

Planejamento e elaboração de atividades didáticas para o ensino de francês em um ambiente virtual de aprendizagem: ensino de gêneros textuais e desenvolvimento de capacidades de linguagem

Planning and developing didactic activities for teaching French in a virtual learning environment: teaching textual genres and developing language capacities

Luciano Magnoni Tocaia *¹

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência sobre o processo de elaboração de material didático para um curso online destinado ao ensino de francês como língua estrangeira por meio do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. O curso, de natureza assíncrona, foi desenvolvido no quadro de uma formação pedagógica e linguística para estagiários de francês e teve a participação de dois alunos-estagiários bolsistas em um centro de extensão de uma universidade federal brasileira. O curso baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2021) e no uso de gêneros textuais para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Dolz; Schneuwly, 1998; Schneuwly; Dolz, 2004). O material desenvolvido foi organizado de forma a desenvolver atividades na plataforma Moodle que visam tanto a sensibilizar ao aprendizado do francês por meio dos gêneros textuais quanto a contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004; Stutz; Cristovão, 2011) dos alunos, possivelmente transferíveis a outros gêneros. Os resultados, após a elaboração do curso, apontam para a eficácia do ambiente virtual Moodle para o ensino de línguas e o respectivo desenvolvimento de atividades interacionais que possibilitam o agir em língua estrangeira, em virtude da variedade de recursos oferecidos pela plataforma, podendo atender a demandas e a estilos diversos de aprendizagem.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Capacidades de linguagem. Ambiente virtual Moodle. Francês língua estrangeira.

Abstract

The aim of this article is to present and describe part of the process of developing didactic material for an online course aimed at teaching French as a foreign language using the Moodle virtual environment. The asynchronous course was developed over the course of a year as part of a pedagogical and linguistic training program for French trainees, with the participation of two trainee students from an extension center at a Brazilian federal university. To this end, the research is based on the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 1999, 2021) and especially regarding the use of textual genres in the teaching and learning of languages (Dolz; Schneuwly, 1998; Schneuwly; Dolz, 2004). The material proposes activities on the Moodle platform aimed at contributing to the development of students' language capacities (Schneuwly; Dolz, 2004; Stutz; Cristovão, 2011), possibly transferable to other genres. The results point to the effectiveness of the Moodle virtual environment for language teaching and the respective development of interactional activities that make it possible to act in a foreign language, due to the variety of resources offered by the platform, which can meet the demands and diverse learning styles.

Keywords: Textual genres. Language capacities. Moodle virtual learning environment. French as a foreign language..

*Email: lucianotocaia@uol.com.br

1 Introdução

Neste artigo, buscamos apresentar um relato de experiência sobre o processo de elaboração de atividades didáticas para um curso *online* de natureza assíncrona, oferecido no ambiente virtual Moodle, destinado ao ensino de francês língua estrangeira (FLE) para alunos de um centro de extensão de uma universidade federal brasileira.

O curso foi desenvolvido no quadro de um programa de formação de professores em línguas clássicas e modernas que busca congrega três vertentes da vida acadêmica: o ensino, por meio de práticas didático-pedagógicas desenvolvidas pelos alunos-estagiários (doravante estagiários); a pesquisa, com a possibilidade de os estagiários se dedicarem ao estudo aprofundado de temas relacionados ao ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras; a extensão, já que os cursos ministrados são abertos à comunidade externa e interna da universidade em questão. Neste programa de formação, há um projeto destinado ao ensino do francês, em vários níveis, que propõe uma formação continuada didático-pedagógica e linguística aos estagiários. Essa formação foi ministrada por um professor efetivo da habilitação em francês que, no centro de extensão, atuava tanto como supervisor do idioma francês quanto como professor-formador. Para o curso que descreveremos, dois estagiários mostraram-se interessados em elaborar o material e receberam, durante o período de trabalho, uma bolsa acadêmica de extensão.

Durante a formação, coube ao professor-formador atuar junto aos estagiários e concentrar-se na elaboração do material didático para o curso, em suas mais diferentes etapas, pelo prisma teórico-metodológico proposto pelo quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2021; Schneuwly; Dolz, 2004; Graça; Gonçalves; Lousada, 2023; Tocaia, 2019, 2022). Durante a formação, também foram realizados encontros semanais de orientação, momento em que foram lidos e discutidos conceitos teórico-pedagógicos relativos à teoria sociointeracionista. O objetivo central desses encontros era construir, junto aos estagiários, um conjunto de conhecimentos comuns, materializados não só pela discussão de propostas e práticas pedagógicas, mas também pela discussão de conceitos da corrente teórica em questão. Ao final desta etapa de estudo, um projeto de ação, que compreendia a elaboração do material para o primeiro módulo do curso, intitulado *Français Online 1*, foi executado.

Neste projeto de ação, quatro grandes pressupostos nortearam a elaboração do material para o curso. O primeiro relacionou-se ao fato de que aprender uma língua, seja ela a própria língua materna (LM) ou uma língua estrangeira (LE), é aprender a se comunicar, isto é, agir por meio da linguagem, amparado pela produção e compreensão de gêneros textuais diversos, nas múltiplas situações sociais. Neste primeiro caso, a preocupação foi preparar os alunos que desejavam aprender o idioma francês a dominar operações linguageiras que subsidiassem a compreensão e a produção de gêneros textuais, uma vez expostos a uma variedade de discursos orais e escritos em LE. Ao prepararmos o aluno para o domínio da LE em diferentes situações sociais, buscávamos auxiliá-lo a construir representações cada vez mais complexas da língua-alvo, encorajando-o a transpor seus limites no aprendizado e a agir socialmente em LE. O segundo pressuposto dizia respeito ao desenvolvimento de capacidades de linguagem (Dolz-Mestre; Pasquier; Bronckart, 1993; Schneuwly; Dolz, 2004), que poderiam ser mobilizadas não apenas para a produção dos gêneros textuais propostos no material do curso, mas que possivelmente seriam transpostas a outros gêneros textuais diferentes daqueles estudados, desde que apresentassem aspectos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos similares. O terceiro era o desejo, enquanto professor-formador, de que os próprios estagiários, por meio de uma experiência de transposição didática (Chevallard, 1981), entendida, grosso modo, como um conjunto de transformações que um dado conhecimento de cunho científico (saber científico) sofre ao ser transposto para o ensino escolar (saber escolar), tivessem participação efetiva na construção do material, o que lhes conferiria o papel de igualmente responsáveis pelo processo de elaboração e condução do material e das práticas didáticas a ele relacionadas. O quarto e último referia-se ao desafio de se construir um curso virtual assíncrono para o ensino de francês à distância que buscasse garantir a interatividade no processo de ensino e aprendizagem do idioma, e que mesmo mediante a ausência física do professor, propusesse um material didático organizado a partir de textos autênticos na LE, de método indutivo, progressivo no desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades de linguagem e, principalmente, em permanente diálogo com os alunos participantes por meio da plataforma Moodle.

