUAL CRIADA NO MOODLE

A plataforma Moodle foi utilizada na disciplina “Aquisição e aprendizagem do francês como língua estrangeira” como opção da professora para extensão do curso presencial ao virtual. Por meio da entrevista concedida pela professora, observamos que as experiências anteriores justificaram certas escolhas no que se refere à organização da sala correspondendo a semana presencial com a atividade na sala virtual.

Desde que eu entrei aqui, em 2008, eu introduzi o Moodle como extensão das minhas aulas. Eu já havia tido uma experiência com a plataforma em uma outra universidade. E, na época, eu tinha a convicção de que os alunos deveriam ter a experiência do ensino de línguas em ambiente virtual. Nessa versão dessa disciplina que eu dou agora, em 2008, inacreditavelmente, os alunos não conheciam a plataforma. A plataforma estava começando a ser utilizada. E o que foi

interessante, foi que na disciplina eu fazia corresponder uma semana a uma atividade no Moodle. Isso causou uma espécie de trabalho para os alunos, a ponto de um deles me perguntar por que eles estavam fazendo dois cursos e não um. Naquele momento, eu me dei conta de vários aspectos: a falta de familiaridade do aluno com a plataforma; o gerenciamento do tempo para ele dar conta tanto do que eu pedia no presencial, como no virtual; e que a extensão, ela, na verdade, não tem que duplicar o curso presencial, ela tem que ser uma extensão, é algo que o aluno possa fazer em autonomia, em casa, e que tenha, dependendo da ferramenta que você usa, uma interação com o professor ou com aluno-aluno. E aí, desde essa época, dessa primeira versão, eu fui reformulando a organização da sala, não fazendo mais corresponder uma semana de aula presencial a uma semana da atividade on-line.

De acordo com a professora, organizar a sala no Moodle fazendo corresponder uma semana a uma atividade aumentou a quantidade de trabalho para o aluno. Nessa experiência anterior, os encontros semanais em sala de aula presencial trouxeram marcas na organização da sala de aula virtual. Ocorreu uma complementação do presencial no virtual, sem necessariamente, uma reflexão sobre a especificidade do ambiente e a diversidade de tarefas que poderiam ser ali realizadas.

Como vemos, nessa experiência, a professora identificou a falta de familiaridade do aluno com o ambiente, a dificuldade dos alunos no gerenciamento do tempo, na ausência de vivência da modalidade virtual, na forma como estava organizado o curso e na interação entre professor e alunos.

A organização anterior, que fazia corresponder uma semana de aula presencial a uma atividade no Moodle, revelou também para a professora a sobrecarga de trabalho que as atividades propostas deram aos alunos, pelo número de horas semanais que se faziam necessárias para a realização das atividades suplementares à carga horária regular da disciplina, ou seja, o curso estava sendo “duplicado”.

De acordo com os modelos híbridos que apresentamos no capítulo 3, o que mais se aproxima àquele desenvolvido pela professora é o modelo de rotação individual, na medida em que cada aluno tinha uma série de tarefas a serem realizadas e que se somariam ao solicitado no presencial.

Na entrevista, a professora se refere a uma mudança que operou sobre a noção de extensão da sala presencial, quando afirma que o modelo adotado deveria ser para a integração das horas a distância, no total de horas da disciplina, abolindo assim, a noção de horas a mais, complementares.

[...] a noção da extensão é uma noção que não acrescenta horas a mais, mas ela integra o número de horas previstas para a disciplina. Então se a disciplina tem 30 horas, ela continua com 30 horas, eu tiro horas do presencial, acrescentando as horas de extensão.

A referência não é explícita ao que denominamos ensino híbrido, mas já considera a possibilidade de rever o trabalho no Moodle como algo que se integra às horas presenciais, não acrescentando horas à carga horária do curso.

Em mais um trecho da entrevista, a professora se refere à LDB²⁹ que permite que parte da disciplina seja ministrada a distância, mas ressalta a pouca compreensão dessa questão no meio universitário. A equivalência entre o presencial e o virtual não é comum na universidade e não é compreendida pelos alunos:

[...] não há a cultura da atividade virtual ter a mesma equivalência que a presencial, ainda o face a face é muito solicitado, não adianta a gente falar que tem 20% de horas além, que podem ser feitas no virtual, isso ainda não é muito compreendido pela comunidade dos alunos.

Além de propor atividades na plataforma nas semanas em que havia aulas presenciais, nas semanas 5 e 6, o tópico 10 (*Activités semaines du 10 et du 17/04*) serviu para instruir os alunos sobre atividades a se realizar durante duas semanas em que haveria feriados nos dias de aula, e durante as quais não houve aulas presenciais. Nesse sentido, o curso revelou um caráter híbrido.

Esse aspecto da equivalência entre o presencial e o virtual foi mencionado pelos alunos na questão sobre as sugestões dadas para o professor para uma próxima disciplina presencial com complementação no Moodle (figura 76, página 1):

²⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

“Uma sugestão seria optar por ministrar aulas eventuais no ambiente, sem a presença física do aluno em sala de aula”

“Mas achei interessante a forma como [...] nos cobrou e nos deu um feedback. A última aula foi crucial neste sentido. Assim, acho que o moodle não substitui as aulas presenciais”

Na fala de dois alunos, a questão da equivalência entre presencial e virtual é citada, mas revelam posicionamentos diferentes. Enquanto para um, algumas aulas presenciais poderiam ser ministradas no ambiente, para outro, o Moodle não substituiria as aulas presenciais.

Por mais que as TDIC e Internet estejam presentes na vida dos alunos, seus pontos de vista mostram que ainda nos deparamos com certa resistência ao seu uso por descrença em seu potencial ou por incompreensão do que é a modalidade.

Devido à experiência anterior, a professora atribui o aumento da carga horária da disciplina à correspondência de uma semana de aula a uma atividade no Moodle. Dessa forma, utilizando o Moodle como extensão adotou uma organização por tópicos.

Eu organizo presencialmente 15 semanas, e eu agrupo no Moodle por tópico. Então o tópico que reúne o conteúdo, a reflexão, mesmo a produção do aluno, relativos a um ou dois tópicos dados de forma presencial. Isso trouxe para o aluno, um certo gerenciamento, vamos dizer, mais fácil [...].

Para as 15 semanas presenciais, a professora criou 19 tópicos correspondentes, na maioria das vezes, aos temas trabalhados em sala, com a intenção de agrupar por temática o conteúdo, a reflexão e a produção do aluno.

Quadro 21 – Correspondência entre semanas presenciais e tópicos no Moodle

Semana presencial	Tópico no Moodle
Semana 1	Tópicos 1, 2, 3 e 4
Semana 2	Tópico 5
Semana 3	Tópicos 6, 7 e 8
Semana 4	Tópico 9
Semanas 5, 6 e 7	Tópico 10
Semana 8	Tópico 11

Semana 9	Tópicos 12, 13 e 14
Semana 10	Tópico 15
Semana 11	Tópico 16
Semana 12	Tópico 17
Semana 13	Tópico 18
Semanas 14 e 15	Tópico 19

Podemos observar que, conforme a professora comenta na entrevista, uma semana de aula não corresponde a um tópico no Moodle, e mesmo que haja irregularidade na equivalência entre semanas e tópicos, a organização temática foi frequente, como podemos ver no quadro 11 (página 96).

Além da organização feita principalmente em tópicos temáticos, os seguintes tópicos, que não foram temáticos, revelam um uso informativo e de organização para o aluno:

- tópico 1: a professora usou o tópico para apresentar o ambiente do curso no Moodle, além de publicar um fórum com informações diversas;
- tópico 2, 7 e 19: a professora tratou de assuntos relativos a organização e avaliação;
- tópico 10 - *Activités semaines du 10 et du 17/04*: a professora usou o tópico para deixar atividades para as duas semanas em que haveria feriados, portanto, que não haveria aulas presenciais;
- tópico 18 - *Aula do 09/06 – Presença obrigatória (Sala de informática)*: a professora fez um anúncio sobre a mudança de sala em uma das aulas presenciais que ainda ocorreria.

O uso de tópicos como espaço de comunicação mostra uma apropriação feita pela professora que substituiu uma mensagem que poderia ser enviada por e-mail, por exemplo. Nesse caso, a extensão para o virtual permite trazer o aluno para o ambiente, centralizar as informações em um mesmo espaço, podendo ser “útil” e “eficaz” para a professora e para o aluno.

Nos casos dos tópicos temáticos, quando mais de um tema foi trabalhado na sala presencial em uma mesma semana, no Moodle também houve mais de um

tópico. Isso aconteceu, por exemplo, nos tópicos 12, 13 e 14, que correspondem à semana 9 da disciplina.

No caso dos tópicos 13 e 14, mesmo sendo publicados na mesma semana, havia um fórum diferente em cada tópico. Na imagem a seguir podemos ver em destaque o fórum publicado no tópico 13:

Figura 77 – Fórum do tópico 13

Exercices structuraux - comment s'en servir?

"La didactique de la grammaire ne consiste pas en l'enseignement d'un manuel de grammaire mais en un travail de la grammaire mentale de l'apprenant"

Cette semaine est consacrée aux réflexions sur l'enseignement de la grammaire . Racontez vos expériences à l'aide des exemples concrets.

Comment travaillez-vous la grammaire en classe de FLE?

- FDLM - 389-28 - Grammaire
- Révisitez votre apprentissage de la grammaire
- Grammaire Larousse
- Point langue - Alter ego
- Grammaire-doc

O fórum destacado foi proposto no tópico 13 e a tela a seguir mostra a data de abertura feita pela professora:

Figura 78 – Data do fórum do tópico 13

Comment travaillez-vous la grammaire en classe de FLE?

sexta, 12 Mai 2017 01:18

Chers tous

L'enseignement de la grammaire dans la MAO occupe une place centrale dans l'enseignement de langues.

La répétition, la mémorisation de règles sont des points de référence pour le travail en salle de classe.

Le laboratoire de langues devient l'espace complémentaire pour renforcer l'apprentissage. Avez-vous déjà fait des exercices de langue dans un laboratoire ?

Que pensez-vous de l'enseignement de la langue d'après les principes de la Méthode Audio-Oral ?

Discutez avec vos collègues dans le forum

A plus

Notamos que a data de publicação corresponde à semana 9 da disciplina. No entanto, na mesma semana, o tópico 14 também foi aberto e utiliza como atividade mais um fórum, como podemos ver a seguir:

Figura 79 – Fórum do tópico 14

Théorie linguistique: Chomsky et la grammaire interne

Lisez les textes sur Chomsky - activité en groupe en salle de classe

Noam Chomsky

- Les capacités de l'être humain (personnalité, valeurs, comportements, intelligence) sont innées.
- L'évolution de l'être humain en termes de connaissances est liée aux facteurs d'ordre héréditaires et de maturation.
- Les enfants naissent biologiquement constitués et programmés pour développer leur langage qui se développe de la même manière qu'une autre capacité biologique.

