Entre o virtual e o presencial: design instrucional do ensino-aprendizagem de língua inglesa com base em comunidades integradas

Helen de Oliveira Faria

Resumo: *O grande engajamento de indivíduos com ambientes do mundo virtual se deve às inúmeras oportunidades que tais espaços concedem para que diversas atividades tais como trabalho, comunicação e entretenimento sejam executadas de modo satisfatório e eficiente. Na esfera educacional isso não é diferente e há a emergência de uma normalização (BAX, 2003) do uso de artefatos computacionais e suas práticas em ambientes pedagógicos. Partindo dessa premissa, proponho que o design instrucional de contextos presenciais incorpore atividades virtuais que fazem parte do universo dos alunos, complementando aquelas realizadas face a face e expandindo a sala de aula para uma comunidade virtual. Dessa forma, o aprendiz é situado no centro do binômio ensino-aprendizagem, uma vez que a escolha das ferramentas, dos espaços e das atividades on-line são feitas com base em sua vivência pessoal e com o intuito de valorizar suas vozes e identidades sociais no meio escolar. O design instrucional com base em comunidades integradas, pautado no planejamento, prática e pós-design de uma situação didática, é ilustrado neste trabalho por meio de uma atividade retirada da disciplina Língua Estrangeira: Inglês II de um centro federal de educação tecnológica de Minas Gerais.*

Palavras-chave: *Design instrucional. Integração de comunidades presencial e virtual. Ensino-aprendizagem de língua inglesa.*

Between virtual and face-to-face spaces: English language teaching and learning instructional design based on integrated communities

Abstract: *The great engagement of individuals with Web spaces is due to the countless opportunities that such spaces grant for several activities such as work, communication and entertainment to be performed satisfactorily and efficiently. In the education sphere this is no different and there is an emergency for the normalization (BAX, 2003) of the use of computational artifacts and their practices in pedagogical settings. Based on this premise, it is proposed that face-to-face instructional designs incorporate online activities that are part of the students' universe, complementing those carried out face-to-face and expanding the classroom to a virtual community. Therefore, the student is situated at the center of the teaching-learning context, since the choice of online tools, spaces and activities are made based on their personal experiences and with the aim of valuing their voices and social identities at school. The instructional design based on integrated communities, founded on the planning, practice and post-design of a didactic situation is illustrated in this paper through an activity taken the school subject Foreign Language: English II from a federal center for technological education in Minas Gerais.*

Keywords: Instructional design. Integration of face-to-face and virtual communities. English teaching and learning.

1 Introdução

Para que o processo de ensino-aprendizagem de línguas – materna ou estrangeira – seja bem sucedido, é necessário que ele tenha como figura central o aprendiz. O professor, sob a

visão de um facilitador e guia do processo de ensino-aprendizagem, deve encorajar seus alunos, agentes altamente participativos na sala de aula, a co-construir esse processo. Para tanto, o professor necessita obter um conhecimento profundo sobre seus alunos, de modo que sejam diagnosticadas suas necessidades individuais para que suas vozes e identidades sociais sejam ouvidas e incorporadas ao design instrucional de uma situação didática.

De modo geral, de acordo com minha experiência como docente e com dados da pesquisa anual da TIC Kids Online Brasil (2019), os aprendizes dos anos 2020s são indivíduos bastante engajados na leitura e escrita de textos multimodais, principalmente por meio de ferramentas e ambientes on-line. Ademais, eles possuem uma infinidade de meios para se expressarem e se manterem informados e há uma forte tendência entre eles de se unirem para a construção de comunidades virtuais colaborativas, cujas discussões reverberam em comunidades sociais presenciais. As novas tecnologias são parte integrais de suas vivências e é imperativo que elas sejam incorporadas a contextos pedagógicos de forma sistemática. Bax (2003, p. 23) clama para um estado de normalização de artefatos tecnológicos e suas práticas no ensino de línguas, em que a tecnologia se torna invisível e totalmente integrada à pedagogia, como são a caneta e o caderno.

Partindo desse quadro, este trabalho tem como objetivo propor o desenvolvimento do design instrucional do ensino-aprendizagem de línguas, em especial da língua inglesa, pautado na integração de práticas pedagógicas presenciais e virtuais que sejam complementares, considerando atividades cotidianas dos aprendizes, que representam suas identidades sociais no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Sob esse ponto de vista, a sala de aula é formada pela comunidade presencial escola, cujas interações ocorrem face a face, e a comunidade virtual, um ambiente da *Web* em que alunos e professores interagem e constroem conhecimento à distância, com o intuito de estender os limites da comunidade presencial e de incorporar a ambientes educacionais um espaço para que os alunos possam se expressar por meio das práticas digitais dos anos 2020s. O design instrucional, que abarca o planejamento, a prática e o pós-design de uma situação didática, deve privilegiar o uso de tecnologias aliado ao ensino e a valorização de identidades sociais.

Além desta introdução, o presente artigo é constituído por quatro seções. Na primeira, discorro sobre as práticas cotidianas de aprendizes da atualidade, a relevância de sua incorporação na sala de aula de línguas e a valorização de suas vozes e identidades sociais para a

promoção de uma aprendizagem significativa. Na segunda seção, apresento a conceitualização do termo design instrucional e proponho a adoção de um desenho pedagógico que integra a sala de aula presencial com espaços on-line. Na terceira seção, apresento uma atividade desenvolvida por uma turma de alunos do ensino médio integrado com o ensino técnico de um centro federal de educação tecnológica. Por fim, na quarta seção, apresento minhas considerações finais.

