

DESIGN INSTRUCIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UM EXERCÍCIO REFLEXIVO PARA SUBSIDIAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DESIGN INSTRUCCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS: UN EJERCICIO REFLEXIVO PARA SUBSIDIAR LA FORMACIÓN DE PROFESORES

INSTRUCTIONAL DESIGN IN THE CONTEXT OF LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: A REFLECTIVE EXERCISE TO SUPPORT TEACHER TRAINING



Heloisa ALBUQUERQUE-COSTA¹
e-mail: heloisaalbuqcosta@usp.br



Mônica Ferreira MAYRINK²
e-mail: momayrink@usp.br

Como referenciar este artigo:

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; MAYRINK, M. F. Design instrucional no contexto do ensino e aprendizagem de línguas: Um exercício reflexivo para subsidiar a formação de professores. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, e024020, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.19362>



| **Submetido em:** 05/02/2024
| **Revisões requeridas em:** 17/03/2024
| **Aprovado em:** 10/04/2024
| **Publicado em:** 28/05/2024

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

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Professora de Língua Francesa e Aquisição e Aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (Licenciatura) no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo – USP. Docente do Programa de Pós-Graduação Letras Estrangeiras e Tradução (LETRA) da Universidade de São Paulo – USP.

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Professora de Língua Espanhola no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo – USP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana (LELEHA) da Universidade de São Paulo – USP.

RESUMO: O campo de atuação de professores de línguas em contextos on-line de ensino-aprendizagem tem se multiplicado nos últimos anos e colocado para eles a tarefa de concepção de salas virtuais, em suas instituições de ensino. A criação dessas salas tem sido realizada de forma pragmática, pela utilização dos recursos disponíveis sem, no entanto, possibilitar ao professor uma reflexão que problematize suas escolhas e os passos metodológicos que elas implicam. O objetivo deste artigo é trazer, a partir das contribuições do *Design instrucional* (FILATRO, 2004, 2008, 2023; KENSKI, 2015), uma reflexão sobre uma experiência concreta de *design* de um ambiente virtual de aprendizagem, no contexto da disciplina optativa “Tecnologias e Ensino de Línguas”, oferecida no Curso de Letras da USP, em 2021. A análise da criação da sala na Plataforma Moodle/USP coloca em evidência diferentes elementos da dimensão institucional e da dimensão didático-tecnológica que caracterizam a situação de ensino-aprendizagem em foco.

PALAVRAS-CHAVE: Design instrucional. Ensino-aprendizagem online. Formação de professores. Tecnologias.

RESUMEN: *El campo de actuación de profesores de idiomas en contextos de enseñanza-aprendizaje en línea ha proliferado en los últimos años, lo que los ha llevado a la tarea de diseñar aulas virtuales dentro de sus instituciones educativas. La creación de estas salas virtuales se ha llevado a cabo de manera pragmática, utilizando los recursos disponibles sin permitir, sin embargo, que el profesor reflexione sobre las decisiones tomadas y los pasos metodológicos que implican. El objetivo de este artículo es proporcionar, basándose en las contribuciones del Diseño Instruccional (FILATRO, 2004, 2008, 2023; KENSKI, 2015), una reflexión sobre una experiencia concreta de diseño de un ambiente virtual de aprendizaje en el contexto del curso electivo "Tecnologías y Enseñanza de Idiomas", ofrecido en el programa de Letras de la Universidad de São Paulo (USP) en 2021. El análisis de la creación del aula en la Plataforma Moodle/USP destaca diferentes elementos de la dimensión institucional y la dimensión didáctico-tecnológica que caracterizan la situación de enseñanza-aprendizaje bajo estudio.*

PALABRAS CLAVE: Design instruccional. Enseñanza-aprendizaje en línea. Formación de profesores. Tecnologías.

ABSTRACT: *The field of activity of language teachers in online teaching and learning contexts has multiplied in recent years, leading them to the task of designing virtual classrooms within their educational institutions. The creation of these virtual learning environments has been carried out pragmatically, using available resources without, however, allowing the teacher to reflect on the choices made and the methodological steps they imply. The aim of this article to provide, based on the contributions of Instructional Design (FILATRO, 2004, 2008, 2023; KENSKI, 2015), a reflection on a concrete experience of designing a virtual learning environment within the context of the elective course "Technologies and Language Teaching" offered in the Language Studies program at the University of São Paulo (USP) in 2021. The analysis of the creation of the room on the Moodle/USP Platform highlights different elements of the institutional dimension and the didactic-technological dimension that characterize the teaching-learning situation under focus.*

KEYWORDS: Instructional design. Online teaching-learning. Teacher training. Technologies.

Introdução

Nos últimos anos, a utilização de plataformas on-line nos diferentes contextos institucionais da vida em sociedade esteve e está cada vez mais presente em nosso cotidiano. Com o avanço das tecnologias, empresas e instituições das mais diferentes áreas criam ambientes virtuais com objetivos diversos como, por exemplo, estabelecer um canal de informação e comunicação entre os funcionários, armazenar dados, registrar reuniões ou organizar salas, interativas ou não, que explorem os recursos disponíveis para a realização de um planejamento em curso. A escolha do ambiente e a definição de como ele será configurado em termos de imagens, áudio e vídeo e ferramentas estão diretamente relacionadas aos objetivos institucionais definidos pelos responsáveis que, em muitas situações, contratam profissionais especializados para ajudar nesse processo de criação e configuração dos espaços virtuais. Nos dias de hoje, há profissionais no mercado com competências em TI que atuam nessa área.

No contexto educacional, essas competências passaram a fazer parte das reflexões do professor, sobretudo durante o período da pandemia da COVID-19, momento no qual os profissionais da educação se viram diante da tela, em ambientes on-line, mas não necessariamente em ambientes concebidos para o ensino e aprendizagem. Embora muitas das ações docentes relacionadas à criação e organização de ambientes virtuais para a condução do ensino e da aprendizagem tenham sido realizadas de maneira intuitiva pelos docentes, elas colaboraram para a construção de novos saberes tecnológicos. Entretanto, do ponto de vista pedagógico, ainda percebemos uma lacuna a ser preenchida pelos programas de formação inicial e continuada de professores, que os ajude a alinhar, de maneira mais eficaz, os avanços tecnológicos com novas formas de ensinar e aprender.