Vidéo Youtube (en anglais)

- Noam Chomsky: language and other cognitive processes
https://www.youtube.com/watch?v=6j_W6Afed2k

- Chomsky
- Réflexions sur le langage - Chomsky
- ppt_Chomsky
- Noam Chomsky - Conversas com....
- Interaction sur les textes de Chomsky

Conforme destaque da imagem a seguir, a primeira postagem revela a data também referente à semana 9, como no tópico 13.

Figura 80 – Data do fórum do tópico 14

Sur Chomsky
por - domingo, 14 Mai 2017, 11:11

Salut à tous!

La thèse innéiste proposée par Chomsky soutient que nous sommes nés avec une sorte de appareil biologique responsable du développement de la langue qui a une structure de grammaire universelle, lequel nous permet de construire des phrases sans fin que n'a jamais été dit précédemment dans notre langue maternelle. Il complète que ces formulations comptent avec notre créativité.

Je comprends cette idée, mas, pour moi, nous ne somme pas comme ça. Nous pprenons par deux formules: dans la société (les autres) et un peu par la thèse de Chomsky. Je crois que la meilleure théorie est le socio-interactionnisme de Vygotsky.

Et vous?

Au revoir!

Dessa forma, observamos que dois fóruns foram publicados na mesma semana de aula presencial, mesmo que tenham sido relacionados a dois tópicos diferentes.

Conforme visto no quadro 14 (página 128), a adesão dos alunos foi maior no fórum do tópico 13, o que nos faz questionar se isso se deve ao fato de haver duas propostas de fóruns em uma mesma semana ou se é a própria configuração do ambiente, que faz aparecer o tópico mais antigo no alto da página, fazendo, assim, os alunos visualizarem primeiramente o tópico 13 e não continuarem a descer a barra de rolagem da página.

A organização da sala virtual por temas, sintetizada no quadro 21 (página 157), fez com que em algumas semanas do calendário não houvesse atividade e em outras houvesse mais de uma, o que pode ter levado alguns alunos a se confundirem. Essa incerteza em relação à correspondência dos tópicos aos temas ou às semanas pode ser observada nos comentários feitos pelos alunos sobre a organização e layout da sala (figura 62, página 147):

“A organização por temas ou por semanas facilitou bastante a navegação, o que ocorre em ‘Aquisição...’ criando um layout fácil de ser compreendido até mesmo por quem não tem facilidade ou experiência com o AVA”;

“O layout da sala é bom, a organização dos conteúdos e dos textos teóricos por aula também nos ajuda a sistematizar os conteúdos, porém os ícones das tarefas poderiam ser separados”.

Ainda em relação à organização, a identificação das atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos nos tópicos não foi facilmente compreendida por todos, como podemos ver em alguns comentários feitos pelos alunos sobre as dificuldades (figura 65, página 148) encontradas na utilização da plataforma:

“Tive algumas dúvidas em relação aos ícones das tarefas que deveríamos depositar, pois não eram facilmente reconhecidos, os dos textos sim, porque eram ícones em pdf. Penso que se houvesse uma área separada para as atividades ficaria mais claro. No que se refere à comunicação, algumas vezes digitei minhas mensagens e esqueci de clicar em enviar, depois percebi que não as tinha enviado. Mas, sem dúvida, isso tem muito mais a ver com uma falta de intimidade minha do que com a plataforma em si”;

“às vezes, eu tinha dificuldade em identificar quais atividades eu já tinha feito, e quais não, porque teve uma ocasião em que muitas coisas apareceram de uma vez e eu me perdi. Contudo, acho que foi uma dificuldade pessoal”.

Por mais que a intenção inicial da professora tenha sido permitir um “gerenciamento mais fácil” (p. 157), a organização adotada pode ter contribuído para

que os alunos se sentissem perdidos em relação à realização das atividades. Podemos atribuir isso à irregularidade no padrão nos seguintes aspectos:

- na correspondência entre semanas e tópicos;
- nos tipos de tópicos, que foram temáticos no geral, mas também de anúncio, de aviso sobre avaliação e organização;
- na quantidade de atividade solicitada por tópico e por semana;
- nas instruções dadas para realização das atividades, que foram ora escritas, ora orais dadas em sala;
- na indicação de prazos para realização das atividades, que nem sempre foram estabelecidos.

Se, por um lado, a organização gerou dificuldade na realização das atividades, por outro, a plataforma organizada em tópicos favoreceu:

- a função ilustrativa trazida pela utilização de imagens que traduzem os tópicos do presencial;
- maior visibilidade na relação entre presencial e virtual em relação aos temas;
- um processo guiado e a utilização da plataforma como apoio na disciplina;
- a organização do trabalho da professora e a facilidade de sua gestão.

Sobre o caráter de extensão, a participação dos alunos (que será analisada no Capítulo 3) oscila, e isso faz a professora pedir em sala que realizem alguma atividade, conforme trecho da entrevista:

Agora, não posso dizer que a participação é 100%, ela é oscilante, ela é uma reação àquilo que eu peço no presencial, na maioria das vezes, e a continuidade, a sequência, também tem uns tropeços no meio do caminho, de uma semana para outra parece que vai bem e nas duas seguintes eu tenho que chamar a atenção de novo para eles irem lá e participar.

Para “chamar a atenção” dos alunos, a professora orienta em sala de aula presencial que os alunos devem acessar o Moodle para a realização das atividades, conforme depoimento:

Nas aulas presenciais, eu sempre abro a sala virtual, coloco para eles essa exposição do ambiente peço que eles entrem lá para dar continuidade, agora não fica claro qual é o gerenciamento de tempo que eles têm para isso. Isso talvez até seja uma pergunta para formular para eles no final do curso: qual foi o gerenciamento de tempo para integrar o ambiente virtual na disciplina, no cotidiano de cada aluno? Eu consigo ver isso pelas entradas na plataforma, mas eu não tenho o testemunho do aluno, então eu acho que vou fazer essa pergunta para eles no final.

O vínculo entre o presencial e o virtual também é evidenciado nessa estratégia adotada pela professora ao mostrar o ambiente pelo projetor da sala de aula presencial. Nessa situação, a professora mostra os tópicos referentes à aula, indica os documentos e dá orientações sobre as atividades pendentes.

Dessa forma, podemos perceber que há uma extensão do presencial ao virtual, na medida em que há relação e continuidade entre os dois contextos. A relação entre o presencial e as atividades apresenta as seguintes características:

- os alunos inscritos na disciplina têm acesso automático ao curso da disciplina no Moodle;
- o tema das aulas presenciais é utilizado na maioria dos tópicos abertos no Moodle;
- os arquivos de apresentação utilizados na aula assim como os textos teóricos indicados para leitura são compartilhados no Moodle;
- os feedbacks das atividades realizadas no Moodle são feitos somente pela plataforma, não há uma retomada dos comentários na aula presencial;
- o Moodle é aberto no projetor da sala presencial para apresentação e/ou instrução de atividade a ser realizada no ambiente.

Pelo fato de o Moodle ser o AVA utilizado oficialmente na universidade e, por isso, de outras disciplinas a utilizarem também, todos os alunos já tinham utilizado antes a plataforma em outras disciplinas (figura 60, página 146). Comparando com os usos feitos do Moodle em outros contextos (figura 61, página 147), os alunos comentaram:

“[...] há algumas disciplinas [...] que fazem uso do ambiente virtual – algumas como complemento das atividades de sala de aula, algumas como local para postagem de textos para leitura de atividades realizadas”;

“Em outras matérias da Letras, para o envio de textos aos alunos e envio de trabalho dos alunos ao professor”;

“Isso já aconteceu uma série de vezes em outras matérias do Francês, mas nesta foi a que eu mais participei. Geralmente a utilizamos para ter acesso a documentos e não para discutir em fóruns”.

Percebemos variados usos do Moodle como repositório de documentos; sistema para depósito de trabalho; complemento das atividades presenciais. Um aluno enfatiza, no entanto, que não participava tanto anteriormente e não discutia em fóruns. O caráter de repositório costuma ser comum e vemos outros comentários dos alunos (figuras 65 e 66, página 148) em que essa impressão sobre o ambiente é citada:

“Acho o moodle ótimo para economizar com xerox. É uma ferramenta democratizante em termos de conteúdo acadêmico”;

“Não encontrei dificuldades relativas ao moodle. Só dificuldade de tempo para ler todos os textos propostos. A vantagem é que mantemos a página como fonte para leitura após o término do curso”.

Diferentemente das experiências citadas pelos alunos, em que o uso se deu para compartilhamento de documentos, a professora propõe a realização de atividades na plataforma com o objetivo de familiarizar o aluno, sobretudo porque se trata de uma disciplina de formação de professor, da qual o tema do trabalho final é o ensino e as tecnologias:

Como são experiências que eles têm em várias disciplinas, eles acabam dizendo que na disciplina de francês é a mais puxada, porque, além de entrar e ver o que está ali, eles têm que realizar atividades, só que eu coloco para eles como uma obrigação, porque afinal de contas eles estão em um curso de

formação de professores, então o princípio é a reflexão sobre o ensino e, neste semestre mais especificamente, sobre o ensino e o uso de tecnologia, então isso é determinante.

Dentro da perspectiva da formação, os alunos foram questionados sobre quais aspectos do uso do Moodle contribuíram para a formação dos alunos como futuros professores de francês (figura 70, página 150). Sobre essa questão, comentaram:

“O Moodle é mais um recurso que pode ser aproveitado para o trabalho com LE. Tanto nesse contexto como em diversos outros, ele pode facilitar a continuidade de participação além da sala de aula presencial”;

“Embora, eu não tenha usado a plataforma de forma satisfatória, eu revi muito das minhas resistências em relação ao ambiente virtual, eu mesma não sabia que o Moodle tinha tantas ferramentas. Penso que replicaria e adaptaria muitas das atividades propostas para um curso de FLE. A ideia do formulário também pode servir para auto-avaliação dos alunos, para pesquisar suas motivações, ajudando a compor o curso”;

“Acredito que todos os aspectos citados acima, mas eu destacaria o Glossário como uma forma organizativa nova e com a qual pretendo trabalhar daqui em diante”.

Da contribuição do uso do Moodle para a formação dos alunos como futuros professores, notamos que os alunos citaram seu potencial para ser usado em situação de ensino-aprendizagem, identificaram aspectos positivos da plataforma em relação a suas ferramentas e à possibilidade de continuação da participação além da sala presencial.

Notamos, então, que a extensão do presencial ao virtual em relação às atividades realizadas acontece em uma só direção: as atividades propostas no virtual retomam o conteúdo das aulas presenciais, mas o virtual não antecipa um tema que ainda aconteceria em sala de aula, como ocorreria no modelo de sala de aula invertida.

