

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL V



EDITORA
ARTEMIS
2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL V



EDITORA
ARTEMIS

2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México

Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru

Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México

Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos



Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – *Higher School of Economics*, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros*, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. José Cortez Godinez, *Universidad Autónoma de Baja California*, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, *Instituto Politécnico Nacional*, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia

Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Lúcia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, *Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, *Universidade Federal de Itajubá*, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – *Universidade de Coimbra*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, *Universidade do Minho*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, *Universidad del Pais Vasco*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, *Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional*, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, *Universidade Federal do Piauí*, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina



Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E54 Educação no século XXI [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas sobre ensino-aprendizagem V / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-88-8

DOI 10.37572/EdArt_260326888

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Ensino superior. I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

El presente volumen de **Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem** reúne un conjunto de investigaciones que dialogan con uno de los grandes desafíos de nuestro tiempo: repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto marcado por la transformación tecnológica, la diversidad de trayectorias educativas y la necesidad de innovar en las prácticas pedagógicas.

A través de los trabajos aquí compilados, se pone de manifiesto que la educación superior y los espacios formativos contemporáneos no pueden comprenderse desde enfoques estáticos, sino como escenarios dinámicos en los que convergen metodologías, tecnologías y experiencias que redefinen constantemente el acto educativo.

En este sentido, el volumen se organiza en tres ejes complementarios. El primero aborda el papel de la innovación pedagógica y de las tecnologías educativas en la enseñanza superior, destacando tanto el uso de plataformas digitales (principalmente Moodle) como el desarrollo de estrategias que promueven una participación más activa del estudiantado y una evaluación más significativa de los aprendizajes, incluyendo el formato invertido, la evaluación, y las aplicaciones didácticas.

El segundo eje se centra en las prácticas docentes y en los procesos de aprendizaje, poniendo en relieve la importancia de la didáctica como espacio de construcción, experimentación y mejora continua. Los estudios incluidos evidencian la diversidad de estrategias que pueden implementarse en distintos contextos educativos, así como los retos que enfrentan docentes y estudiantes en su interacción cotidiana y su futuro trabajo profesional.

Finalmente, el tercer eje se orienta hacia la formación docente, la identidad profesional y el desarrollo de competencias, subrayando que la enseñanza no es únicamente una práctica técnica, que debe transferirse a diferentes contextos, sino también una experiencia profundamente humana, atravesada por dimensiones emocionales, reflexivas y éticas, donde los docentes requieren construir una confianza en sus habilidades, que represente su autoeficacia.

En conjunto, este volumen ofrece una mirada amplia y actual sobre la educación, invitando a pensar la enseñanza no solo como transmisión de conocimientos, sino como un proceso complejo, situado y en constante transformación. Se trata, por tanto, de una contribución que busca fortalecer el diálogo entre teoría y práctica, y aportar nuevas perspectivas para la construcción de entornos educativos más pertinentes, inclusivos e innovadores.

Dr. Luis Fernando González Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

SUMÁRIO

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 1..... 1

COMPETENCIAS LECTORAS Y APRENDIZAJE DE LA METODOLOGÍA DE LA CIENCIA EN PSICOLOGÍA: ENTRENAMIENTO EN MOODLE

Luis Fernando González Beltrán

Olga Rivas García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268881

CAPÍTULO 2..... 10

A PLATAFORMA MOODLE COMO APOIO ÀS AULAS PRESENCIAIS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR

Luis Eduardo Wexell Machado

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268882

CAPÍTULO 3..... 24

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR Y FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN EN CLASES DE FORMATO INVERTIDO, EN LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS DE ESTRUCTURAS

Jorge Sebastian Ballaben

Dominique Keller

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268883

CAPÍTULO 4..... 33

ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES FINALES EN UN CURSO DE MATEMÁTICAS PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS FUTUROS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA MEDIANTE TÉCNICAS DE ESTADÍSTICA MULTIVARIANTE

Alberto Hananel

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268884

CAPÍTULO 5..... 69

DESARROLLO DE UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA PARA LA GESTIÓN DEL ESTÁNDAR IEEE 830-1998 EN LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERÍA DE SOFTWARE

Concepción Nava Arteaga
Patricia Quítl González
Miguel Ángel Herrera Hernández
Elda Rosario Ruíz
Javier Contreras Ruíz
Laura Martínez Hernández

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268885

LECTURA, APRENDIZAJE Y CIENCIA

CAPÍTULO 6..... 80

ARTICULACIÓN DE CÁTEDRAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Guadalupe Emilce Sinelli
Emilse Yanina González
Mónica Noemí Bolies

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268886

CAPÍTULO 7.....87

LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR COMO UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Consepción Omar Ezquildo Vazquez
Alexandra Gaytan Hermida

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268887

CAPÍTULO 8..... 98

INSTALACIONES ARTÍSTICAS PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA DE TEMA CLÁSICO

Elisa Lluch Girbés

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268888

CAPÍTULO 9..... 104

LECTURA DE COMPRENSIÓN DE SEGUNDO NIVEL EN RESIDENTES DE ING. EN LOGÍSTICA DEL TESCI

Blanca Margarita Estrada Marquez

María Edith Lemus Hernández

Manuel de Jesús Jaime Ortega

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268889

CAPÍTULO 10..... 114

ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN LA PRODUCCION DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Zeida Patricia Hoces-La Rosa

Ronald César Cárdenas-Arango

Braulio Melchor-Acevedo

Jhonatan Cárdenas-Areche

Raúl Eleazar Arias-Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688810

CAPÍTULO 11.....126

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Cynthia Lizeth Cervantes Aguilar