Nesse contexto, ganha importância, entre outros aspectos, a preparação do docente para a concepção de ambientes virtuais de aprendizagem em que o *design* instrucional (DI) pode trazer contribuições que impactarão positivamente a atuação do professor. A partir dessa ideia, surgem os seguintes questionamentos: *Como os princípios do DI podem ser aplicados a contextos de ensino e aprendizagem de línguas? Que referências didáticas, metodológicas e tecnológicas de design instrucional podem orientar a formação de professores para que tenham autonomia e possam atuar nessa área?*

As perguntas nos motivam a desenvolver, neste artigo, uma reflexão sobre o *design instrucional* em sua relação com o ensino e a aprendizagem de línguas, com apoio de uma base

teórica, e tomando como ponto de partida as experiências que acumulamos como formadoras de futuros professores, graduandos em Letras na Universidade de São Paulo.

Para atingir esse objetivo, em um primeiro momento, discutiremos brevemente o conceito de *design* instrucional e apontaremos alguns princípios orientadores que podem auxiliar na reflexão do professor no momento em que cria suas salas/ambientes virtuais. Com base nesses princípios teórico-metodológicos, passaremos a uma reflexão sobre a configuração da sala virtual da disciplina *Tecnologias e ensino de línguas*, que oferecemos na Universidade de São Paulo em 2021. Nosso objetivo é estabelecer uma relação entre teoria e prática, buscando identificar os elementos que foram considerados no *design* do ambiente de aprendizagem.

Nas considerações finais, lançaremos algumas ideias iniciais que possam contribuir com a implementação de programas de formação crítico-reflexiva de graduandos em Letras, que precisam se preparar para a concepção e organização de salas de aula em contexto de ensino que façam uso de ambientes virtuais.

Design instrucional: contextualização e implicações do conceito na Educação

A temática do *design* instrucional tem chamado a atenção de pesquisadores da área de educação on-line (Kenski, 2015; Filatro, 2004; 2008; 2023), por sua importância no contexto das transformações trazidas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), especialmente diante da demanda de diferentes atores para o desenho de ambientes virtuais.

Ao tratar do tema, os especialistas se preocupam em definir o conceito de *design* de modo geral e em compreender quais são os procedimentos a serem seguidos por aqueles que se deparam com a tarefa de criação e configuração de ambientes virtuais.

Em um primeiro momento, a palavra *design* pode significar o “layout de uma página, de um slide ou uma tela de software” (Filatro, 2023, p. 16). Se associarmos à palavra o termo *instrucional* (*design* instrucional, do inglês *instructional design*), a definição permite compreender como essa área de conhecimento se consolidou e passou a reunir profissionais especialistas na área de DI, e outros de diversos campos, pela complexidade de funções a eles atribuídas, dentre elas, as de

comunicar-se efetivamente, por meio visual oral ou escrito; conduzir uma análise de necessidades para recomendar soluções e estratégias apropriadas ao DI; analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seu uso

potencial; desenhar e planejar intervenções instrucionais; organizar programas (Filatro, 2023, p. 22-23).

Ressalta-se, portanto, que o exercício dessas funções pressupõe um planejamento de ações que não se restringem a um olhar técnico-tecnológico para o desenho de um produto, mas se apoiam em escolhas que vão determinar os objetivos que se pretende alcançar em formações diversas, em contextos educacionais ou não. Para Filatro (2023, p. 23),

essas competências multidisciplinares nos dão uma ideia de que, para exercer o DI, o profissional precisa ter uma formação calcada em diferentes bases teórico-práticas. Há um forte fundamento educacional, com o conhecimento das teorias de aprendizagem, de organização curricular, metodologias, sistemáticas de avaliação, mediação humana e apoio docente, entre outros. Mas é necessário também ter um domínio de aspectos informacionais e comunicacionais, incluindo uma gama de tecnologias e mídias utilizadas com finalidade educacional.

As discussões em torno do *design* instrumental têm se centrado, também, na compreensão do surgimento do termo. Segundo Kenski (2015, p. 24), esse não é um conceito recente, relacionado à criação dos computadores e internet, como poderíamos pensar, mas remonta, provavelmente, ao período da Segunda Guerra Mundial, dentro das Forças Armadas norte-americanas.

No que diz respeito à utilização do conceito no âmbito da Educação, Kenski (2015) afirma que este recebeu influências e contribuições de concepções teórico-metodológicas diversas, baseadas em princípios propostos pela *teoria do condicionamento operante*, ligados à teoria comportamentalista de Skinner (1954-1956). Nessa perspectiva, a elaboração de atividades em um ambiente virtual se organizava a partir de

estruturas mais rígidas de aprendizagem para as massas, com resultados observáveis, sendo que o ensino deveria ser desenvolvido distribuindo-se os conteúdos em pequenos passos, sequenciados do mais simples ao mais complexo, com a participação do aluno conforme o seu ritmo de aprendizagem e com reforço para as respostas corretas (Kenski, 2015, p. 25).

A autora também estabelece uma associação entre o *design* instrucional e a taxonomia dos objetivos de aprendizagem de Bloom (1956), que suscitou, no meio acadêmico, “novas discussões ao redor dos assuntos relacionados à definição de objetivos instrucionais” (Ferraz; Belhot, 2010, p. 423). A taxonomia de Bloom identifica três domínios específicos de desenvolvimento: cognitivo, afetivo e psicomotor. Segundo Ferraz e Belhot (2010, p. 423),

embora todos os três domínios tenham sido amplamente discutidos e divulgados, (...), o domínio cognitivo é o mais conhecido e utilizado. Muitos educadores se apoiam nos pressupostos teóricos desse domínio para definirem, em seus planejamentos educacionais, objetivos, estratégias e sistemas de avaliação.

A partir de 1960, segundo Kenski (2015), o modelo de *design instrucional* passou a ser orientado pelas teorias cognitivistas de Brunner, Gagné e Ausubel, o que levou à superação da perspectiva behaviorista adotada anteriormente. O impacto desse novo modelo se observou na maior valorização dos processos mentais e diferenças individuais dos aprendizes, além de um “uso extensivo de pré-testes e procedimentos de avaliação formativa” (p. 25).

Foi nos anos 1990, com a disseminação das tecnologias digitais e do ensino a distância, que o termo *design instrucional* começou a se vincular aos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento de *e-learning* e Educação a Distância, novamente com um viés behaviorista na elaboração de projetos de *e-learning* autoinstrucionais (Kenski, 2015, p. 25).

Desse momento para os dias de hoje, a importância do *design instrucional* vem crescendo ainda mais, pela necessidade de adaptar estratégias didáticas, mídias e recursos digitais variados a modelos de ensino mais interativos e colaborativos, pautados em princípios (socio)construtivistas e outras teorias que valorizam a participação do aprendiz e a construção individual e coletiva de seu conhecimento (Kenski, 2015; Filatro, 2008; 2023).

