



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

MARTA MARIANA RICCIATO

**UNIDADES DIDÁTICAS PARA O CURSO REMOTO DE
LÍNGUA INGLESA NO PROGRAMA GANHANDO O MUNDO:
A PROPOSTA E SUAS AFFORDANCES**

Londrina
2022

MARTA MARIANA RICCIATO

**UNIDADES DIDÁTICAS PARA O CURSO REMOTO DE
LÍNGUA INGLESA NO PROGRAMA GANHANDO O MUNDO:
A PROPOSTA E SUAS AFFORDANCES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Mestrado Profissional em
Letras Estrangeiras Modernas da
Universidade Estadual de Londrina, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Michele Salles El
Kadri

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

R492u Ricciato, Marta Mariana .

UNIDADES DIDÁTICAS PARA O CURSO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA NO PROGRAMA GANHANDO O MUNDO: A PROPOSTA E SUAS AFFORDANCES / Marta Mariana Ricciato. - Londrina, 2022.
63 f. : il.

Orientador: Michele Salles El Kadri.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Affordances - Tese. 2. Unidade didática - Tese. 3. Ganhando o Mundo - Tese. 4. Língua Inglesa - Tese. I. El Kadri, Michele Salles . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

MARTA MARIANA RICCIATO

**UNIDADES DIDÁTICAS PARA O CURSO REMOTO DE LÍNGUA
INGLESA NO PROGRAMA GANHANDO O MUNDO: A PROPOSTA E
SUAS AFFORDANCES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Mestrado Profissional em
Letras Estrangeiras Modernas da
Universidade Estadual de Londrina, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Michele Salles El
Kadri
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Fernanda Machado Brener
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Juliane D'almas
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Londrina, 26 de Maio de 2022.

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra e glória. Aqui cheguei porque você preparou o caminho, me fortaleceu e me capacitou para trilhá-lo.

A minha mãe. Sei que em suas orações meus propósitos e sonhos sempre tiveram lugar.

A toda minha família, por todo o carinho e palavras de encorajamento. Vocês são meu maior tesouro.

A minha orientadora, a Prof^a. Dr^a. Michele Salles El Kadri. Você confiou em minha capacidade e deu todo o acolhimento, orientação, correção e espaço para meu desenvolvimento como professora e pesquisadora.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (Meplem) da Universidade Estadual de Londrina, por sua dedicação em nos oferecer excelência, acolhimento, e uma formação docente que me propiciou aprimorar minha prática e a abertura de novos horizontes.

Às Prof^{as} Fernanda Brener e Telma Gimenez, por terem aceitado participar da banca de qualificação, e por todos os seus sábios apontamentos.

Às Prof^{as} Fernanda Brener e Juliane Dalmas, por terem aceitado participar da banca de defesa.

Aos amigos que fiz no Meplem. Vocês tornaram esse período mais leve e alegre. Em especial a meus queridos amigos Juliano Brambilla, Renata Fantaussi, Victor Isepam, Carolina Favaretto, Thaís Balbino, Sara Coutinho, Juliana Veltrini, Lorrana Gonçalves e Michelli Ribeiro.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Língua Inglesa, Desenvolvimento de Professores e Políticas (Lidep), pelas trocas e colaborações.

Aos amigos e anjos que acompanharam esse período. Juliana, Cláudia, Evelyn, Patrícia, Francisco, Rosiane, Vanessa, Andressa, Sibéria, Aline, Carla, Cássia, Claudiana, Flávia, Neri. A vocês devo meu eterno carinho e orações.