 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688811

FORMACIÓN DOCENTE, IDENTIDAD Y DESARROLLO PROFESIONAL

CAPÍTULO 12132




PEER COACHING AS A STRATEGY FOR REFLECTIVE PRACTICE IN EFL PRESERVICE TEACHERS' PRACTICUM

Miriam Eucevia Troya-Sánchez

Karina Alexandra Celi-Jaramillo

Xilena Elizabeth Aldeán Sandoval

 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688812

CAPÍTULO 13	142
CORPORALIDAD, EMOCIONES E IDENTIDAD PROFESIONAL: REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE EL CUERPO DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS EN SU FORMACIÓN INICIAL	
Natalia Paola Villar-Cavieres	
Pilar Andrea Contreras Parraguez	
Mariana Constanza Flores-Castañón	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688813	
CAPÍTULO 14	151
CONFIANZA Y AUTOEFICACIA DOCENTE EN TITULADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA: PERCEPCIONES SOBRE LA PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA	
Claudine Glenda Benoit Ríos	
Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688814	
CAPÍTULO 15	163
SCENARIOS TO FOSTER CRITICAL THINKING IN PRE- AND IN-SERVICE TEACHER EDUCATION: INSIGHTS FROM AN INTERNATIONAL COLLABORATION	
Yashwantrao Ramma	
Ajeevsing Bhola	
Vandana Shivajirao Nalawade	
Khemamad Moheeput	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688815	
SOBRE O ORGANIZADOR	175
ÍNDICE REMISSIVO	176

CAPÍTULO 2

A PLATAFORMA MOODLE COMO APOIO ÀS AULAS PRESENCIAIS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR

Data de submissão: 14/02/2026

Data de aceite: 04/03/2026

Luís Eduardo Wexell Machado

Universidad Nacional de Asunción
Paraguai

<https://orcid.org/0000-0002-2966-245X>

RESUMO: Este trabalho apresenta a proposta e implementação de um módulo instrucional complementar, mediado pela plataforma Moodle, para o ensino de português como língua estrangeira na Universidade Nacional de Assunção (Paraguai). Embora a instituição disponha de infraestrutura consolidada e formação continuada para docentes, o uso do Moodle em cursos presenciais ainda se restringe, em grande parte, à função de repositório de materiais, limitando seu potencial como ambiente dinâmico de aprendizagem. Diante da carga horária reduzida (80 horas anuais) e da necessidade de preparar os estudantes para alcançar níveis intermediários de proficiência – especialmente para a realização do exame Celpe-Bras e para inserção acadêmica e profissional no Brasil –, propõe-se a ampliação da carga horária por meio de atividades a distância estruturadas segundo o modelo de Desenho de Aprendizagem 7Cs de Conole. O trabalho fundamenta-se na perspectiva sociocultural da aprendizagem,

inspirada em Vygotsky, na concepção de língua como prática social e na abordagem pós-método, defendendo a interação, o andamento e a negociação de significado como elementos centrais no desenvolvimento linguístico. O módulo foi estruturado com tarefas individuais e colaborativas, priorizando a interação mútua, a interculturalidade e o uso de Recursos Educacionais Abertos. A implementação resultou em aumento de aproximadamente 30% na carga horária da disciplina, com impactos positivos no desempenho dos estudantes, especialmente nas habilidades de leitura e escrita. Embora não seja possível atribuir exclusivamente ao Moodle os resultados observados, sua utilização mostrou-se estratégica para a ampliação da exposição linguística e para o desenvolvimento da autonomia discente.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de português como língua estrangeira; Moodle; desenho de aprendizagem; 7Cs; interação sociocultural; Celpe-Bras; educação híbrida; internacionalização acadêmica.

THE MOODLE PLATFORM AS SUPPORT FOR FACE-TO-FACE PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This study presents the design and implementation of a complementary instructional module mediated by the Moodle platform for teaching Portuguese as a Foreign

Language at the National University of Asunción (Paraguay). Although the institution has a well-established technological infrastructure and ongoing teacher training, Moodle is still predominantly used as a repository rather than as a dynamic learning environment in face-to-face courses. Given the limited course load (80 hours per year) and the need to prepare students to achieve intermediate proficiency levels – particularly for the Celpe-Bras exam and for academic and professional opportunities in Brazil – this study proposes extending instructional time through distance-learning activities structured according to Conole’s 7Cs Learning Design model. The research is grounded in the sociocultural perspective of learning, inspired by Vygotsky, in the conception of language as social practice, and in the post-method approach, emphasizing interaction, scaffolding, and negotiation of meaning as central elements in language development. The module included individual and collaborative tasks, fostering mutual interaction, interculturality, and the use of Open Educational Resources. Implementation increased the course workload by approximately 30%, resulting in positive outcomes, particularly in reading and writing skills. Although the improvements cannot be attributed exclusively to Moodle, its use proved strategic in expanding linguistic exposure and promoting learner autonomy.

KEYWORDS: portuguese as a foreign language; Moodle; learning design; 7Cs model; sociocultural interaction; Celpe-Bras; blended learning; academic internationalization.

1. INTRODUÇÃO

O emprego de novas tecnologias como suporte às disciplinas de cursos superiores presenciais já não se constitui uma novidade no cenário educacional paraguaio. A plataforma de ensino virtual Moodle é predominante no país (Paraguai), encontrando-se bem estruturada em diversas faculdades há quase duas décadas.

Contudo, apesar de uma infraestrutura consolidada e do treinamento contínuo oferecido a usuários – como professores, tutores e assistentes virtuais –, a utilização da plataforma Moodle, em cursos presenciais, ainda se mostra incipiente, limitando-se, em grande parte, a um papel de repositório de materiais, em detrimento de sua potencialidade como um ambiente dinâmico de ensino e aprendizagem.

Conole (2013) argumenta ser necessária uma mudança de paradigma nos processos de ensino e aprendizagem para atender às demandas atuais dos aprendizes. A autora defende que “(...) novas abordagens para o desenho são necessárias para que os professores possam fazer um melhor uso das tecnologias e para que os alunos naveguem produtivamente pelos cenários digitais complexos” (CONOLE, 2013, p. 1, tradução minha).