2 A ESCOLHA DAS FERRAMENTAS

Dentre as inúmeras ferramentas disponíveis no Moodle – caracterizadas como *atividades* quando demandam uma ação do aluno, e *recursos* quando não demandam ação – vimos no quadro 13 (página 127) que a professora utilizou principalmente a ferramenta *arquivo* da categoria *recurso*, e, conforme quadro 12 (página 126), as seguintes ferramentas da categoria *atividade* foram utilizadas: *diálogo*, *enquete*, *fórum*, *glossário* e *tarefa*.

De acordo com as características dadas por Filatro (2008), as ferramentas podem ser pedagógicas, administrativas ou comunicacionais. Certas ferramentas administrativas foram utilizadas e mesmo que não sejam objeto de análise, permitiram a criação do curso tal qual se apresentou bem como seu acompanhamento, já que foram utilizadas pela professora para definição do layout, da organização, do idioma, para a abertura dos tópicos para os alunos, para acompanhamento das estatísticas de participação etc.

As ferramentas pedagógicas e comunicacionais apresentam certas características que identificamos naquelas que foram utilizadas pela professora:

- Pedagógicas:
 - utilizadas para disponibilizar conteúdos, materiais de apoio e orientações às atividades de aprendizagem: *rótulo*, *arquivo*, *url*;
 - possibilitam acompanhamento de atividades realizadas, com publicação de notas e *feedbacks* do educador: *diálogo*, *enquete*, *glossário* e *tarefa*;
- Comunicacionais:
 - possibilitam a interação entre alunos e entre alunos e professor: *diálogo*, *fórum*.

De acordo com a entrevista com a professora, um dos critérios para escolher e utilizar uma ferramenta é familiarizar os alunos com a organização da sala e com algumas ferramentas:

Então, a questão da extensão no virtual, em se tratando de uma disciplina de formação de professor, um dos meus objetivos é que o aluno veja a organização da sala para que ele tenha contato com o que é uma sala virtual, os elementos que

eu coloco nessa sala e também a experiência, trabalhar com algumas ferramentas.

Nas configurações do Moodle, habilita-se os responsáveis pela sala para a inclusão de atividades e recursos. Nesse sentido, o aluno é um usuário do ambiente e, em certa medida é mais passivo, pois poderia atuar no ambiente como elaborador de atividades se fosse criada uma sala para ele, visto que está em uma disciplina de formação de professores.

As escolhas das ferramentas foram feitas pela professora e foram associadas aos objetivos das atividades. É o que ocorre na atividade do tópico 6, quando a professora quer avaliar os conceitos aprendidos em didática das línguas. A elaboração da atividade (figura 50, página 134), uma enquete, foi feita com questões de múltipla escolha para ser realizada em autonomia pelos alunos.

Em outras situações, o fato de fazer o aluno sair do ambiente para utilizar uma ferramenta externa à plataforma revela uma intenção da professora em integrar ao Moodle outros recursos disponíveis na internet que serão trazidos para a plataforma. Isso ocorreu na atividade sobre os mapas mentais:

Outra coisa, quando eu remeto o aluno a um site fora. Então nesse semestre, nós trabalhamos muito com a noção de carta cognitiva, de mapa conceitual, e aí eu fiz uma seleção de sites que tratam do assunto, para que o aluno tenha uma experiência fora do ambiente do Moodle, mas que ele retorna ao Moodle para partilhar o que ele testou no site indicado. Isso também não vem de maneira muito espontânea, eu tenho que criar, ou no presencial ou no virtual, mais no presencial eu diria, o momento de troca, de partilha, dessa experiência.

A professora indicou o endereço de um site para a criação de um mapa mental (tópico 4) e pediu para os alunos postarem o mapa criado no fórum (tópico 3) e depois solicitou o mapa como tarefa (tópico 19).

Apesar de haver diferentes atividades e recursos disponíveis, apenas alguns deles foram utilizados (quadro 12, página 126; quadro 13, página 127), e conforme depoimento da professora, o Moodle oferece muito mais ferramentas do que ela conhece:

Há outras ferramentas do Moodle que eu queria conhecer, que eu não conheço ainda, que é o questionário e a lição. Eu estive

observando o curso de uma colega de uma escola, ele dá aula de ciências, e ela usou a lição de uma maneira muito dinâmica, integrando também uns aplicativos para fazer uma aula on-line, ou seja, o aluno ouve minha voz e ele me vê descrevendo a aula dentro do próprio Moodle, e isso eu não consegui fazer ainda. Eu diria que ainda tem desafios para aprender, ainda há muita coisa para descobrir dentro do Moodle.

Podemos atribuir a escolha das ferramentas que foram utilizadas à familiaridade da professora com elas, uma vez que é a própria professora quem organiza o ambiente, sem contar com o apoio de um tutor.

Na disciplina, as ferramentas utilizadas foram mais ou menos interativas. No caso dos fóruns, o potencial de interatividade é grande; nas tarefas, o acompanhamento é mais individualizado e o aluno pode receber um feedback do que produziu.

A ferramenta *arquivo*, da categoria *recurso*, foi utilizada em praticamente todos os tópicos (quadro 12, página 126; quadro 13, página 127) para disponibilizar aos alunos as apresentações utilizadas na aula, textos teóricos e outros documentos sobre o tema das aulas para leitura ou consulta. Esses documentos compartilhados e organizados tematicamente serviram, na maioria das vezes, para consulta para retomada ou ampliação dos conteúdos vistos em sala.

A ferramenta *diálogo*, da categoria *atividade*, aberta no tópico 7, como apresentado na produção de dados (quadro 19, página 140), teve um uso frequente por dois alunos e menos intenso pelos outros três. A professora informou que tal ferramenta foi utilizada com o objetivo de propiciar um acompanhamento mais personalizado, seguindo o perfil e ritmo de cada um, para a realização do trabalho final. Dessa forma foi aberta uma interação professora-aluno, cada uma identificada com seus respectivos nomes.

[...] há a ferramenta que é de interação comigo e com o aluno, que é a ferramenta diálogo, então essa ferramenta eu utilizo, eu gosto muito dela, é uma ferramenta em que eu posso fazer um acompanhamento contínuo do aluno em relação realização de um trabalho final. Então nesse semestre, ele tem que produzir uma reflexão sobre o tema, o ensino de línguas e tecnologia, na hora que eu abro a ferramenta, a ferramenta tem o meu nome e tem o nome do aluno, e eu vou formulando perguntas para ele, para que ele possa ir fazendo esse processo de construção do trabalho final, entra é mais uma

perspectiva de formação, então uma avaliação formativa do que um exame no final do semestre, isso não tem, nessa disciplina na tem.

A comunicação entre a professora e o aluno em seu processo de pesquisa, reflexão e escrita do trabalho final ao longo do semestre permitiu um acompanhamento formativo de cada aluno.

Questionados sobre a contribuição da ferramenta diálogo para a produção do trabalho final, de acordo com as respostas destacadas abaixo, observamos que a ferramenta contribuiu para a interação entre professora e aluno para os retornos sobre o que tinham feito e para a reflexão sobre o trabalho:

“Com a interação com a professora foi possível ir ampliando o trabalho e buscando materiais interessantes para finalizá-lo”

“Sim, os diálogos com a professora foram essenciais para a reflexão sobre o trabalho”

“Obtive um feedback constante com a professora”

“Teria ajudado se eu a tivesse usado, assumo totalmente minha responsabilidade nisso. Das vezes que foi utilizada partiu da iniciativa da própria professora”

De acordo com os comentários dos alunos, a percepção que tiveram do uso da ferramenta diálogo corresponde aos objetivos da professora, já que eles assinalaram, assim como ela, a interação, a ampliação e acompanhamento constante do trabalho.

A ferramenta *enquete* (vista no item 5.3.3, página 133), da categoria *atividade*, foi utilizada duas vezes no semestre, nos tópicos 6 e 19, e, de acordo com a professora, o objetivo era a verificação de conteúdos.

Às vezes para verificação de conteúdo, de conceitos, eu uso a enquete com questões objetivas, questões de produção curta, então lá tem texto curto, verdadeiro ou falso, ou para escolher uma alternativa. Essa é uma ferramenta que me dá muito trabalho para fazer, demoro tempo para fazer uma atividade de dez questões, os alunos têm uma facilidade para responder, que é bem rápido e objetivo, e aí o limite dessa ferramenta é

que o retorno para o aluno não é feito on-line, dentro do Moodle, ele acaba sendo feito presencial, então ainda é uma ferramenta que eu estou testando. Ela é funcional do ponto de vista dessa verificação de conteúdo, mas ela não é uma ferramenta indicada para o feedback individual ou coletivo do aluno.

Concebidas pela professora, a primeira enquete, *Concepts en DDL* (figura 50, página 134), apresentou questões de múltipla escolha, para a verificação de conceitos, e a segunda, *Bilan* (figura 51 página 135), apresentou questões abertas, para a reflexão sobre o tema. Por ser uma enquete, na qual interessa ao professor saber as respostas dadas pelos alunos, mesmo no caso das questões de múltipla escolha, não há feedback automático dado pela plataforma, além de não haver opção de responder ao aluno por um feedback individual. No caso de uma modalidade híbrida, isso poderia ser um ponto de contato entre o presencial e virtual.

A ferramenta *glossário*, da categoria *atividade*, foi aberta no tópico 5 (item 5.3.2, página 131) no qual a professora indicou uma lista de textos com definições relacionadas à didática de línguas estrangeiras a partir dos quais os alunos deveriam encontrar termos e definições para inseri-los na ferramenta glossário. A professora, em sala de aula presencial, apresentou aos alunos a atividade no Moodle e pediu-lhes que, a partir das leituras indicadas, e em autonomia, adicionassem termos relacionados à aprendizagem e aquisição do FLE e suas definições, a fim de criar um banco cooperativo de conceitos. Nos comentários dos alunos sobre as atividades propostas e ferramentas utilizadas (figura 63, página 147)

“Gostei muito do glossário. Acho uma ótima ferramenta para se fazer em grupo. A usei como referência no trabalho final”

O aspecto coletivo da ferramenta foi destacado em dos comentários dos alunos. O uso dessa ferramenta proporcionou um trabalho cooperativo entre os alunos, na medida em que cada aluno fez uma parte do trabalho que, ao final, se concretizou em um glossário acessível a todos os participantes.

Durante o semestre, foram propostas seis atividades de Fórum (item 5.3.1, página 127) cujos títulos foram:

- *Fórum de notícias*; aberto no tópico 1;

- *Cartes cognitives*, no tópico 3;
- *Témoignage*, no tópico 8;
- *Quelles sont vos impressions?*, no tópico 11;
- *Comment travaillez-vous la grammaire en classe de FLE?*, no tópico 13;
- *Interaction sur le texte de Chomsky*, no tópico 14.