No olhar de Kenski (2015, p. 13), a área do *design instrucional* envolve *tecnologia educacional* e tem por objetivo principal “a intenção de planejar soluções para a viabilização do processo de ensino-aprendizagem de acordo com o contexto em que este deve acontecer”.

O *design instrucional* aplicado ao ensino e à aprendizagem: princípios orientadores para professores

Segundo Filatro (2023), a relação entre os princípios orientadores do *design instrucional* e do *design* para o ensino e aprendizagem está diretamente vinculada à compreensão dos parâmetros que definem cada um desses processos e, sobretudo, aos elementos que devem ser ativados para o “êxito da experiência de aprendizagem” (p. 29).

Nessa perspectiva, a autora propõe questões relacionadas aos elementos do *design instrucional*, que podem nortear o planejamento da ação do professor. Como se verá no Quadro 1, esse planejamento passa pela descrição e problematização da situação de ensino-aprendizagem, para que suas escolhas, em relação aos elementos do DI, sejam coerentes:

Quadro 1 - Questões relacionadas aos elementos do *design* instrucional

Questões norteadoras	Elementos do DI
1. Quais são as necessidades de aprendizagem dos alunos, suas experiências anteriores e seus valores relacionados ao que será aprendido?	Caracterização do público-alvo e dos papéis de aprendizagem e apoio
2. Que resultados em termos de mudanças de pensamento ou comportamento se espera atingir?	Definição dos objetivos de aprendizagem
3. Que experiências de aprendizagem possibilitam o alcance desses objetivos?	Escolha de métodos, estratégias e atividades de aprendizagem
4. Como organizar essas experiências de modo engajador e eficiente?	Design de unidades de estudo, sequências didáticas e/ou trilhas de aprendizagem
5. Como verificar se os resultados foram ou estão sendo alcançados?	Proposta de avaliação da aprendizagem

Fonte: Adaptado de Filatro (2023, p. 30).

No nosso entendimento, no cotidiano do professor, cada situação de ensino-aprendizagem (com ou sem apoio de ambientes virtuais) deve ser mapeada e caracterizada, a fim de possibilitar a definição de ações didáticas condizentes com o contexto e as necessidades dos estudantes. No campo do *design* instrucional, essa ação de mapeamento da situação de ensino-aprendizagem pode ser compreendida em duas dimensões: a dimensão institucional e a dimensão didático-tecnológica.

A dimensão **institucional** diz respeito à descrição do conjunto de elementos contextuais, organizacionais e estruturais que caracterizam uma situação de ensino-aprendizagem. Essa descrição tem por objetivo trazer ao criador/conceptor do ambiente informações relacionadas ao contexto de ensino-aprendizagem em que está inserido e em que vai atuar.

Essa dimensão compreende o levantamento de dados sobre o projeto político pedagógico da instituição, do(s) curso(s) que é (são) oferecidos, dos objetivos gerais de ensino-aprendizagem, da estrutura que a instituição possui em termos de acesso à internet, velocidade da rede, equipamentos, recursos e ferramentas, acesso ao ambiente virtual institucional, laboratório de informática, entre outros. Além disso, é fundamental que o professor saiba se possui ou não uma equipe técnica de apoio.

A dimensão institucional, no entanto, deve ser compreendida em sua relação com a dimensão **didático-tecnológica**, pois ambas fornecem as bases que ajudam a orientar o trabalho do professor. No nosso entender, essa segunda dimensão se articula com os elementos que respondem às questões norteadoras indicadas por Filatro (2023) (ver Quadro 1), e

correspondem às ações específicas que o professor precisa implementar, a fim de responder às demandas do contexto de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a dimensão didático-tecnológica inclui um amplo conjunto de informações, que permitem caracterizar as necessidades e os objetivos de aprendizagem dos estudantes, bem como suas experiências no uso das TDIC, suas condições de conexão à internet e acesso a computadores e outros dispositivos tecnológicos. Além disso, formam parte da dimensão didático-tecnológica as ações dos professores relacionadas à definição dos objetivos e conteúdos dos programas de ensino, os quais, por sua vez, devem orientar a escolha de métodos, estratégias e atividades de aprendizagem. Em um nível mais particular, o professor, em sua função de designer instrucional, precisa organizar e planejar as sequências de aprendizagem, além de prever formas de avaliação condizentes com os objetivos iniciais traçados.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao fato de que a escolha dos recursos a serem utilizados pelos alunos na realização das atividades e a decisão sobre a forma de organizá-las no ambiente virtual passam, necessariamente, pela concepção de *design* na qual o professor (criador/conceptor) do ambiente se apoia. Esse processo reflexivo do professor é essencial, considerando que, até o momento, não há uma formação específica (na área da Educação) que o prepare para a atuação em *design*.

Diante dessa lacuna, especialistas como Kenski (2015) e Filatro (2004; 2008; 2023) procuram fazer uma aproximação entre a área da Educação e a atuação profissional em DI, estabelecendo caminhos para a conscientização de professores que assumem a função de configurar e organizar ambientes virtuais de aprendizagem.

Filatro (2023, p. 31) afirma que um projeto de DI para a Educação deve buscar: “1) identificar uma necessidade educacional; 2) projetar uma solução educacional que atenda a essa necessidade; 3) desenvolver a solução projetada; 4) implementar a solução desenvolvida; 5) avaliar a solução implementada”. Essas orientações da autora nos remetem novamente às questões norteadoras apresentadas no Quadro 1, e é a partir delas que, na próxima seção, passamos a um exercício reflexivo voltado à avaliação do *design* do ambiente virtual que hospedou uma disciplina de formação tecnológica ministrada a estudantes de Letras da Universidade de São Paulo, em 2021.

Um exercício reflexivo sobre o *design* da sala virtual da disciplina *Tecnologia e Ensino de Línguas*

A comunidade acadêmica da Universidade de São Paulo possui amplo acesso à Plataforma *Moodle* como suporte pedagógico para os cursos de graduação, pós-graduação e extensão. No entanto, temos observado um uso restrito de seus recursos, muitas vezes circunscrito ao seu potencial de repositório de textos e canal de comunicação entre estudantes e docentes.