RICCIATO, Marta Mariana. Unidades didáticas para o curso remoto de Língua Inglesa no programa Ganhando o Mundo: a proposta e suas affordances. 2022. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral compreender as *affordances* das unidades elaboradas para o curso de Língua Inglesa do programa Ganhando o Mundo. Para tanto, o mesmo teve como objetivos específicos: a) apresentar o produto educacional elaborado por mim no âmbito do Programa de Intercâmbio Internacional Ganhando o Mundo - duas unidades do curso EaD de aprimoramento linguístico para alunos intercambistas do programa e b) Verificar as *affordances* das unidades elaboradas, *percebidas* por mim, enquanto pesquisadora/elaboradora das duas unidades, e por duas participantes (uma coordenadora de tutoria e uma tutora pedagógica de alunos) no período de realização do curso. Conforme Turolo-Silva (2015) e Zancopé (2021) apontam em seus estudos, o interesse por pesquisas que analisam o impacto dos ambientes digitais na percepção de *affordances* pelos usuários tem recebido especial atenção na Linguística Aplicada. Por essa razão, adoto os conceitos de *affordances*, *constraints* e demandas (GIBSON, 1986; VAN LIER, 2004; PAIVA, 2010; EL KADRI, 2018; NORMAN, 1988) para investigar as percepções das participantes, para que se possa investigar as possibilidades oferecidas ou condicionadas pelo material hospedado em ambiente *online*. Este estudo é de caráter qualitativo e abordagem interpretativista, e busca, por meio da análise descrita, responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) Quais são as características das unidades produzidas? e b) Quais são as *affordances* das unidades para o curso de línguas do programa Ganhando o Mundo? O desenvolvimento do produto educacional apresentado seguiu as etapas da Metodologia de Produtos Educacionais, segundo Leffa (2007) e Filatro (2004, 2018, 2019), e os preceitos do Design Instrucional e Design Educacional, segundo Filatro (2004) e Macedo (2018). A análise das *affordances* demonstrou que as unidades produzidas possibilitam ao aluno aprender linguagem adequada para a vivência de situações cotidianas em uma experiência de intercâmbio, conhecer alguns gêneros discursivos autênticos, desenvolver o letramento digital, interagir com pares para a prática da oralidade, desenvolver autonomia no processo de aprendizagem, e desenvolver as habilidades de compreensão oral. Já a análise das *constraints* demonstra que embora as unidades possibilitem todas essas aprendizagens, há algumas limitações condicionadas pelos recursos, processos e concepções subjacentes à elaboração do material, as quais indicam que as unidades desconsideram a diversidade linguística, não aprimoram o conhecimento linguístico de alunos mais proficientes, desestimulam a prática da leitura, dificultam a realização das atividades, e desprivilegiam a prática social.

Palavras-chave: *Affordances*. Unidade didática. Ganhando o Mundo. Curso EaD. Língua Inglesa.

RICCIATO, Marta Mariana. Unidades didáticas para o curso remoto de Língua Inglesa no programa Ganhando o Mundo: a proposta e suas affordances. 2022. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

This study had as its main objective understanding the affordances of the units designed for the English Language course of the interchange program Ganhando o Mundo. To do that, it had as specific objectives: a) present the educational product designed for me within the context of the PIIGM - two units of the Distance Learning language course to the interchange students of the program and b) Verify the affordances of the designed units, perceived by myself, while researcher/designer of the units, and by two other participants (a tutorship coordinator and a student pedagogic tutor) in the period of implementation of the course. As Turolo-Silva (2015) and Zancopé (2021) indicate in their studies, the interest for research which analyzes the impact of digital environments in the perception of affordances by its users has received special attention in Applied Linguistics. For this reason, I adopt the concepts of affordances, constraints and demands (GIBSON, 1986; VAN LIER, 2004; PAIVA, 2010; EL KADRI, 2018; NORMAN, 1988) to investigate the perceptions of the participants, in order to investigate the possibilities offered or conditioned by the material, which is hosted in an online environment. This study has a qualitative nature and an interpretative approach and aims, through the described analysis, at answering the following research questions: What are the characteristics of the designed units? and What are the affordances of the units for the English Language course of the interchange program Ganhando o Mundo? The development of the educational product followed the stages of the Educational Products Methodology, according to Leffa (2007) and Filatro (2004, 2018, 2019), and the precepts of the Instructional Design and Educational Design, according to Filatro (2004) and Macedo (2018). The analysis of the affordances demonstrates that the units produced make it possible to learn adequate language to the experience of everyday life in an interchange, know some authentic discursive genres, develop digital literacy, pair interaction to the practice of speaking, develop autonomy in the process of learning, and develop listening skills. As for the analysis of constraints, it demonstrates that although the units make all those learnings possible, there are some limitations conditioned by the resources, processes and conceptions underlying the design of the material, which indicate that the units disregard linguistic diversity, don't improve linguistic knowledge of more proficient students, discourage reading practice, complicate the accomplishment of the activities, and underprivilege social practice.

