

**MOOC + APOIO SÍNCRONO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:
EXPLORANDO UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE**

***MOOC + SOPORTE SÍNCRONO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS
EXTRANJERAS: EXPLORACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DOCENTE***

***MOOC + SYNCHRONOUS SUPPORT FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING:
EXPLORING A TEACHING EXPERIENCE***



Valeska Virgínia Soares SOUZA¹
e-mail: valeskasouza@ufu.br

Como referenciar este artigo:

SOUZA, V. V. S. MOOC + apoio síncrono para o ensino de línguas estrangeiras: Explorando uma experiência docente. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, e024021, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.18807>



| Submetido em: 12/12/2023
| Revisões requeridas em: 05/03/2024
| Aprovado em: 11/04/2024
| Publicado em: 28/05/2024

Editora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Professora na Graduação e na Pós-graduação no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL).

RESUMO: Neste artigo apresento minha experiência de idealização, implementação e avaliação do desenho pedagógico MOOC + apoio síncrono. Para uma compreensão do que se constituem os *Massive Online Open Courses* (MOOCs), discorro brevemente sobre seu histórico e suas características, ressaltando a possibilidade de complementação desse modelo pedagógico de cursos on-line. Abordo o desenho pedagógico a partir de uma experiência piloto com um curso de francês iniciante para graduandos de uma universidade pública. Complemento a explicação sobre a proposta MOOC + apoio síncrono discorrendo sobre duas experiências de replicar o desenho pedagógico em cursos de inglês e de português como língua de acolhimento, quando tive a oportunidade de fazer formação docente. Finalizo com reflexões sobre o *continuum* no processo na implementação inovadora de um desenho pedagógico que contemple as especificidades linguísticas e questões pedagógicas de apoio, para além do uso das tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas. Desenho pedagógico. Experiência docente.

RESUMEN: *En este artículo presento mi experiencia en la concepción, implementación y evaluación del diseño pedagógico MOOC + apoyo síncrono. Para entender qué son los Massive Online Open Courses (MOOCs), discuto brevemente su historia y características, enfatizando la posibilidad de complementar este modelo pedagógico de cursos online. Discuto el diseño pedagógico desde una experiencia piloto con un curso de francés de iniciación para estudiantes de una universidad pública. Complemento la explicación de la propuesta MOOC + apoyo sincrónico discutiendo dos experiencias de replicación del diseño pedagógico en cursos de inglés y portugués como lengua de acogida, cuando tuve la oportunidad de hacer la formación de profesores. Concluyo con reflexiones sobre el continuum en el proceso de implementación innovadora de un diseño pedagógico que tiene en cuenta especificidades lingüísticas y cuestiones de apoyo pedagógico, además del uso de tecnologías digitales.*

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de lenguas. Diseño pedagógico. Experiencia docente.

ABSTRACT: *In this article, I present my experience of devising, implementing, and evaluating the MOOC + synchronous support pedagogical design. In order to understand what Massive Online Open Courses (MOOCs) are, I briefly discuss their history and characteristics, highlighting the possibility of complementing this pedagogical model of online courses. I discuss the pedagogical design conceived and implemented on the basis of a pilot experience with a beginner's French course for undergraduates of a public university. I completed my explanation of the MOOC + synchronous support proposal by discussing two experiences of replicating the pedagogical design in English and Portuguese as host language courses when I had the opportunity to do teacher training. I conclude with reflections on the continuum in the process of innovative implementation of a pedagogical design that takes into account linguistic specificities and pedagogical support issues, in addition to the use of digital technologies.*

KEYWORDS: Language teaching. Pedagogical design. Teaching experience.

Introdução

Neste texto de pesquisa, tenho como objetivo apresentar e discutir a experiência de idealizar, implementar e avaliar o desenho pedagógico que intitulo de MOOC + apoio síncrono para o ensino de línguas estrangeiras. Ancoro-me na concepção deweyana de experiência, que é, ao mesmo tempo, individual e social, localizando-se em um *continuum*, sendo modificada pelo contexto e modificando experiências subsequentes. Dewey ([1938] 1997) salienta que é responsabilidade dos docentes compreender que a experiência é moldada por questões ambientais e possui o potencial de promover o crescimento.

Como pesquisadora narrativa, conduzo esta exploração de uma experiência docente considerando o espaço tridimensional de continuidade, de interação e de lugar. A continuidade indica que o pesquisador se move retrospectivamente e prospectivamente nas experiências vividas, contadas, recontadas e revividas. Já a interação se relaciona à sociabilidade da pesquisa narrativa, em movimentos introspectivos e extrospectivos, na perspectiva do pesquisador, unindo o individual e o social. O terceiro elemento desse espaço tridimensional é o lugar ou a situação, ou a paisagem da pesquisa. Nesse espaço, a experiência é desempacotada, ou seja, o pesquisador tenta compreendê-la de forma mais profunda, em um processo de vislumbrar possibilidades, para além das tensões vividas (Clandinin; Connelly, 2000; Mello, 2020).

Movendo-me retrospectivamente, identifico que tanto a utilização de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas, como a busca por metodologias inovadoras para a formação docente para o uso de tecnologias digitais fazem parte da minha experiência como pesquisadora (Souza, 2007; 2011) e como docente e formadora de docentes. Compreendo, na linha dos objetivos da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)², a importância das tecnologias digitais e das diferentes mídias no campo educacional, e a necessidade de educadores atentarem para a inovação e para a experimentação criativa na modalidade do ensino on-line. Trata-se de uma postura ética e política que pretende conectar o uso das tecnologias digitais com a redução das desigualdades. Arruda (2020) defende que devemos investir em políticas públicas de equidade no acesso à internet e a computadores para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem no contexto on-line. Essa busca por elementos que possam nos ajudar a integrar tecnologias digitais e mídias disponíveis, a criar formas

² Para saber mais sobre a ABED - associação científica criada para o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância - acesse o link <http://www.abed.org.br/site/pt/>.

inovadoras de construção de conhecimento está no cerne de profissionais engajados em práticas de educação a distância e de ensino com o apoio de tecnologias digitais.