Em trabalhos anteriores (Mayrink; Albuquerque-Costa, 2015; 2017), sinalizamos outras formas de explorar a plataforma, com foco, principalmente, em ferramentas (fóruns, enquetes, diálogo, glossário, etc)³, que favorecem a colaboração e a interação entre todos os usuários, tanto discentes quanto docentes. Além dessas possibilidades mais conhecidas, o *Moodle* da USP também se articula diretamente com recursos externos, como o H5P (*HTML5 Package*), e permite ao professor trazer, para o interior de sua sala virtual, atividades elaboradas com o apoio de ferramentas que promovem o trabalho colaborativo, como *Padlet* e *Flip*, por exemplo.

Foi com o uso dessa plataforma que, em 2021, em meio à pandemia da COVID-19, oferecemos a disciplina *Tecnologias e ensino de línguas*, na modalidade remota, com apoio do *Google Meet*, para a realização das aulas síncronas. A fim de refletir sobre o *design* instrucional no contexto do ensino e aprendizagem de línguas, tomaremos essa disciplina como objeto de análise.

A disciplina, de caráter optativo, contou com a participação de 30 estudantes, vinculados a diferentes habilitações do Curso de Letras (Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Português e Russo). Pensada como um espaço para a construção de conhecimento sobre novas formas de ensinar e aprender mediadas por tecnologias digitais, estabelecemos os seguintes conteúdos no programa⁴:

1. O conceito de tecnologias e seu papel no ensino e aprendizagem de línguas em diferentes contextos.
2. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem: conceito e exploração de possibilidades.

³ Nossas reflexões conjuntas relacionadas à área de ensino de línguas com tecnologias se projetam, também, a espaços acadêmicos coletivos, como a *Jornada sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais* (JEALAV), evento que organizamos anualmente na Universidade de São Paulo.

⁴ Programa completo disponível em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb>.

3. Breve panorama das teorias e metodologias de ensino e aprendizagem de línguas e sua relação com o uso de ferramentas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem.
4. Os conceitos de interação, interatividade, colaboração e cooperação no uso de tecnologias na sala de aula e nos ambientes virtuais de aprendizagem.
5. As TDIC no desenvolvimento de diferentes modalidades de ensino.
6. Análise e desenvolvimento de atividades com o uso de diferentes ferramentas digitais em ambientes virtuais de aprendizagem.

Com o intuito de garantir um desenvolvimento adequado dos conteúdos do programa no ambiente virtual do *Moodle*, buscamos estabelecer um percurso que articulasse as reflexões teóricas (relacionadas à leitura de textos que abordavam os conceitos-chave e temáticas centrais do programa proposto) e as atividades práticas (discussões em fóruns e salas interativas, elaboração coletiva de mapas conceituais, criação de murais, jogos, entre outras), com apoio de diferentes ferramentas internas e externas à plataforma Moodle (fóruns de discussão, enquetes, tarefas, *Padlet*, *H5P*, *Google Forms*, *Jamboard*, *Kahoot* e outras).

A carga horária total de 30 horas foi distribuída ao longo de 15 semanas de curso (2 horas por semana) e as duas professoras responsáveis, autoras deste artigo, se alternaram na condução das aulas e temáticas. No entanto, o *design* e a concepção do ambiente virtual, bem como a seleção dos textos, recursos digitais e a definição das dinâmicas das aulas eram pensadas em conjunto, o que contribuiu para garantir a coerência interna dos conteúdos e atividades propostas.

Metodologia do estudo

Para a realização deste estudo, seguimos os pressupostos da pesquisa qualitativa e, especificamente, da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2016), compreende o desenvolvimento de três fases de trabalho: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

No processo desenvolvido, a pré-análise envolveu uma revisão detalhada da sala virtual da disciplina *Tecnologias e ensino de línguas*, a fim de estabelecer um diálogo inicial entre a configuração do ambiente e os princípios orientadores do DI, nos moldes estabelecidos por Filatro (2023). A partir da exploração de todo o material disponível na sala, analisamos as configurações de organização do ambiente, a disposição dos conteúdos e atividades, a seleção

de ferramentas, etc., buscando responder às questões norteadoras do DI (Quadro 1). Na última etapa, sintetizamos os resultados de nossas interpretações e elaboramos quadros que ampliam a proposta de Filatro (2023), com o acréscimo de um novo elemento constituinte do DI: as ações docentes que precisam responder, concretamente, às questões norteadoras do *design*.

Na próxima seção, passamos a apresentar os resultados de nossa análise, tomando como referência a discussão teórica apresentada inicialmente.

Analisando o *design* instrucional da disciplina *Tecnologia e Ensino de Línguas*

Em nossa experiência como formadoras de professores de francês e espanhol nos cursos de Letras da USP, temos utilizado a plataforma *Moodle* como um espaço para a construção de salas virtuais de aprendizagem, nas quais os alunos são levados a mobilizar os recursos nelas disponíveis para o desenvolvimento de diferentes práticas linguísticas, ao mesmo tempo, em que refletem sobre as escolhas feitas para a sua configuração e organização.

O objetivo de promover esse olhar crítico em direção ao ambiente virtual de aprendizagem adquiriu uma dimensão mais abrangente e profunda no contexto da disciplina *Tecnologia e Ensino de Línguas*, dada a especificidade de sua proposta como um *locus* de formação dos graduandos em Letras para que possam atuar, futuramente, como professores em diferentes contextos de uso das TDIC.

Conforme mencionamos, a fim de observar os resultados de nossa própria atuação como DI, recuperamos as questões norteadoras apresentadas por Filatro (2023) no Quadro 1 e analisamos o *design* e a organização da sala virtual da disciplina *Tecnologia e Ensino de Línguas*.

A primeira questão norteadora apresentada pela autora (*Quais são as necessidades de aprendizagem dos alunos, suas experiências anteriores e seus valores relacionados ao que será aprendido?*) se mostra especialmente pertinente, pois a caracterização do público-alvo de uma ação de ensino-aprendizagem é determinante para o estabelecimento de seus objetivos e conteúdos.

No contexto do isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19, diante da necessidade urgente de migração do ensino presencial para a modalidade remota, a maior parte dos docentes da área de Letras passou a adotar as plataformas *Moodle* e/ou *Google Classroom* (para a organização das aulas), bem como o *Google Meet* e/ou *Zoom* (para a realização das aulas síncronas e/ou gravação de aulas). No entanto, a adaptação dos docentes e estudantes à

nova dinâmica das aulas exigiu tempo e, conforme já discutido por Mayrink, Albuquerque-Costa e Ferraz (2021), demandou, também, a busca de recursos digitais complementares para as aulas e um exercício reflexivo sobre a nova realidade de conduzir um processo de ensino totalmente dependente das tecnologias digitais. Do mesmo modo, os estudantes se viram diante do desafio de aprender e estudar em uma nova modalidade (remota), o que alertou a instituição para a necessidade de lhes oferecer apoio pedagógico e técnico.