Sobre o fórum, a professora declara:

Outra ferramenta que eu uso, que eles têm um pouco de dificuldade de participar, é o fórum. O fórum no Moodle sempre foi tido como a ferramenta de excelência da interação (aluno-aluno, aluno-professor...), mas a participação no fórum dos meus alunos é pequena.

É uma ferramenta que, de acordo com a professora, é “a ferramenta de excelência da interação”. No entanto, como visto no quadro de adesão dos alunos aos fóruns propostos, vimos que por mais que tenha havido participação, não houve interação entre os alunos.

O primeiro fórum aberto para a participação dos alunos, conforme visto na Parte II (item 5.3.1, página 127) foi o fórum *Cartes cognitives*. Após a realização do exercício de criação de um mapa mental em classe, foi aberto o fórum no qual a professora pediu para os alunos observarem um exemplo de mapa mental e propôs três questões de discussão sobre a organização do mapa mental, sobre as diferenças entre os mapas criados em sala pelos alunos e sobre o interesse em criar mapas mentais. Vemos, na imagem a seguir, que cada aluno respondeu à questão proposta na abertura pela professora, representada pelo ícone do chapéu, mas que não comentaram as respostas dos colegas. Visto que cada ramificação partindo da abertura do fórum corresponde a uma réplica feita à questão inicial pelos participantes identificados, notamos apenas que houve interação entre a aluna Amanda e a professora.

Figura 81 – Fórum *Cartes cognitives*

No fórum *Témoignage* (figura 43, p. 130), a professora abre o fórum descrevendo-o como um espaço de depoimento que serve para registrar as experiências de aprendizagem dos alunos e como futuros professores em FLE, questionando-os sobre suas experiências em latim. Vemos na imagem a seguir que houve apenas a participação de um aluno.

Figura 82 – Fórum *Témoignage*

Em seguida, no fórum *Quelles sont vos impressions?* (figura 44, p. 130), a professora pede para os alunos, após terem assistido ao vídeo (cujo *link* foi compartilhado no tópico 11), expressarem as impressões sobre o curso e sobre o que professor faz e questiona se já tiveram uma experiência parecida. Podemos ver a seguir que, mais uma vez, cada aluno registra suas impressões, mas sem comentar as experiências dos outros.

Figura 83 – Fórum *Quelles sont vos impressions?*

No fórum *Comment travaillez-vous la grammaire en classe de FLE?* (figura 45, p. 130), a professora pergunta se os alunos já fizeram exercícios de língua em um laboratório e o que eles pensam sobre o ensino de línguas no método áudio-oral. Por mais que a professora peça para “discutirem com os colegas”, as perguntas são direcionadas às experiências pessoais dos alunos e é o que eles fazem: relatam as experiências sem comentar o que os outros escreveram.

Figura 84 – Fórum *Comment travaillez-vous la grammaire en classe de FLE?*

No último fórum aberto para a participação dos alunos, *Interaction sur le texte de Chomsky* (figura 46, página 131), a instrução dada pela professora foi para os alunos lerem o texto teórico e participarem. A professora chamou esse fórum de espaço de interação sobre o texto, mas vemos que dois alunos, apesar de terem

participado do fórum, não mantiveram uma conversa sobre o texto, tal qual foi proposto pela professora.

Figura 85 – Fórum *Interaction sur le texte de Chomsky*

Ao observar a participação e a interação nos fóruns abertos no Moodle, podemos nos questionar sobre a adequação da escolha da ferramenta ao que se foi pedido. Por ser tratar de um fórum, espera-se interação entre participantes, mas o que foi pedido pela professora, na maioria das vezes, corresponde mais a uma produção, já que no enunciado foi pedido que registrassem suas experiências e impressões, do que a uma proposta de interação. Então os alunos, aparentemente, não tinham necessidade de interagir porque, ao escrever uma vez no fórum, já estavam fazendo o que foi solicitado pela professora na instrução. No entanto, nesse último fórum sobre o texto de Chomsky, a professora ressaltou que se tratava de um espaço para interação que partia da leitura do texto, mesmo assim, vemos que os dois alunos que participaram não se dirigiram um ao outro.

A professora, em seu depoimento, faz hipóteses sobre a questão da participação e da interação no fórum:

Eu acho que podemos levantar vários aspectos. Primeiro, um aspecto de resistência: "se eu tenho aula presencial, por que eu tenho que ficar conversando no fórum?"; segundo, porque a experiência dos alunos com interação on-line ela é quase 100% realizada nas redes sociais. Então, mudar um pouco essa mentalidade que eu vou interagir em um fórum, eu vou trocar mensagens dentro de um contexto de aprendizagem, para eles, eu acho, como hipótese, que não é muito atrativo, então acaba tendo pouca participação. E a terceira questão é

que ali, de alguma maneira, eles explicitam o pensamento e sabem que estão sendo avaliados, mesmo que eu tenha essa ideia do formativo, a minha sala Moodle é uma sala da disciplina e, portanto, as mensagens que eles têm que colocar ali no fórum são mensagens de reflexão da disciplina, se é um fórum semanal, a expectativa de que o aluno entre duas ou três vezes acaba se frustrando. Então, o que acontece, eu deixo o fórum aberto três semanas, quatro semanas, para ver se ainda há uma motivação e uma curiosidade de entrar ali e contribuir com a discussão do grupo, mas eu confesso que ainda é muito pequena essa participação.

A questão de interação também entre os alunos é observada e comentada por eles que sentem falta da participação dos colegas no fórum, como podemos ver no trecho a seguir:

“Gosto muito dos fóruns, acredito que são ambientes ricos, mas que faltou a participação dos colegas em alguns deles”;

“Acho interessante os fóruns. Mais organizados que em outras páginas em redes sociais. Como se trata de um ambiente acadêmico acho que tem prós e contras. Um ponto positivo é a discussão ser direta e objetiva. Um ponto negativo é as pessoas, talvez terem receio de escrever muito evitando dizer besteiras”.

Como hipótese para a baixa participação, tanto na fala da professora como na de um aluno, é mencionada a questão do receio da participação por estarem sendo avaliados. Há diversos fatores que podemos relacionar a esse receio citado, o primeiro é o fato de registrarem permanentemente sua participação, o texto escrito fica salvo e é possível consultá-lo durante todo o período do curso; além disso, os alunos estão escrevendo em língua estrangeira, ao mesmo tempo que o conteúdo da disciplina pode ser avaliado, a expressão escrita deles também é suscetível de avaliação não só pela parte da professora, mas como pelos colegas.

No fórum, onde se esperava que houvesse interação, os alunos não interagiram entre si, apenas com a professora. Na ferramenta diálogo houve a interação esperada, entre a professora e cada aluno individualmente, para o cumprimento do trabalho final. Dessa forma, podemos dizer que, de maneira geral, a participação nas atividades na plataforma foi limitada.

Outra ferramenta da categoria *atividade*, a *tarefa*, foi utilizada para a solicitação de trabalhos para os alunos. Sobre a ferramenta, a professora diz:

Então há ferramentas individuais, que basicamente é a tarefa, quando eu peço alguma reflexão individual a partir de um texto, a partir de um vídeo que eu insiro na plataforma;

Três tarefas foram solicitadas ao longo do semestre, como visto na Parte II:

- *Journal réflexif*, solicitada no tópico 10;
- *Cmap*, solicitada no tópico 19;
- *Travail réflexif – Enseignement du français et les technologies*, solicitada no tópico 19.

É importante ressaltar que, por mais que tenham sido solicitadas como tarefas, cada atividade teve um caráter diferente. No *journal réflexif* os alunos deviam escrever suas impressões a partir de uma leitura de texto teórico. Na tarefa *Cmap*, os alunos tiveram que criar um mapa mental utilizando um programa na *Web*, acessado através de um *link*, então precisaram sair do ambiente. Finalmente, na tarefa *Travail réflexif*, os alunos entregaram o trabalho final, que foi elaborado ao longo do semestre e acompanhado pela ferramenta *diálogo*.

Se por um lado, a configuração do ambiente limita o aluno em relação à dinâmica de manipulação dos conteúdos, que é feita pelo professor, por outro lado, há ferramentas que favorecem a autonomia e a interação. No entanto, não se pode atribuir às ferramentas selecionadas o efetivo uso feito pelos alunos, já que sua utilização está associada a atividades de aprendizagem concebidas e determinadas pelo professor.

A adesão às tarefas, assim com às outras atividades foi apresentada na parte II e será retomada no próximo capítulo, sobre a participação dos alunos.

3 A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

A participação dos alunos nas atividades propostas no Moodle oscilou, pois nem todos os alunos fizeram tudo o que foi solicitado pela professora, como vimos nos quadros de adesão (item 5.3, página 127) às atividades propostos na Parte II do trabalho. Sobre a oscilação da participação, a professora comenta:

Há uma oscilação. Se o aluno está muito implicado com a disciplina, então ele vem no presencial, ele participa, a implicação dele no virtual é mais facilitada, não que ela ocorra sem a minha interferência.

Agora, não posso dizer que a participação é 100%, ela é oscilante, ela é uma reação àquilo que eu peço no presencial, na maioria das vezes, e a continuidade, a sequência, também tem uns tropeços no meio do caminho, de uma semana para outra parece que vai bem e nas duas seguintes eu tenho que chamar a atenção de novo para eles irem lá e participar.

A professora atribui a participação do aluno no virtual à implicação que já existe no presencial.

Podemos ver no quadro a seguir de que maneira se deu essa participação na realização das atividades propostas:

Quadro 22 – Síntese da participação dos alunos nas atividades

		Alice	Arthur	Ágata	Ariane	Amanda	Professora
Fóruns	Fórum de notícias	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
	Cartes cognitives	Sim (1)	Sim (1)	Não	Não	Sim (3)	Sim (2)
	Témoignage	Não	Não	Não	Não	Sim (2)	Sim (1)
	Quelles sont vos...?	Sim (1)	Sim (1)	Não	Não	Sim (2)	Sim (2)
	Comment travaillez-vous	Sim (2)	Sim (1)	Sim (1)	Sim (1)	Sim (1)	Sim (2)
	Interaction sur Chomsky	Não	Sim (1)	Não	Não	Sim (1)	Sim (1)
	Glossário	Sim (15)	Sim (20)	Não	Não	Sim (9)	Não
	Enquete	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
	Enquete	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não

Tarefa	Journal réflexif	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
	Cmap	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Feedback
	Travail réflexif	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Feedback
Diálogo		Sim (7) Professora (7)	Sim (2) Professora (3)	Sim (1) Professora (4)	Sim (2) Professora (3)	Sim (13) Professora (10)	Sim

Os alunos também foram questionados sobre a realização das atividades no Moodle e sua frequência (figura 67, página 149), e sobre isso comentaram:

“Sim, quase todas as semanas”;

“Não realizei as atividades do Moodle, isso tem relação com uma resistência minha ao uso de tecnologias, por não ter encontrado um tempo na minha jornada exaustiva (muitas vezes programava para fazer as atividades à noite, mas o cansaço era maior). Como elas foram se acumulando no decorrer do semestre foi ficando cada vez mais difícil dar conta delas”;

“Sim, realizei quando pude, principalmente aos domingos ou fins de semana prolongados”;

“Não consegui realizar a do jornal. Perdi o prazo apesar de a ter pensado e lido os textos”.