2 Aprendizes da atualidade e suas práticas virtuais

Segundo dados da pesquisa anual sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil realizada pelo TIC Kids Online Brasil 2019, em um contexto pré-pandêmico, 24,3 milhões de crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos são usuários da Internet, o que corresponde a 89% do total de indivíduos dessa faixa etária. As atividades desempenhadas no meio virtual por eles se relacionam intimamente com a leitura e a escrita, como ler ou assistir notícias (53%), gerenciar perfis em redes sociais (82%) e enviar mensagens instantâneas (77%). Tais dados evidenciam que os estudantes da atualidade desde cedo estão imersos em espaços tecnológicos e possuem familiaridade com o meio on-line. Considero-os indivíduos autônomos, construtores de significados ao navegar pelas informações não lineares de hipertextos, formadores de opinião ao postarem textos em *blogs* e redes sociais, participantes ativos de discussões on-line e criadores de conteúdos que são compartilhados pela *Web*. Sob essa visão, é imprescindível que contextos pedagógicos incorporem tais habilidades em seu design instrucional por diversas razões, entre elas: (1) reconhecer o valor de tais práticas para o ensino de línguas; (2) motivar a aprendizagem de estudantes que veem na tecnologia uma forma de aprendizagem e entretenimento; (3) abrir espaço para que os aprendizes colaborem com o design instrucional, sugerindo ferramentas e atividades do meio on-line que podem ser reproduzidas em espaços pedagógicos e (4) abrir espaço para que tais indivíduos possam expressar suas vozes e identidades sociais. Discorro sobre cada uma delas a seguir.

Em um trabalho anterior (FARIA, 2016), aponto que são três as palavras-chave que definem o modo como indivíduos vêm se relacionando com as tecnologias computacionais desde a ascensão da Web 2.0: construção, colaboração e compartilhamento. Tais recursos são de grande valia para a aprendizagem de línguas, a saber:

(1) Construção: qualquer indivíduo é capaz de criar e implementar conteúdos na Internet sem que seja necessário o conhecimento sobre programação, como a construção de *sites*, *blogs*, e postagens em redes sociais. Para sua construção, é necessário que os estudantes leiam e escrevam consideravelmente na língua materna ou estrangeira. Ademais, professores e alunos têm a oportunidade de construir ambientes educacionais trabalhando juntos. Dessa forma, os alunos são inseridos no centro da situação de aprendizagem, envolvendo-se no processo de design e desenvolvendo sua autonomia como participante ativo das ações ocorridas no contexto educacional.

(2) Colaboração: várias ferramentas da Web propiciam o desenvolvimento de práticas colaborativas. Seus usuários são capazes de produzir e editar conteúdos em conjunto. Utilizando tais ferramentas, professores podem criar ambientes, comunidades on-line e atividades que envolvam o trabalho colaborativo entre os aprendizes. A escrita colaborativa na Web como um recurso pedagógico é uma excelente tarefa para que os alunos possam ler e compreender os textos dos colegas e auxiliá-los a aprimorar seus textos por meio de correções e/ou sugestões de escrita.

(3) Compartilhamento: a Internet tem se tornado cada vez mais um espaço democrático, abrigando conteúdos gratuitos e de domínio público. Há uma forte tendência entre os internautas de compartilhar tais conteúdos em comunidades on-line, com o intuito de divulgar projetos pessoais ou difundir notícias. Inúmeros sites incentivam esse compartilhamento, exibindo, geralmente na parte inferior de uma página, a frase "Compartilhe!" seguida de logotipos de comunidades on-line como o Facebook, Twitter e Instagram. Ao lançar mão desse recurso em disciplinas híbridas, semipresenciais ou virtuais, o professor expande as fronteiras da sala de aula, levando os aprendizes a compartilhar seus trabalhos com indivíduos e comunidades fora de seu contexto educacional, consequentemente ampliando a visualização da publicação das atividades desenvolvidas. Tal ato, além de ser uma motivação extra para o desenvolvimento de tarefas on-line, conscientiza os alunos a respeito do impacto e da responsabilidade da postagem de conteúdos na Internet e promove o letramento crítico em sala de aula. Por fim, com uma exposição maior dos trabalhos, os alunos certamente se dedicam mais na leitura e escrita de seus textos antes de sua divulgação.

Quanto à motivação dos aprendizes, primeiramente os professores devem compreendê-los como nativos digitais (PRENSKY, 2001a, 2001b), indivíduos que lidam com a tecnologia digital desde o berço. Eles convivem diariamente com artefatos tecnológicos e os utilizam para a realização de diversas atividades, como comunicar-se com amigos e familiares, assistir vídeos, ler notícias, comentar postagens de blogs, publicar fotos, entre outras. Inserindo tais práticas em um design instrucional, o professor motiva a participação dos aprendizes, oferecendo oportunidades de aprendizagem em ambientes de seu interesse e auxiliando-os a compreender os usos dos espaços on-line de forma crítica. Contudo, é importante ressaltar que o reconhecimento dos aprendizes como nativos digitais não quer dizer que eles dominam todas as práticas no meio on-line e saibam se relacionar bem em todos os seus espaços. E é aí que entra a figura do professor, que irá guiar o processo de leitura, pesquisa, escrita e construção que efetivamente levarão à aprendizagem de forma motivadora.

Os conhecimentos na área de design instrucional dão direcionamentos para que o professor possa aliar à sua prática um trabalho reflexivo que leva em consideração o aprendiz como centro do processo de ensino-aprendizagem, ao traçar suas limitações e potencialidades e ao situá-los como agentes que possam contribuir com o processo de design. Mas como isso pode se realizar? Ao desenvolver os materiais e conteúdos de um curso/disciplina, o professor deve estar familiarizado com aspectos do cotidiano de seus alunos e pensar em maneiras de inserir tópicos relevantes para suas realidades. O uso de questionários escritos ou orais para que os aprendizes possam propor ferramentas digitais, atividades favoritas (que certamente incluem atividades no meio virtual) e ambientes virtuais de maior acesso é uma forma de valorizar suas preferências individuais e contribuir sobremaneira para o desenvolvimento do design instrucional traçado pelo professor.