A mesma autora observa que, embora as novas gerações demonstrem familiaridade com as tecnologias em seu uso cotidiano, elas apresentam deficiências no que tange ao uso de ambientes virtuais de aprendizagem, sendo que “Modelagem, andamento e retroalimentação no seu melhor uso são necessários” (Ibid, 2013, p. 4, tradução minha). Adicionalmente, Conole ressalta que “a diversidade de ofertas

disponíveis para os alunos significa, também, que existe uma maior possibilidade de que eles se percam e se confundam” (Ibid, 2013, p. 4, tradução minha).

Alinhado às orientações de Conole (2013), este trabalho parte do pressuposto de que o ensino de língua estrangeira, apoiado pela plataforma Moodle, deve ser construído de forma gradual e acompanhado por uma retroalimentação constante por parte do professor e dos colegas. É igualmente imperativo que o uso do Moodle como suporte às aulas presenciais seja concebido de maneira integrada ao processo global do curso, aos seus objetivos de aprendizagem e às necessidades específicas dos estudantes.

A Universidade Nacional de Assunção (UNA), a maior e mais antiga instituição de ensino superior do Paraguai, fundada em 24 de setembro de 1889, congrega aproximadamente 50.000 estudantes e 5.000 professores em doze faculdades. Destas, quatro (Agronomia, Ciências Exatas e Naturais, Politécnica e Filosofia) oferecem o ensino regular de português como disciplina curricular optativa.

Os cursos de português são, em geral, estruturados em dois módulos – Português 1 e Português 2 –, distribuídos em dois semestres letivos, com uma carga de duas aulas semanais de duas horas cada. O sistema de avaliação tradicionalmente inclui duas provas parciais e uma prova final, além da elaboração de trabalhos práticos e apresentações. A realização dessas avaliações implica a suspensão das aulas regulares, o que, somado a feriados e pontos facultativos, reduz a carga horária efetiva da disciplina para cerca de 40 horas por semestre.

O público-alvo é formado por jovens, com idade média entre 22 e 24 anos, majoritariamente do sexo feminino (aproximadamente 60%), que se dedicam integralmente aos estudos, uma vez que os horários das aulas na universidade dificultam o exercício de atividades profissionais. Entrevistas informais e enquetes realizadas com diversos grupos ao longo de dos últimos anos revelam que os objetivos dos estudantes ao optarem pela estudo de português como língua estrangeira se concentram em duas motivações principais: a aquisição de vantagens competitivas no mercado de trabalho e a continuidade da formação acadêmica em cursos de mestrado no Brasil.

Outras motivações, menos mencionadas, incluem o acesso à leitura de publicações científicas, viagens, intercâmbio estudantil, a existência de laços familiares ou de amizade com brasileiros e o interesse pela música e cultura do Brasil. As duas motivações principais, no entanto, estão intrinsecamente relacionadas, pois o desejo de aprofundar os estudos também visa ao desenvolvimento profissional, ainda que a um prazo mais longo.

No que diz respeito ao mercado de trabalho, é relevante notar que o português já se configura como a terceira língua mais falada no Paraguai, após o guarani e o castelhano. Existe, inclusive, um percentual, ainda que reduzido, de paraguaios que são falantes de guarani e português, mas não de castelhano. A figura a seguir ilustra a participação das línguas estrangeiras no panorama linguístico paraguaio, onde, segundo Wexell-Machado (2013), o português corresponde a cerca de 1,8% dos falantes na população de 5 anos ou mais.

Figura 1 - Fonte: <https://www.ine.gov.py/noticias/2298/dia-internacional-de-la-lengua-materna-diversidad-linguistica-en-paraguay>



A forte presença e expansão da língua portuguesa no Paraguai estão historicamente ligadas à imigração de brasileiros, principalmente da região Sul, que se intensificou a partir da década de 1970, para empreender no setor agrícola, e aos seus descendentes paraguaios, conhecidos como *brasiguaios*. Estes desempenham um papel significativo na economia paraguaia, contribuindo para a geração de empregos e para o desenvolvimento econômico, sobretudo no interior do país.

Cabe também destacar os esforços políticos do governo brasileiro, desde a era de Getúlio Vargas, para a promoção da língua e da cultura do Brasil no Paraguai. Tais esforços incluem a construção e implementação do Colégio Experimental Paraguai/Brasil, a criação do Centro de Estudos Brasileiros, a contratação de Leitores brasileiros para o ensino da língua, literatura e cultura a partir de 2007, o apoio à criação da Licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade Nacional de Assunção em 2010 (WEXELL-MACHADO, 2013).

A proeminência da língua portuguesa e sua importância para a economia paraguaia a tornam um atrativo natural para jovens profissionais que buscam se inserir no mercado de trabalho. O Paraguai figura entre os países de maior crescimento na região (PARAGUAI, 2016), e, a cada ano, um número crescente de empresas brasileiras instala fábricas e linhas de montagem no país (PARAGUAY.COM, 2015).

Se, por um lado, há um aumento na oferta de postos de trabalho, por outro, a competição por essas vagas se acirra, uma vez que muitas empresas brasileiras, bem como companhias americanas e europeias com sedes regionais no Brasil, frequentemente trazem seus próprios executivos, gerentes e supervisores do Brasil. Para enfrentar essa competição, o estudante paraguaio começa a se preocupar mais com sua formação acadêmico-profissional. Esse é um movimento de mudança intenso e rápido, nem sempre facilmente assimilado pelas camadas mais jovens, mas já suficiente para que muitos busquem dar continuidade à sua formação em cursos de pós-graduação.

Existem diversas opções para que um estudante paraguaio realize um mestrado ou doutorado, embora a muitas delas sejam no exterior. A Universidade Nacional de Assunção dispõe de uma oferta ampla de cursos de pós-graduação, mas certamente há uma demanda ampla para cursos de pós-graduação no exterior. É importante ressaltar que os cursos de pós-graduação, mesmo em universidades públicas paraguayas, são pagos, embora haja oferta de bolsas.