As hipóteses sobre a irregularidade na participação podem variar, vemos que pelas repostas dos alunos, o gerenciamento do tempo aparece como justificativa. No entanto, as atividades solicitadas foram parte da disciplina e, como podemos observar no depoimento da professora, tinham caráter obrigatório:

São obrigatórias, isso, na verdade, faz com que o aluno não abandone de vez o virtual, eu acho. Porque ele está enquadrado em um esquema que é presencial, e essa extensão é uma extensão de apoio à disciplina, apesar de eu solicitar muito mais que isso, solicitar uma participação efetiva nas trocas e tudo, mas ela é obrigatória sim, e no final eu faço um balanço da participação do aluno, e ele, então, recebe, um acréscimo da nota, e isso é gradativo. Então, por exemplo, na ferramenta diálogo, eu tenho um histórico de todo o processo de elaboração do trabalho final, então ali eu posso medir como

foi essa interação do aluno, se ele fez na perspectiva formativa ou se ele deixou para fazer tudo no final. E aí, é óbvio que a interação comigo, as trocas são menores, todos vez que o aluno posta uma mensagem ali, eu faço questão de responder, então é uma interação que é professor-aluno, e ali eu tenho o histórico de todo o trabalho que ele fez ou não fez.

A obrigatoriedade por si só não fez todos participarem, mas haver a atribuição de notas pode ter sido um fator para fazer o aluno escolher qual atividade realizar.

Pelo quadro de adesão dos alunos à realização das tarefas (quadro 17, página 138), podemos perceber que as tarefas *Cmap* e *Travail réflexif* tiveram maior adesão do que a tarefa *Journal réflexif*. E ao observar o tópico 19, na imagem abaixo, podemos perceber que as duas tarefas que foram mais realizadas correspondem àquelas que teriam nota, conforme destaque que mostra a composição da média da nota:

Figura 86 – Tarefas para a nota

Evaluation formative - travaux

Acquisition et apprentissage du français

Evaluation formative

- 1 Feed-back sur les activités
- 2 Feed-back sur le processus
- 3 Auto-évaluation

A rendre le 3/07: 🙌

1. Travail réflexif et didactique sur la thématique "Enseignement du français et les technologies"
2. Cmap - carte cognitive
3. Bilan
4. Questionnaire final

Moyenne composée par:

1. Activités Moodle
2. Travaux de fin de semestre: travail réflexif et Cmap (só a versão final)

3. Bilan - qu'est-ce que c'est pour moi enseigner avec les technologies?

Cmap

Restrito Disponível até 4 julho 2017, 20:00

Travail réflexif - Enseignement du français et les technologies

Restrito Disponível até 4 julho 2017, 20:00

Bilan

Questionnaire final

Sobre o que os alunos aprenderam usando o Moodle (figura 68, p. 149)

“Como tenho bastante familiaridade com esse AVA, acredito que o uso foi aperfeiçoado nesse curso”;

“Que ele pode oferecer muitos recursos para desenvolvermos uma aprendizagem em autonomia, democratiza o acesso aos textos, além de facilitar a comunicação entre professor-aluno”;

“Que a aula não acontece apenas na sala de aula, ela continua nas discussões de textos dos fóruns e também na discussão com a professora sobre o trabalho”;

“Que é preciso estar atento para não perder os prazos”.

De acordo com a resposta dos alunos temos: o aperfeiçoamento do uso da plataforma; a grande oferta de recursos para a autonomia da aprendizagem, para a democratização do acesso aos textos e para a facilitação da comunicação entre professor e aluno; a possibilidade de extensão da aula para fora da sala de aula; a gestão do tempo para a realização das atividades.

Sobre as atividades que os alunos destacariam como relevantes para sua atuação como futuro professor, eles responderam (figura 69, p. 149):

“Gosto muito dos fóruns, acredito que são ambientes ricos, mas que faltou a participação dos colegas em alguns deles”;

“Destacaria a criação do mapa conceitual e do glossário de conceitos que são excelentes atividades, que orientam a leitura e a discussão dos textos teóricos”;

“Acho que o trabalho reflexivo foi muito importante, porque o tempo de reflexão se mostrou muito benéfico. No entanto, comecei a refletir sobre o trabalho em maio, um pouco tarde. Teria sido sem dúvida mais proveitoso se tivesse começado antes. O glossário de termos didáticos também é uma excelente ideia”;

“A do trabalho de reflexão final sem dúvidas, pois tive tempo de idealizar uma sequência didática em detalhes, pensá-la como nunca havia feito e em contato com texto teóricos e linhas de pesquisa. Este é um diferencial importante para quem pretende seguir na área”.

Dentre as respostas dadas, os alunos destacaram a riqueza do *fórum*, mesmo que no caso deste curso não tenha sido explorado todo seu potencial de interação; o mapa mental e o glossário para orientação de leitura e discussão dos textos teóricos; a proposta do trabalho reflexivo, construído ao longo do semestre.

Podemos notar que as atividades propostas e consideradas relevantes para sua atuação como professor foram realizadas na plataforma e não necessariamente para a atuação na plataforma ou em outros AVAs. Na disciplina de formação de professores, os alunos foram somente usuários, participantes de um curso concebido pela professora. Eles não tiveram, dessa forma, a oportunidade de conceber atividades em ambiente virtual, não puderam se colocar no lugar do professor que é quem faz escolhas de abordagens metodológicas, de ferramentas, de organização do ambiente, de interações solicitadas, de produções, enfim, de concepção do curso em AVA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional, a adoção de modalidades híbridas no ensino-aprendizagem, pela associação de aulas presenciais a Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), traz para o professor os desafios de configurar sua sala virtual, de definir as interações e as atividades a serem realizadas com o uso de ferramentas e recursos do ambiente mais adequados a seus objetivos.

Considerando esses aspectos, o objetivo desta pesquisa foi o de investigar como se deu a articulação das duas modalidades de ensino, presencial e virtual através das atividades propostas; a relação entre as atividades e o uso de ferramentas e a participação dos alunos em relação ao uso do ambiente associado às aulas presenciais.

Após o desenvolvimento desta pesquisa e a análise de dados, retomarmos nossas questões de pesquisa para alguns comentários finais:

- Qual é a configuração da Plataforma Moodle, associada à disciplina presencial, em termos do uso de recursos e ferramentas?
- Qual é a relação entre as tarefas solicitadas pelo professor e os recursos e ferramentas utilizados no ambiente virtual?
- Como se dá a participação dos alunos nas atividades propostas no Moodle e qual é a sua relação com o presencial?

Para respondermos a essas perguntas, analisamos os dados sob as perspectivas reveladas na contraposição dos olhares da professora e dos alunos sobre a caracterização da sala criada no Moodle, na utilização feita das ferramentas pela professora e na participação dos alunos.

Em se tratando de uma disciplina para formação de professores, os alunos tiveram a experiência de usar a plataforma configurada em um ambiente que retomava os temas presenciais, com alguns espaços de reflexão, como futuros professores. No entanto, mesmo em contexto de formação, a professora é quem foi a responsável por configurar um ambiente e de manipular as informações, então os alunos do ambiente em um papel de usuário, ou seja, de forma mais passiva.

A análise da extensão do presencial à plataforma Moodle foi principalmente garantida pela relação temática entre os conteúdos presenciais e virtuais, já que os tópicos criados no ambiente corresponderam aos temas trabalhados em sala de aula. Essa foi uma escolha da professora que pretendia no ambiente registrar, de forma explícita, a associação do que era realizado no presencial e agrupar o que os alunos teriam como atividade no virtual.

Em uma modalidade híbrida, que associou o ambiente virtual como uma extensão do curso presencial, a interação foi, principalmente, entre professor e aluno(s), houve pouca interação entre os alunos, mesmo nos fóruns.

Apesar do grande número de ferramentas disponíveis no Moodle, observamos uma repetição de ferramentas, principalmente os arquivos, os fóruns, as tarefas e as enquetes, associadas a temas trabalhados em sala de aula presencial, tanto para consulta como para reflexão e “verificação” de conteúdo.

Ainda relacionadas aos temas trabalhados no presencial, outras ferramentas utilizadas garantiram uma associação adequada ao tipo de tarefa solicitada. No glossário, os alunos puderam trabalhar cooperativamente sobre os termos estudados na disciplina. A ferramenta diálogo também revelou seu potencial de acompanhamento do aluno durante seu processo de reflexão e elaboração de um trabalho final, em uma perspectiva de avaliação formativa.

Os recursos externos, principalmente ao que se refere à navegação na Internet, foram pouco explorados, só houve uma atividade que remetia a um site fora do Moodle.

De forma crítica, podemos dizer que a harmonia mencionada por Tori (2010) para caracterizar o ensino híbrido foi assegurada. No entanto, o modelo de ensino híbrido que esta pesquisa analisou no estudo de caso na disciplina “Aquisição/Aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira” mostrou algumas limitações que merecem ser mencionadas.

Primeiramente, a plataforma Moodle, da forma como foi configurada, favorece uma concepção e utilização do ambiente muito centralizada no professor. Os alunos participam como se estivessem no presencial, pois as tarefas individuais predominaram em relação às colaborativas ou cooperativas.

Outro aspecto se refere à organização do ambiente em tópicos. Esse é um dos aspectos que marcou a sala virtual enquanto espaço para o registro, envio de informações e orientações sobre como o aluno deveria proceder para a realização

das atividades. Esses aspectos são fundamentais para garantir um vínculo do aluno no ambiente e influenciar o desenvolvimento de sua autonomia.

Em relação à avaliação dos alunos a respeito do que aprenderam no ambiente e de que maneira esse uso trouxe contribuição para a atuação como futuros professores, observamos pelo questionário a presença de alguns aspectos positivos referentes à sua possível utilização para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; à sua grande oferta de ferramentas, que permitem a gestão do tempo para a realização de atividades, a autonomia da aprendizagem, o acesso a documentos, a comunicação entre professor e aluno; à sua possibilidade de extensão da participação para além da sala de aula presencial.

Retomando o papel que as TDIC têm em diferentes âmbitos da sociedade e os modelos que apresentamos do ensino híbrido na fundamentação teórica desta tese indicam um distanciamento entre o que observamos em nosso contexto e as potencialidades dessa modalidade.