Complementando o protagonismo dos aprendizes no processo de design instrucional, o professor deve enxergar seus aprendizes além de sua identidade de estudante, trazer seus outros "eus" para contextos pedagógicos. Sade (2011, p.45) ressalta que, para cada situação social em que um indivíduo participa (ex. reunião em família, jogo de futebol, sala de aula), uma identidade emerge e é predominante. Em minha proposta, os aprendizes se configuram como o centro do processo de ensino-aprendizagem e devem ser vistos em sua totalidade, em sua atuação em espaços pedagógicos e fora dele. Suas identidades como membros de outras comunidades das quais eles participam na sociedade devem ser transpostas para a escola, em consonância com o

que argumenta Ushioda (2011, p.16-17). A transposição de identidades sociais (ex. cinéfilo, skatista, blogger, gamer, fã de séries de TV) para a sala de aula é possibilitada com a criação de atividades em que os alunos têm a oportunidade de expressá-las. E isso é capaz de estimular os aprendizes a alcançar níveis maiores de envolvimento em sua aprendizagem, pois eles podem "falar por si mesmos" [1], engajando-se na língua estudada por meio de assuntos de seu interesse. Exemplos de atividades que podem ser conduzidas em conformidade com a transposição de identidades sociais para a escola e envolvendo o meio digital são resenhas on-line de filmes da preferência dos alunos, o desenvolvimento de tutoriais on-line sobre assuntos de sua escolha para a postagem em sites de compartilhamento de vídeos e a criação de avatares digitais com as características dos aprendizes e com falas de assuntos de seu interesse. Essa iniciativa vai de encontro à aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1963), processo em que o aprendiz conecta uma nova informação a um conhecimento previamente estabelecido.

3 Design instrucional com base em comunidades de aprendizagem

Levy e Stockwell (2006, p. 10) argumentam que todo professor de língua é também um designer, pois cabe a ele a tarefa de criar ou adaptar materiais didáticos, organizar e gerenciar suas aulas e desenvolver atividades on-line e off-line. O design instrucional é parte constituinte e essencial de sua prática pedagógica. A fim de projetar e gerenciar situações didáticas bem sucedidas, julgo imperativo que professores tenham conhecimento nessa área e que sejam receptivos às mais recentes teorias e/ou abordagens, metodologias e tecnologias, com o intuito de selecionar aquelas que estejam de acordo com seu contexto de ensino-aprendizagem e incorporá-las no desenvolvimento de seu design.

O planejamento e a implementação de uma situação didática sempre foi motivo de grande inquietação entre professores e pesquisadores em áreas relacionadas à educação. Afinal, quais são os métodos, as condições, os materiais, os ambientes, entre outros aspectos, capazes de guiar professores e aprendizes na busca por seus objetivos pedagógicos? A resposta a esse questionamento – que não é nada simples! – nos leva ao campo de estudos da área de design instrucional.

[1] Do original *speak by themselves*.

Conhecido também pelos termos projeto ou desenho instrucional/educacional/pedagógico ou didático (FILATRO, 2003b, p.55) ou ainda por abordagem de sistemas, design de sistemas instrucionais e desenvolvimento instrucional (REISER, 2001, p. 58), o design instrucional é um processo que inclui o levantamento das necessidades dos aprendizes, a definição dos objetivos pedagógicos e a seleção de materiais e métodos que serão utilizados em um contexto de aprendizagem específico, com base em teorias de aprendizagem que direcionam todo o processo. Embora haja muitas nomenclaturas para se referir ao processo de design, o termo adotado neste trabalho é design instrucional, que se justifica por seu uso consagrado tanto em obras tradicionais quanto em publicações atuais, sejam elas nacionais ou internacionais.

Um questionamento levantado por estudiosos na área é se as teorias e pesquisas compreendendo a área de design instrucional são relevantes para a educação da realidade atual, que demanda programas de ensino feitos sob medida e de acordo com cada contexto de instrução, sem que haja uma sistematização do processo de aprendizagem. Myers (1999), por exemplo, em seu trabalho "*Is there a place for instructional design in the information age?*" apresenta aspectos relevantes a respeito da instrução em ambientes on-line e conclui que mesmo na era da informação – cuja aprendizagem é cada vez mais intuitiva e autônoma graças às facilidades da Internet – é necessário que se tenha um planejamento contendo as necessidades dos aprendizes, os objetivos de aprendizagem e os métodos de orientação e *feedback* (MYERS, 1999, p. 51). Reigeluth (1999, p. 19-20) salienta que a educação hoje deve seguir o paradigma da construção: um processo de auxiliar os alunos a construir seu próprio conhecimento, em oposição a simplesmente transmitir informações. Em consonância com esse pensamento, Merril (2002, p. 39) salienta que não é possível imaginar um contexto de instrução sem a identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos, dos objetivos de ensino e dos aspectos envolvidos em seu planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação. Defendo neste trabalho que uma situação didática é melhor conduzida quando o professor tem uma ampla visão de seu trabalho, que inclui primordialmente o conhecimento profundo de um contexto pedagógico, as necessidades de aprendizagem de seus participantes, o desenvolvimento dos tópicos de aprendizagem e a implementação de conteúdos ao longo do ano/semestre letivo. A participação dos aprendizes também deve ser considerada, incluindo no design atividades com assuntos de seu interesse e artefatos tecnológicos de seu uso cotidiano.