Dessa maneira, para relatar nossa experiência, este texto organiza-se em cinco partes, além desta introdução: primeiramente, faremos uma apresentação da plataforma Moodle e de suas possíveis funcionalidades destinadas ao ensino de línguas; em seguida, descreveremos os pressupostos teórico-metodológicos na perspectiva sociointeracionista que orientaram a elaboração do curso em questão; posteriormente, elaboraremos algumas considerações sobre o contexto de produção do curso para, então, descrevermos seu processo de elaboração, suas características essenciais, sua organização estrutural, sua metodologia de ensino e sua relação com o desenvolvimento das capacidades de linguagem; por fim, seguem as considerações finais.

2 A plataforma Moodle como ambiente virtual para o ensino de línguas

Nas duas últimas décadas, percebemos um grande aumento da oferta de cursos para o ensino de idiomas oferecidos em ambientes virtuais, seja na modalidade síncrona, seja na modalidade assíncrona. Nesses cursos, os processos de interação entre o professor/aluno e entre o aluno/conteúdo proposto para o aprendizado de determinado idioma acontecem por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que assumem um papel central no que diz respeito à participação e ao aproveitamento do curso pelos alunos e no processo de ensino-aprendizagem efetuado pelos professores. De acordo com Lima, Merino e Triska (2018), num AVA, o aluno inscrito em um curso tem acesso a múltiplos recursos de interação, ou seja, suportes necessários para o aprendizado à distância, como, por exemplo, chats, fóruns, aulas interativas, questionários, glossários, vídeos, entre outros, o que faz do professor um mediador do conhecimento entre o aluno inscrito no curso e os conteúdos ministrados. Além de propiciarem aos alunos uma forma mais ativa de lidar com seu aprendizado, permitindo uma melhor organização e a oportunidade do autoestudo, um AVA funciona, nos cursos síncronos e assíncronos, como a verdadeira sala de aula, porém, virtualizada. Para Bersch (2009), os AVA buscam facilitar esse processo ao reunirem um conjunto de ferramentas que permite disponibilizar materiais diversificados, propor, realizar e avaliar diferentes tipos de atividades.

No caso do curso que descreveremos, o AVA escolhido para hospedar os cursos de idiomas foi o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), desenvolvido por Martin Dougiamas. Trata-se de uma ferramenta livre e de código aberto, muito utilizada pelas instituições de ensino públicas e particulares, que foi desenvolvida para propiciar a professores e alunos um sistema seguro e totalmente integrado, que tem por objetivo criar ambientes de aprendizagem personalizados, como explicam as palavras de Gervasio (2019, p. 31): “[...] é inegável que o Moodle se tornou uma poderosa ferramenta tanto para o ensino EAD como no presencial, sua variedade de plugins e flexibilidade de customização o torna utilizável em qualquer curso e modalidade de ensino”. Ainda, segundo o pesquisador, “a combinação de metodologias de ensino, agrupadas pelas tecnologias disponíveis no ambiente, é fundamental para o design de cursos direcionados especificamente a área de atuação”. (Gervasio, 2019, p. 31).

De acordo com Thomaz (2022), a plataforma Moodle foi desenvolvida a partir de quatro princípios, o Construtivismo, o Construtivismo Social, o Construcionismo e o Comportamento Conectado e Separado, visto que a interação social (a ação), por meio da linguagem, permite o estabelecimento de uma corrente colaborativa em permanente comunicação, síncrona e assíncrona, colhendo frutos para um aprendizado de cunho social, histórico e cultural, que se define por novas formas autônomas de aprender crítica e dinamicamente, construir ideias, comunicar e se informar. Embora dependa de uma prática pedagógica igualmente interacionista, a plataforma Moodle busca valorizar o processo de aprendizagem ao disponibilizar um rol de ferramentas interativas de diferentes qualidades que oferecem ao usuário a possibilidade de construção de significados ao efetivarem as variadas propostas de interação, negociação e construção colaborativa de conhecimento disponíveis. Na Tabela 1, reproduzimos uma lista de ferramentas encontradas no AVA Moodle, elaborada por Mayrink e Albuquerque-Costa (2017), com base em estudos de Valente (2011), que ilustra a forma como vários desses recursos podem ser agrupados e utilizados para o desenvolvimento de atividades didáticas em cursos de idiomas.

Durante a formação pedagógica oferecida para a elaboração do curso, sempre insistimos no fato de que o aprendizado de uma LE, seja na modalidade presencial, seja na modalidade remota, deve

Tabela 1. Agrupamento de ferramentas da Plataforma Moodle.

Potencial de interatividade	Recurso	Tipo de atividade
Baixo potencial de interatividade (aluno-máquina-conteúdo)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionário ▪ Escolha ▪ Pergunta 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Completar frases, diálogos, canções, textos (com espaço ou close). ▪ Ordenar um diálogo ou texto. ▪ Organizar o vocabulário em diferentes campos semânticos. ▪ Relacionar ou preencher colunas. ▪ Relacionar imagens a palavras/textos. ▪ Escolher a alternativa correta. ▪ Mudar o final de um texto.
Potencial de interatividade médio (aluno-máquina-conteúdo-professor)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarefa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler um texto narrativo e escrever o diálogo que o originou. ▪ Enviar textos gravados em vídeo ou áudio.
Alto potencial de Interatividade (aluno-aluno-professor-máquina-conteúdo)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fórum ▪ Chat ▪ Diálogo ▪ Wiki ▪ Glossário 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar debates e discussões. ▪ Trabalhos em grupo (construção de texto coletivo, síntese de pesquisas, entre outros) ▪ Construção de glossários, linkotecas colaborativas.