Diante desse cenário, e a partir de nossa experiência anterior como professoras e pesquisadoras na área de ensino e tecnologias, compreendemos, naquele momento, a urgência de atender a uma necessidade dos estudantes de Letras: oferecer a eles um espaço de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas mediado pelas tecnologias. Desse modo, poderíamos vincular a própria experiência de aprendizagem que estavam vivendo (aprender com tecnologias) com uma reflexão sobre sua futura prática docente (ensinar com tecnologias).

Nessa perspectiva, desenhamos o programa da disciplina optativa *Tecnologia e Ensino de Línguas*, pensando em um público-alvo amplo, a saber, todo e qualquer estudante de Letras da USP.

No que diz respeito ao conhecimento das necessidades de aprendizagem específicas desse público, suas experiências e saberes já construídos sobre a temática da disciplina, definimos, como uma atividade a ser desenvolvida na primeira aula, uma discussão em grupos em torno das questões *O que é tecnologia? Tecnologia e ensino de línguas: quais as relações possíveis?* Após refletirem sobre essas perguntas, os grupos compartilharam suas respostas com toda a sala, publicando-as em um mural elaborado com a ferramenta *Padlet*⁵. Desse modo, pudemos validar os objetivos iniciais propostos na ementa e no programa da disciplina.

A seguir, retomamos o Quadro 1 e acrescentamos a ele uma nova coluna, a fim de registrar nossa ação docente, em resposta à primeira questão norteadora do *design* instrucional, proposta por Filatro (2023):

⁵ Disponível em: <https://padlet.com/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

Quadro 2 - Ações docentes para o mapeamento da situação de ensino-aprendizagem

Questão norteadora	Elementos do DI	Ações das professoras na Disciplina <i>Tecnologia e Ensino de Línguas</i>
1. Quais são as necessidades de aprendizagem dos alunos, suas experiências anteriores e seus valores relacionados ao que será aprendido?	Caracterização do público-alvo e dos papéis de aprendizagem e apoio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação das demandas de formação em Letras no contexto da aprendizagem na modalidade remota. 2. Identificação do perfil do público-alvo. 3. Identificação dos pré-conhecimentos e experiências dos estudantes, em sua relação com as TDIC.

Fonte: Elaboração própria; adaptado de Filatro (2023, p. 30).

A segunda questão norteadora indicada por Filatro (2023) (*Que resultados em termos de mudanças de pensamento ou comportamento se espera atingir?*) está vinculada à primeira, na medida em que aponta para as metas que se espera alcançar com a implementação de um *design* instrucional. No caso da disciplina Tecnologias e Ensino de Línguas, em sua ementa já podemos identificar alguns elementos do DI, no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem:

A disciplina parte dos conceitos fundamentais de tecnologia e ambientes virtuais de aprendizagem para estabelecer relações com teorias, metodologias e modalidades de ensino, e para explorar diferentes possibilidades de ensino de idiomas com o apoio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

De forma complementar, o programa da disciplina apresenta um detalhamento dos objetivos de aprendizagem, que podem ser compreendidos como as ações esperadas do professor, a fim de desenvolver uma experiência de formação voltada para um uso crítico das tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas. Eram objetivos da disciplina:

1. Refletir sobre o conceito de tecnologias e seu papel no ensino e aprendizagem de línguas em diferentes contextos.
2. Discutir o conceito de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).
3. Refletir sobre as teorias e metodologias que orientam a criação e o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem.
4. Discutir os conceitos de interação, interatividade, colaboração e cooperação no

uso de tecnologias na sala de aula e nos ambientes virtuais de aprendizagem.

5. Discutir as modalidades de ensino e promover o desenvolvimento de atividades com o uso de diferentes ferramentas digitais em ambientes virtuais de aprendizagem.

É importante ressaltar que, ao longo do semestre, os conteúdos atrelados a esses objetivos foram validados e adaptados de acordo com os interesses e necessidades específicas apresentados pelos estudantes. Desse modo, o curso foi construído de forma colaborativa e negociada com o grupo, o que permitiu cumprir com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico-reflexivo dos estudantes em relação ao uso das TDIC em seu próprio processo de aprendizagem e em sua futura atuação como professores de línguas. No quadro a seguir, são retomadas as ações implementadas pelos docentes para alcançar os resultados desejados em termos de formação dos estudantes.

Quadro 3 - Ações docentes para a definição dos objetivos de aprendizagem

Questão norteadora	Elementos do DI	Ações das professoras na <i>Disciplina Tecnologia e Ensino de Línguas</i>
2. Que resultados em termos de mudanças de pensamento ou comportamento se espera atingir?	Definição dos objetivos de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o conceito de tecnologias e seu papel no ensino e aprendizagem de línguas. 2. Promoção de discussões sobre conceitos da área (TDIC, AVA, interação, interatividade, colaboração e cooperação) e sobre teorias e metodologias que orientam a criação e o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem. 3. Apresentação e discussão das modalidades de ensino e desenvolvimento de atividades com o uso de diferentes ferramentas digitais em AVA.

Fonte: Elaboração própria; adaptado de Filatro (2023, p. 30).

Na sequência da identificação do perfil dos estudantes e da definição dos objetivos de aprendizagem, cabe estabelecer as diretrizes teóricas e metodológicas do percurso de ensino e aprendizagem em construção (Questão norteadora 3: *Que experiências de aprendizagem possibilitam o alcance desses objetivos?* (Filatro, 2023). Trata-se, portanto, de desenhar as estratégias e atividades de aprendizagem para a promoção da formação dos alunos.

Para a disciplina *Tecnologias e Ensino de Línguas*, era necessário definir um fio condutor que alinhasse teorias e procedimentos práticos de forma coerente, a fim de possibilitar aos alunos uma vivência que desencadeasse uma postura crítica em relação ao uso das

tecnologias como aprendizes de línguas e também como futuros docentes que poderão atuar em diferentes contextos (presencial, a distância ou híbrido).

Desse modo, decidimos adotar a perspectiva de ensino da *sala de aula invertida*, modalidade de metodologia ativa em que tarefas que, tradicionalmente, ocorriam no interior da sala de aula, passam a ocorrer fora dela, e vice-versa. Segundo explica Mattar (2017), nessa modalidade de ensino, os alunos acessam os conteúdos antes de chegar à aula e, estando ali, junto com o professor e colegas, apresentam suas perguntas e participam de atividades práticas. Seguindo essa dinâmica, orientávamos os estudantes a lerem textos teóricos antes das aulas e propúnhamos para eles alguma tarefa que seria explorada no encontro seguinte. A figura a seguir ilustra essa forma de trabalho:

Figura 1 - Exemplo de atividade na perspectiva da *sala de aula invertida*

Para fazer antes da aula

Leitura dos textos abaixo

1) LEFFA, Wilson J.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. A sala de aula invertida: o que é e como se faz. In: JORDÃO, Clarissa Menezes. (Org.) A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 365-386.