Diante disso, o design instrucional que apresento nesta pesquisa tem como alicerce comunidades de aprendizagem interligadas: a presencial, representada pela sala de aula, e a virtual, abrigada na *Web*. O conceito de comunidade de aprendizagem desse trabalho é o segundo Kilpatrick et al. (2003, p.6). De acordo com os autores, elas são constituídas por grupos de pessoas com interesses em comum, no qual o grande objetivo dos participantes é compartilhar e construir conhecimento através da colaboração, da cooperação e/ou da parceria. A ideia fundamental é que que a comunidade presencial seja expandida em uma comunidade virtual, com o intuito de construir uma comunidade conjunta que faça trocas com o universo social dos aprendizes. Seus interesses pessoais e artefatos tecnológicos de seu cotidiano são incorporados ao contexto pedagógico e a aprendizagem advinda de práticas escolares são transpostos para seus contextos sociais. Dessa forma, o design instrucional é concebido de uma forma abrangente, cujo impacto não é restrito apenas no contexto pedagógico. Os direcionamentos desse design abarcam os estágios de planejamento, prática e pós-design, sobre os quais discorro em detalhes a seguir.

3.1 O planejamento, a prática e pós-design de situações didáticas

O formato de design aqui proposto é composto por três estágios interligados entre si, a saber: planejamento, prática e pós-design. Embora não haja um sequenciamento linear entre eles, há uma certa ordenação para o desenvolvimento de cada estágio, que podem se sobrepor, ou seja, ocorrer ao mesmo tempo. O movimento dos estágios é recursivo, pois eles se repetem no decorrer de uma situação didática. São também parte do design as interferências internas e externas que se interrelacionam a ele e que influenciam na organização de novas trajetórias no processo.

É importante salientar que com meus direcionamentos eu não tenho a intenção de prover um modelo a ser seguido. Não utilizo a palavra “modelo” ao me referir ao design proposto, pois o termo pode sugerir que proponho uma padronização na condução de processos de design e, a meu ver, a palavra “modelo” sugere algo estático. Ao contrário disso, penso que cada situação didática requer um design específico e que os direcionamentos que apresento não devem ser seguidos como uma receita culinária nem aplicados integralmente em um contexto sem que haja uma reflexão quanto aos aspectos inerentes de cada espaço pedagógico.

Estágio 1 – Planejamento: como o próprio nome indica, neste estágio o professor planeja como será uma situação didática, tendo em mente primeiramente sua carga horária, quantas aulas serão ministradas, a ementa da disciplina ou curso, os conteúdos que deverão ser cumpridos e os papéis do professor e dos alunos. Os planos de curso são esboçados, os objetivos de aprendizagem são traçados, os materiais didáticos físicos e digitais pré-selecionados, os ambientes virtuais de aprendizagem que comporão a comunidade virtual da turma são analisados e as atividades pedagógicas são frouxamente desenvolvidas, pois é importante que todos esses materiais sejam construídos com os alunos após a análise de suas necessidades e expectativas, que ocorre apenas após o início da situação didática. Mesmo no caso de um professor que já teve contato com uma determinada turma e conhece os aprendizes, acredito que ele deva deixar lacunas em seu planejamento, como por exemplo tópicos a serem trabalhados, materiais e ferramentas a serem utilizados.

Um ponto relevante que traço em minha proposta de design é pensar em maneiras de como as práticas, os artefatos e os conteúdos pertencentes a uma situação didática podem ser expandidos para contextos sociais, ou seja, como os aprendizes podem inserir o que foi visto durante a disciplina em seu cotidiano social, fazendo com que as atividades escolares extrapolem as fronteiras da sala de aula. Para tanto, o professor precisa conhecer aspectos da vivência social dos alunos a fim de basear seu trabalho em sala de aula em consonância com as práticas dos alunos fora de contextos instrucionais. A preocupação com a expansão do design para espaços sociais deve se iniciar logo no início do processo, no estágio planejamento, e continuar no estágio prática. Normalmente o professor não conhece sua turma de alunos antes do início das aulas e, assim, no estágio planejamento ele deve apenas esboçar seu plano de modo geral sobre os espaços digitais, as ferramentas da Web e as práticas pedagógicas-sociais que podem compor sua disciplina ou seu curso.

Por fim, durante esse estágio é imprescindível que o professor avalie e reflita sobre o trabalho realizado, com o intuito de finalizar essa primeira etapa de planejamento em consonância com o contexto e os objetivos de aprendizagem de um curso/disciplina.

Estágio 2 – Prática: a prática se refere ao início de uma situação didática, momento em que todo o planejamento é colocado em ação. O primeiro passo é interagir com os aprendizes com o objetivo de conhecê-los. Uma análise ou levantamento de suas necessidades e expectativas deve

ser realizado, por meio de entrevistas escritas ou orais. Neste primeiro contato com os aprendizes é importante que o professor questione sobre a motivação dos alunos, o que eles esperam alcançar após a realização do curso/disciplina, as opiniões pessoais sobre os assuntos que serão tratados, uma discussão sobre os materiais/ferramentas que serão utilizados, perguntas sobre o cotidiano dos aprendizes fora do contexto escolar e demais aspectos que são pertinentes em um determinado contexto. A formulação de questões sobre o cotidiano dos aprendizes é extremamente válida, para que o professor possa compreender o universo social de seus alunos para incorporar ao design aspectos referentes às múltiplas identidades dos aprendizes e fatores que ele julga relevantes para a realização das atividades de uma maneira situada, isto é, consoante com as variáveis do contexto de atuação do professor. Para tanto, sugiro no quadro a seguir um questionário inicial para a coleta de informações pessoais, de modo que o perfil de uma turma seja traçado e suas práticas sociais, artefatos digitais e suas opiniões a respeito da tecnologia aliada à educação sejam identificados.