Fonte: (Mayrink; Albuquerque-Costa, 2017)

se concentrar em quatro eixos: a leitura (compreensão escrita); a escuta (compreensão oral); a fala (produção oral); a escrita (produção escrita). A interação entre esses eixos deve ser contínua durante a aprendizagem e, para isso, buscamos adaptar o material elaborado a partir do que a plataforma Moodle oferecia como possibilidades para o trabalho com os quatro eixos elencados, de forma que nem todas as ferramentas propostas e elencadas no quadro anterior foram efetivamente colocadas em prática nas atividades formuladas. Como o curso seria oferecido na modalidade assíncrona, buscamos nos concentrar nas ferramentas que, de fato, colaborariam para o efetivo aprendizado do francês à distância, oferecendo o máximo possível de atividades interativas e colaborativas que pudessem ser geridas e realizadas de acordo com o ritmo, as possibilidades e o tempo dos alunos, igualmente previstas em um percurso pedagógico de logística facilitada, que tentava garantir o protagonismo e a autonomia absolutos em um ambiente de imersão em francês como LE.

Chegamos ao final da formação com a impressão de que a plataforma Moodle poderia ser uma ferramenta bastante proveitosa para o ensino de LE, desde que dentro de uma proposta pedagógica padronizada, organizada e customizada, com atividades e objetivos pedagógicos que contribuíssem para um aprendizado dinâmico e significativo.

3 O Interacionismo sociodiscursivo e alguns conceitos teóricos

Nesta seção, apresentaremos alguns conceitos oriundos do quadro teórico-metodológico proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo que auxiliaram o professor-formador e os estagiários na elaboração do curso. Abordaremos, apenas os conceitos de texto, gênero textual, modelo de análise textual, modelo didático de gênero e capacidades de linguagem, que foram os mais produtivos para nosso trabalho.

O ISD é um quadro teórico proposto na Unidade de Didática das Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça, e se solidificou na obra de Bronckart (1999). Os estudos propostos nesta corrente baseiam-se na perspectiva sobre o desenvolvimento de pessoas trazida por Vygotski (1997) e também nas contribuições de Bakhtin (2006), no que diz respeito aos gêneros discursivos e sua forma de observá-los e analisá-los. O ISD acredita que as condutas humanas são resultado de processos sócio-históricos marcados, principalmente, pelo uso da linguagem. Nesta corrente teórica, defende-se que os seres humanos agem em sociedade por meio da linguagem.

Para Bronckart (1999), o agir social linguageiro se dá por meio de textos. O texto seria, portanto, uma unidade de comunicação ou de interação geral, ou seja, uma unidade do agir que apresenta uma mensagem organizada que visa a produzir um efeito sobre o destinatário, num determinado espaço e num determinado tempo. Segundo Bronckart (1999, p. 78), visto que o conceito de texto

designa “toda unidade de produção verbal situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista acional ou comunicacional)” e na medida em que “[...] todo texto se inscreve necessariamente num conjunto ou num gênero”, o melhor seria adotar a expressão gênero de texto no lugar de gênero do discurso¹, sem prejuízo de sentido. Assim, podemos afirmar que a noção de gênero de texto para o autor é equivalente à noção de gênero de discurso proposta por Bakhtin (2006, p. 262, grifos do autor.), segundo a qual “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”, que apresentam, por sua vez, três características fundamentais: o tema, a estrutura composicional e o estilo.

Com o intuito de analisar textos pertencentes a diferentes gêneros, Bronckart (1999, 2006) propõe um modelo de análise da arquitetura interna dos textos, composto de três níveis estruturais: a infraestrutura geral do texto, que pode ser dividida em plano global do texto, tipos de discurso e de sequências; os mecanismos de textualização, em que se observam a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal; os mecanismos enunciativos, constituídos das modalizações e das vozes presentes nos textos. Além dos parâmetros descritos, Bronckart (1999, 2006) postula, antes da análise textual propriamente dita, a necessidade de um estudo sobre o contexto de produção que deu origem ao texto, em nível mais geral e em nível da ação de linguagem que embasa o texto.

Antes da produção de qualquer gênero, o produtor do texto deve mobilizar alguns elementos que farão parte da estrutura interna do texto em questão, isto é, compreender de maneira adequada a ação de linguagem que deu origem ao texto e que é suscetível de influenciar os três níveis. Assim, no nível do contexto de produção, analisa-se, primeiramente, o contexto imediato que deu origem ao texto. Esse contexto pode ser interpretado de duas formas: a partir de seus aspectos concretos e objetivos relativos ao mundo físico da produção do texto (o emissor; o receptor; o local físico; o momento de produção); a partir dos aspectos sociossubjetivos, que compreendem os estatutos dos aspectos anteriores (o enunciador; o destinatário; o local social; o objetivo da interação). É importante lembrar que se deve observar não só o contexto mais imediato que provocou a ação de linguagem, mas também o contexto de produção mais amplo, dito sócio-histórico.

Levantadas algumas hipóteses sobre o contexto de produção, deve-se observar o primeiro nível de análise, ou seja, a infraestrutura geral do texto, composto pelo plano global dos conteúdos temáticos, pelos tipos de discurso e pelas sequências textuais. O plano global deve ser entendido como se fosse um resumo do texto, uma lista de conteúdos. Os tipos de discurso são: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Ainda neste primeiro nível de análise, Bronckart (1999) propõe a análise das sequências presentes no texto, baseando-se nos trabalhos de (Adam, 1992) e classificando-as da seguinte forma: descritivas, narrativas, argumentativas, explicativas, dialogais e descritivas de ações.

O segundo nível de análise apresenta a análise da coesão verbal, nominal e os mecanismos de conexão do texto. Em estudos mais recentes, Bronckart (2021) considera que a coesão verbal é parte integrante da análise dos tipos de discurso, já que sua compreensão é fundamental para fazer a distinção entre o mundo conjunto e disjunto. Já a coesão nominal compreende os processos de anáfora e catáfora realizados por meio de retomadas nominais e pronominais. Os mecanismos de conexão são aqueles que articulam as macroideias do texto, marcados por meio de conectivos, conjunções, advérbios, grupos preposicionais ou nominais.