Em 2014, o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia do Paraguai (Conacyt) lançou um programa para o fortalecimento da pós-graduação, financiando a criação de novos cursos e oferecendo bolsas integrais para professores e estudantes (PARAGUAI, 2014). Ainda que de grande importância, a iniciativa possui uma oferta restrita.

Dois dos principais programas, contemplados por universidades brasileiras, são o PEC-PG, administrado pelo Ministério de Relações Exteriores, e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras. Além desses, há a possibilidade de acesso direto, mediante participação no processo seletivo das universidades brasileiras como estudante estrangeiro. Na área de física, por exemplo, existe o Exame Unificado de Pós-Graduações em Física, cuja prova escrita é realizada na própria Universidade Nacional de Assunção, por meio de convênio.

No caso do acesso direto, a comprovação de proficiência em português pode ser feita na própria universidade de destino. Já para a participação nos programas de convênio, exige-se a comprovação de proficiência por meio do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), geralmente em nível intermediário.

O Celpe-Bras é um Exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério

da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. (BRASIL, 2016)

No Paraguai, o Celpe-Bras é procurado tanto por estudantes que desejam estudar e trabalhar no Brasil quanto por aqueles que buscam apresentar um certificado de proficiência em empresas locais. Assim, o Celpe-Bras torna-se um objetivo importante para os estudantes, embora a carga horária de 80 horas de curso, dividida em dois semestres, seja insuficiente para prepará-los para o nível intermediário exigido pela maioria dos programas de pós-graduação.

O problema central que fundamenta este trabalho reside na necessidade de ampliar a oferta de insumo linguístico e o contato com a língua portuguesa sem alterar a carga horária presencial, que é fixa no currículo de cada curso. O intuito é oferecer maiores oportunidades para que os estudantes alcancem o nível intermediário de proficiência. Esse aumento da carga horária só pode ocorrer por meio de trabalhos práticos, que já estão previstos na estrutura curricular e integram o processo de avaliação.

O objetivo deste trabalho é, portanto, descrever um módulo instrucional modelo, baseado em tarefas individuais e em grupo, com o uso da Plataforma Moodle, com base no desenho 7C de aprendizagem, a ser ministrado a distância como apoio às aulas presenciais. Espera-se, com isso, expandir a carga horária dos cursos de português, aumentar a personalização do ensino ao abordar temas específicos de cada área de formação, desenvolver as habilidades digitais e a autonomia dos estudantes, e intensificar a interação entre eles por meio da plataforma.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora o trabalho vise a uma melhor preparação para a obtenção de vantagens profissionais e acadêmicas, ele também busca preparar os estudantes para um mundo globalizado e de contato entre povos – uma realidade particularmente relevante no caso do Paraguai, que compartilha uma extensa fronteira com o Brasil. Este trabalho, em consonância com Vygotsky (2005, p. 33), considera cada estudante como um “agregado de relações sociais”, capaz de eleger estratégias de comunicação permeadas pela interculturalidade e baseadas na interação social.

A metodologia deste trabalho, fundamentada na concepção de língua e aprendizagem, orienta-se pelas necessidades e características dos estudantes, com

ênfase na comunicação, na interculturalidade e na visão de que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2007, p.10).

A escolha desse referencial teórico não é exclusivista; ela responde menos a conceitos prescritivos e mais às necessidades do ensino de português na Universidade Nacional de Assunção. Conforme Leffa (2012), o momento atual se caracteriza “pela inversão do que se pregava [anteriormente] em relação ao método, que deixa de existir; agora é o professor e o contexto específico de aprendizagem que determinam o que acontece na sala de aula” (2012, p. 391).

Este trabalho está, portanto, aberto a outras contribuições, desde que concebam a língua como prática social (LEFFA, 2012, p. 392) e como produto de uso, pois “a linguagem é usada para se fazer coisas” (CLARK, 1996, p.49). É importante esclarecer que a percepção da língua em uso é incompatível com uma visão da língua como um sistema decomponível em partes menores. Nessa perspectiva, a língua:

É como a cor que não pode ser percebida sem o objeto que a contém e a luz que a reflete; não podemos ver o azul se ele não estiver no céu, nas águas do mar ou mesmo numa folha de papel. Do mesmo modo não podemos perceber a língua se ela não estiver sendo usada por alguém em algum tipo de interação com o outro. A língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social. (LEFFA, 2012, p. 392)

A possibilidade de incorporação de procedimentos de diversos métodos, adaptados às necessidades do processo de ensino, caracteriza o que Leffa (2012), na esteira de Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (2006), define como pós-método. Segundo Kumaravadivelu (2006, p.69 apud LEFFA, 2012, p. 399), o pós-método se caracteriza como “qualquer pedagogia [...] construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas”.

Nesse sentido, a importância da prática de interação e da coconstrução de conhecimento está fundamentada em necessidades observadas nos cursos de português, que demonstram que estudantes mais ativos, participantes e colaborativos avançam mais em suas habilidades linguísticas.

A interação em sala de aula é entendida, neste trabalho, como uma negociação de significado na qual a língua em uso, mais do que transmitir informação, “serve à construção da ação conjunta” (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004, p. 356). Ou seja:

Diferentemente de uma visão teórica na qual o desenvolvimento da linguagem focaliza o indivíduo como conhecedor autônomo que usa processos cognitivos individuais e inacessíveis, a visão de desenvolvimento da linguagem aqui se baseia na perspectiva Vygotskiana, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão inerentemente vinculados à prática social. Em outras palavras, a

Os autores citados esclarecem que o conceito de andaimento (*scaffolding*), como processo colaborativo, é central, e que a internalização dos processos ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A interação, nesse sentido, permite a realização de um desempenho que vai além do nível individual do aprendiz, por meio do apoio de seus interlocutores. Essa assistência deve ser graduada para que o desenvolvimento ocorra, caminhando em direção à autonomia de cada aprendiz.