Quadro 1: Questionário inicial

1- Quais são os seus *hobbies* preferidos?
2- Quais são os seus principais interesses pessoais além de seus estudos? (ex. música, religião, esporte). Escreva um pouco sobre eles.
3- Com que frequência você utiliza as tecnologias digitais da Web?
4- Quais os dispositivos móveis mais utilizados por você?
5- Quais são as redes sociais, séries, aplicativos, jogos on-line e off-line, blogs e outros *sites* que são mais utilizados por você no seu dia a dia?
6- Você utiliza tais tecnologias para aprimorar sua aprendizagem de língua materna/estrangeira? Quais? Por quê (não)?
7- Em sua opinião, como as tecnologias digitais podem promover a aprendizagem de língua materna/estrangeira?

Fonte: Elaborado pela autora.

Após uma análise das respostas do questionário, o professor se volta para seu planejamento inicial e avalia as ações estabelecidas, a fim de efetuar adequações que estejam de acordo com a vivência escolar e social dos aprendizes e para que ele possa acrescentar aspectos

novos, não imaginados antes da interação com os alunos. O professor deve trabalhar em seu planejamento sempre que ele achar que aspectos relevantes devam ser acrescentados ou alterados. Os objetivos de aprendizagem e os conteúdos do plano de curso, por exemplo, podem ser modificados após esse primeiro contato com os alunos. É importante avaliar as condições físicas da instituição para a realização das atividades e a partir desse *feedback* estabelecer quais delas os alunos realizarão em ambientes instrucionais ou em locais externos à instituição. As atividades on-line podem ser realizadas na própria instituição em períodos extraclasse (nem todos os alunos têm acesso a um computador conectado à Internet em casa) caso haja um laboratório de informática à disposição dos alunos.

A respeito das ações tomadas para a conexão das comunidades pedagógicas com as sociais, após as entrevistas o professor tem uma visão maior sobre os interesses pessoais e atividades extraclasse realizadas pelos aprendizes. Questões como quais são os *hobbies* preferidos dos alunos, seus principais interesses pessoais além dos estudos, a frequência da utilização das tecnologias digitais e quais delas são as mais acessadas (como redes sociais, séries, aplicativos e *blogs*) devem ser abordados na entrevista inicial e suas respostas utilizadas para a condução das atividades. No final da situação didática, o professor deve questionar se os conteúdos ou materiais apresentados nas atividades em sala de aula foram utilizados em espaços sociais para interesses pessoais. A razão para esse levantamento é inserir o universo social dos aprendizes em contextos educacionais e fazer com que as atividades desenvolvidas sejam transpostas além do design instrucional, construindo uma rede complexa de aprendizagem cujos espaços de interação (educacional e social) se influenciam e cujas práticas sejam significativas para os alunos.

No design aqui proposto, ressalto a realização de atividades em espaços presenciais e virtuais. Para tanto, a situação didática deve ser composta por uma comunidade virtual (já pré-selecionada no planejamento da situação didática) que se interrelaciona com a comunidade presencial. A comunidade virtual pode ser selecionada juntamente com os alunos. É importante envolver os aprendizes nas decisões do design, para que eles tenham uma maior autonomia e uma participação ativa no contexto de aprendizagem.

No decorrer da situação didática, o professor poderá se deparar com imprevistos que interferem no curso de seu planejamento inicial, como problemas técnicos com ferramentas digitais ou a falta de tempo para a realização de atividades. Essa é mais uma razão para que seu

plano não seja concebido de forma fechada e possa ser flexibilizado. O professor não detém o controle do processo de design e não deve conceber tais ocorrências como insucessos, pois tais interferências podem ser positivas. O professor pode abrir espaço para que os aprendizes se envolvam no design e sugiram ferramentas para substituir aquelas que não funcionaram em uma atividade, por exemplo. Por fim, o trabalho no estágio da prática deve ser avaliado pelo professor, com o objetivo de traçar os pontos positivos e negativos observados.

Estágio 3 – Pós-design: o estágio de pós-design se refere às ações após o término do processo de design, momento em que a situação didática se encerra. No estágio Prática, aponto que após a realização das atividades o professor deve avaliá-las e traçar seus pontos positivos e negativos. Tais pontos são levantados a partir de sua visão do trabalho realizado. Ao término de um design, é interessante que tais pontos sejam novamente elencados, dessa vez do ponto de vista dos alunos. Novamente, como no estágio de prática, o professor deve entrevistar os alunos por questionários ou oralmente, a fim de identificar não apenas esses pontos, mas quaisquer informações úteis para a compreensão do processo de design, como a ocorrência de problemas técnicos com as ferramentas digitais utilizadas, qual atividade foi a mais fácil/difícil de ser realizada, se houve algum conteúdo tratado que não foi bem aprendido, se o curso/disciplina satisfez as expectativas de aprendizagem da turma, etc. Com isso, é possível que o professor faça uma reflexão sobre seu design e observe o que pode ser alterado ou acrescentado em futuras situações didáticas. No quadro 2, apresento um exemplo de questionário para auxiliar o professor na avaliação final de seu design.