O terceiro e último nível de análise refere-se aos mecanismos enunciativos, por meio da análise das vozes, implícitas ou explícitas, veiculadas no texto e que podem ser do(s) autor(es) empírico(s), de personagens ou sociais. Articuladas às vozes observam-se as modalizações, que podem ser de natureza lógica deôntica, apreciativa e pragmática.

Adotando a proposta teórica formulada por Bronckart e Dolz (1999), Dolz e Schneuwly (1998) desenvolveram pesquisas que visam a estudar o processo de transposição didática do conceito de gêneros para o contexto educacional. Consideravelmente difundidos no campo da Didática das Línguas, esses estudos consideram os gêneros textuais como mediadores essenciais das atividades humanas e, principalmente, (mega)instrumentos psicológicos, em perspectiva vygotskiana, possibilitando a comu-

¹ Embora conheçamos as implicações de ordem teórica que as duas terminologias encerram, optamos, assim como Bronckart (1999), pela utilização da expressão “gêneros de texto/textuais.”

nicação em múltiplas práticas sociais. Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros podem ser definidos pelos conteúdos que são ou que se tornam dizíveis por meio deles, por uma estrutura comunicativa que lhes é peculiar, por um conjunto de unidades de ordem linguística que revelam traços da posição enunciativa do enunciador, pelo conjunto de sequências textuais e pelos tipos discursivos que compõem a estrutura textual. Ainda que possuam uma natureza maleável e bastante diversificada, os gêneros textuais podem ser instrumentos bastante proveitosos ao ensino-aprendizagem de línguas, em virtude seu caráter cultural e didático, por meio do qual as práticas de linguagem podem ser incorporadas nas atividades pessoais, profissionais, familiares, religiosas, etc. dos estudantes.

Com vistas à transposição didática do conceito de gêneros textuais para o ensino de línguas, Schneuwly e Dolz (2004) apresentam dois conceitos fundamentais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos: o modelo didático de gênero (MDG) e a sequência didática (SD). No entanto, o material elaborado para o curso que descrevemos não foi estruturado sob a forma de SD por não estar voltado apenas às atividades de produção (oral e escrita), mas também às atividades de compreensão (oral e escrita). Isso não evitou, contudo, que as atividades destinadas à produção fossem trabalhadas a partir das características do gênero textual em questão, mapeadas em um MDG.

O MDG é um instrumento descritivo que deve ser elaborado pelo docente para nortear as práticas de produção oral e/ou escrita dos alunos em determinado gênero textual. Seu principal objetivo é elencar as principais características que constituem um gênero textual e selecionar, em seguida, aquelas que podem e devem ser ensinadas. De acordo com De Pietro e Schneuwly (2003), o MDG se apresenta por meio da intersecção de três dimensões distintas: uma estrutura (a definição geral do gênero; os parâmetros do contexto comunicativo; os conteúdos específicos; a estrutura textual global; as operações languageiras e suas marcas linguísticas); uma construção (as práticas sociais de referência; a literatura a respeito dos gêneros; as práticas de linguagem dos alunos; as práticas escolares). Pelos interesses deste texto, não apresentaremos os MDG elaborados pelos estagiários para os gêneros trabalhados no material.

Além de organizar as atividades de ensino de um gênero textual, o MDG serve também para orientar o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, ou seja, as capacidades de agir em diferentes práticas sociais por intermédio da linguagem, nosso principal interesse com a elaboração do material. As capacidades de linguagem (Dolz-Mestre; Pasquier; Bronckart, 1993) evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada e podem, também, ser transpostas para a produção de outros gêneros. As capacidades de linguagem estão em constante interação durante o processo de produção de um gênero e podem ser divididas, de maneira didática, em três categorias: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades de ação tratam das adaptações necessárias às características da situação de produção do texto e a mobilização dos conteúdos no momento da produção. Tanto o leitor quanto o produtor do texto devem adequar sua produção de linguagem ao contexto de produção, levando em conta dois parâmetros: um físico e concreto (emissor; receptor; lugar físico da produção; momento de produção); um sociossubjetivo (enunciador; destinatário; lugar social em que o texto é produzido; objetivos da interação), fatores que influenciam diretamente a organização do texto pertencente a um gênero em questão. As capacidades discursivas envolvem modelos discursivos sobre a infraestrutura global do texto, ou seja, a organização geral do texto que se dá por meio de quatro tipos de discurso e das seis sequências predominantes em um determinado gênero, apresentados anteriormente. Enfim, as capacidades linguístico-discursivas desenvolvem-se pelo domínio, da parte do produtor do texto ou do leitor, de operações psicolinguísticas e de unidades linguísticas não só mediante categorias sintáticas, fonéticas ou morfológicas, mas também por meio de posicionamentos enunciativos do autor do texto, gerenciamento de vozes, modalizações, operações de textualização, construção de enunciados e escolha de itens lexicais.

Isso posto, um último ponto deve ainda ser discutido a respeito das capacidades de linguagem. Diferentemente da maioria dos materiais de ensino publicados atualmente e destinados ao aprendizado de idiomas, a proposta de trabalho deste curso é inovadora no sentido de não buscar desenvolver nos alunos a noção de competência, mas desenvolver as capacidades de linguagem. De acordo com

Bronckart e Dolz (1999), a noção de competência linguística foi elaborada por Chomsky, na década de 1950, em um de seus textos fundadores daquilo que se denominou nas ciências humanas de “revolução cognitiva”. Grosso modo, a noção de competência tende a se concentrar em dispositivos de linguagem inatos e universais, de natureza biológica e cognitiva, inscritos no potencial genético do indivíduo, e expressos por uma gramática interna que, ao se eximir de todo determinismo sócio-histórico, define-se absoluta e independente de qualquer contexto concreto.