Mesmo com minha ampla familiaridade anterior com tecnologias digitais, um marco cronológico, a experiência de distanciamento social imposta pela COVID-19, me fez refletir sobre como essa utilização de tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem ganhou uma complexidade, e uma importância, ainda maior. Hodges *et al.* (2020) definem o ensino remoto emergencial (ERE) como uma mudança temporária da entrega instrucional presencial para um modo alternativo em circunstâncias de crise, contrastando-o com as experiências já projetadas para serem on-line. Essa diferença afeta diretamente a implementação, já que o planejamento é feito de forma bem distinta. Como não há muito tempo de planejamento para o ERE, mais problemas são enfrentados no processo de implementação e não há previsão cuidadosa do que podem ser possíveis problemas e como podem ser mitigados.

O termo “ensino remoto emergencial” poderia ter sido mobilizado e instituído anteriormente em situações pontuais, durante os 700 dias em que os estudantes do Paquistão ficaram fora das escolas por causa das enchentes em 2019 ou no período da guerra entre a Arábia Saudita, a Coalizão Árabe e os grupos rebeldes do Iêmen quando mais de 2.500 escolas foram fechadas em 2019. Desastres naturais como terremotos e político-sociais como guerras não trouxeram tão fortemente a necessidade desse termo como durante a pandemia da COVID-19. Esse contexto inusitado impactou minha percepção de como eu deveria contribuir de forma mais contundente para desenhos pedagógicos de utilização de tecnologias digitais para o ensino de línguas estrangeiras e me deixou mais acordada para oportunidades de agir nesse sentido, levando-me a considerar a elaboração de cursos utilizando os pressupostos dos MOOCs (Salas-Rueda *et al.*, 2022).

Para apresentar de forma mais organizada minha experiência de idealização, implementação e avaliação do desenho pedagógico MOOC + apoio síncrono, além dessa introdução, divido o artigo em três outras seções, seguidas das considerações finais. Na seção que se segue, abordo o conceito e as características dos *Massive Online Open Courses* (MOOCs) e apresento a necessidade de complementar seu desenho pedagógico com interações síncronas, especialmente para o ensino de línguas estrangeiras. A seção seguinte trata da experiência piloto, quando ministrei um curso de francês para iniciantes, implementando pela primeira vez o referido desenho pedagógico. Na terceira seção, narro e discuto a experiência de acompanhar discentes de graduação e de pós-graduação, ao replicarem o desenho pedagógico

para a oferta de um curso básico de inglês e de um curso de português como língua de acolhimento.

MOOCs e formas de complementação

Início esta seção sobre *Massive Open Online Courses* socializando minha primeira experiência como discente em um MOOC, oferecido em uma parceria COURSERA/Penn University, com o título de *Gamification with Kevin Werbach*³. Lembro-me que aprendi muito com os vídeos porque o professor explicava sobre gamificação e depois havia algumas perguntas de múltipla escolha e eu só podia continuar assistindo se acertasse as respostas. Mais tarde, aprendi a fazer o mesmo com outros vídeos usando a ferramenta <https://go.playposit.com/>. Fiz o curso para adquirir conhecimento e a experiência descortinou a possibilidade de aprender no meu próprio ritmo. Senti que poderia trazer o conhecimento desse desenho pedagógico para minha prática docente. Será que meus alunos não se interessariam em aprender línguas estrangeiras dessa forma também?

Minha experiência aconteceu em 2015, três anos depois de 2012, que foi proclamado como “O ano do MOOC”. Rhoads (2015) apresenta manchetes negativas e positivas sobre esses cursos emitidas durante o ano do MOOC e aponta seu potencial revolucionário. Em dezembro de 2013, 1.200 MOOCs foram oferecidos por mais de 200 universidades, envolvendo 10 milhões de alunos. COURSERA, a plataforma do curso de gamificação que eu completei, uma *start-up* de MOOC, atraiu 5 milhões de usuários, número que evidencia o rápido crescimento dessa nova metodologia para grandes grupos, no contexto on-line.

Mudanças culturais, econômicas e tecnológicas complexas e dinâmicas são fundamentais para explicar o surgimento dos MOOCs, definidos como cursos que têm como alvo milhares de alunos ao mesmo tempo, além de seguirem o tipo de aula expositiva e testes automatizados. Os MOOCs são descritos como um fenômeno raro, uma inovação educacional que acompanhou a velocidade do crescimento da Internet e ofereceu oportunidades ao grande público. Foram uma mudança decisiva na cultura do ensino superior, em um momento em que as instituições estavam ansiosas para compartilhar conteúdo com o mundo (Haber, 2014).

³ Um vídeo explicativo sobre a proposta do curso pode ser visualizado em <https://youtu.be/rzihbzx6Y>.

Pomerol, Epelboin e Thoury (2015) oferecem uma lista de motivos para continuar oferecendo MOOCs. Alguns dos motivos são: ajudar os alunos que têm dificuldade de acompanhar as aulas devido à necessidade de trabalhar enquanto estudam; atender a alunos de países nos quais o acesso ao ensino superior ainda é um problema grave; disponibilizar recursos educacionais a qualquer pessoa que possa precisar deles; ajudar as instituições a edificar e consolidar sua reputação; atrair mais pessoas para o meio acadêmico; oferecer treinamento corporativo; promover a inovação no ensino e na aprendizagem; realizar pesquisas sobre ensino e aprendizagem; reduzir os custos educacionais.

É importante notar que os benefícios de implementação de MOOCs vão além de um contexto tecnológico digital propício, abrangendo questões de inclusão e de acesso ampliado à formação educacional. Rhoads (2015) lista sete ideias-chave para a compreensão dos MOOCs que englobam também problemas políticos de quem, majoritariamente, oferece esses cursos e com que questões esses ofertantes estão comprometidos. Em suma, o movimento MOOC valoriza o acesso a partir de oferta de recursos educacionais abertos e é apoiado por um conjunto complexo de atores sociais e de sistema organizacional. Contudo, há problemas críticos que devem ser abordados quando se considera a possibilidade de ampliar os MOOCs para expandir o acesso à universidade, especialmente porque as universidades de elite dominam esse cenário. A diversidade e as questões relacionadas estão amplamente ausentes das políticas, práticas e discussões relativas aos MOOCs, além da exigência de altos níveis de comportamento autodirigido. De qualquer forma, o movimento MOOC tem o potencial de remodelar a natureza do trabalho docente.