Quanto à negociação de significado, os mesmos autores, baseando-se em Pica (1994), afirmam que seriam:

Os momentos em que, para tentar resolver uma quebra no fluxo comunicativo em função de uma má compreensão ou compreensão incompleta de um termo da fala do interlocutor, os participantes da interação reparam sua produção, negociando o significado do que não foi bem compreendido. Esses momentos de reparo proporcionarão ao aprendiz o acesso a insumo compreensível, produção modificada e feedback sobre sua produção. (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004, p. 357-8)

Em outras palavras, “quando o interlocutor não entende o falante de L2, acontece a negociação de sentido e o aprendiz pode receber feedback negativo, ou seja, a indicação de que há problemas em sua comunicação e/ou fornecimento de correção da forma linguística” (PAIVA, 2014, p. 103). Paiva, ao discutir a teoria sociocultural, esclarece que, de acordo com a proposta ecológica de van Lier, há um desvio do “foco do *input* para a ideia de propiciamento (*affordance*), enfatizando a importância da interação ativa do aprendiz com seu ambiente e com seus pares” (2014, p. 130).

Paiva (2014), com base nas observações de Wood, Bruner e Ross (1976), lista seis funções de andaimento que podem ser observadas no processo de aprendizagem de língua estrangeira: “recrutamento; simplificação de tarefas; manutenção do aprendiz focado na tarefa; demonstração dos aspectos relevantes da tarefa; controle da frustração; demonstração” (PAIVA, 2014, p. 132).

É importante também analisar o que ocorre com os processos de interação quando migram da sala de aula presencial para o ambiente virtual. No ensino a distância, os processos de interação seguem os mesmos princípios, mas a interatividade com a tecnologia permite o surgimento de novas formas de interação mediadas pelo computador.

Este trabalho adota como critério de avaliação da interação mediada pelo computador a distinção qualitativa que Primo (2000) estabelece entre **interação mútua** e **reativa**. A primeira contempla um maior grau de autonomia e se dá por meio do diálogo entre os agentes, projetando-se para além de planejamentos restritivos. Segundo o autor:

(...) a questão da interatividade deveria abarcar a possibilidade de resposta autônoma, criativa e não prevista da audiência. Dessa forma, poderia se chegar a um novo estágio onde as figuras dos polos emissor e receptor seriam substituídas pela “ideia mais estimulante” de agentes intercomunicadores. (PRIMO, 2000, p. 86)

Acrescenta-se a essa análise a **interação intercultural**, que ocorre entre os elementos culturais da língua materna dos estudantes e os da língua-alvo. Trabalhar o ensino de língua com foco na interculturalidade significa integrar o “outro” no mundo conhecido dos estudantes, criando uma nova unidade de relação sem ferir a diversidade das manifestações culturais já consolidadas.

A ideia de cultura que permeia este trabalho ancora-se no conceito de que língua e cultura são indissociáveis. Mais do que adotar uma definição acabada, o trabalho segue as orientações de Mendes (2015), que destaca cinco princípios norteadores para se trabalhar a cultura no ensino de línguas:

1. a) engloba uma teia complexa de significados interpretados e modificados pelos membros de uma mesma realidade social;
2. b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente;
3. c) não é estática, mas um produto histórico em contínua transformação;
4. d) não é homogênea, mas constrói-se de maneira heterogênea através de fluxos internos e do contato com outras culturas;
5. e) está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos. (MENDES, 2015, p. 218)

O uso da Plataforma Moodle como ambiente virtual de aprendizagem possibilita, além da ampliação do acesso a conteúdos significativos, uma personalização do ensino. A opção pelo Moodle deve-se ao fato de ser o AVA oficial na UNA, o que garante um certo grau de familiaridade por parte de professores e estudantes.

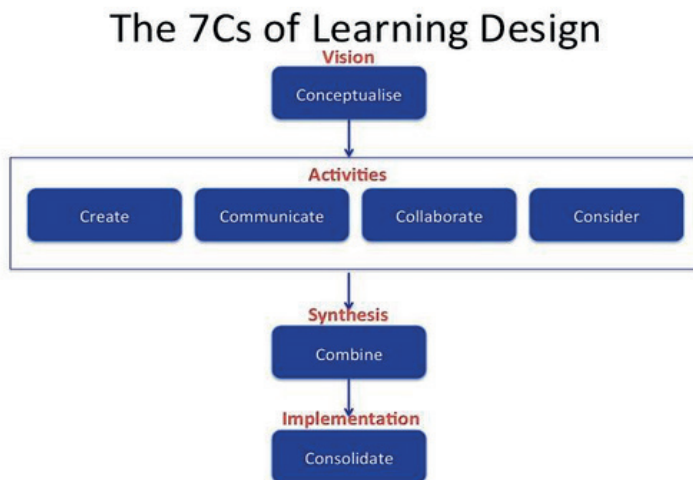
De acordo com Martínez e Fernández (2011, p. 293), os AVAs possibilitam “criar espaços que deixam de lado a clássica carteira, criar ambientes que se abstraem do livro de texto, em definitiva, entornos que se orientam ao aluno”. O grau de profundidade no uso da plataforma varia, e este trabalho buscará utilizar os recursos mais comuns, mantendo o foco nos objetivos já definidos.

A metodologia para a seleção e disponibilização dos materiais seguirá a abordagem de Desenho de Aprendizagem (*Learning Design*), especificamente a metodologia 7Cs de Conole (2013), com ênfase no uso de Recursos Educacionais Abertos (REAs). Segundo Conole (2011), o uso de REAs é importante por três motivos: eles podem dar exemplos de boas práticas, podem ser adaptados e podem atuar como artefatos mediadores para o debate entre colegas.

A metodologia 7Cs se divide em quatro etapas: visão, atividades, síntese e implementação. Ela se baseia na noção de artefatos mediadores e ilustra os pontos-chave do processo de desenho, desde a conceituação até a avaliação em um contexto real de aprendizagem (CONOLE, 2014).

As divisões, com seus passos, podem ser visualizadas na figura abaixo:

Figura 2 - Fonte: Conole (2015, p. 118).