Em perspectiva oposta à descrita, o ISD ao se inscrever em uma perspectiva vygotskiana, que ressalta o papel social na aprendizagem, acredita que qualquer ação de linguagem é situada histórica e socialmente, como assevera Bronckart (1999, p. 99): “[...] a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal.”. Logo, na perspectiva interacionista sociodiscursiva, ao produzir textos pertencentes a um gênero, o produtor mobiliza capacidades de linguagem (de ação, discursivas, linguístico-discursivas) que não inatas e biológicas, como se mostra a noção de competência em Chomsky, mas podem ser aprendidas e desenvolvidas pelos alunos durante a aprendizagem de determinado gênero. É nesse sentido que os gêneros textuais podem ser vistos como instrumentos, em sentido vygotskiano, para o desenvolvimento dessas capacidades.

4 O contexto de produção do curso

O curso descrito fora elaborado no quadro de um projeto de cursos à distância assíncronos de línguas clássicas e modernas, colocado em prática pelo centro de extensão, que busca atender tanto a comunidade interna quanto a comunidade externa da referida universidade, estendendo-se, também, àqueles que residem fora da cidade de XXX, no estado de XXX. Nesse sentido, o curso foi planejado tanto para um público de jovens universitários brasileiros, adequado à sua faixa etária e à sua disponibilidade para a aprendizagem, com vistas, inclusive, à sua participação em programas de mobilidade acadêmica em países francófonos oferecidos pela universidade, quanto para adultos que se interessassem pelo aprendizado do francês para viagens, negócios, oportunidades de trabalho ou de estudo em países francófonos, ou ainda que gostariam de ampliar seu repertório cultural por meio do aprendizado de uma LE. Procuramos propor a um público jovem e adulto um material didático que não fosse demasiadamente infantil ou desinteressante, destinado a mostrar a importância do francês como língua internacional, falada por mais de 320 milhões de pessoas nos 5 continentes², buscando apresentar, sempre que possível, uma reflexão acurada em torno do funcionamento da língua e das representações culturais não só dos franceses, mas também de outros povos francófonos.

Além da formação pedagógica oferecida pelo professor-formador aos estagiários, concebida para acompanhar, em termos de conteúdos, os cursos de mestrado em FLE oferecidos em países francófonos, uma outra formação foi oferecida ao professor-formador e aos estagiários pelo Centro de Apoio à Educação à Distância (CAED) da universidade. Tal formação previa um curso virtual de 60 horas, intitulado “Laboratório de Criação de Materiais Didáticos para EaD”, durante o qual foram preparadas as unidades de aprendizagem do guia didático, o desenvolvimento da identidade visual do curso e a montagem do conteúdo proposto para o ensino do francês no AVA Moodle. Ao término desta etapa, a equipe de elaboração havia construído o desenho didático do curso e se preparava para a construção da primeira unidade do curso.

No que diz respeito à sua organização prática, o curso *Français Online 1* foi pensado para alunos iniciantes em francês, nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). Sua carga horária total era de cinquenta e quatro horas, divididas entre as três unidades apresentadas (dezoito horas para cada unidade). Como o curso era de natureza assíncrona, as avaliações relativas aos eixos da compreensão (oral e escrita) foram realizadas na própria plataforma Moodle por meio da ferramenta “Questionário”. As avaliações destinadas à produção escrita foram efetuadas por meio da ferramenta “Tarefa”. Já as avaliações de produção oral e outros exercícios de produção oral foram efetuados pelos alunos por gravações de áudio que deveriam ser igualmente enviadas pela plataforma Moodle por meio da ferramenta “Arquivo”. Seria considerado aprovado o

² Dados extraídos de: <https://www.francophonie.org/la-langue-francaise-rayonne-avec-321-millions-de-locuteurs-dans-l-e-monde-2140>

aluno que obtivesse o mínimo de setenta pontos na escala de avaliações, de acordo com as normas avaliativas do centro de extensão.

Uma vez elaborado e inserido na plataforma Moodle, o curso foi oferecido sob a forma de um projeto-piloto liderado pelos estagiários, com a inscrição de 20 alunos. Durante a aplicação do curso piloto, o professor-formador e os estagiários (efetivamente os professores das aulas) elaboraram fichas de avaliação para serem preenchidas ao longo do curso, buscando mapear, no material, eventuais problemas nas atividades de interação, de construção de conhecimento, ou até mesmo dificuldades técnicas em relação à plataforma Moodle. Após os ajustes efetuados e as incorreções resolvidas, o curso foi liberado ao centro de extensão para futuras ofertas.

5 Características do material didático elaborado

Após a leitura dos conceitos teóricos explicitados e a conclusão do curso oferecido pelo CAED, a equipe passou à elaboração do material didático, levando em consideração o fato de que os alunos inscritos eram completamente iniciantes ou falso-iniciantes em língua francesa. O primeiro passo foi, então, recuperar o desenho didático criado no curso do CAED e preencher a distribuição de conteúdos no sumário do curso, conforme mostraremos exemplo na ???. Os conteúdos foram distribuídos em três unidades, cada qual com três lições, de maneira a desenvolver de maneira sistemática as capacidades de linguagem dos alunos. Em um breve panorama geral, a unidade 0, intitulada *premiers contacts* (“primeiros contatos”), teve por objetivo propor aos alunos identificar a língua francesa em meio a outras línguas, mapear as palavras de origem francesa em português, reproduzir a pronúncia de palavras em francês a partir do alfabeto francês, ensinar os alunos a contar, ou seja, alguns dos elementos básicos iniciais para o aprendizado de uma língua. A unidade 1, intitulada *bonjour* (“olá”), apresentou aos alunos as expressões linguísticas usadas em francês para se cumprimentar, despedir-se, apresentar-se, informar sua nacionalidade, sua profissão, levando-os a identificar os tipos de relação (formais ou informais) em diferentes situações sociais. Por fim, a unidade 2, intitulada *itinéraires* (“itinerários”), buscou colocar os alunos em contato com a cidade em que poderiam morar, ensinando-os a se localizar, a pedir informações na rua, a descrever de maneira simples sua cidade, a dizer se gostavam ou não do lugar, entre outros.