Nesse sentido, o autor propõe uma análise que reconhece a importância que os movimentos sociais desempenham no avanço da reforma educacional e o impacto dos MOOCs no ensino superior e a interconexão com questões de poder e desigualdade social. De acordo com Porter (2015), em seu texto que questiona a pertinência de oferecer ou não esse tipo de desenho pedagógico, o futuro da implementação desses MOOCs é imprevisível. A implementação deve considerar as demandas e preferências de seus usuários e avançar em um ritmo de mudança adequado, suficientemente rápido para manter o ritmo, mas não tão acelerado que deixe muitos possíveis participantes para trás.

Bonk *et al.* (2015) destacam os possíveis benefícios e desafios dos MOOCs, incluindo questões relacionadas à qualidade, ao credenciamento e à sustentabilidade. Eles argumentam que, embora os MOOCs tenham o potencial de democratizar o acesso à educação e criar novas oportunidades para alunos de todo o mundo, eles também apresentam desafios significativos e

exigem planejamento e investimento cuidadosos para garantir seu sucesso. Os autores ainda chamam atenção para as diversas abordagens pedagógicas que têm sido usadas nesses cursos, sendo que uma delas é sua utilização complementada por outros procedimentos metodológicos.

Para Haugsbakken (2020), dentre os princípios do desenho de MOOCs para o ensino de línguas devem estar a adaptação do material didático para uma matriz pedagógica que considere o estudo autodirigido, a utilização de um modelo com a recursividade de teoria-ação-reflexão, o uso de vídeos como objetos de aprendizagem e *prompts* para atividades de aprendizagem social. O autor aponta que deve ser considerado o desafio do uso das tecnologias digitais no processo de implementação. Khlaif *et al.* (2021) compreendem que uma forma de mitigar os desafios no desenho dos MOOCs para o ensino de línguas é considerar experiências prévias de implementação.

Ao me basear no desenho pedagógico dos MOOCs para idealizar minha proposta de cursos de línguas estrangeiras, considere as vantagens de atingir um maior número de estudantes e de despender menos tempo, já que seria uma metodologia mais expositiva com feedback automático na plataforma Moodle. Ao mesmo tempo, com meu conhecimento prático profissional, entendia que o processo de ensino e aprendizagem se faz na relação estabelecida entre docente e discente. Connelly e Clandinin (1999) reforçam essa necessidade educacional de estabelecimento de confiança e de surgimento de um relacionamento que começa com o fato de o docente ouvir e responder à voz do aluno. Para complementar atividades mais auto direcionadas no ambiente Moodle, além de atividades que jogassem luz ao contexto de cada estudante e às experiências prévias que eles trariam consigo, compreendi como imprescindível o estabelecimento de encontros síncronos de forma complementar às atividades no ambiente virtual de aprendizagem. Nesse sentido, Amália, Zamahsari e Pratama (2021) evidenciaram que:

professores e alunos acham que os MOOCs têm um bom impacto, especialmente como uma forma de desenvolvimento profissional para professores. Os MOOCs oferecem uma experiência de aprendizado exclusiva em comparação com as técnicas de aprendizado tradicionais. Por outro lado, os alunos afirmaram que ainda precisam da presença de um instrutor durante o processo de aprendizado dos MOOCs (p. 147).

Os encontros síncronos mostram-se importantes em cursos de línguas estrangeiras especialmente para que os estudantes tenham a oportunidade de consolidar a oralidade. Por mais que seja possível fazer um desenho pedagógico no Moodle para a prática da oralidade,

tanto com atividades de compreensão como de produção oral, é relevante interagir oralmente com os estudantes para um feedback mais individualizado. Além disso, esses encontros são uma possibilidade de ampliar a presença social do docente, de escutar as dúvidas e as opiniões dos estudantes. Em minha carreira enquanto docente, aprendi que as vozes de meus alunos precisam ser ouvidas incondicionalmente para que sua participação central possa ser autêntica e segura. Foi nesse sentido que entendi que o desenho pedagógico não poderia prescindir dessas interações.

Experiência piloto de implementação do MOOC + apoio síncrono

A experiência piloto iniciou com uma demanda do comitê que articula as ações do Programa de Educação Tutorial (PET) na instituição em que sou docente. O comitê representa grupos PET tanto vinculados ao Ministério da Educação (MEC) como os institucionais, subsidiados por recursos locais dessa instituição federal de Educação Superior. São 40 grupos PET, das mais diversas áreas do saber, coordenados por docentes tutora(e)s e tendo como membros 368 graduanda(o)s. A demanda está relacionada à formação linguística dessa(e)s petiana(o)s⁴ para oportunidades de mobilidade transfronteiriça e para que possam integrar mais as ações de internacionalização, previstas nos documentos que regem os PETs, o que requer conhecimento de línguas adicionais. A ideia inicial do comitê era a oferta de cursos de língua inglesa, considerando seu status de língua franca, de maneira sequencial (níveis básico, intermediário e avançado) e na modalidade de educação presencial.

Ao me apresentarem a demanda, como tutora do grupo PET da área de Letras e coordenadora de algumas ações de internacionalização na Diretoria de Relações Internacionais da instituição, solicitei que eu tivesse um tempo para pilotar uma proposta diferente daquela que pensaram *a priori*. Meu conhecimento prático pessoal e prático profissional me levavam a questionar uma proposta que limitava a oferta de apenas uma língua adicional, entendendo a importância das práticas plurilíngues e translíngues. Além disso, a restrição à modalidade presencial seria um problema, considerando que existem grupos PET localizados em diferentes regiões geográficas, os quais seriam excluídos dessa oportunidade.

⁴ Petiano(a) é o termo utilizado em referência aos discentes que são membros do Programa de Educação Tutorial (PET) nas Instituições de Educação Superior.