Key words: *Affordances*. Didactic Unit. Ganhando o Mundo. Distance Learning. English Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visão da trilha de aprendizagem com formato em HTML, com exemplo de link para site externo e de tarefa ambientada no Moodle.....	28
Figura 2 - Carga horária do curso distribuída nos módulos e unidades.....	28
Figura 3 - Visão dos seis módulos na plataforma.....	31
Figura 4 - Visão do módulo 3, de responsabilidade da equipe da UEL, o qual participei da produção das unidades 1 e 4.....	32
Figura 5 - Quadro da organização de cada unidade, por meio de estratégias pedagógicas.....	34
Figura 6 - Fluxograma de planejamento dos professores conteudistas.....	35
Figura 7 - Visão das unidades 1 e 4 em formato HTML, respectivamente.....	40

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - respostas das participantes A, B e C à pergunta 1 do questionário.....41

Gráfico 2 - respostas das participantes A, B e C à pergunta 2 do questionário..... 43

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Síntese dos objetivos, perguntas de pesquisa e coleta de dados.....	17
Quadro 02: Adaptação da ficha de análise das fases do design instrucional.....	23
Quadro 03 - <i>Affordances</i> identificadas nos relatos das participantes	46
Quadro 04 - <i>Constraints</i> identificadas nos relatos das participantes	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFR	Common European Framework
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CONEP	Comitê Nacional de Ética em Pesquisas
DE	Design Educacional
DI	Design Instrucional
EaD	Ensino à Distância
ETA	English Teacher Assistant
FGB	Formação Geral Básica
GM	Ganhando o Mundo
HTML	HyperText Markup Language
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LI	Língua Inglesa
MEPLEM	Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas
PFI	Paraná Fala Idiomas
PIIGM	Programa de Intercâmbio Internacional Ganhando o Mundo
SECNS	Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde
SEED	Secretaria de Educação
SETI	Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
TBL	Task Based Learning Approach
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UVPR	Universidade Virtual do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.2	O PROGRAMA DE INTERCÂMBIO INTERNACIONAL GANHANDO O MUNDO (PIIGM)	
	17	
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	O CONCEITO DE <i>AFFORDANCES</i> (PROPICIAMENTOS)	18
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	21
3.1	METODOLOGIA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS	23
3.2	O DESIGN INSTRUCIONAL E O DESIGN EDUCACIONAL	26
4	O PROGRAMA GANHANDO O MUNDO, O CURSO DE LÍNGUA INGLESA E AS <i>AFFORDANCES</i> PERCEBIDAS	27
4.1	O CURSO GANHANDO O MUNDO	27
4.2	AS UNIDADES “UNDERSTANDING THE CITY” E “TAKING A TOUR”	32
4.3	AS <i>AFFORDANCES</i> PERCEBIDAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA SEGUNDO OS PARTICIPANTES	40
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

O Ensino à Distância (EaD) no Brasil tem crescido exponencialmente nos últimos anos. De acordo com o Censo da Educação Superior, realizado no Brasil pelo INEP em 2019, 63,2% do total das vagas ofertadas na Educação Superior correspondem ao EaD. Essa tendência também tem se estendido a outros setores da educação, inclusive a Educação Básica. Hoje, com as alterações provenientes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Paraná busca atender aos componentes da Formação Geral Básica (FGB) de forma presencial, e em alguns componentes da grade diversificada - os Itinerários Formativos (IF), a modalidade EaD tem sido utilizada como opção de atendimento. Em programas implementados na rede, tais como o CELEM¹, a Plataforma Inglês PR², e alguns itinerários formativos do Novo Ensino Médio, bem como o Programa de Intercâmbio Internacional Ganhando o Mundo (PIIGM), a modalidade EaD também tem sido experimentada.