Adotando sempre um gênero textual, oral ou escrito, como ponto de partida (texto para escuta ou leitura) e como ponto de chegada (texto para produção, oral ou escrita), cada lição organizou-se em cinco seções, a saber: a) *découvertes* (“descobertas”); b) *étude du genre textuel* (“estudo do gênero textual”); c) *focus langue* (“foco na língua”); d) *production orale* (“produção oral”); e) *production écrite* (“produção escrita”).

Todos os conteúdos propostos no curso, tanto comunicativos quanto linguísticos, estavam de acordo com os descritores de proficiência estruturados no nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001).

A título de exemplo, faremos algumas considerações a respeito da lição 3 da unidade 2 do curso (após 36 horas de trabalho), por julgarmos que se trata do momento em que os alunos, já tendo adquirido as ferramentas básicas iniciais da língua, participaram com mais desenvoltura do curso. Buscaremos mostrar, ainda, como se deu a relação entre as atividades propostas o aprendizado do francês por intermédio da plataforma Moodle e o suposto desenvolvimento das capacidades de linguagem previstos em nossos objetivos. Apresentaremos, primeiramente, o sumário da lição (??).

A lição 3 da unidade 2 tinha como objetivos comunicativos principais “pedir informações na rua a respeito de um itinerário” e “indicar um itinerário a alguém na rua”. O gênero textual prioritário para a realização desta tarefa foi o diálogo, cujo contexto de produção apontava para sua realização entre duas pessoas na rua. Esse gênero foi escolhido pelo fato de que, embora seja comum hoje em dia o uso de aplicativos de mapas em celulares, ainda é muito possível que as pessoas cheguem em cidades desconhecidas e peçam informações a habitantes locais sobre direções, principalmente se ainda não tiverem acesso à internet. Além disso, em uma perspectiva acional, que privilegia a abordagem comunicativa autêntica por meio de tarefas, momento em que os alunos poderiam agir em interação, entendemos que o gênero textual diálogo e a situação de comunicação escolhida (explicar um itinerário) permitiriam colocar os alunos em situações bastante concretas de uso da linguagem

Tabela 2. Sumário da lição 3 (unidade 2).

Gênero textual prioritário / Domínio social de comunicação / Aspectos tipológicos	Objetivos comunicativos	Objetivos linguísticos	Aspectos socioculturais	Ferramentas do Moodle
- Diálogo entre duas pessoas na rua. Instruções e prescrições. Descrever ações. Regulação mútua de comportamentos.	- Compreender e explicar um itinerário. - Nomear e localizar um lugar.	- Imperativo. - Verbo <i>prendre</i> (presente). - Preposições de lugar. - Vocabulário: a cidade (comércios, monumentos).	- Cidades francófonas (Paris).	- Questionário - Atividades - Tarefa - Rótulo - URL - Arquivo

Fonte: Elaborado pelo autor.

que eles poderiam vivenciar empiricamente em um contexto francófono.

Após a escolha do gênero, que seria trabalhado tanto como ponto de partida (atividade de escuta) quanto como ponto de chegada (atividade de produção oral) na lição, passou-se à fase da elaboração do MDG. Como o gênero diálogo é bastante difundido no ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que a maioria dos documentos que visam a trabalhar atividades de escuta o adotam como documento de trabalho, já tínhamos um MDG elaborado por nós – ainda sem publicação – para aulas de francês na graduação, porém, a partir de um contexto de produção diferente. Assim, ao recuperarmos esse MDG, fizemos algumas adaptações, sobretudo em relação ao contexto de produção (Bronckart, 1999) do gênero diálogo (o enunciador e seu papel social; o destinatário e seu papel social; o local social onde o texto foi produzido; o objetivo da interação), adaptando-o à nossa situação de compreender e explicar um itinerário na rua. Ao final desta etapa, havíamos mapeado as características essenciais definidoras do gênero textual escolhido com vistas à sua transposição didática (Chevallard, 1981) em aulas de FLE. Ao fim desta etapa, a equipe se voltou à elaboração das atividades baseadas no MDG para cada uma das subseções apresentadas, como poderemos descrever a seguir.

Na seção *découvertes*, início da lição, os alunos foram colocados em contato com exercícios introdutórios da temática e das atividades sociais que levam à produção do gênero diálogo, num levantamento sobre os conhecimentos prévios sobre a situação de produção do gênero e do tema da unidade, isto é, um primeiro contato com o gênero que deveriam produzir. Em seguida, dando continuidade à seção anterior, na seção *étude du genre textuel* os alunos, ao escutarem o vídeo que apresentava um diálogo na rua, foram expostos a exercícios que tinham por objetivo fazê-los discutir sobre seu contato com o gênero e com as práticas sociais que dão origem a ele, por meio de perguntas, tais quais: quem produziu o texto? Para quem o texto é dirigido? Qual é o assunto do texto? Qual o objetivo do texto? Onde esse texto foi produzido? Quando o texto foi produzido? (Stutz; Cristovão, 2011). A seguir, poderemos observar o exercício proposto pela Figura 1.

Nestas duas primeiras etapas, nosso objetivo era desenvolver as capacidades de ação, por meio da construção de sentido a partir de representações dos elementos do contexto de produção, da mobilização dos conteúdos e da escolha do gênero textual (Bronckart, 1999). Dessa maneira, a fim de mobilizarmos os conhecimentos descritos e atingir de maneira satisfatória o objetivo da atividade, utilizamos algumas das funcionalidades oferecidas pela plataforma Moodle. Como se sabe, o Moodle organiza suas ferramentas em duas categorias: atividades e recursos. Para o exercício apresentado, foi escolhida a atividade “Questionário”, ou seja, um conjunto de questões de vários formatos diferentes. A ferramenta em questão, bastante utilizada na elaboração do curso, permite a criação pelo professor de questões de vários formatos, cabendo ao aluno escolher suas respostas e, em seguida, observar a correção efetuada pelo sistema a partir de um gabarito previamente inserido na plataforma pelo



Figura 1. Seção *Étude du genre textuel*.

Fonte: Elaboração própria

professor. No exercício elaborado, a tipologia de atividade escolhida na plataforma se denomina “múltipla escolha”, que permite, também, que o aluno faça mais de uma escolha e que cada uma das tentativas seja corrigida imediatamente pelo Moodle. Já o vídeo escolhido para a atividade foi retirado da plataforma YouTube e inserido no Moodle por meio do recurso “Rótulo”, que permite a inserção de textos, imagens e vídeos.