Mesmo sendo professora de língua inglesa, aventurei-me a desenhar um curso de língua estrangeira de francês para iniciantes, considerando meu conhecimento da língua, mesmo que não tão aprofundado, e já vislumbrando a possibilidade de replicar o desenho pedagógico para outras línguas estrangeiras. Minha ideia era ter um grupo de docentes em formação como discentes desse curso para que vivessem a experiência como estudantes para estarem mais familiarizados com o desenho pedagógico. Como as petianas de meu grupo poderiam ser esse público-alvo, a língua francesa seria mais convidativa, já que elas estavam em níveis de proficiência distintos na língua inglesa, mas eram na sua maioria iniciantes no francês. Consultei o interesse das petianas em fazer o curso e obtive o feedback que 8 delas se interessariam pela experiência.

Em fevereiro de 2023, desenhei a proposta do curso piloto e o ministrei entre março e junho, a partir da seguinte proposta:

Este é um curso on-line de língua francesa para iniciantes, com foco nos grupos PET da Universidade Federal de Uberlândia. Trata-se de um curso com carga horária de 30 horas, entre março e junho de 2023, com atividades assíncronas no Moodle e com encontros quinzenais síncronos. Espera-se que, ao final do curso, @s petian@s participantes sejam capazes de compreender e usar enunciados e expressões familiares e cotidianas, que visam satisfazer necessidades concretas; apresentar-se e apresentar outros; fazer perguntas e dar resposta sobre aspectos pessoais; comunicar-se de modo simples (Souza, 2023, on-line).

Trinta e oito alunos se inscreveram para participar do curso, dos quais trinta e dois iniciaram as atividades e dezessete concluíram o curso. Na sequência, apresento uma imagem que resume os temas trabalhados nas 15 semanas de atividades assíncronas desenhadas na plataforma Moodle e seguindo alguns pressupostos dos MOOCs e dos 8 encontros síncronos quinzenais que ocorreram no Google Meet e no MConf RNP.

Figura 1 – Interface Moodle Curso Francês para Iniciantes



Fonte: Plataforma Moodle.

Os temas selecionados foram aderentes aos descritores do nível A1, Iniciante, do Quadro Europeu Comum de Referência para línguas. Foram explorados temas de apresentação pessoal, incluindo habitação, vestimentas, família e rotina; de interação com os pares, elaboração de perguntas e respostas, de instruções e contextos de encontros e de compras; além da exploração de experiências vividas e planejadas. Além disso, algumas questões culturais, como festas típicas, foram mobilizadas ao longo do curso. Como pode ser observado na Figura 1, tentei encontrar ícones na plataforma Moodle que ilustrassem, minimamente, os temas a serem explorados, como, por exemplo, o ícone de uma casa para a Unidade 7 – Moraria e o ícone de uma etiqueta para a Unidade 10 – Fazer compras.

Cada uma das 15 unidades tinha a mesma estrutura de divisão de tarefas a serem realizadas, sendo 5 atividades que privilegiavam vídeos e imagens explicativos, seguidos de testes de múltipla escolha ou de completar, de deveres e de fóruns de interação. A quinta e última atividade de cada tema era uma música que os estudantes poderiam escutar, estudar a letra e comentar com seus colegas. O desenho das quatro primeiras atividades dependia do tema abordado e do material disponível na internet, identificado no processo de curadoria para a elaboração do curso. Descrevo, na sequência, os tipos mais recorrentes de atividades postadas no ambiente Moodle.

Um tipo de atividade que foi utilizada frequentemente no design pedagógico constituía na utilização de vídeos disponíveis no YouTube seguidos de testes de múltipla escolha ou de falso e verdadeiro. Considerei relevante o atendimento a um dos princípios de aprendizagem

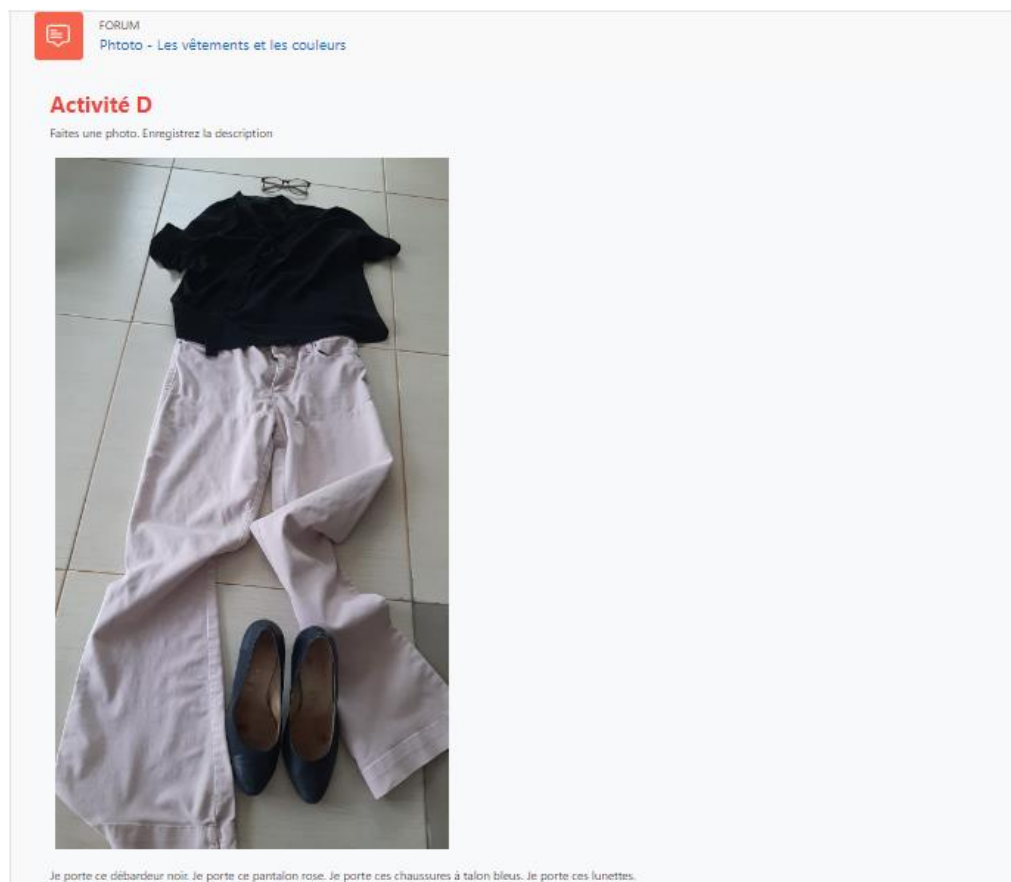
em MOOCs propostos por Haugsbakken (2020), o de uso de vídeos como objeto de aprendizagem. Esse tipo de atividade, com o uso de recursos educacionais abertos (Rhoads, 2015), é aderente aos princípios dos MOOCs já que permite que os alunos estudem de forma autônoma, repetindo a tarefa para que possam praticar o conteúdo abordado. Em uma atividade da *Unité 15 – Vacances*, especificamente, foi utilizado um vídeo (<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=2xQLjrUzyHs>) do canal do *Vivre en France*⁵, que se constitui em si um MOOC e está disponibilizado gratuitamente para iniciantes da língua francesa que queiram aprender de maneira auto direcionada. Os vídeos disponibilizados nesse canal foram muito úteis na proposta pedagógica do curso de francês para estudantes dos grupos PET. Na referida atividade, os estudantes deveriam fazer um teste de associação sobre como completar sentenças do vídeo onde o futuro próximo foi utilizado.