Essa crescente ampliação da modalidade EaD gera uma grande demanda por profissionais para a criação de materiais para esse contexto de ensino. O Programa de Intercâmbio Internacional Ganhando o Mundo, proposta em foco neste estudo, foi um dos programas da rede direcionados ao planejamento linguístico do estado, cuja oferta demandou produção de materiais de ensino de Língua Inglesa (LI) para uso em EaD. Por isso, inserida no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina e por ser professora da rede pública de ensino, me inseri, à convite da orientadora deste estudo, no desenvolvimento do curso de línguas do programa Ganhando o Mundo que estava a cargo do programa Paraná Fala Idiomas. Assim, neste artigo, apresento parte do material produzido por mim (as unidades *“Understanding the City”* e *“Taking a Tour”*) do referido curso como o produto educacional para o Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

¹ Centros de Línguas Estrangeiras Modernas ofertam o ensino plurilíngue e gratuito de cursos básicos e de aprimoramento, aos alunos da Rede Pública Estadual de Educação Básica. Site do programa em <https://www.educacao.pr.gov.br/Celem>

² Plataforma de aprendizagem adotada para o ensino de Língua Inglesa no contexto do ensino regular da Rede Pública Estadual de Educação Básica em 2021. Mais informações em https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles_parana

O desenvolvimento deste trabalho justifica-se por diversas necessidades, tanto sociais, como acadêmicas, e também pessoais.

Na esfera social, o recentemente lançado Programa de Intercâmbio Internacional Ganhando o Mundo (PIIGM), de nível estadual e com recebimento de grande investimento de recursos públicos, é uma Política Linguística³ que demandou elaboração de materiais com objetivo de preparar os alunos participantes para uma experiência no exterior. Tendo participado da elaboração de parte desse material, considero importante dar a ele um olhar aprofundado, com o intuito de entender suas potencialidades e limitações, para que essas contribuições possam oferecer um *insight* para futuros aprimoramentos desse material. Espero assim, que esse estudo possa contribuir com novas edições do programa, e também com a formação continuada de profissionais da educação que têm interesse na elaboração de materiais de ensino e aprendizagem de língua.

Na esfera acadêmica, um mapeamento em base de dados evidenciou a escassez de estudos sobre *affordances*⁴ de materiais para ensino de Língua Inglesa⁵. A constatação dessa lacuna indica a necessidade de se desenvolver mais estudos que olhem para materiais didáticos de LI com o intento de analisar o que eles possibilitam ou não ao aluno, em sua interação com os mesmos. A elaboração de materiais didáticos é um campo que tem crescido e recebido grande atenção na pesquisa. No que se refere a produção de material para ensino de LI, as diversas abordagens e propostas de ensino para os diferentes fins ou propósitos, têm gerado especial atenção, no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), para a análise e avaliação de materiais e de sua adequação a objetivos de cursos, perspectivas de linguagem, necessidades dos alunos, dentre outros. Sendo assim, a análise de *affordances* de materiais de LI pode contribuir com o processo de análise e avaliação dos materiais, tendo como foco a percepção das possibilidades que um material oferece, na interação com o indivíduo que o utiliza.

³ Em Ricciato & El Kadri (no prelo) investigamos o programa como uma Política linguística.

⁴ Para este estudo, me amparo da definição proposta por El Kadri (2018, p. 33), na qual “*affordances* são oportunidades/potenciais/possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados”.

⁵ Foi realizada uma busca na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio das palavras-chave “*affordances*”, “língua inglesa” e “material didático”, e considerando estudos a partir de 2015. A primeira busca, com os termos “*affordances*” e “língua inglesa”, gerou quatro resultados, sendo quatro dissertações na área de Linguística, Letras e Artes. A segunda busca, seguindo os mesmos filtros por área e tipo de documento, e usando os termos “*affordances*”, “língua inglesa” e “material didático”, não gerou resultados.

Na esfera pessoal, considero meu papel como docente de LI da escola pública, e responsável pelo planejamento da minha prática, tarefa que demanda um olhar crítico para os recursos escolhidos em meu planejamento, e que pode ser melhorada, ao passo que entendo a necessidade de um olhar mais direcionado ao que esses recursos didáticos podem proporcionar aos alunos. Como professora de LI da rede estadual pública, pouco soube sobre o referido programa, o que aumentou meu desejo de colaborar e investigar o curso que estaria sendo criado para o *Ganhando o Mundo*. Sendo assim, este estudo agrega a minha prática docente e formação continuada.

O material desenvolvido para o curso de língua do PIIGM trata-se de um curso de língua cujas unidades foram produzidas por diferentes universidades⁶ e hospedado na Plataforma Moodle/UVPR-Unicentro. Minha produção consistiu em duas unidades (unidades 1 e 4), com o título “Understanding the city” e “Taking a tour”, do módulo 3 (de seis módulos). O objetivo do material *Ganhando o Mundo* é o aprimoramento do nível linguístico dos alunos no processo de preparação para o ingresso no exterior. Esse aprimoramento consiste na elevação, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), da subcategoria A1 para a subcategoria A2.