2) VALENTE, José. Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR. (pdf abaixo)

A partir das aulas sobre metodologias ativas e da leitura dos textos acima, em grupos de 3 alunos, vocês devem apresentar um ppt com:

- 1- Aspectos teóricos sobre o que são metodologias ativas
- 2- Do ponto de vista de vocês, quais os princípios que devem orientar as ações do professor - podem dar um exemplo e formular questões problematizando a modalidade em relação aos diferentes contextos

Fonte: Material didático próprio⁶.

Como indica a imagem anterior, a leitura dos textos foi indicada aos alunos como um apoio para a elaboração de uma apresentação do conceito de *metodologias ativas*, acompanhada de uma problematização de sua implementação em diferentes contextos. Essa estratégia de trabalho promovia o desenvolvimento de experiências de aprendizagem autênticas para a construção dos conhecimentos dos alunos, uma vez que, ao mesmo tempo, em que discutiam a teoria, a aplicavam na prática.

Com relação à escolha de atividades de aprendizagem, priorizamos aquelas que poderiam estimular o pensamento reflexivo e o trabalho colaborativo, tomando como base uma visão de ensino-aprendizagem sociointeracionista, pautada na construção conjunta do conhecimento (Vygotsky, 1930/1998; 1934/1999).

⁶ Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/course>.

As tarefas propostas contavam sempre com apoio de alguma ferramenta ou recurso digital, o que era possível devido à oferta da disciplina na modalidade remota. Além disso, conforme comentamos, as atividades propostas buscavam um espelhamento de práticas docentes que os estudantes poderão desenvolver futuramente, o que configurava uma perspectiva de trabalho pautada na *simetria invertida*, conceito recuperado por Barros e Brighenti (2004) para se referir à importante relação entre teoria e prática estabelecida no desenvolvimento de ações vivenciadas durante a formação de um professor e o que dele se espera como profissional. Conforme as autoras, “o professor deverá vivenciar, durante todo o seu processo de formação, atitudes, modelos didáticos, modos de organização que poderão interferir na sua futura prática pedagógica” (Barros; Brighenti, 2004, p. 136).

Um exemplo dessa ação corresponde a uma tarefa em que os estudantes deveriam: 1) selecionar algum aplicativo/ferramenta que pudesse facilitar a interação nas aulas de língua estrangeira; 2) pensar nos tipos de atividades que podem ser propostos com esse aplicativo/ferramenta e os critérios utilizados para a sua seleção; 3) registrar os critérios de seleção em um documento Google coletivo, compartilhando com todos os participantes.

Na sequência, como trabalho de avaliação final, tiveram, ainda, que criar uma atividade para o ensino ou prática de algum componente linguístico, ou cultural com o uso de uma ferramenta digital. O quadro a seguir sintetiza as ações que desenvolvemos no processo de definição da metodologia de ensino e tipos de atividades a serem propostas ao longo do curso:

Quadro 4 - Ações docentes para a definição de métodos e atividades de aprendizagem

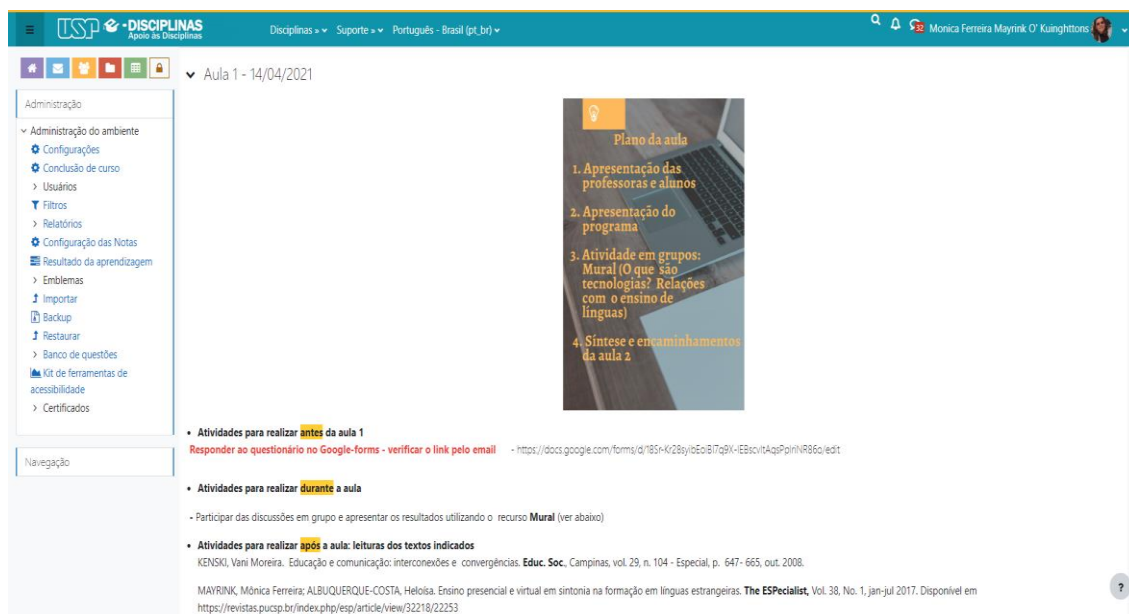
Questão norteadora	Elementos do DI	Ações das professoras na Disciplina <i>Tecnologia e Ensino de Línguas</i>
3. Que experiências de aprendizagem possibilitam o alcance desses objetivos?	Escolha de métodos, estratégias e atividades de aprendizagem	1. Aplicação de procedimentos da sala de aula invertida. 2. Aplicação do princípio da simetria invertida. 3. Desenvolvimento de atividades que favorecessem a reflexão, colaboração e construção conjunta de conhecimentos. 4. Desenvolvimento de atividades com o uso de recursos digitais.

Fonte: Elaboração própria; adaptado de Filatro (2023, p. 30).

Tomando a quarta questão norteadora proposta por Filatro (2023) (*Como organizar essas experiências de modo engajador e eficiente?*), damos mais um passo em direção à

compreensão da forma como o *design* da sala virtual foi concebido, do ponto de vista de sua organização. A título de ilustração, utiliza-se a Figura 2 a seguir para analisar a disposição dos conteúdos na sala virtual.