Em termos de ferramentas disponibilizadas pelo Moodle, além dos testes com autocorreção, utilizei com frequência os deveres, as enquetes e os glossários. Em uma das tarefas, por exemplo, após assistirem a um vídeo sobre os dias da semana, os estudantes foram solicitados a completar um quebra-cabeça envolvendo o vocabulário estudado. Eles deveriam postar suas respostas e, em seguida, receberiam a chave de respostas padrão. As enquetes foram utilizadas para coletar informações sobre as famílias dos estudantes, que deveriam indicar quantos irmãos e irmãs tinham, ao passo que os glossários foram utilizados para a produção colaborativa de lista de palavras e imagens (ou traduções) correspondentes. Todas as atividades listadas contribuíram para incluir os alunos que teriam limitação de tempo para a participação presencial ou síncrona em um curso de língua estrangeira, o que vai ao encontro de um dos apontamentos de Pomerol, Epelloin e Thoury (2015) sobre as vantagens de prosseguirmos com a oferta de MOOCs.

Em cada uma das 15 unidades, coloquei uma atividade de fórum, com a intenção de compartilhamento de informações pessoais e de opiniões, sem que eu tivesse o objetivo de correção linguística. Pensei que seria um espaço seguro (Clandinin; Connelly, 2000; Mello, 2020) para que os estudantes pudessem escrever sobre os lugares onde nasceram, as festas que gostavam de celebrar e as férias que gostariam de ter.

⁵ Para mais informações sobre o MOOC *Vivre en France*, acesse o link <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/vivre-en-france-a1/>.

Figura 2 – Atividade D da Unidade 4: Eu visto



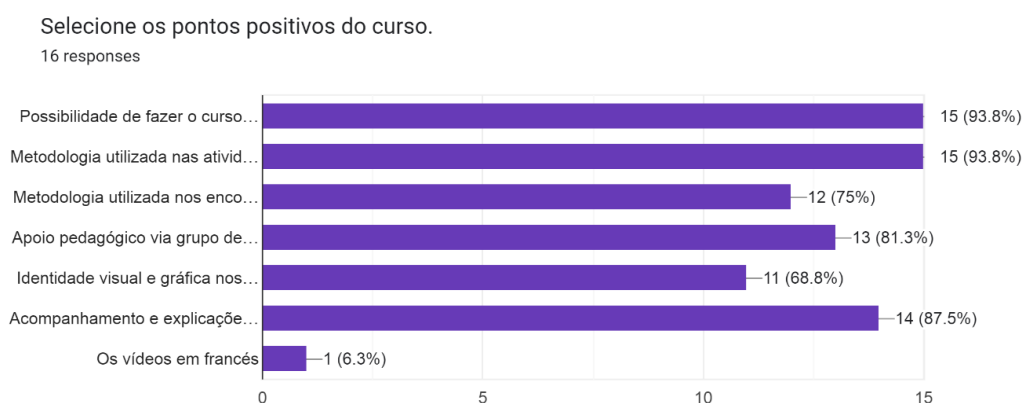
Fonte: Plataforma Moodle.

A Figura 4 exemplifica uma atividade de fórum com muito engajamento por parte dos estudantes. Postei um *look* com algumas peças de roupas e acessórios que vestiria e pedi que fizessem o mesmo; as fotos foram variadas e causaram muitos comentários dos colegas.

Como explicado anteriormente, a atividade E de todas as unidades era uma sugestão de música, com um clipe para ser assistido, a letra da música e um fórum de interações. Na *Unité 9 – Ma routine*, tivemos uma proposta de interação a partir da música Santé por Stromae. A música apresenta algumas profissões que não parecem tão valorizadas e a proposta do fórum foi que os estudantes identificassem essas profissões e discutissem o porquê não são valorizadas. Esse foi um fórum de música que provocou um engajamento por parte dos estudantes, que problematizaram a questão de profissões marginalizadas. Para Haugsbakken (2020), fóruns dessa natureza podem ser considerados *prompts* para atividades de aprendizagem social. No fórum com a música contemporânea de Stromae, a aprendizagem social a partir de vivências cotidianas foi mobilizada pela proposta pedagógica.

No final do curso, foi aplicado um questionário de opinião e 16 estudantes responderam ao referido questionário. Pedi que os respondentes avaliassem sua experiência no curso de francês para iniciantes, em uma escala Likert de 1 a 5, considerando 1 como ruim e 5 como excelente; 15 respondentes atribuíram nota 5 e 1 respondente atribuiu nota 4. Na sequência, indaguei se eles recomendariam o curso para outra(o)s graduanda(o)s e a resposta foi que 100% dos respondentes fariam essa recomendação. Em relação aos pontos positivos do curso, a Figura 6, a seguir, demonstra como os estudantes reagiram à proposta pedagógica MOOC + apoio síncrono.