Quadro 2: Questionário final

1- Diante do trabalho realizado no semestre/ano letivo, qual sua opinião sobre a adoção de uma comunidade virtual agregada à sala de aula presencial?
2- Com qual atividade você mais se identificou? Por quê?
2- Seu conhecimento na língua melhorou após o trabalho conjunto em ambientes presenciais e on-line neste semestre/ano? Explique.
4- Aponte pontos positivos e negativos quanto às atividades presenciais e virtuais desenvolvidas durante este semestre/ano.

5- Durante o ano/semestre letivo você realizou tarefas em nossa comunidade por meio de várias ferramentas digitais. Você as utilizou/utiliza fora do ambiente escolar? Se sim, onde? Quais delas? Como você as utilizou/utiliza?
6- Quais sugestões você tem para o desenvolvimento de nossas atividades para o próximo semestre/ano?

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, exemplifico cada um desses estágios com o desenvolvimento do design instrucional Planejamento, Prática e Pós-design em uma instituição de ensino federal, juntamente com a apresentação e análise de uma atividade pedagógica realizada com os aprendizes dessa instituição.

4 O design instrucional Planejamento, Prática e Pós-design em ação

Nesta seção, demonstro como foi o desenvolvimento do processo de design instrucional de uma atividade de uma turma de aprendizes da qual fui professora, com base nos estágios planejamento, prática e pós-design anteriormente explicitados. Logo após, apresento uma análise da atividade que engloba as quatro razões pelas quais as diversas habilidades dos aprendizes no meio virtual sejam incorporadas ao design instrucional, discutidas na primeira seção deste trabalho. São elas: reconhecimento de práticas on-line para o ensino de línguas, motivação para a aprendizagem, espaço para a colaboração dos aprendizes no processo de design e espaço para a expressão das vozes e identidades sociais dos aprendizes.

O processo de design instrucional tomado como exemplo é o de uma turma de 2º ano do ensino médio integrado com o curso técnico Mecatrônica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Campus Nepomuceno, composta por 28 alunos, que cursaram a disciplina Língua Estrangeira – Inglês 2, da qual fui professora. Com foco no desenvolvimento das quatro habilidades da língua, a disciplina integra vários tipos de materiais didáticos: um livro didático com CD escolhido pela professora e distribuído pelo MEC, material preparatório para o ENEM e vestibulares seriados, ferramentas digitais e outros materiais desenvolvidos pela professora.

O **planejamento** inicial da situação didática começou meses antes de sua implementação, durante as férias escolares. Uma análise preliminar reflexiva acerca do contexto de instrução, dos

materiais utilizados e do perfil dos alunos foi feita, composta por dezenas de perguntas, tais como: Quem serão meus alunos? Como serão as atividades da disciplina? Quais conteúdos e ferramentas são interessantes para a faixa etária dos aprendizes? Como posso conectar o livro didático dos alunos com atividades no meio on-line? Como posso dar espaço para que os alunos colaborem com o design instrucional da disciplina? Essas perguntas auxiliaram a esboçar alguns aspectos do design da disciplina, antes de seu início.

Após essa reflexão, os objetivos de aprendizagem foram pré-definidos, levando-se em conta o público alvo da disciplina e as condições de trabalho para a execução de atividades. A partir de tais objetivos, foi delineado o conhecimento esperado dos alunos ao término da disciplina. Decidi também a metodologia de trabalho e o referencial teórico que guiaria as atividades durante o ano letivo. Este foi o momento também de começar a pensar no formato da disciplina: havia o desejo de que a sala de aula presencial fosse expandida para uma comunidade no meio virtual. Após pesquisas de sites na *Web*, foi aberta comunidade on-line no Google+[2].

Na primeira semana de aula da turma, os conteúdos do **planejamento** foram colocados em **prática**. A disciplina teve início com a aplicação do questionário inicial, que fez um levantamento de análise para traçar o perfil e as necessidades da turma. Com a leitura das respostas dos questionários, comprovou-se que o Google + foi uma escolha acertada para abrigar a comunidade on-line de aprendizagem, pois a maior parte dos alunos possuía uma conta de serviços do Google e outros já eram membros dessa rede social. As tarefas e ferramentas pré-selecionadas do **planejamento** foram revistas e avaliadas e o design da disciplina foi reformulado para atender às demandas da turma. Os alunos foram inseridos na comunidade por meio de convites enviados por e-mail e foi decidido que a explicação prévia de atividades on-line aconteceriam presencialmente.

Durante a disciplina, os estágios **planejamento** e **prática** estiveram muito próximos. Avaliações ocorreram sempre que havia a necessidade de refletir, verificar e testar algum aspecto do design. Muitas atividades foram refeitas e criadas para inserir nas tarefas on-line conteúdos da disciplina que precisavam ser reforçados de acordo com as necessidades dos aprendizes (como o presente contínuo e o passado simples) e por conta da complexidade de algumas tarefas. Uma série de perturbações foram percebidas, como muitos problemas técnicos com as ferramentas

[2] O Google+ foi descontinuado. Para substituí-lo, tenho utilizado o Google Classroom, que possui muitas similaridades com o Google+.

digitais, reclamações quanto aos prazos para a execução e entrega dos trabalhos, dificuldades na realização das tarefas e uma ferramenta digital que não estava funcionando. A fim de sanar os problemas que surgiram, medidas foram sendo tomadas, como o estabelecimento do atendimento semanal aos alunos no laboratório de informática da instituição como auxílio na realização das tarefas, uma flexibilização quanto aos prazos de entrega das atividades e a substituição de uma das ferramentas que seriam utilizadas em uma atividade. Ao final dessa experiência didática, foi redigido e aplicado aos alunos os questionários finais da disciplina, que tinha por objetivo principal avaliar vários pontos positivos e negativos do trabalho desenvolvido e o uso das ferramentas, conteúdos e práticas dos contextos pedagógicos em contextos sociais.