Figura 2 - Espaço da Aula 1 no ambiente virtual da disciplina



Fonte: Material didático próprio⁷.

O primeiro aspecto a comentar corresponde à decisão de configurar a sala do Moodle em semanas⁸, com a identificação do número da aula e a data em que seria ministrada. Dessa forma, pretendíamos traçar, para os estudantes, uma trilha que deixasse em evidência o percurso da aprendizagem que estavam desenvolvendo. Com esse modo de organização, o aluno tem sempre à sua frente os conteúdos já tratados e as atividades realizadas anteriormente, bem como o que se propõe para a aula da semana⁹, o que lhe permite dirigir um olhar retrospectivo para o processo e preparar-se para a nova experiência de aprendizagem que se apresenta.

Também nessa perspectiva, optamos por não deixar disponíveis os conteúdos e atividades planejados para as semanas futuras. Essa estratégia foi escolhida a fim de garantir: a) uma flexibilidade em relação à organização e disposição dos conteúdos das aulas seguintes, considerando a necessidade de adaptá-los em função dos interesses e demandas do grupo; b)

⁷ . Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/course>.

⁸ A plataforma *Moodle* oferece diferentes possibilidades de configuração: em semanas, abas, blocos, tópicos e outros.

⁹ Além disso, deixávamos disponível para os alunos um arquivo com a gravação da aula da semana.

uma maior clareza na orientação do fluxo do trabalho, evitando, assim, qualquer confusão quanto aos objetivos da programação da semana; c) um “elemento surpresa” na programação, de modo que as atividades e conteúdos fossem sempre instrumentos motivadores de novas discussões.

Outro aspecto a comentar, a partir da imagem anterior, corresponde à nossa decisão de sempre indicar, de forma sintética, o percurso previsto para a aula, com a apresentação de um plano de trabalho claro e objetivo. Junto a essas informações, detalhávamos as tarefas a serem realizadas antes, durante e depois da aula.

Todo esse conjunto de procedimentos foram decisivos para a construção de um percurso de aprendizagem, graças à boa integração da plataforma às dinâmicas desenvolvidas nas aulas síncronas, via *Google Meet*. Nesses encontros, o grupo resgatava as leituras realizadas individualmente e as atividades interativas assíncronas possibilitadas por ferramentas do *Moodle* ou outras incorporadas à plataforma (fóruns de discussão, preparação conjunta de textos em documentos do Google, postagem de discussões de grupos em murais do *Padlet*, entre outras).

Retomando a análise anterior, podemos, então, sintetizar as ações desenvolvidas pelas professoras, dentro do *design* definido para a sala virtual:

Quadro 5 - Ações docentes para a organização do ambiente virtual de aprendizagem

Questão norteadora	Elementos do DI	Ações das professoras na <i>Disciplina Tecnologia e Ensino de Línguas</i>
4. Como organizar essas experiências de modo engajador e eficiente?	Design de unidades de estudo, sequências didáticas e/ou trilhas de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização do AVA em semanas/dias de aulas. 2. Disponibilização do plano da aula. 3. Definição da metodologia Sala de aula invertida; indicação de tarefas para antes, durante e após a aula. 4. Disponibilização de textos teóricos.

Fonte: Elaboração própria; adaptado de Filatro (2023, p.30).

A quinta questão norteadora apontada por Filatro (2023) (*Como verificar se os resultados foram ou estão sendo alcançados?*) está centrada nas decisões a serem tomadas para a avaliação do processo de aprendizagem. No que diz respeito à disciplina *Tecnologia e Ensino*

de Línguas, do ponto de vista do *design*, buscamos garantir que as atividades realizadas pelos alunos ao longo do semestre ficassem registradas na plataforma *Moodle*. Isso permitiu trabalharmos em uma perspectiva de avaliação formativa (André, 1996), pois pudemos acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos ao longo do curso, mediante a observação de sua participação, engajamento na entrega das tarefas e qualidade das atividades realizadas.

Adicionalmente, elaboramos uma proposta de avaliação pontual a ser realizada em duplas ou pequenos grupos no final do curso. Nossa intenção era que os alunos pudessem visitar os conteúdos trabalhados e, mantendo a coerência com a nossa visão de ensino-aprendizagem sociointeracionista, pautada na construção conjunta do conhecimento (Vygotsky, 1930/1998; 1934/1999), realizassem um trabalho colaborativo que desse um sentido às reflexões promovidas ao longo do semestre. A seguinte imagem apresenta a proposta de avaliação desenvolvida:

Figura 3 - Orientações para o trabalho final da disciplina

Proposta de trabalho final: elaborar uma atividade utilizando uma ferramenta digital/aplicativo de sua escolha (veja a lista com algumas sugestões).

Modalidade de trabalho: individual ou em duplas.

Importante: Ao final da tarefa, enviar às professoras o seguinte quadro com o registro de seu processo de elaboração da atividade

Ficha de registro da elaboração da atividade	
Identificação inicial:	
Membros do grupo:	_____
Aplicativo/ferramenta escolhida:	_____
Link de acesso à atividade (se houver):	_____
Motivo da escolha do aplicativo/ferramenta:	_____
Descrição do objetivo da atividade elaborada:	_____
Conteúdo a ser trabalhado:	_____
Perfil do aluno ao qual se destina:	_____
Detalhamento das diferentes etapas da atividade:	_____
Modalidade de participação proposta (individual, coletiva, colaborativa):	_____
Papel do professor na execução da atividade:	_____
Papel do aluno na execução da atividade:	_____
Observações sobre o aplicativo/ferramenta (perspectiva do elaborador)	
Facilidade/dificuldade na elaboração da atividade:	_____
Adequação aos objetivos propostos para a atividade:	_____
Vantagens no seu uso:	_____
Limitações encontradas:	_____
Potencial inovador do aplicativo/ferramenta:	_____

Fonte: Material didático próprio.

A proposta de avaliação de aprendizagem, de natureza eminentemente prática, exigiu que os alunos desenvolvessem uma atividade para o ensino ou prática de algum componente linguístico ou cultural com o uso de uma ferramenta digital, e, ao mesmo tempo, que refletissem sobre esse processo. Para que isso fosse possível, era necessário resgatar, também, as discussões teóricas presentes nas aulas e nos textos lidos. Nesse processo, foi fundamental o acesso dos alunos, pela sala virtual do *Moodle*, a todo o conjunto de atividades realizadas ao longo do semestre.