Figura 3 – Respostas à questão sobre pontos positivos do curso



Fonte: Questionário aplicado via Google Forms

Quinze respondentes destacaram como positiva a possibilidade de realizar o curso em um ambiente online, bem como a metodologia empregada nas atividades assíncronas no Moodle. Parece-me que o desenho pedagógico seguindo as características de um MOOC atendeu as necessidades de estudantes universitários interessados em ampliar seus conhecimentos linguísticos. Em geral, o apoio pedagógico mostrou-se bastante importante, já que os respondentes destacaram o acompanhamento e as explicações da professora (14 respostas), o apoio pedagógico via grupo de WhatsApp (13 respostas) e a metodologia utilizada nos encontros síncronos quinzenais (12 respostas). Bonk *et al.* (2015) já ressaltavam a importância de complementar os MOOCs com outros procedimentos pedagógicos e as opiniões dos participantes referendam a importância de tal complementação.

Um procedimento crucial nos encontros síncronos era garantir que os estudantes compreendessem a coesão entre o desenho pedagógico de estilo MOOC no Moodle e as

interações síncronas, o que era alcançado por meio da revisão contínua das postagens realizadas por eles. Eu retomava algumas atividades já pensadas para socialização como a apresentação pessoal, da cidade onde moravam ou de suas famílias, pedindo que fizessem as leituras de seus textos. Na Unidade 13, que tratava de experiências passadas, pedi que redigissem três sentenças, sendo duas delas verdadeiras e uma falsa; pedi que fizessem a leitura e tentamos adivinhar o que era falso ou verdadeiro. Uma atividade que não esperava que tivesse tanto engajamento e que repeti posteriormente foi solicitar que criassem diálogos com os temas da unidade e, durante o encontro, fazíamos uma leitura dramatizada e a tradução do texto. A tessitura entre os que eles produziam no ambiente virtual, o que privilegiava o tempo de cada um, e a abordagem dessa produção nos encontros síncronos mostrou-se muito produtiva e ressaltou para mim a importância do apoio síncrono como base do desenho pedagógico.

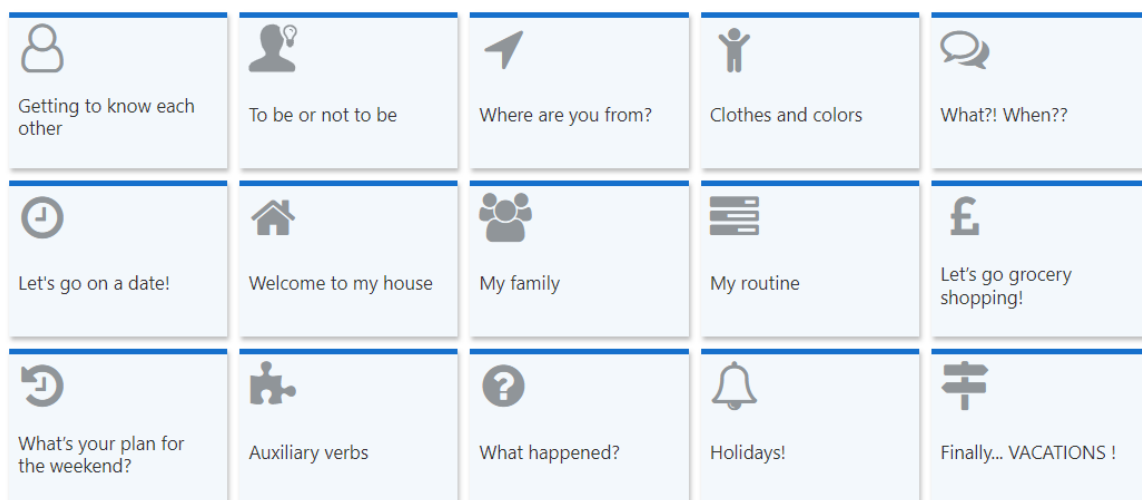
Replicando o desenho pedagógico MOOC + apoio síncrono

Conforme solicitado pelo comitê representativo dos grupos PET, no semestre subsequente à implementação do curso piloto, o objetivo era proporcionar às petianas que participaram do curso de francês a oportunidade de desenvolver outros cursos seguindo o mesmo modelo pedagógico. Remeto ao apontamento de Khlaif *et al.* (2021) da pertinência de considerar as experiências prévias como influenciadoras positivas no desenvolvimento de cursos MOOC. A primeira ação, ainda no período em que o curso de língua francesa estava ocorrendo, foi enviar um questionário aos grupos PET para coletar as demandas dos discentes. Além de formular questões para determinar a disponibilidade dos discentes e realizar uma autoavaliação de seus conhecimentos em línguas estrangeiras, questionei qual idioma despertava maior interesse entre eles. A partir dessa investigação, constatei que o inglês era a língua de maior interesse, conforme indicado por 64,4% dos 104 respondentes.

Atribuí a responsabilidade de desenhar o curso de inglês, a partir do desenho pedagógico pilotado com o curso de francês, a uma das petianas que havia cursado o piloto e que era professora em formação no curso de Letras-inglês. Além do meu acompanhamento como coordenadora da ação e como docente formadora, tivemos na equipe o apoio de dois outros membros, que ajudariam tanto na leitura crítica do material produzido, como na formatação do ambiente virtual de aprendizagem no Moodle.

Assim como no piloto, partimos dos objetivos pedagógicos e linguísticos para fazer todo o processo de curadoria e de elaboração das atividades em arquivos de texto para, posteriormente, adaptar o que elaboramos no ambiente Moodle. É importante reforçar que as tecnologias digitais devem ser utilizadas para favorecer o desenho pedagógico e não o contrário. A Figura 4 a seguir ilustra a interface final do curso de inglês seguindo o desenho MOOC + apoio síncrono.

Figura 4 – Interface Moodle Curso On-line de Inglês Básico



Fonte: Plataforma Moodle.