Para modificar uma cultura de ensino e aprendizagem instalada no contexto que analisamos e desenvolver maneiras de ensinar e aprender adequadas às novas práticas sociais promovidas pelas tecnologias digitais e a Internet, existe a necessidade de conscientizar o professor sobre o protagonismo dos alunos e o papel de mediação do professor como características fundamentais do ensino híbrido. Em função desses objetivos, o professor deve conceber o ambiente e escolher as ferramentas que mais se adequam para o ensino-aprendizagem. Há, portanto, a necessidade de se fazer um grande investimento em formação crítica que permita a experimentação prática no ambiente e a programação de um curso em todas as suas etapas.

Um último aspecto se refere ao projeto pedagógico da instituição. Ainda não é clara, na universidade, a importância de uma formação inicial e continuada para atuação em contextos que integrem ambientes virtuais de aprendizagem e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem, ou seja, que incluam em seus projetos uma formação adequada para desenvolver novas maneiras de ensinar e aprender próprias ao século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS³⁰

ANDERS, Peter. Toward an architecture of mind. In: *CAiA-STAR Symposium: Extreme parameters. New dimension of interactivity* (july, 2001). Disponível em: <<http://www.uoc.edu/caiia-star-2001/eng/articles/anders0302/anders0302.html>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia. **EaD em Tela: Docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. Personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**. São Paulo: Zahar, 2003.

COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Educação e aprendizagem no século XXI: Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

COLL, César; ILLERA, José Luis Rodríguez. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: As TIC no currículo escolar. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 289-310.

COLL, César; BUSTOS, Alfonso; ENGEL, Anna. As comunidades virtuais de aprendizagem. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 268-286.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: Do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

³⁰ De acordo com a Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT NBR 6023)

KERCKHOVE, Derrick . Arquitetura da inteligência: interfaces do corpo, da mente e do mundo. In: DOMINGUES, Diana (Org.). **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: Editora Unesp, 2003

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GABRIEL, Martha. **Educar: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULÃO, Maria de Fátima. Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: O que significa ser Professor? In: BARROS, D.M.V. et al. (2011) *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa, 2011.

GUICHON, Nicolas. **Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues**. Paris: Didier, 2012.

HERNANDES, Roberta Miranda Rosa. **Frânces Língua Estrangeira online: o papel do professor na concepção e realização de um curso em uma plataforma síncrona**. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/D.8.2013.tde-17062013-122355. Acesso em: 2018-04-04.

JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

_____ (Org.). **Design instrucional para cursos on-line**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2015.

KENSKI, Vani Moreira; SCHULTZ, Janine. Teorias e abordagens pedagógicas. In: KENSKI, Vani Moreira (Org.). **Design instrucional para cursos on-line**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2015. p. 91-112.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed .34, 1999.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flavia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MANGENOT, François; LOUVEAU, Elisabeth. **Internet et la classe de langue**. Paris: Clé International, 2006.

MANGENOT, François. Heurs et malheurs de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues. **Les Cahiers de l'Asdifle**: Actes des 51ème et 52ème rencontres, Paris, p.17-25, 2014. Disponível em: <<http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/Asdifle-Paris-2013.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAYRINK, Mônica Ferreira; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013.

_____. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013.

_____. Tecnologias e ensino de línguas estrangeiras: uma relação possível. In BORGES, Rosângela Rodrigues (Org.) **#Sou + TEC: ensino de língua(gem) e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

_____. Caminhos investigativos na articulação entre ensino de línguas e virtualidade: reflexões para a elaboração de programas de formação de professores. In: EL KADRI, Michelle Salles; ORTENZI, Denise Ismenia Grassano; RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini (Org.). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: Reorganizando sistemas educacionais**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: Sistemas de aprendizagem on-line**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Educação-híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

NISBET, J. e WATT, J. Case Study. **Readguide 26: Guides in Educational Research**. University of Nottighnam School of Education, 1978.

NISSEN, Elke; POYET, Françoise; SOUBRIÉ, Thierry (Org.). **Interagir et apprendre en ligne**. Grenoble: Ellug, 2011.

OLLIVIER, Christian; PUREN, Laurent. **Le Web 2.0 en classe de langue: une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point**. Paris: Editions Maison Des Langues, 2011.

ONRUBIA, Javier; COLOMINA, Rosa; ENGEL, Anna. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 208-225.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 1. p. 13-36.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline (Org.). **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EDUSP, 1974.

SILVA, Marco (Org.). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. (Org.). **Formação de professores para docência on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. (Org.). **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica, Internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cid**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

STAKER, H.; HORN, M. B. Classifying K–12 blended learning. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc. 2012. Disponível em: <<http://www.christenseninstitute.org/>>

wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

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

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800079&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38645>.

VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal (Org.). **Educação a distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento

Termo de consentimento - Coleta e publicação de dados para pesquisa

Este questionário integra uma pesquisa de doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos Literários e Tradutológicos em Francês, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP).

Dirige-se a alunos inscritos na disciplina FLM0653 - Aquisição e aprendizagem do FLE. As respostas permitirão traçar um perfil desses estudantes em relação ao uso de tecnologias digitais em situação de ensino e aprendizagem.

Sua participação consiste, ao aceitar em colaborar com a pesquisa, em responder ao questionário eletrônico online. Sua resposta será enviada automaticamente à doutoranda Roberta Miranda Rosa Hernandezes (DLM/FFLCH/USP).

Os resultados do questionário serão constituídos por dados estatísticos. Os sujeitos participantes não serão mencionados ou identificados. Dessa forma, podemos garantir que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados os mesmos terão a identidade exposta. A pesquisa será divulgada em revistas especializadas e eventos na área de Ciência da Informação, bem como em uma tese de doutorado.

Termo de compromisso dos pesquisadores

Garantimos que este Termo de Consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelo participante, através do email robsrosa@gmail.com

Roberta Miranda Rosa Hernandezes
Doutoranda - DLM/FFLCH/USP

Profa. Dra. Heloísa Brito de Albuquerque Costa
Orientadora - DLM/FFLCH/USP

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa? *

☐ Sim

☐ Não

APÊNDICE B – Questionário para perfil dos alunos (questões)

Dados pessoais**Nome ***

Votre réponse

Email *

Votre réponse

Sexo *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Idade *

- ☐ De 17 a 20 anos
- ☐ De 21 a 25 anos
- ☐ De 26 a 35 anos
- ☐ Acima de 35 anos

Formação**Em qual semestre da Graduação na Letras (Bacharelado) você está? ***

- ☐ 1º semestre
- ☐ 2º semestre
- ☐ 3º semestre
- ☐ 4º semestre
- ☐ 5º semestre
- ☐ 6º semestre
- ☐ 7º semestre
- ☐ 8º semestre
- ☐ 9º semestre
- ☐ 10º semestre
- ☐ Todos os créditos do bacharelado concluídos
- ☐ Autre : _____

Quais disciplinas da licenciatura você já cursou? *

Votre réponse

Quais disciplinas da licenciatura você ainda precisa cursar? *

Votre réponse

Atuação profissional

Você é professor(a) de francês atualmente? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não, mas já fui.

Atuação como professor(a) de francês (possível assinalar mais de uma opção):

- ☐ Professor(a) de escola da rede privada de ensino
- ☐ Professor(a) de centro de línguas em escolas da rede pública
- ☐ Professor(a) de escola privada de línguas
- ☐ Professor(a) de centro de línguas ou cursos de extensão (na universidade)
- ☐ Professor(a) universitário(a)
- ☐ Professor(a) particular
- ☐ Outros

Se você atua como professor, quais materiais didáticos você utiliza?

Votre réponse

Internet e tecnologias digitais

Com que frequência você se conecta à Internet? *

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Às vezes
- ☐ Sempre

De onde costuma se conectar à Internet? *

- ☐ Celular
- ☐ Computador em casa
- ☐ Computador no trabalho
- ☐ Computador na faculdade
- ☐ Computador na Lan house
- ☐ Autre :

Para que você usa a Internet? *

	Computador	Celular
Ler e-mails	☐	☐
Conversar em programas de mensagens instantâneas	☐	☐
Estudar/Pesquisar	☐	☐
Informar-se (Ler ou ver notícias)	☐	☐
Assistir a vídeos	☐	☐
Participar de redes sociais	☐	☐
Preparar aula	☐	☐
Ouvir música	☐	☐
Ouvir podcast	☐	☐
Fazer compras	☐	☐
Pagar contas	☐	☐
Consultar mapas	☐	☐
Outros	☐	☐

Para a opção "outros", especifique abaixo.

Votre réponse _____

Quais recursos você usa normalmente? *

- ☐ Editores de texto (Ex. Word)
- ☐ Editores de planilhas (Ex. Excel)
- ☐ Editores de apresentação (Ex. Power Point)
- ☐ Tocadores de áudio e vídeo (Ex. Windows Media Player)
- ☐ Editores de áudio e vídeo (Ex. Movie Maker)
- ☐ Autre : _____

De quais redes sociais participa? *

- ☐ Facebook
- ☐ Google+
- ☐ LinkedIn
- ☐ Instagram
- ☐ Pinterest
- ☐ Snapchat
- ☐ Foursquare
- ☐ Twitter
- ☐ Edmodo
- ☐ Periscope
- ☐ Autre : _____

Pensando em sua atuação como professor ou futuro professor, você usa/usaria a Internet e tecnologias digitais: *

	Nunca	De vez em quando	Sempre
Para preparar aula	☐	☐	☐
Em sala de aula (como parte de atividades)	☐	☐	☐
Para se comunicar com alunos	☐	☐	☐
Para se formar/atualizar	☐	☐	☐

Que vantagens você vê no uso da Internet e de recursos digitais em sala de aula? *

Votre réponse _____

Que desvantagens/dificuldades/limitações você vê no uso da Internet e de recursos digitais em sala de aula? *

Votre réponse _____

APÊNDICE C – Questionário para avaliação do curso pelos alunos (questões)

Sobre o uso do Moodle

Considerando que a disciplina associou o presencial e o virtual, responda às seguintes perguntas.

É a primeira vez que você cursa uma disciplina que fez o uso complementar de um ambiente virtual? *

☐ Sim

☐ Não

O que achou dessa experiência? *

Votre réponse

Em que outra situação isso ocorreu? Explique. *

Votre réponse

Comentário geral sobre o Moodle

Faça um comentário geral sobre a organização da sala virtual desta disciplina no Moodle, em relação aos seguintes aspectos.