Na terceira subseção, intitulada *focus langue*, buscamos mobilizar tanto as capacidades discursivas quanto as capacidades linguístico-discursivas relativas ao gênero textual diálogo. No que diz respeito às capacidades discursivas, buscamos levar os alunos, por meio de atividades variadas, a refletirem sobre aspectos organizacionais e discursivos do gênero, como os tipos de sequência presentes e suas relações com a situação de produção e os conteúdos temáticos veiculados. Neste momento, nossa intenção era fazer com que os alunos refletissem sobre a planificação global do texto, os segmentos organizados de forma linguística no texto e suas formas de planificação, ou seja, as sequências (Adam, 1992; Bronckart, 1999). Algumas de nossas preocupações eram fazer com que os alunos reconhecessem a organização do gênero a partir de seu planejamento geral e compreendessem a função da organização do conteúdo no gênero diálogo, como ilustra o exercício a seguir, previsto para que os alunos respondessem às perguntas que já estavam dadas, relativas ao objetivo comunicativo de indicar um itinerário na rua. Por meio deste exercício Figura 2, os alunos puderam perceber a forma de organização do conteúdo mobilizado e refletir sobre a organização do texto.

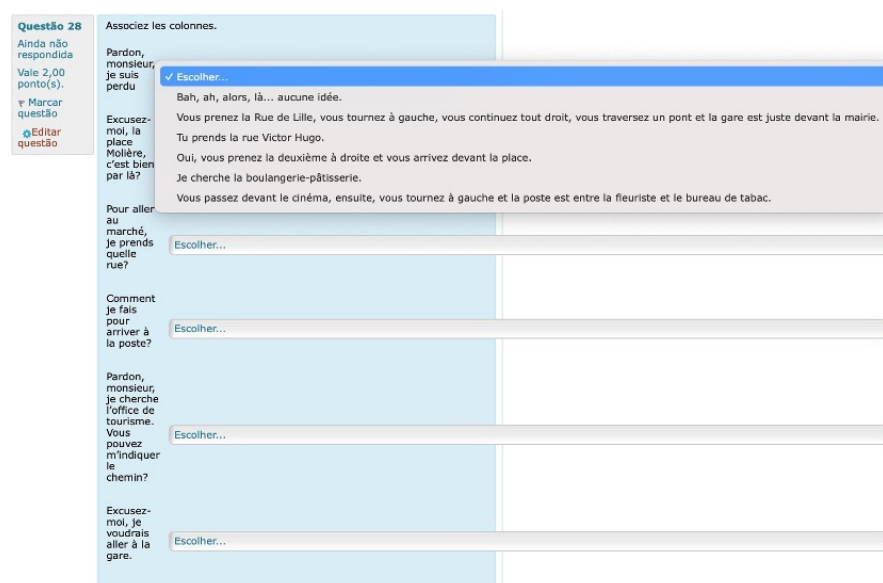


Figura 2. Seção *Focus langue*.

Fonte: Elaboração própria

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, o objetivo principal era que os alunos refletissem

sobre o estudo da língua francesa, que elaborassem uma reflexão sobre os elementos linguísticos característicos do gênero diálogo a partir de uma proposta que partiria da observação à sistematização da regra. A gramática, neste material, foi considerada como uma atividade heurística, que permitia ao aluno a reflexão sobre a língua e a construção de um saber organizado sobre seu funcionamento. Dessa forma, diferentemente da maioria dos cursos propostos para o ensino de FLE, os alunos, por meio do método indutivo e mediante a exposição ao corpus linguístico e a observação de exemplos, puderam construir as regras e compreender os princípios gramaticais da língua francesa, o que contribuiu possivelmente para a valorização da descoberta de regras e das generalizações necessárias naquele estágio, como comprovaram as produções orais e escritas entregues aos estagiários para correção.

No exemplo apresentado Figura 3, o objetivo é aprender a conjugação do verbo *prendre* (“pegar”, “tomar”), no presente do Indicativo, para, em um contexto de indicar o itinerário na rua, ser capaz de utilizar, de maneira autônoma, as expressões linguísticas adequadas a esse fim. A plataforma Moodle permitiu à equipe, também por meio da ferramenta “atividades” e “questionário”, construir de forma indutiva, como explicado, um exercício por meio da funcionalidade “arrastar e soltar na imagem”, em que caberá ao aluno escolher a forma verbal correspondente, proposta na parte inferior da imagem e, clicando sobre a forma escolhida, arrastá-la com o mouse até o espaço que contempla sua resposta. Assim como no exercício descrito anteriormente, múltiplas respostas são consideradas, mas apenas uma, corrigida imediatamente pela plataforma Moodle, é considerada adequada.

Questão 29

Ainda não respondida

Vale 2,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

⚙️ Editar questão

Focus langue

Le verbe *prendre* pour indiquer comment se déplacer

Complétez avec les formes

prends
prends
prenons
prend
prenez

Prendre
(présent de l'Indicatif)

Je **prends** le bus.

Tu **prends** l'avion.

Il le boulevard Raspail.

Elle la métro pour aller travailler.

Nous le TGV toutes les vacances.

Vous le taxi pour rentrer chez vous?

Ils un bateau pour faire une croisière.

Elles la rue Victor Hugo.

prend
prenons
prenez
prennent

Figura 3. Seção *Focus langue*

Fonte: Elaboração própria

A quarta e última atividade que apresentaremos da lição 3 diz respeito a uma das propostas de produção oral, sempre associadas ao gênero textual proposto como texto autêntico de partida para a unidade, ou seja, o diálogo. A ideia principal, neste momento, é inserir o estudante em uma situação de comunicação autêntica, o que lhe permite adaptar-se a situações concretas de uso da linguagem em um contexto francófono, produzir um novo exemplar do gênero textual e mostrar o que efetivamente aprendeu após ter realizado as atividades propostas.