Se compararmos a iconografia e os temas das 15 unidades temáticas do curso de inglês com os do curso de francês, será possível notar as semelhanças, mas também que alguns temas se diferenciam. Ao replicar o desenho pedagógico, colocamos atenção especial em questões linguísticas que são específicas de cada língua estrangeira. Na Unidade 2, por exemplo, era esperado que os estudantes falassem de si em ambos os cursos, mas no curso de inglês, esse tema demandava uma abordagem mais marcada do verbo *'to be'* (ser/estar), que pode conduzir a dúvidas por parte dos aprendizes de inglês como língua estrangeira, por isso o título sugestivo de *'To be or not to be'* (Ser ou não ser). Outro exemplo está na Unidade 12, que tem como título *'Auxiliary verbs'* (Verbos auxiliares), um tema gramatical que também pode gerar muitas dúvidas nos aprendizes iniciantes. Em suma, é importante reforçar que o processo de replicar um desenho pedagógico não quer dizer repetir todas as atividades sem a criticidade do que é mais ou menos relevante para a língua estrangeira em questão.

Concomitantemente com a produção do curso de inglês, convidei duas outras petianas que haviam cursado o piloto de francês e que eram professoras em formação no curso de Letras-português para compor uma equipe mais abrangente para a produção do curso de português como língua de acolhimento (PLAc). Em colaboração com o programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da instituição, que contou com a participação de dois mestrandos e uma doutoranda, e com o Programa de Formação para a Internacionalização (ProInt)⁶, que incluiu três graduandos dos cursos de Letras em Espanhol, Francês⁷ e Inglês, quatro petianas e a coordenadora e formadora docente propuseram um curso on-line de PLAc como ação extensionista. Entendemos que esse também seria um piloto para ampliação em ofertas futuras, especialmente porque não tínhamos tempo suficiente para uma divulgação abrangente, que garantisse um público maior, compatível a cursos MOOC.

Novamente, a iconografia e os temas das 15 unidades temáticas se assemelham tanto ao curso de inglês como ao curso de francês, como pode ser visto na Figura 9, a seguir. O cuidado com questões linguísticas que são específicas de cada língua estrangeira foi privilegiado mais uma vez. Ilustro esse cuidado com o ícone de uma sombrinha para ilustrar a Unidade 14, sobre festas e comemorações, em alusão ao frevo brasileiro, enquanto o ícone escolhido para os dois outros cursos foi o sino, em alusão ao Natal. Outro exemplo diz respeito à Unidade 15, que explora diferentes destinos de férias no Brasil e convida os estudantes internacionais, participantes do curso, a escolherem um destino no Brasil que gostariam de conhecer e a compartilharem suas escolhas com colegas e professores.

⁶ Para maiores informações sobre o ProInt, acesse o link <https://dri.ufu.br/servicos/programa-de-formacao-para-internacionalizacao-proint>.

⁷ É importante mencionar que o graduando do francês que representou o ProInt também participou do curso piloto de francês para iniciantes, como professor em formação do Curso de Letras francês, e colaborou com o desenho do curso e com os encontros síncronos.

Figura 5 – Interface Moodle Curso On-line de PLAc

Fonte: Plataforma Moodle.

Considerar as especificidades de cada língua estrangeira na ressignificação dos cursos vai ao encontro de compreender que valorizar a formação de pensadores críticos e criativos que possam colaborar com a sociedade do conhecimento deve estar no cerne das propostas curriculares. É importante problematizar a falácia de que inovação é sinônima de tecnologia, já que a utilização de ferramentas digitais é apenas uma das maneiras inovadoras de apoio aos conteúdos curriculares (Findikoglu; Ilhan, 2016). As tecnologias digitais podem ser aproveitadas como parte de práticas inovadoras na educação, como no desenho pedagógico MOOC + apoio síncrono facilitando a replicabilidade, por exemplo. Contudo, uma inovação pedagógica não define a aprendizagem e não garante que os estudantes vão aprender mais e de uma forma melhor. Adotar práticas de ensino inovadoras demanda que os docentes desenvolvam novos entendimentos e cursos de ação, assumam trabalho extra e, de certa forma, corram riscos. Esses desafios devem ser considerados e, se possível, ajustados ao longo da concretização de tais práticas.

Em ambos os cursos replicados a partir da experiência piloto, a colaboração em equipes compostas por uma professora formadora e professores em formação, que participaram desde o início, parece ter proporcionado um ambiente seguro para a elaboração dos novos cursos. Além da disponibilização de todo o material, tanto em sua versão em arquivo de texto, como no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, fizemos alguns encontros síncronos iniciais em que a experiência com o piloto foi compartilhada. Ao longo do curso, os membros das equipes

contaram uns com os outros na produção das atividades e na formatação do ambiente Moodle. Tanto quem já havia tido a experiência com o desenho pedagógico MOOC + apoio síncrono, como quem estava iniciando, comentou a relevância de poder visualizar um exemplo para a produção dos novos materiais.

Um dos obstáculos vivenciados em termos de implementação dos dois cursos foi o número reduzido de participantes tanto no curso de inglês como no curso de PLAc, mesmo que por motivos distintos. Infelizmente, mesmo com a alta demanda por cursos de inglês, apresentada na Figura 7, o engajamento dos interessados no curso foi baixo, o que gerou insatisfação na equipe e distanciou o contexto das características de cursos MOOC. Retomo a defesa de Rhoads (2015) de que cursos MOOC demandam um alto nível de comportamento autodidata e tal demanda pode ter influenciado o contexto de não continuidade. Já no curso de PLAc, não alcançamos o engajamento da comunidade externa, tanto de estudantes internacionais interessados em mobilidade futura na universidade, nem de migrantes internacionais e refugiados da comunidade local; conseguimos, contudo, um pequeno grupo de estudantes que já estavam na universidade e que se interessaram em ampliar seu conhecimento de português, contribuindo para uma ação extensionista piloto.

Nesse contexto, como professora formadora, percebi que era importante considerar o conceito de “viagem pelo mundo” (Lugones, 1987; Dewart *et al.*, 2020), um exercício no qual a pessoa se desloca da construção convencional de sua vida para a posição de outra pessoa. Viajei para o mundo dos professores em formação e ressaltai a importância de montarmos os cursos de línguas estrangeiras no desenho pedagógico MOOC + apoio síncrono para que pudéssemos replicá-los em oportunidades futuras. Foi vital apoiar os professores em formação e deixá-los cientes da contribuição acadêmica e do legado que estavam deixando para outras oportunidades de oferta dos cursos.