Organização e layout da sala *

Votre réponse

Atividades propostas e ferramentas utilizadas *

Votre réponse

Comunicação entre professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s) *

Votre réponse

Dificuldades encontradas *

Votre réponse

Outros comentários

Votre réponse

Você realizou todas as atividades do Moodle? Se sim, com que frequência? Se não, por quê? *

Votre réponse

O que você aprendeu no uso do ambiente virtual? *

Votre réponse

Qual ou quais atividade(s) você destacaria como relevantes para sua atuação como professor? *

Votre réponse

A partir de sua experiência na sala de aula virtual do Moodle, comente quais aspectos contribuíram para sua formação como professor de francês. *

Votre réponse

Realização do trabalho (Ensino do francês, tecnologias e Internet)

Em relação ao trabalho final, que teve como objetivo fazê-los refletir sobre o ensino do francês e as tecnologias dos recursos disponíveis na Internet.

Quais recursos disponíveis na Internet você costuma utilizar como estudante e como professor? Com que frequência? *

Votre réponse

Comente sobre a escolha dos recursos/documentos selecionados para o trabalho. Quais foram os critérios para escolhê-los? *

Votre réponse

Encontrou dificuldades para a escolha dos recursos/documentos? Sem sim, quais? *

Votre réponse

O uso da ferramenta diálogo contribuiu para a realização do trabalho? Comente. *

Votre réponse

Detalhe as etapas realizadas para a elaboração do trabalho final. *

Votre réponse

Em uma próxima disciplina presencial com complementação no Moodle, quais sugestões você faria para o professor? *

Votre réponse

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com a professora

Pesquisadora (entrevistadora)**Professora** (entrevistada)

Pesquisadora: Referente ao uso do Moodle, por que a opção pela plataforma Moodle?

Professora: Desde que eu entrei aqui na Universidade, em 2008, eu introduzi o Moodle como extensão das minhas aulas. Eu já havia tido uma experiência com a plataforma em uma outra universidade. E, na época, eu tinha a convicção de que os alunos deveriam ter a experiência do ensino de línguas em ambiente virtual. Nessa versão dessa disciplina que eu dou agora, em 2008, inacreditavelmente, os alunos não conheciam a plataforma. A plataforma estava começando a ser utilizada. E o que foi interessante, foi que na disciplina eu fazia corresponder uma semana a uma atividade no Moodle. Isso causou uma espécie de trabalho para os alunos, a ponto de um deles me perguntar por que eles estavam fazendo dois cursos e não um. Naquele momento, eu me dei conta de vários aspectos: a falta de familiaridade do aluno com a plataforma; o gerenciamento do tempo para ele dar conta tanto do que eu pedia no presencial, como no virtual; e que a extensão, ela, na verdade, não tem que duplicar o curso presencial, ela tem que ser uma extensão, é algo que o aluno possa fazer em autonomia, em casa, e que tenha, dependendo da ferramenta que você usa, uma interação com o professor ou com aluno-aluno. E aí, desde essa época, dessa primeira versão, eu fui reformulando a organização da sala, não fazendo mais corresponder uma semana de aula presencial a uma semana da atividade on-line.

Pesquisadora: Então, atualmente, não corresponde, a organização da sala do Moodle não corresponde às semanas? Como ela é feita?

Professora: Não corresponde. Eu organizo presencialmente 15 semanas, e eu agrupo no Moodle por tópico. Então o tópico que reúne o conteúdo, a reflexão, mesmo a produção do aluno, relativos a um ou dois tópicos dados de forma presencial. Isso trouxe para o aluno, um certo gerenciamento, vamos dizer, mais fácil, mas ainda assim eu sinto que os alunos não tem familiaridade com a plataforma. O uso que os professores em geral fazem, aqui na USP, é um uso de correio eletrônico, no qual eles passam as informações principais, relativas ao curso presencial, é também o depósito de textos. Então, nas áreas como literatura, teoria literária, disciplinas que demandam muito a leitura, os professores acabam colocando, disponibilizando, os textos na plataforma. Eu dou essa disciplina de aquisição de língua, e língua francesa também, alguns semestres, e aí, as atividades acabam sendo diferentes, porque na língua a organização da plataforma segue uma outra maneira.

Pesquisadora: E você já usou outros ambientes em outro curso ou disciplina?

Professora: Não, eu acabei tendo a minha formação pelo Moodle nessa outra universidade, compreendi que a lei da LDB autoriza que a gente faça essa extensão para o presencial, mas procurei me aperfeiçoar no Moodle, no meu conhecimento do Moodle, e não utilizar outros ambientes, nem rede social.

Pesquisadora: E é você que organiza a sala no Moodle? Tem algum monitor ou estagiário que faça?

Professora: Sou eu, eu que organizo, eu acabo concentrando essa organização tanto por uma questão de tempo, como uma questão da relação com a própria turma. Na verdade, a cada semestre, eu aproveito algumas atividades que eu já dei, a disciplina é a mesma, mas dependendo da turma, eu acabo inserindo um ou dois tópicos, que possam facilitar a ambientação do aluno no ambiente virtual. Nunca fiz experiência com o Facebook e nem com outro ambiente on-line.

Pesquisadora: Isso para responder também as mensagens no fórum etc.?

Professora: Sim, eu acabo fazendo interação, eu tenho alguns alunos que fazem pesquisa em tecnologia, mas eu nunca consegui descentralizar de mim essa organização, então mesmo que eu tenha um aluno que me acompanhe no Moodle, é difícil delegar para ele a atividade de organizar um tópico.

Pesquisadora: Em uma situação em que tenha um monitor, um estagiário, como ele colabora?

Professora: Aí eu acho que tem que levar dois pontos em consideração: primeiro, uma mudança de postura minha, me relação a na ter o controle absoluto da sala; e a outra, é modificar um pouco essa noção do conceito de extensão, porque, da maneira como eu trabalho, ela é extensão da minha aula presencial, portanto eu me sinto responsável pela organização do espaço. Na hora que eu penso na extensão como substituindo algumas aulas presenciais, eu teria aí talvez um acompanhamento do monitor, do tutor, junto aos alunos, então acho que tenho que evoluir para mudar, descentralizar um pouco de mim e passar para os alunos que a noção da extensão é uma noção que não acrescenta horas a mais, mas ela integra o número de horas previstas para a disciplina. Então se a disciplina tem 30 horas, ela continua com 30 horas, eu tiro horas do presencial, acrescentando as horas de extensão. Por que isso não foi feito ainda? Por esse motivo, porque a experiência aqui no Moodle acaba sendo muito controlada, centralizada por mim, e segundo, porque na USP não há a cultura da atividade virtual ter a mesma equivalência que a presencial, ainda o face a face é muito solicitado, não adianta a gente falar que tem 20% de horas além, que podem ser feitas no virtual, isso ainda não é muito compreendido pela comunidade dos alunos.

Pesquisadora: E nesse curso atual, que ferramentas você utiliza? E por que você as utiliza?

Professora: Então, a questão da extensão no virtual, em se tratando de uma disciplina de formação de professor, um dos meus objetivos é que o aluno veja a organização da sala para que ele tenha contato com o que é uma sala virtual, os elementos que eu coloco nessa sala e também a experiência trabalhar com algumas ferramentas. Então há ferramentas individuais, que basicamente é a tarefa, quando eu peço alguma reflexão individual a partir de um texto, a partir de um vídeo que eu insiro na plataforma; há a ferramenta que é de interação comigo e com o aluno, que é a ferramenta diálogo, então essa ferramenta eu utilizo, eu gosto muito dela, é uma ferramenta em que eu posso fazer um acompanhamento contínuo do aluno em relação realização de um trabalho final. Então nesse semestre, ele tem que produzir uma reflexão sobre o tema, o ensino de línguas e tecnologia, na hora que

eu abro a ferramenta, a ferramenta tem o meu nome e tem o nome do aluno, e eu vou formulando perguntas para ele, para que ele possa ir fazendo esse processo de construção do trabalho final, entra é mais uma perspectiva de formação, então uma avaliação formativa do que um exame no final do semestre, isso não tem, nessa disciplina na tem. Outra ferramenta que eu uso, que eles têm um pouco de dificuldade de participar, é o fórum. O fórum no Moodle sempre foi tido como a ferramenta de excelência da interação (aluno-aluno, aluno-professor...), mas a participação no fórum dos meus alunos é pequena.

Pesquisadora: E o que você atribui a isso? Essa dificuldade, essa pouca participação?

Professora: Eu acho que podemos levantar vários aspectos. Primeiro, um aspecto de resistência: "se eu tenho aula presencial, por que eu tenho que ficar conversando no fórum?"; segundo, porque a experiência dos alunos com interação on-line ela é quase 100% realizada nas redes sociais. Então, mudar um pouco essa mentalidade que eu vou interagir em um fórum, eu vou trocar mensagens dentro de um contexto de aprendizagem, para eles, eu acho, como hipótese, que não é muito atrativo, então acaba tendo pouca participação. E a terceira questão é que ali, de alguma maneira, eles explicitam o pensamento e sabem que estão sendo avaliados, mesmo que eu tenha essa ideia do formativo, a minha sala Moodle é uma sala da disciplina e, portanto, as mensagens que eles têm que colocar ali no fórum são mensagens de reflexão da disciplina, se é um fórum semanal, a expectativa de que o aluno entre duas ou três vezes acaba se frustrando. Então, o que acontece, eu deixo o fórum aberto três semanas, quatro semanas, para ver se ainda há uma motivação e uma curiosidade de entrar ali e contribuir com a discussão do grupo, mas eu confesso que ainda é muito pequena essa participação.

Pesquisadora: Como você propõe o fórum e que outros tipos de atividade você propõe?

Professora: Tem a tarefa, o fórum e o diálogo, prioritariamente, são essas três ferramentas. Outra coisa, quando eu remeto o aluno a um site fora. Então nesse semestre, nós trabalhamos muito com a noção de carta cognitiva, de mapa conceitual, e aí eu fiz uma seleção de sites que tratam do assunto, para que o aluno tenha uma experiência fora do ambiente do Moodle, mas que ele retorna ao Moodle para partilhar o que ele testou no site indicado. Isso também não vem de maneira muito espontânea, eu tenho que criar, ou no presencial ou no virtual, mais no presencial eu diria, o momento de troca, de partilha, dessa experiência. Às vezes para verificação de conteúdo, de conceitos, eu uso a enquete com questões objetivas, questões de produção curta, então lá tem texto curto, verdadeiro ou falso, ou para escolher uma alternativa. Essa é uma ferramenta que me dá muito trabalho para fazer, demoro tempo para fazer uma atividade de dez questões, os alunos têm uma facilidade para responder, que é bem rápido e objetivo, e aí o limite dessa ferramenta é que o retorno para o aluno não é feito on-line, dentro do Moodle, ele acaba sendo feito presencial, então ainda é uma ferramenta que eu estou testando. Ela é funcional do ponto de vista dessa verificação de conteúdo, mas ela não é uma ferramenta indicada para o feedback individual ou coletivo do aluno. Há outras ferramentas do Moodle que eu queria conhecer, que eu não conheço ainda, que é o questionário e a lição. Eu estive observando o curso de uma colega de uma escola, ele dá aula de ciências, e ela usou a lição de uma maneira muito dinâmica, integrando também uns aplicativos para fazer uma aula on-line, ou seja, o aluno ouve minha voz e ele me vê descrevendo a aula dentro do próprio Moodle, e isso eu não consegui fazer ainda. Eu diria que ainda tem desafios para aprender, ainda há

muita coisa para descobrir dentro do Moodle.