O **pós-design** abarcou a avaliação final da disciplina, realizada não apenas pela professora, mas também pelos aprendizes em seus questionários finais, que tiveram como objetivo fazer uma reflexão geral de toda a disciplina, evidenciando seus aspectos positivos e negativos, avaliando o rendimento dos alunos, verificando o uso de ferramentas e conteúdos utilizados em contextos sociais e fazendo uma revisão de suas tarefas, ferramentas, estratégias de interação, métodos de avaliação, apresentação de conteúdos, escolha do ambiente virtual de aprendizagem, enfim, todo o conjunto de dados pertencente à situação didática. Tal reflexão foi importante para se analisar se o objetivo de aprendizagem foi alcançado e para servir de *feedback* para experiências futuras.

Apresento a seguir uma atividade desenvolvida em sala de aula que exemplifica o trabalho do design instrucional no meio presencial e virtual proposto neste trabalho.

4.1 Atividade pedagógica

A atividade pedagógica demonstrada neste artigo foi retirada de um conjunto de tarefas on-line postadas em uma comunidade virtual, havendo concomitantemente o trabalho presencial com os alunos, guiado principalmente por aspectos linguísticos e temáticas do livro didático adotado. O trabalho on-line muitas vezes contribuiu para uma melhor fixação dos conteúdos aprendidos presencialmente.

A atividade analisada é a criação de um avatar com voz. Ela foi executada logo no início do ano letivo e seu objetivo foi fazer uma revisão de conteúdos aprendidos no ano letivo anterior e fazer com que os alunos pudessem falar de si mesmos e interagir com os colegas sobre

assuntos de seu interesse não só na escola, mas em quaisquer lugares que exigem a apresentação pessoal de um indivíduo. A ferramenta escolhida foi o Voki e, embora nenhum aluno a conhecesse, todos sabiam o que era um avatar digital, muitos já haviam criado um e se sentiram motivados a criar um avatar de si mesmos para a atividade. Ou seja: a atividade contemplou aspectos do universo social da turma. Perguntas como "O que é um avatar digital com voz?", "Você já criou um avatar digital" e "Para que serve um avatar digital?" foram feitas para que o trabalho com esse gênero pudesse começar a ser abordado.

O avatar digital com voz pode ser visto em diversas mídias, como na televisão em campanhas publicitárias (inclusive representando a dona de uma grande loja nacional de eletrodomésticos) e na Internet em blogs e em jogos virtuais. O desenvolvimento de tal tarefa em um contexto instrucional foi uma novidade para os alunos, pois embora eles conhecessem o gênero e alguns deles já tivessem criado avatares na Web, esta foi a primeira vez em que eles fizeram um avatar e adicionaram suas vozes. Muitos ficaram entusiasmados com a possibilidade de incorporar ao personagem traços de sua identidade, como sua fisionomia, maquiagem e cor e estilo de roupas e acessórios. Além disso, eles puderam escolher o plano de fundo da imagem e a cor do *player* do Voki, que aparece em vermelho na figura 1 e em marrom na figura 2.

Na sala de aula presencial, onde houve a apresentação e a discussão do gênero, expus que um avatar é uma representação de um indivíduo no mundo digital e que, assim, ele seria construído de acordo com a imagem real que os alunos têm de si mesmos. Como estávamos no começo do ano letivo, pedi para que cada aluno se apresentasse em inglês, tarefa que não foi problema para a maioria dos alunos que foram meus alunos no ano anterior, por já terem tido essa experiência. Antes da gravação digital, os alunos puderam treinar na sala de aula o que iriam dizer. As informações que deveriam ser gravadas em cada avatar em inglês foram nome, idade, cidade natal, série/filme/esportes e cores favoritos e algo que eles gostassem e não gostassem de fazer.

Analisando as figuras 1 e 2 e a partir do conhecimento prévio que tenho dos dois alunos autores dos avatares, vejo que suas identidades estão bem marcadas nos personagens. Na figura 1 a aluna transferiu seus traços fisionômicos exatos para o avatar (como a maioria de seus colegas) e sua maquiagem é leve, como a que ela usa. A imagem de fundo é composta por prédios. Embora a aluna estude no CEFET-MG na cidade de Nepomuceno, que possui em torno de

25.000 habitantes[3], ela reside em Lavras, uma cidade universitária com mais de 100 mil habitantes e com muitos prédios, evidenciando sua predileção por cidades mais populosas.

Figura 1: Gênero Avatar com voz produzido por uma aluna

Fonte: Arquivos da autora.

Já na figura 2 o aluno escolhe um milho com chapéu para representá-lo e a figura de fundo com cavalos em um local arborizado. Primeiramente tive um estranhamento ao ver que ele não construiu uma pessoa como avatar, mas após refletir sobre quem era o aluno percebi que a figura dizia muito sobre quem ele é. O aluno em questão, além de ser brincalhão e alegre como o milho da figura, mora em Nepomuceno, gosta de música sertaneja e sua família possui uma fazenda com vários animais que são tratados pelo aluno quando ele não está se dedicando aos estudos.

[3] Os dados populacionais das cidades Nepomuceno e Lavras foram retirados do site Wikipedia.

Figura 2: Gênero Avatar com voz produzido por um aluno

Fonte: Arquivos da autora.

Como parte do pós-design, os alunos responderam o questionário final apresentado na seção 2 deste artigo e expuseram pontos positivos e negativos da atividade. Muitos alunos tiveram dificuldades técnicas com a tarefa, como fazer o *upload* da gravação de voz do celular para o personagem e salvar a produção final no site. É importante frisar que todas as tarefas foram feitas extraclasse e que apenas em casos de problemas o professor auxiliava sua realização na escola, no laboratório de informática. Quanto à relevância da tarefa, pude perceber em sala de aula e por meio da leitura do *feedback* dos alunos que a maioria aprovou a combinação da construção de um avatar com suas características + a aprendizagem de como falar um pouco sobre si mesmo em inglês, conforme pode ser visto nos excertos a seguir.