Algumas aprendizagens sobre a experiência

Finalizo este artigo abordando algumas aprendizagens advindas da experiência vivida e começo pelo apontamento de que por mais que a proposta tenha seguido as características dos MOOCs, com um desenho pedagógico de aprendizagem auto direcionada, ainda não conseguimos uma experiência com grandes grupos. Em um movimento prospectivo, me empenharei para que os três cursos sejam replicados e grupos maiores de estudantes

interessados em construir conhecimentos de línguas estrangeiras sejam beneficiados. Espero que eu tenha a oportunidade de redigir outros textos de pesquisas com as novas experiências docentes a serem vividas com os cursos seguindo a proposta MOOC + apoio síncrono.

Considerando a minha formação docente e o processo de formação de docentes, indago-me: o que aprendi? No *continuum* da implementação de uma proposta inovadora, associo minha compreensão do termo à etimologia do verbo inovar, em suas acepções complementares de modificar e de criar. As inovações no contexto educacional encadeiam o intervir e o pesquisar, em um ciclo virtuoso que valorize a experiência educativa, nos termos deweyanos. Defendo que vivemos uma experiência educativa tanto para mim, como professora formadora, como para os docentes em formação, já que tivemos a oportunidade de trabalhar colaborativamente, em um espaço seguro e em uma experiência construída paulatinamente, a partir do que produzimos para as novas produções.

Considerando que uma das principais responsabilidades dos educadores é reconhecer concretamente quais ambientes são propícios para a realização de experiências que promovam o crescimento, observa-se que o desenho pedagógico contemplou as especificidades linguísticas e as questões pedagógicas de apoio, incluindo o uso das tecnologias digitais. Esse aspecto foi um ponto relevante da experiência e dos produtos resultantes. O apoio síncrono aos estudantes participantes do curso ecoou em um apoio síncrono e assíncrono na formação dos docentes envolvidos com a proposta MOOC + apoio síncrono, para que pudessem vislumbrar a semente plantada que poderá ainda dar muitos frutos.

REFERÊNCIAS

- AMALIA, M. N.; ZAMAHSARI, G. K.; PRATAMA, P. M. MOOCs in foreign language learning: a review of development strategies, benefits, and user perspectives. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND TECHNOLOGY*, 7., 2021, Malang. **Proceedings** [...]. Malang, Indonesia, 2021. p. 147-151.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BONK, C. J.; LEE, M. M.; REEVES, T. C.; REYNOLDS, T. H. (ed.). **MOOCs and Open Education Around the World**. New York: Routledge, 2015.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry**. Complementary methods for research in education. 1. ed. Washington: American Educational Research Associates, 2000.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. (ed.) **Shaping a professional identity: stories of educational practice**. New York; London: Teachers' College Press, 1999.
- DEWART, G.; KUBOTA, H.; BERENDONK, C.; CLANDININ, J.; CAINE, V. Lugone's metaphor of 'World-traveling' in Narrative Inquiry. **Qualitative Inquiry**, [S. l.], v. 26, n. 3-4, 2020. p. 369-378.
- DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Kappa Delta Pi, 1938.
- FINDIKOGLU, F.; ILHAN, D. Realization of a desired future: innovation in education. **Universal Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 4, n. 11, p. 2574-2580, 2016.
- HABER, J. **MOOCS**. The MIT Press essential knowledge series. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge. Massachusetts: The MIT Press, 2014.
- HAUGSBAKKEN, H. Five learning design principles to create active learning for engaging with research in a MOOC. **European Journal of Open, Distance and E-learning**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2020.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, [S. l.], p. 1-15, 2020.
- KHLAIF, Z. N.; GHANIM, M.; ABU OBAID, A.; SALHA, S.; AFFOUNEH, S. The motives and challenges of developing and delivering MOOCs courses. **Education in the knowledge society (EKS)**, [S. l.], v. 22, 2021.
- LUGONES, M. Playfulness, "world-travelling", and loving perception. **Hypatia: a journal of feminist philosophy**, [S. l.], v. 2, n. 2, 1987. p. 3-19.
- MELLO, Dilma. Pesquisa Narrativa e formação docente: alguns aspectos teóricos-metodológicos importantes. *In: GOMES JUNIOR, R. C. (org.). Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 47-52.

POMEROL, J.C.; EPELBOIN, Y.; THOURY, C. **MOOCs Design, Use and Business Models**. London: Ed Wiley, 2015.

PORTER, S. **To MOOC or not to MOOC**: How can online learning help to build the future of higher education? Oxford: Chados publishing; Elsevier, 2015.

RHOADS, R. A. **MOOCs - High Technology & Higher Learning**: reforming higher education. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2015.

SALAS-RUEDA, R.; CASTAÑEDA-MARTÍNEZ, R.; ESLAVA-CERVANTES, A.; ALVARADO-ZAMORANO, C. Teacher's perception about MOOCs and ICT during the COVID-19 pandemic. **Contemporary Educational Technology**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2022.

SOUZA, V. V. S. **Letramento digital contextualizado**: uma experiência na formação continuada de professores. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SOUZA, V. V. S. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem**: uma textografia à luz do paradigma da complexidade. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, V. V. S. **Curso on-line de português como língua de acolhimento**. Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://www.siex.proexc.ufu.br/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Aos professores em formação que foram meus parceiros na implementação do desenho pedagógico e aos estudantes que participaram dos cursos de línguas estrangeiras descritos no artigo.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: O trabalho respeitou a ética. Não passou por comitê de ética por ser uma reflexão da própria pesquisadora e autora do desenho pedagógico sobre sua experiência.

Disponibilidade de dados e material: Todos os materiais utilizados para acesso estão disponíveis para acesso restrito de quem está inscrito em um dos cursos, como estudante ou professor. Os links são: <https://moodle.ufu.br/course/view.php?id=11348>, para o curso de francês; <https://moodle.ufu.br/course/view.php?id=11623>, para o curso de inglês; <https://ead.ufu.br/course/view.php?id=2913>, para o curso de português como língua de acolhimento.

Contribuições dos autores: Autoria única.

Processamento e editoração Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