Pesquisadora: E essas atividades em que são propostas a participação, elas são obrigatórias, valem nota?

Professora: São obrigatórias, isso, na verdade, faz com que o aluno não abandone de vez o virtual, eu acho. Porque ele está enquadrado em um esquema que é presencial, e essa extensão é uma extensão de apoio à disciplina, apesar de eu solicitar muito mais que isso, solicitar uma participação efetiva nas trocas e tudo, mas ela é obrigatória sim, e no final eu faço um balanço da participação do aluno, e ele, então, recebe, um acréscimo da nota, e isso é gradativo. Então, por exemplo, na ferramenta diálogo, eu tenho um histórico de todo o processo de elaboração do trabalho final, então ali eu posso medir como foi essa interação do aluno, se ele fez na perspectiva formativa ou se ele deixou para fazer tudo no final. E aí, é óbvio que a interação comigo, as trocas são menores, todos vez que o aluno posta uma mensagem ali, eu faço questão de responder, então é uma interação que é professor-aluno, e ali eu tenho o histórico de todo o trabalho que ele fez ou não fez.

Pesquisadora: Mas no caso da participação, o que vale mais: o número da participação ou a qualidade do que é dito, do que é feito?

Professora: Olha, eu diria, na plataforma como um todo, que a quantidade também importa. Por quê? Porque se eu estou em um curso de formação de professor, e eu quero que o aluno conheça o espaço virtual, à medida que ele entra no ambiente, ele tem possibilidade de navegação, então isso estaria familiarizando, como futuro professor, com o ambiente virtual: como se organiza a sala, os elementos que estão presentes nela. Então a minha hipótese é que atuo muito como facilitadora desse processo, mas, de fato, a apreensão que eles têm disso para a vida deles, como aluno e como professor, eu acho que ainda precisa ser muito mais trabalhado, não é evidente essa relação.

Pesquisadora: E atualmente nesse curso como tem sido a participação dos alunos nas atividades? Tem alguma dificuldade de participação, além dessas que já foram mencionadas?

Professora: ele participa, a implicação dele no virtual é mais facilitada, não que ela ocorra sem a minha interferência. Nas aulas presenciais, eu sempre abro a sala virtual, coloco para eles essa exposição do ambiente peço que eles entrem lá para dar continuidade, agora não fica claro qual é o gerenciamento de tempo que ele têm para isso. Isso talvez até seja uma pergunta para formular para eles no final do curso: qual foi o gerenciamento de tempo para integrar o ambiente virtual na disciplina, no cotidiano de cada aluno? Eu consigo ver isso pelas entradas na plataforma, mas eu não tenho o testemunho do aluno, então eu acho que vou fazer essa pergunta para eles no final.

Pesquisadora: E o que eles acham de participar no Moodle?

Professora: Como são experiências que eles têm em várias disciplinas, eles acabam dizendo que na disciplina de francês é a mais puxada, porque, além de entrar e ver o que está ali, eles têm que realizar atividades, só que eu coloco para eles como uma obrigação, porque afinal de contas eles estão em um curso de formação de professores, então o

princípio é a reflexão sobre o ensino e, neste semestre mais especificamente, sobre o ensino e o uso de tecnologia, então isso é determinante. Agora, não posso dizer que a participação é 100%, ela é oscilante, ela é uma reação àquilo que eu peço no presencial, na maioria das vezes, e a continuidade, a sequência, também tem uns tropeços no meio do caminho, de uma semana para outra parece que vai bem e nas duas seguintes eu tenho que chamar a atenção de novo para eles irem lá e participar.

ANEXOS

ANEXO A – Programa da disciplina “Aquisição/aprendizagem de francês como língua estrangeira”

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
 Departamento de Letras Modernas
 Área de Língua e Literatura Francesa

Aquisição/aprendizagem de francês como língua estrangeira

Créditos Aula: 4
Créditos Trabalho: A ser definidos em função do projeto de licenciatura
Carga Horária Total: 60 horas
Tipo: Semestral
Semestre Ideal: 5º
Docente Responsável Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa

Objetivos

Embasar teórico-metodologicamente o aluno, capacitando-o para a análise crítica de propostas didático-pedagógicas relativas ao ensino e à aquisição/aprendizagem do francês, como língua estrangeira, em diferentes contextos.

Justificativa

A disciplina aqui proposta responde às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e, sendo uma disciplina introdutória, tem por finalidade sensibilizar o aluno, desde os primeiros anos de sua formação, à reflexão e prática docente.

Ementa

Tendo por objetivo introduzir o aluno de licenciatura às questões de ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira no contexto brasileiro, essa disciplina parte de conceitos fundamentais envolvendo a língua francesa e suas situações de ensino e de aprendizagem para, em seguida, trabalhar as próprias noções de aquisição, aprendizagem e ensino, bem como as diferentes metodologias de ensino e os objetivos pedagógicos que caracterizam os diferentes contextos educativos. Finalmente, o aluno é levado a refletir sobre a elaboração dos suportes pedagógicos, sobre a avaliação e sobre o ensino do francês língua estrangeira no Brasil.

Conteúdos

1. Conceitos fundamentais para a delimitação do domínio da Didática de Línguas-Culturas Estrangeiras:
 - 1.1. Língua: objeto de análise linguística;
 - 1.2. Língua: objeto de ensino-aprendizagem
2. Conceitos fundamentais em Didática de Línguas-Culturas Estrangeiras
 - 2.1. Aquisição
 - 2.2. Aprendizagem
 - 2.3. Língua materna
 - 2.4. Língua segunda
 - 2.5. Língua estrangeira
 - 2.6. Interlingua
 - 2.7. Método/metodologia
3. Teorias de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras
 - 3.1. Behaviorismo e ensino de línguas
 - 3.2. Skinner e a linguagem
 - 3.3. Cognitivismo
 - 3.4. Construtivismo
 - 3.5. Socio-construtivismo
4. Pressupostos teóricos e procedimentos didáticos das correntes metodológicas do francês, língua estrangeira:
 - 4.1. Metodologia Tradicional
 - 4.2. Metodologia Direta
 - 4.3. Metodologia Estruturo-Global-Áudio-Visual (SGAV)
 - 4.4. Abordagem Comunicativa
 - 4.5. Abordagem Acional
5. O Quadro comum europeu de referência para línguas (CECR)
 - 5.1. Objetivos e contexto político e educativo
 - 5.2. Conceitos propostos: noção de tarefa, competências, plurilinguismo
 - 5.3. Níveis de referência e competências a serem desenvolvidas
 - 5.4. Avaliação, auto-avaliação, portfolio
6. Relações entre objetivos comunicativos e objetivos linguísticos nas tarefas de recepção e produção:
 - 6.1. Recepção: Compreensão oral
 - 6.2. Recepção: Compreensão escrita
 - 6.3. Produção: Expressão oral
 - 6.4. Produção: Expressão escrita
7. Avaliação: tipos, instrumentos e critérios
8. Ensino do Francês Língua Estrangeira e Tecnologias da Informação e Comunicação

Avaliação

CrITÉRIOS de Avaliação

Participação e desempenho nas discussões em sala de aula;
 Apresentação de seminários;
 Avaliações escritas.

Normas de Segunda Avaliação (Recuperação)

A recuperação nessa disciplina constará de uma prova a ser realizada em data indicada pelo departamento.

Bibliografia Básica

- BARTHÉLÉMY, F. (2007). *Professeur de FLE*. Paris, Hachette.
- BEACCO, J.C. (2007). *L'approche des compétences pour l'enseignement des langues*, Paris, Didier, p.70-90.
- BERARD, E. (2009) "Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique in *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. FDM Recherches et applications*. Paris, CLE International, p.36-37.
- BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris, CLE International.
- BRONCKART, J.P., BULEA, E. et POULIOT, M. (éds) (2005) *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Paris, Presses universitaires du Septentrion, p.41-68 e p.193-227.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*. (2001) Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg. Paris, Didier.
- COSTE, D. (1994) *Vingt ans d'évolution de la didactique des langues* Paris, Hatier / Didier.
- COURTILLON, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris, Hachette.
- CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International.
- CUQ, J-P. (2005). *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.
- DOLZ, J. e OLLAGNIER, E. (2004) *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre, Artmed Editora, p.9-46.
- GAONAC'H, D. (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier-Crédif.
- GAONAC'H, D. (Org.) (1990) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive. Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et Applications, août, Paris, Hachette.
- GERMAIN, C. (1993) *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- GIASSON, J. (2007) *La compréhension en lecture*. Bruxelles, Editions De Boeck Université.
- LIONS-OLIVIERI, M-L. e LIRIA, P. (éds) (2009) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Espagne, Difusión Fle.
- ROSEN, É.(2007). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, CLE International.

- MACEDO, L. “Situação-problema: Forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar” in PERRENOUD, P., THURLER, M e alii (2002) *As Competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Artmed, p.113-135.
- MACHADO, N.J. “Sobre a ideia de competência” in PERRENOUD, P., THURLER, M e alii (2002) *As Competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Artmed, p.137-155.
- MOIRAND, S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- PENDANX, M. (1998) *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.
- PERRENOUD, P. (2000) *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed Editora, p.11-54.
- PORCHER, L. (2004) *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Hachette.
- PUREN, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan/CLE International. (Didactique des Langues Étrangères).
- PUREN, C. (2005) « Entrées libres en didactiques des langues et cultures » in *Cahiers pédagogiques. Des langues bien vivantes* no 437. Paris, CRAP, 41-44.
- PUREN, C. (2005) « De l'approche communicative à la perspective actionnelle » in *Le Français dans Le monde*, no. 359, Paris, CLE International, 37-40.
- PUREN, C. (2005) « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues et cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle » in <http://christianpuren.jimdo.com/>
- PUREN, C. (2000) *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – Essai sur l'éclectisme*. Paris, Didier.
- RICHER, J-J. (2005) « Le Cadre européen ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique ». in *Le Français dans Le monde*, no. 359, Paris, CLE International, 36-38.
- TAGLIANTE, C. (2001). *La classe de langue*. Paris, CLE International.
- TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris, CLE International.
- TROCMÉ-FABRE, H. (2002). *J'apprends, donc je suis*. Paris, Editions d'Organisation.
- VERONIQUE, D. (Org.) (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris, Didier.
- VIGNER, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris, Hachette.