3. METODOLOGIA E DESENHO DO TRABALHO

O público-alvo deste trabalho são os estudantes universitários de diversos cursos das Faculdades Politécnica e de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Nacional de Assunção, que cursam a disciplina de português como língua estrangeira. O problema central é como equacionar a carga horária restrita de 80 horas com a necessidade de alcançar um nível de proficiência que demanda maior dedicação.

Para um melhor resultado, se optou por seguir um desenho de aprendizagem, no caso, os 7Cs. O desenho de aprendizagem é de suma importância para melhorar a efetividade do processo, pois estrutura, organiza e cria unidade entre o planejamento, a construção no ambiente virtual, os recursos e a sequenciação de seu uso (CONOLE, 2015).

Conceituar

Objetivos:

Definir as orientações do curso e como elas serão trabalhadas nos materiais e na relação com os estudantes;
Detalhar o perfil dos estudantes por meio de *personas*.

Metodologia:

Cada professor poderá eleger sua metodologia de trabalho de acordo com sua concepção de língua e aprendizagem e expressá-la neste ponto do desenho do curso.

Neste projeto adotei uma visão de aprendizagem predominantemente socioconstrutivista e interacionista de ensino de língua, sem com isso criar amarras que não permitam contemplar outras concepções e abordagens.

Nesta parte do desenho, além de definir as concepções de ensino e de língua, o professor deverá definir para quem é o curso, qual é o perfil do estudante. O curso não deve ser feito para um perfil abstrato de estudante, é necessário saber para quem direcionamos nossos esforços. Um recurso típico das abordagens de desenho é definir a *persona*, nosso estudante modelo. Podemos fazê-lo com base em levantamentos estatísticos ou com base nas observações e experiência do professor. É possível encontrar modelos e exemplos de construção de *persona* na internet. Depois de definido o estudante modelo, é necessário esboçar o curso, com sua carga horária, módulos, objetivos, avaliação, processo de interação, sistema de retroalimentação, aparência do curso, facilidades de acesso, tutoriais etc.

Avaliação:

Será feita em dois momentos: ao longo do curso, por meio das observações feitas pelo professor e pelos estudantes, e ao final, por meio de um envelope de satisfação preenchido pelos estudantes.

Retroalimentação:

O professor deve disponibilizar um fórum geral no módulo introdutório da plataforma Moodle para ouvir e responder questões dos estudantes sobre o curso, a plataforma, os conteúdos e os critérios gerados adotados pelo professor.

Comunicar

Objetivos:

Promover a comunicação entre os estudantes e estudantes e professor;

Metodologia:

Sem dúvida nenhuma a grande ferramenta de comunicação assíncrona no Moodle é o fórum. O Moodle possui quatro tipos de fóruns: fórum geral, é o mais interessante para fazer moderação; fórum de discussão simples, destinado a um único tema com postagens curtas; fórum em cada usuário inicia um novo tópico, é um fórum intermediário, que permite postagens livres, mas sempre dentro de um tema específico; fórum de perguntas e respostas, para perguntar diretas.

Também podemos encontrar outras ferramentas interessantes de comunicação no Moodle, como o blog, o diário de bordo e o e-mail.

Avaliação:

Dependerá de que tipo de fórum queremos utilizar, os mais abertos podem ser avaliados de acordo com o tipo de participação (ativa - mútua - ou reativa) e com as contribuições de cada estudante. Nos fóruns mais fechados, de acordo com a precisão das respostas. Podemos comentar o diário de bordo e avaliar as publicações do blog, que podem funcionar como um portfólio.

Retroalimentação:

A retroalimentação é condição essencial das atividades de comunicação, especialmente dos fóruns, e deverá ser feita constantemente pelo professor.

Considerar

Objetivos:

Promover a reflexão e demonstração do aprendizado;
Viabilizar a moderação e a retroalimentação das atividades.

Metodologia:

Estabelecer critérios de avaliação diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação deve ser desenhada como uma atividade e deve estar relacionada com os objetivos.

Avaliação:

Por meio de análise de diagrama de avaliação

Retroalimentação:

Deverá evidenciar o que deve ser avaliado, com foco no que for mais relevante e de que maneira se realizará a avaliação.

Consolidar

Objetivos:

Implementar o desenho em um contexto real;
Avaliar a efetividade do desenho.

Metodologia:

Antes de levar à prática, é bom verificar a coerência entre o desenho, os conteúdos e a metodologia de ensino. Pensar como o desenho funciona como um todo e verificar sua viabilidade prática

Avaliação:

Por meio de avaliação de viabilidade

Retroalimentação:

Deverá ser dada pelos usuários a partir de uma envelope de satisfação de uso.

Criar

Objetivos:

Definir os materiais que serão utilizados na criação das atividades;
Localizar materiais já elaborados que possam ser reutilizados e adaptados sob licença aberta - REA;

Criar novos materiais, de acordo com as necessidades de aprendizagem.

Metodologia:

Criar os materiais desde zero pode tomar muito tempo e esforço, por isso, é bom pensar em recorrer a base dos Recursos Educacionais Abertos (REAs) disponíveis na internet. Alguns materiais podem já estar prontos para o uso, mas como as necessidades variam, assim como também os contextos, muitos materiais podem necessitar transformações; certifique-se de que o material que você está utilizando seja um REA, ou seja, que tenha uma licença de uso que permita a utilização e a transformação do material por parte de terceiros. Adicionalmente, o professor e também os estudantes podem criar novos materiais. Os materiais devem ser pensados e buscados a partir dos objetivos de aprendizagem de cada lição proposta e têm como objetivo criar as condições para que os estudantes incorporem as competências desejadas e as possam demonstrá-las.

Avaliação:

Lembre-se que a avaliação dos materiais está intimamente relacionada com a avaliação dos estudantes em cada lição. Se os materiais permitem que os estudantes alcancem os objetivos pretendidos, eles cumprem com sua missão, caso contrário, devem ser repensados.