Desse modo, este artigo tem como objetivo geral compreender as *affordances* das unidades elaboradas para o curso de LI do PIIGM. Para tanto, o mesmo tem como objetivos específicos: a) apresentar o produto educacional elaborado por mim no âmbito do PIIGM - duas unidades do curso EaD de aprimoramento linguístico para alunos intercambistas do programa e b) Verificar as *affordances* das unidades elaboradas, *percebidas* por mim, enquanto pesquisadora/elaboradora das duas unidades, e por duas participantes (uma coordenadora de tutoria e uma tutora pedagógica de alunos) no período de realização do curso.

⁶ O programa foi articulado via Programa Paraná Fala Idiomas (PFI), por articulação interna realizada entre SEED, SETI e PFI. No âmbito da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), o estado possui o programa PFI, que visa o ensino de Línguas Estrangeiras na universidade, do qual participam sete universidades estaduais (UNICENTRO, UNIOESTE, UEM, UNESPAR, UEL, UEPG e UENP). Essas sete instituições, por meio da coordenação geral do PFI, receberam o aviso de que juntamente com a SEED assumiriam então, o projeto de elaboração e acompanhamento do curso de LI a ser ofertado aos alunos participantes do intercâmbio. Assim, a equipe do PFI de cada instituição, por meio de seus bolsistas e colaboradores, ficou responsável por um dos módulos do curso do GM (sendo seis no total).

Esse artigo busca, portanto, responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quais são as características das unidades produzidas? e Quais são as *affordances* das unidades para o curso de línguas do programa *Ganhando o Mundo*?

Para tanto, contextualizo o PIIGM e a produção das unidades. Em seguida, apresento na seção do referencial teórico as ***affordances, constraints e demandas, conceitos*** pelos quais analiso as potencialidades e limitações do produto educacional em foco. Na seção seguinte apresento a metodologia da pesquisa, bem como a metodologia do produto educacional, com base nos conceitos de Design Instrucional e Educacional, seguida pela apresentação do produto educacional e das ***affordances, constraints e demandas*** percebidas por mim e pelas participantes. Por fim, concluo resumindo e elencando as ***affordances, constraints e demandas*** do material.

O quadro abaixo sintetiza os objetivos, as perguntas de pesquisa e a coleta de dados.

Quadro 01: Síntese dos objetivos, perguntas de pesquisa e coleta de dados

Objetivo geral - compreender as <i>affordances</i> das unidades elaboradas para o curso de LI do PIIGM			
Objetivo específico	Perguntas de pesquisa	Coleta de dados	Referencial teórico analítico
Apresentar o produto educacional elaborado	Quais características das unidades produzidas?	Unidade didática Percepção da autora-pesquisadora	
Verificar as <i>affordances</i> das unidades elaboradas	- Quais são as <i>affordances</i> das unidades para o curso de línguas do programa <i>Ganhando o Mundo</i> ?	Percepções das participantes, coletadas em questionário.	<i>Affordances</i>

Fonte: a própria autora

1.2 O PROGRAMA DE INTERCÂMBIO INTERNACIONAL GANHANDO O MUNDO (PIIGM)

No final de 2019, o governo do estado do Paraná apresentou, como cumprimento de uma das promessas de sua campanha eleitoral, a proposta de lançamento de um programa de intercâmbio para alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino do Estado do Paraná. O programa, nomeado Programa de Intercâmbio Internacional *Ganhando o Mundo*, consiste no envio de 100 alunos

matriculados no 2o ano do Ensino Médio, com idade entre 15 a 17 anos, para um intercâmbio de 6 meses no Canadá. Segundo a Agência de Notícias do Paraná⁷, dentre os critérios para participação dos alunos, o projeto de lei determina que “poderão participar do PIIGM estudantes que estiverem cursando a 2ª série do Ensino Médio na rede pública e que tiverem no mínimo 15 anos no momento do embarque e no máximo 17 anos e seis meses no retorno ao Brasil” (AEN - Pr. Noticiário Estadual, 2019). Além do critério de idade, a seleção também acontece por meio de análise do boletim escolar, determinando que os candidatos “deverão ter médias de avaliação iguais ou superiores a 7,0 em todas as disciplinas no semestre anterior ao programa” (AEN - Pr. Noticiário Estadual, 2019). Como parte final do processo seletivo, os estudantes selecionados para fazer o intercâmbio deverão, obrigatoriamente, concluir um curso preparatório de língua estrangeira, que será ofertado gratuitamente pela Secretaria de Estado da Educação (SEED).