> **Excerto 1**: Achei legal e fácil de mexer, apesar de que quando fui fazer o voki demorei um pouco para aprender, mas depois vi que era simples. Enfim, divertido e um meio bom de entretenimento**.**

O aluno do excerto 1 não conhecia a ferramenta Voki e pediu auxílio extraclasse para manipulá-la. À primeira vista, o aluno não conseguia usar a ferramenta, mas depois se adaptou e viu que seu funcionamento era simples e que cumpri-la foi divertido e um bom meio de entretenimento. Podemos observar que a atividade contribuiu para seu letramento digital.

> **Excerto 2:** Eu gostei de fazer o Voki, foi uma boa experiência para aprender como falar sobre eu mesma em inglês. Apesar da dificuldade no site, a experiência valeu a pena.

No excerto 2, a aluna indica que apesar da dificuldade com o site Voki a experiência de realizar a atividade valeu a pena. A aluna percebeu que a tarefa podia motivá-la a desenvolver seus conhecimentos na língua inglesa e expressar aspectos de sua identidade social.

> **Excerto 3:** Fazer o Voki foi uma experiência legal, porque eu pude criar um avatar com minhas características físicas e também colocar a minha voz.

No excerto 3 é apontado que a atividade foi uma boa experiência porque o aluno pôde criar um avatar com suas características físicas e inserir sua voz no personagem. A valorização da identidade do aluno é percebida por ele, que apreciou a oportunidade de poder inserir suas características e voz a seu avatar.

5 Considerações finais

Neste trabalho, o design instrucional é desenvolvido com base em comunidades, uma presencial e uma virtual, no intuito de compreender as trocas interacionais entre elas e como elas são influenciadas e influenciam as demais comunidades das quais os aprendizes participam fora de espaços pedagógicos. O foco de trabalho investigado foi o desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa, cujas atividades ocorreram em ambas as comunidades. Nas comunidades, as atividades foram concebidas de acordo com os interesses pessoais dos aprendizes e utilizando-se em muitas delas tecnologias conhecidas por eles.

Como o design instrucional proposto é centrado no aprendiz, os alunos participaram de decisões a respeito da condução das atividades, como o prazo de entrega das tarefas, e apontaram ferramentas que poderiam ser utilizadas durante as tarefas. Com isso, podemos dizer que o design instrucional foi feito em colaboração com os aprendizes e considerando seus interesses pessoais. Esse posicionamento do professor se deve ao formato de design que enxerga o aprendiz como parte primordial de uma rede complexa de interações entre o meio instrucional e o meio social em que ele se insere, aberto a interferências internas e externas (ex. problemas técnicos ao

realizar as tarefas e questões familiares que influenciam no seu rendimento escolar, respectivamente) que afetam os participantes do design.

A atividade de avatar digital com voz realizada pela ferramenta Voki reflete o uso crescente de tecnologias digitais utilizadas por indivíduos que estão em idade escolar e é capaz de motivar o engajamento dos aprendizes em atividades relevantes para sua vivência social além dos muros da escola (no caso, a apresentação de informações pessoais). A promoção de atividades que privilegiam as vozes dos aprendizes é imprescindível para uma educação de sucesso.

Referências

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. Oxford: Grune and Stratton, 1963.

BAX, Stephen. CALL – Past, Present and Future. **System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics**, 31(1), 13-28, 2003.

FARIA, Helen de Oliveira. **A integração de práticas educacionais e sociais na sala de aula de língua inglesa via gêneros digitais orais**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado:** educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac, 2003.

KILPATRICK, Sue.; BARRETT, Margaret.; JONES, Tammy. **Defining learning communities**. Tasmânia: Universidade da Tasmânia, 2003. Disponível em: https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/jon03441.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

LEVY, Mike; STOCKWELL, Glenn. **Call dimensions***:* options and issues in computer- assisted language learning. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

MERRIL, D. A pebble-in-the-pond model for instructional design. **Performance Improvement**, Londres, 41 (7), p. 39-44, 2002.

MYERS, Kenneth. Is there a place for instructional design in the information age? *In:* **Educational Technology**, 39 (6), Englewood Cliffs, 1999.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. *In: On The Horizon*, v. 9, n.5, 2001a. Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf . Acesso em: 15 mar. 2022.

_____. **Digital Game-Based Learning**. London: Paragon House, 2001b.

REIGELUTH, Charles. What is instructional-design theory and how is it changing? *In:* _____ (org.). **Instructional-design theories and models**: a new paradigm of instructional theory. Vol. 2. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 5-30.

REISER, Robert. A history of instructional design and technology: part II: a history of instructional design. **Educational Technology Research & Development**, Nova York, 49 (2), p. 57-67, 2001.

SADE, Liliane Assis. Emerging selves, language learning and motivation through the lens of chaos. *In:* MURRAY, Garold.; GAO, Xuesong.; LAMB, Terry. (Ed.) **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 42-56.

TIC ONLINE BRASIL 2019. Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. **NIC.BR/CETIC.BR**, 2020. Disponível em: https://www.cgi.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2019/. Acesso em: 15 mar. 2022.

USHIODA, Ema. Motivating Learners to speak as themselves. *In:* MURRAY, Garold.; GAO, Xuesong.; LAMB, Terry. (Ed.) **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 11-24.