Retroalimentação:

Além dos critérios quantitativos relacionados com os resultados, os materiais didáticos necessitam ser agradáveis aos estudantes, de fácil acesso e variados o suficiente para alcançar diferentes estilos de aprendizagem; para isso, é importante que o professor mantenha um canal de comunicação direto com seus estudantes e conheça a suas opiniões com relação aos materiais do curso.

Colaborar

Objetivos:

Promover a colaboração entre os estudantes e estudantes e professor;
Viabilizar a moderação e a retroalimentação das atividades.

Metodologia:

O fórum também é uma grande ferramenta de colaboração e deve ser usado neste sentido. As atividades devem ser elaboradas para serem realizadas individualmente e em grupo. Também é recomendável incentivar a realização de atividades em que os grupos se reúnam presencialmente, realizem a tarefa e a publiquem na plataforma Moodle.

Avaliação:

Dependerá dos critérios estabelecidos para cada tarefa. Também deve haver um fórum com a participação de todos, que também deverá ser avaliado de acordo com a participação de cada estudante.

Retroalimentação:

Deverá ser feita dentro da plataforma Moodle, em um fórum, por exemplo.

Combinar

Objetivos:

Reavaliar o desenho sob diferentes perspectivas.

Metodologia:

Estabelecer critérios de avaliação diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação deve ser desenhada como uma atividade e deve estar relacionada com os objetivos.

Avaliação:

Por meio de análise do *storyboard*

Retroalimentação:

Deverá ser feita colaborativamente com a ajuda de colegas e deverá considerar a relação entre os objetivos e os critérios de avaliação formativa e somativa, como meios de demonstração das competências adquiridas. Também deverá ser avaliado se as atividades são coerentes com os objetivos e avaliações.

Cada um desses passos do desenho deu origem à materiais, atividades, retroalimentação e avaliação criados especificamente para cada etapa.

Cada aula a distância foi planejada para uma carga horária de cerca de 3 horas semanais e cada módulo durou 4 semanas, aumentando a carga horária em 30% (12 horas). Neste trabalho, esboçaremos apenas os tópicos da aula modelo. Os conteúdos

disponibilizados foram encontrados na internet com uso aberto e utilizados com ou sem modificações, dependendo dos objetivos e das licenças de uso. Duas fontes se destacam: o Portal dos Professores de Português como Língua Estrangeira e o Trabalho Coerll, da Universidade do Texas.

Para aqueles estudantes não familiarizados com a plataforma, foi necessário elaborar um curso de indução. Os conteúdos de cada aula ficaram disponíveis durante as quatro semanas. Nesse período, os estudantes trabalharam os conteúdos, realizaram as tarefas de avaliação formativa e duas tarefas (uma individual e outra em grupo) com avaliação somativa. Os critérios de avaliação foram os mesmos estabelecidos para as aulas presenciais.

Outro elemento importante de avaliação foram as interações online nos fóruns, avaliadas em função da participação e da qualidade, conforme a distinção de Primo (2000). As questões de interculturalidade (MENDES, 2015) forma operacionalizadas pelos contrastes entre os textos e contextos apresentados e a realidade local dos estudantes.

Ao final da aplicação, a avaliação foi feita por meio de observações registradas em um diário de observação. Todas as entregas tiveram retroalimentação direta do professor. As avaliações dos exercícios e das entregas foram feitas dentro da semana.

Ao longo da unidade, os estudantes trabalharam as quatro habilidades (ler, escrever, escutar e falar). A avaliação, baseada na performance, seguiu os passos descritos por Duncan (2016): o estudante primeiro demonstrou a compreensão de uma amostra de comunicação (texto, áudio ou vídeo); em segundo lugar, utilizou essa informação em uma tarefa interpessoal com um colega; e, finalmente, sintetizou as informações para produzir um produto que foi apresentado (escrito ou oral).

4. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conquistar a adesão dos estudantes a um trabalho que requer esforço extra não foi uma tarefa fácil. A possibilidade de transformar o trabalho prático, já previsto no sistema de avaliação, em uma oportunidade para ampliar a carga horária das aulas de português foi, de fato, a única via que possível para conciliar o objetivo de levar os estudantes ao nível intermediário com as suas possibilidades reais de esforço.

As aplicações tiveram resultados positivos. No entanto, em comparação com a participação nas aulas presenciais, faltou maior interação, tanto entre os estudantes quanto deles com os conteúdos. Houve melhora nas notas e, principalmente, nas habilidades de leitura e escrita, ainda que não se possa atribuir o resultado, de forma definitiva, ao uso da Plataforma Moodle, mas sim, que seu uso possibilitou uma extensão da carga horária, que não se poderia obter de outra forma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. . Celpe-Bras. 2016. Disponível em: <<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. Cadernos de Tradução, Porto Alegre, n. 9, p.49-71, 2000.

CONOLE, Grainne. Designing for Learning in an Open World. Londres: Springer. 2013.

_____, Grainne. The 7Cs of learning design: a new approach to rethinking design practice. In: Bayne, S et al. (eds.) Proceedings of the 9th International Conference on Networked Learning. Networked Learning Conference, Lancaster University, p. 502-509. ISBN 9781862203044, 2014.

_____, Grainne. The 7Cs of Learning Design. In: Learning Design: Conceptualizing a Framework for Teaching and Learning Online. DALZIEL, J., (Org.). Londres: Routledge, p. 117-145, 2015.

DESPOTOVIC-ZRAKIC, M. et. al. Providing Adaptivity in Moodle LMS Courses. Educational Technology & Society, v. 15 n. 1, p. 326–338, 2012.