Outro componente importante do processo avaliativo se refere às respostas dos alunos a um questionário final de avaliação da disciplina, que nos permitiu conhecer a perspectiva dos estudantes com relação à forma como todo o processo foi conduzido. No Quadro 6, retomamos essa última pergunta norteadora de Filatro (2023) e sintetizamos nossas ações no que se refere ao processo avaliativo dos alunos.

Quadro 6 - Ações docentes para o desenho de propostas avaliativas

Questão norteadora	Elementos do DI	Ações das professoras na <i>Disciplina Tecnologia e Ensino de Línguas</i>
5. Como verificar se os resultados foram ou estão sendo alcançados?	Proposta de avaliação da aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboração de atividades semanais individuais e coletivas, com o uso de diferentes recursos digitais. 2. Preparação de atividade final em duplas ou grupos. 3. Elaboração de questionário avaliativo da disciplina.

Fonte: Elaboração própria; adaptado de Filatro (2023, p. 30).

Finalmente, destacamos que o exercício reflexivo exposto neste artigo é fundamental para que o docente possa tomar consciência das diversas fases que compõem o DI, e para que possa avaliar a consistência de suas decisões com relação à dimensão institucional e à dimensão didático-tecnológica que caracterizam seu contexto de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos refletir sobre o *design instrucional* em sua relação com o ensino e a aprendizagem de línguas, tomando como ponto de partida algumas questões norteadoras apresentadas por Filatro (2023), e aplicando-as como fios condutores para a análise de uma experiência docente anterior, na qual assumimos o papel de DI (Designer Instrucional), ao sermos responsáveis pelo desenvolvimento integral do ambiente virtual da disciplina. Como se viu, as relações que estabelecemos entre o DI e o contexto específico da criação de ambientes virtuais de aprendizagem não estavam dadas previamente. Desse modo, assumimos o desafio de realizar uma pré-análise da sala virtual que definimos como nosso objeto de estudo e de desenvolver uma reflexão crítica que permitisse encontrar as aproximações possíveis entre essas duas áreas.

Após a conclusão da análise, retomamos a primeira pergunta que motivou nossa reflexão (*Como os princípios do DI podem ser aplicados a contextos de ensino e aprendizagem de línguas?*), e observamos a importância de que o professor, em sua condição de DI, organize seu trabalho em cinco fases, que compreendem: 1) a identificação das particularidades do contexto de aprendizagem; 2) o estabelecimento dos objetivos de aprendizagem; 3) a definição do método e das atividades; 4) a organização do ambiente virtual; e 5) o desenho de propostas avaliativas.

Embora esses elementos possam ser já de conhecimento de professores experientes, no contexto da formação inicial é fundamental que eles sejam apresentados e discutidos em uma perspectiva teórico-prática que insira os graduandos em Letras em um exercício reflexivo que possa se estender para sua futura prática profissional.

Nesse sentido, resgatamos também a segunda pergunta motivadora de nossa discussão: *Que referências didáticas, metodológicas e tecnológicas de design instrucional podem orientar a formação de professores para que tenham autonomia e possam atuar nessa área?* A resposta pode se centrar nas duas dimensões estruturantes que definimos, neste texto, como ponto de partida para o *design* instrucional: a institucional e a didático-tecnológica. Acreditamos que é na relação entre essas duas dimensões que o professor deve sentar as bases para a concepção de cursos mediados pela tecnologia.

Dadas as particularidades dos diferentes contextos de ensino-aprendizagem, os programas de formação, tanto inicial quanto continuada, devem proporcionar oportunidades para os professores desenvolverem uma postura crítico-reflexiva e, conseqüentemente,

autônoma. Isso lhes permitirá construir e revisar de forma contínua os saberes didáticos, metodológicos e tecnológicos necessários para a concepção de ambientes/salas virtuais. Como demonstrado no artigo, essa empreitada envolve uma série de etapas, as quais estão intrinsecamente ligadas à caracterização detalhada de cada situação de ensino-aprendizagem. O roteiro delineado pelas questões orientadoras apresentadas por Filatro (2023) pode ser considerado um ponto de partida valioso para esse processo.

Além disso, é imprescindível ressaltar que, no contexto dos Cursos de Graduação em Letras, é fundamental abordar essa temática de forma transversal nas disciplinas. Ao mesmo tempo, é importante abrir espaço nos projetos de reforma curricular para uma reflexão sobre a introdução de programas específicos nessa área, os quais possam integrar a formação do futuro professor.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação escolar: Além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 99, p. 16-20, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, D. M. V.; BRIGHENTI, M. J. Lourenção. Tecnologias da informação e comunicação & formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. *In*: RIVERO, C. M. da L.; GALLO, S. (org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. EDUSC, 2004. p. 125-144.
- BLOOM, B. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956. 262 p.
- FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo, SP: SENAC, 2004.
- FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo, SP: Editora Pearson universidades, 2008.
- FILATRO, A. **Design instrucional para professores**. São Paulo, SP: SENAC, 2023.

KENSKI, V. (org.) **Design instrucional para cursos on-line**. São Paulo, SP: SENAC, 2015.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo, SP: Artesanato Educacional, 2017.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. A extensão da sala presencial para o Moodle: espaço de aprendizagem, reflexão e pesquisa nos cursos de Letras Francês e Espanhol da USP. *In*: SILVA, K. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PEREIRA FILHO, C. A. (org.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2015. v. 1, p. 215-232.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Caminhos investigativos na articulação entre ensino de línguas e virtualidade: reflexões para a elaboração de programas de formação de professores. *In*: EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. G.; RAMOS, S. G. M. (org.). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017. v. 1, p. 151-168.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H.; FERRAZ, D. Remote language teaching in the pandemic context at the University of São Paulo, Brazil. The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching. *In*: RADIC, N.; ATABEKOVA, A.; FREDDI, M.; SCHMIED, J. (org.). **Research-publishing.net**. Voillans, França: Research-publishing.net, 2021. v. 1, p. 125-137.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1930/1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1934/1999.

CRediT Author Statement

Agradecimentos: Não se aplica.

Financiamento: Não se aplica.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Não se aplica, pois a reflexão se baseou na análise da produção didática própria das autoras.

Disponibilidade de dados e material: Não se aplica.

Contribuições dos autores: As autoras foram as responsáveis pela disciplina, pelo programa de ensino, pelas atividades elaboradas e pela avaliação do curso analisado neste artigo. Para a redação do texto, trabalharam conjuntamente, a partir dos objetivos delineados, na discussão teórico-metodológica e na análise dos dados.

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