O curso foi ofertado na modalidade de Ensino a Distância (EAD), e foi criado por meio do programa Paraná Fala Inglês (PFI), que no âmbito do PIIGM, conta com a participação de um grupo de professores bolsistas do PFI das sete universidades estaduais do Paraná e colaboradores do programa, que foram responsáveis pela produção de todo o material do curso EAD oferecido aos candidatos.

Entre o lançamento do programa e o envio dos alunos participantes, várias alterações ocorreram. O número inicial de alunos enviados informado no lançamento era de 400 alunos. Os países para o intercâmbio mudaram em virtude das restrições provocadas pela pandemia de COVID-19. Anteriormente os destinos eram Canadá, EUA, Nova Zelândia e Austrália, e a decisão final foi apenas o Canadá. Em virtude da pandemia o período do intercâmbio também foi adiado, de 2020 para 2022.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O CONCEITO DE *AFFORDANCES* (PROPICIAMENTOS)

O conceito de *affordance* foi desenvolvido por Gibson (1986) a partir da perspectiva da psicologia ecológica. Nesse campo de estudos, *affordance* compreende as possibilidades de ação que surgem na relação de

⁷ Governo levará alunos de escolas públicas a intercâmbio internacional. Reportagem disponível em <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=104730&tit=Estado-levara-alunos-de-escolas-publicas-a-intercambio-internacional>

complementaridade entre o ambiente e o animal (GOMES JUNIOR, 2020). O termo foi trazido para a linguística aplicada por Van Lier (2004), como uma extensão da teoria sociocultural de Vygotsky, a qual ele descreveu como uma abordagem ecológica para o ensino de línguas. Nessa perspectiva de aprendizagem de línguas, a linguagem é entendida como “atividade no mundo nas suas relações entre indivíduos e o ambiente” (EL KADRI, 2018 p.26). Turolo-Silva (2015) também entende a língua como um “sistema de signos produzidos conforme os indivíduos agem no mundo ecológico” (p.63), sendo assim, “não se usa a língua, mas sim se age por meio dela, conforme *affordances* são percebidas como oportunidades para ação e engajamento” (p. 63)

Affordances, então, se tratam das possibilidades que a interação do aprendiz com o ambiente podem gerar para potencializar a aprendizagem. Para explicar essa interação, Gutierrez (2020, p. 16) afirma que “ações e comportamentos dependem do que o ambiente oferece; tais possibilidades são as *affordances*, propriedades que fazem parte de um ambiente, mas só têm significado na interação agente-ambiente”.

Para Van Lier (2004, p.92), na aprendizagem de línguas, *affordances* surgem da participação e do uso e as oportunidades de aprendizagem surgem como consequência da participação e do uso. Segundo o autor, o conceito de *affordance* traz consigo a necessidade de percepção por parte do aprendiz, o que também significa que as possibilidades variam de acordo com a percepção que ele tem do ambiente/meio. Ou seja, *affordances* se referem “àquilo que o agente pode fazer diante do que é percebido por ele, ao potencial em ação que emerge das interações” (Gutierrez, 2020, p.18). Assim, para Van Lier, se cada agente tem uma percepção diferente de *affordances* que o ambiente apresenta, então para cada agente a aprendizagem ocorrerá de uma maneira. Conforme Paiva (2011) demonstra em sua pesquisa, as diferentes experiências e percepções dos aprendizes, ligadas às práticas vivenciadas por eles, farão emergir diferentes *affordances*, e diferentes oportunidades de ação.

Para Paiva (2010), *affordances* são descobertas por meio da aprendizagem perceptiva e seu uso efetivo deve também ser aprendido. A autora explica, com base em Van Lier (2008), que perceber e fazer uso de *affordances* são os primeiros passos para o caminho em direção à produção de sentido. Retomando aqui a ideia de Turolo-Silva (2015), a interpretação e resignificação na produção de sentidos

ocorrerá não pela internalização de um sistema, mas pela percepção de artefatos simbólicos pelos quais o indivíduo poderá agir, à medida que ele perceber oportunidades para tal.