DUNCAN G. Performance Assessment – Overview. Teacher Effectiveness for Language Learning Project – Maryland: Universidade de Maryland, 2016: Recuperado de www.TELLproject.org/STARTALK

DUNCAN, G. & MET, M. STARTALK: From paper to practice. Maryland: College Park, MD - National Foreign Language Center, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. Ler e Compreender os Sentidos do Texto. São Paulo: Contexto. 2a ed., 2007.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. TESOL Quarterly, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

_____, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. TESOL Quarterly, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p.389-411, dez. 2012. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

MARTÍNEZ, C.; FERNÁNDEZ, M. El uso de Moodle como entorno virtual de apoyo a la enseñanza presencial. ROIG VILA, R.; LANEVE, C. (Orgs.) La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación. Alcoy - Brescia: Marfil & La Scuola Editrice, p. 291-300, 2011.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. EntreLinguas, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221. jul./dez. 2015.

PAIVA, Vera M. Aquisição de segunda língua. Campinas: Parábola, 2014. 199 p.

PARAGUAI. BANCO MUNDIAL. . Paraguay: panorama general. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org/es/country/paraguay/overview>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

PARAGUAY.COM. Assunção, 03 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.paraguay.com/nacionales/54-fabricas-de-maquila-se-instalaron-en-el-pais-desde-2013-135923>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

PARAGUAY. CONACYT. Prociencia. 2014. Disponível em: <<http://www.conacyt.gov.py/programa-prociencia>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

PARAGUAY. GOBIERNO DEL PARAGUAY. Programa de Becas Carlos Antonio López. 2015. Disponível em: <<http://www.becal.gov.py/>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

PICA, T. Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning? *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 1, p. 161-176, 1990.

PRIMO, A. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. *Revista da Famecos*, n. 12, p. 81-92, 2000.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. O exame Celpe-Bras em perspectiva. In: SCARAMUCCI, M. V. R. et al. (Orgs.). *Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEXELL-MACHADO, L. E. A Licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade Nacional de Assunção: histórico, situação atual e perspectivas. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. XII, n. XLVI, jul./set. 2013.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

SOBRE O ORGANIZADOR

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

7Cs 10, 11, 18, 19, 22

A

Aprendizaje 1, 2, 3, 7, 8, 9, 25, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 50, 56, 57, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 100, 102, 103, 113, 114, 115, 116, 123, 124, 125, 127, 146, 147, 151, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 161

Aprendizaje experiencial 66, 98

Apuntes online 24

Articulación 80, 81, 83, 86, 91, 95, 115, 151, 153, 160

Asistencia 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 56, 58, 59, 60, 66, 67, 68

Assessment 136, 137, 139, 140, 143, 152, 163, 165, 166, 168, 173, 174

Autoeficacia docente 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160

C

Caras de Chernoff 33, 36, 37, 38, 41, 42, 48, 60, 61, 62, 67

Celpe-Bras 10, 11, 14, 15, 22, 23

Clase invertida 24, 31

Competencias 1, 9, 25, 32, 34, 39, 46, 50, 56, 80, 81, 82, 83, 86, 88, 89, 91, 93, 94, 97, 107, 110, 113, 115, 122, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161

Competencias lectoras 1

Confianza profesional 151, 153, 155

Constructive feedback 132

Corporalidad 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149

Creatividad 89, 91, 98, 102, 103

Critical thinking 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

Curso virtual 1, 4, 6

D

Desenho de Aprendizagem 10, 18

Didáctica de las ciencias 126, 131

Didáctica de las lenguas clásicas 98

E

Educação híbrida 10

Educación infantil 143, 144

Educación secundaria 98
Educación socioemocional 143
Ensino de português como língua estrangeira 10
Escritura 9, 102, 107, 111, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 130, 149
Estatística multivariante 33, 35, 36, 38, 39, 55, 62, 66
Estándar 8, 69, 70, 71, 76, 77, 78, 79, 119

F

Formación docente 142, 143, 144, 146, 147, 148, 161, 162
Formación inicial docente 126, 127, 131, 150, 151, 152, 155, 156, 160
Formación universitaria 1, 114, 124, 144, 145, 146, 150, 161

I

Identidad profesional 142, 143, 144, 146, 148, 158, 161, 162
IEEE 69, 70, 71, 76, 77, 79
Innovación docente 33, 36, 49, 67
Instalaciones artísticas 98, 100, 101, 102, 103
Interação sociocultural 10
Internacionalização acadêmica 10

L

Lectura 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 124, 128, 154
Lectura de comprensión 104, 105, 108

M

Metodología 1, 3, 4, 7, 15, 18, 19, 24, 26, 33, 36, 37, 38, 39, 49, 65, 68, 72, 79, 87, 92, 97, 104, 110, 117, 125, 131, 154
Moodle 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 18, 21, 22

P

Peer classroom observation 132, 137
Peer coaching 132, 134, 135, 136, 137, 140, 141
Planeación didáctica 87, 92
Práctica docente 87, 89, 91, 92, 94, 95, 96
Prácticas pedagógicas 94, 115, 125, 148, 151, 153, 157, 158
Professional development 140, 163

Psicología 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9

Psicomotricidad 143, 144, 148, 149

R

Recursos educativos 114

Reflective practice 132, 135, 137, 140, 163, 164

Rendimiento académico 27, 33, 34, 36, 38, 39, 49, 55, 56, 67, 68, 98, 106

Representaciones sociales 126, 131, 142, 144, 148, 150

Requerimientos 69, 70, 71, 72, 77, 78, 79

Residentes 104, 105, 106, 107, 110, 112

S

Scenario-based learning 163, 164, 166, 174

Segundo nivel 104, 105, 106, 108, 112

Sistema educativo 34, 46, 114, 154

T

Teacher education 133, 140, 141, 143, 161, 162, 163, 166, 174

Transversalidad 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 123

U

Universidad 1, 8, 10, 24, 25, 32, 33, 34, 35, 39, 42, 46, 50, 58, 59, 61, 64, 66, 67, 68, 80, 81, 87, 97, 112, 113, 114, 115, 117, 122, 124, 125, 126, 127, 132, 133, 134, 135, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 156, 160



**EDITORIA
ARTEMIS**
2026