Nas três unidades elaboradas, as propostas de produção oral e de produção escrita permitiram a mobilização das três capacidades de linguagem juntas, auxiliando, assim, os alunos a desenvolve-

rem não só o capital linguístico adquirido até então, mas também estratégias de produção que os conduziam à autonomia em francês. As tarefas de produção que refletiam situações autênticas em diferentes domínios sociais (pessoal, público, profissional, etc.) podem ser ilustradas pelo exercício da Figura 4.

Questão 29

Ainda não respondida

Vale 2,00 ponto(s).

Marcar questão

Editar questão

Focus langue

Le verbe *prendre* pour indiquer comment se déplacer

Complétez avec les formes

prends
prends
prenons
prend
prenez

Prendre
(présent de l'Indicatif)

Je **prends** le bus.
Tu **prends** l'avion.
Il le boulevard Raspail.
Elle la métro pour aller travailler.
Nous le TGV toutes les vacances.
Vous le taxi pour rentrer chez vous?
Ils un bateau pour faire une croisière.
Elles la rue Victor Hugo.

prend prenons prenez prennent

Figura 4. Seção Produção Oral

Fonte: Elaboração própria

Como as aulas eram totalmente assíncronas, as atividades de produção oral foram adaptadas para refletirem o máximo possível a interação autêntica em contexto, buscando superar, por vezes, a falta de espontaneidade decorrente desta modalidade de trabalho. A partir das explicações no enunciado do exercício, o aluno deveria, inicialmente, observar um mapa de Paris inserido na plataforma Moodle. Neste mapa, além da imagem de uma parte da cidade, com suas ruas, pontes, monumentos, comércios, etc, havia a imagem de duas pessoas que simulavam um diálogo em uma das ruas. No contexto preparado, uma das pessoas julgava estar perdida e pedia a outra que lhe explicasse como chegar à *École des Beaux-Arts* (“Escola de Belas-Artes”). Ao aluno, no diálogo, caberia explicar o itinerário, cumprindo, assim, um dos objetivos comunicativos da lição. Era necessário, portanto, observar o mapa para se localizar, escutar as frases da pessoa que pedia a informação (já gravadas pelos estagiários e disponibilizadas no Moodle em arquivo mp3) e responder a elas, indicando o itinerário demandado a partir do mapa, buscando simular um diálogo o mais natural possível. Todas as frases já gravadas pelos estagiários apresentavam, ao seu final, um sinal sonoro, que indicava o momento em que os alunos deveriam começar a produzir as suas falas. As falas gravadas pelos alunos, que completavam o diálogo a partir das frases já gravadas, deveriam ser enviadas por meio da ferramenta “Arquivo” da plataforma Moodle, para que as devidas correções fossem efetuadas pelos estagiários. Após a correção, um retorno sobre a produção, avaliada em critérios de adequação ao gênero textual, escolha e pertinência das ideias e dos argumentos, organização dos conteúdos, coerência e coesão, sintaxe e vocabulário foi disponibilizado na própria plataforma Moodle, de forma que o aluno pudesse ter a correção comentada de seu texto e, principalmente, a possibilidade de autocorreção futura.

Ainda que tenhamos destacado apenas quatro atividades, muitas outras ferramentas disponibilizadas por Moodle foram igualmente utilizadas pela equipe, entre elas: a ferramenta “Fórum”, momento

em que uma discussão assíncrona entre os alunos integrantes da disciplina e também entre alunos e equipe de professores, sobre conteúdos ministrados, foi proposta pela equipe; a ferramenta “Glossário”, em que a inclusão de palavras pertencentes ao vocabulário relativo ao tema da unidade foi efetuada; o recurso “inserir URL”, para que os integrantes da disciplina pudessem assistir a vídeos oriundos de outras plataformas e desenvolver sua compreensão oral.

Na última seção, apresentaremos algumas reflexões à guisa de conclusão.

Referências

ADAM, J.-M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERSCH, Maria Elisabete. Moodle na escola Potencialidades e desafios. *Revista Textual*, 2009. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/textual/out09/Moodle.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução: A. R. Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *Teorias da linguagem: nova introdução crítica*. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (ed.). *L'énigme de la compétence en éducation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 1999. p. 27–44.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage, 1981.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en didactiques*, n. 3, p. 27, 2003. ISSN 2116-9683. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:172419>. Acesso em: 22 mar. 2024.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF, 1998.

DOLZ-MESTRE, Joaquim; PASQUIER, A.; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de linguistique appliquée*, n. 92, p. 23, 1993. ISSN 0071-190X. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:6147>. Acesso em: 22 mar. 2024.

GERVASIO, João Roberto Ricalde. *Investigação da customização da plataforma AVA “Moodle” para uso no ensino de línguas a distância*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Santa Maria.

GRAÇA, L. A.; GONÇALVES, M.; LOUSADA, E. G. (ed.). *Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz*. [S. l.]: Pontes Editores, 2023.

LIMA, Gean Flavio De Araujo; MERINO, Eugenio Andrés Diaz; TRISKA, Ricardo. <https://proceedings.science/isa-2017/trabalhos/metodos-mais-usados-para-avaliacoes-de-ambientes-virtuais-de-aprendizagem-avas>. *HFD*, v. 7, n. 13, p. 132–147, jul. 2018.

MAYRINK, Mônica Ferreira; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. *The ESPecialist*, v. 38, n. 1, jul. 2017. ISSN 2318-7115. DOI:

10.23925/2318-7115.2017v38i1a10. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32218>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

STUTZ, Lidia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente Inicial de Língua Inglesa. *SIGNUM: Estud. Ling.*, v. 14, n. 1, p. 569–589, jun. 2011.

THOMAZ, Alessander Pery Lopes. *Princípios fundamentais do Moodle: Reflexões entre teorias e práticas*. 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Ouro Preto.

TOCAIA, Luciano Magnoni. *Leitura e produção textual na universidade. Teoria e prática*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.

TOCAIA, Luciano Magnoni. Letramento acadêmico: o francês como vetor de conexão entre saberes na universidade. In: PHILIPPOV, R.; HANNA, V. (ed.). *Saberes em conexão na universidade: língua, literatura e cultura*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022.

VALENTE, José. Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: ARANTES, Valéria Amorin (ed.). *Educação a distâncias: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2011. p. 13–44.

VYGOTSKI, Lev. *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute, 1997.