Diversas definições têm sido concebidas nos estudos sobre *affordances*, e conforme evidenciado por El Kadri (2018), todas têm em comum a noção de oportunidade de ação estando “preocupadas com as possibilidades de agir do sujeito em relação ao que o ambiente proporciona” (p. 32). Para este estudo, me amparo da definição proposta por El Kadri (2018, p. 33), na qual “*affordances* são oportunidades/potenciais/possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados”.

Assim como oportunidades para ação, haverá limitações ou condições para a ação no meio. Segundo Norman (1988), o conceito de *constraints*, diz respeito aos fatores que condicionam as ações geradas por *affordances*. Para ele, “enquanto *affordances* sugerem uma gama de possibilidades, *constraints* limitam o número de alternativas” (p. 82). Kennewell (2001) explica que *affordances* são atributos que promovem potencial para ação, enquanto *constraints* são condições e relações entre esses atributos que promovem estrutura e direcionamento para as ações (p.106).

De acordo com Kennewell (2001), o papel do professor é de instrumentalizar *affordances* e *constraints* (sinais visuais, dicas, perguntas, explicações, demonstrações, colaborações, ferramentas, fontes de informação, etc) por meio de tarefas, para tornar possível que os alunos superem as lacunas de aprendizagem, entre as habilidades possuídas e as almejadas. Assim, “a aprendizagem, nesse sentido, deve ser contextualizada em atividades de linguagem significativas para que os aprendizes se engajem com a língua, com o ambiente e com outros indivíduos”. (PINHEIRO, 2017, p. 66 apud EL KADRI, 2018).

Conforme Turolo-Silva (2015) e Zancopé (2021) apontam em seus estudos, o interesse por pesquisas que analisam o impacto dos ambientes digitais na percepção de *affordances* pelos usuários tem recebido especial atenção na Linguística Aplicada. Este estudo, portanto, soma aos demais com semelhante interesse.

Com base nos estudos de Levy e Stockwell (2006), Turolo-Silva (2015) explica que a interação conversacional é impactada pelas *affordances* ofertadas pela tecnologia, ou seja, pelas condições tecnológicas do ambiente, que condicionam

escolhas linguísticas, tipos de interações, relacionamentos e pressões construídas na comunicação mediada pelo computador (p. 64). Dessa forma, cabe ao profissional, no desenvolvimento dos materiais de aprendizagem, pensar de forma detalhada as interações e aprendizagens que irá proporcionar por meio de suas escolhas na fase de planejamento de curso.

Considerando o papel do professor de instrumentalizar *affordances* e *constraints* para propiciar o desenvolvimento das habilidades linguísticas, no caso do material apresentado nessa pesquisa, o curso de línguas em EaD para o PIIGM, a instrumentalização foi feita pelos professores conteudistas envolvidos na produção do curso, e se deu por meio do planejamento e design dos objetivos, conteúdos, tarefas de aprendizagem e recursos necessários. Por essa razão, adoto os conceitos de *affordances*, *constraints* e demandas para investigar minha percepção como conteudista, bem como a percepção da tutora pedagógica e coordenadora de tutoria, responsáveis pelo acompanhamento de alunos no uso do material, para que se possa investigar as possibilidades oferecidas ou condicionadas pelo material hospedado em ambiente *online*.

Na próxima seção, apresento a metodologia da pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo é de caráter qualitativo e abordagem interpretativista, uma vez que a análise das *affordances* do produto educacional se dará por meio da interpretação das percepções das participantes.

Conforme descrito nas seções anteriores, a elaboração do produto educacional analisado aconteceu no âmbito do PIIGM, e via participação no programa Paraná Fala Idiomas (PFI), em articulação com o trabalho de conclusão de curso do programa MEPLEM, da Universidade Estadual de Londrina. O projeto foi aprovado sob o parecer 4.904.223, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina.

No projeto de criação do produto apresentado nesse estudo, na condição de professora conteudista junto ao restante da equipe do PFI, exerci o papel de Designer Instrucional e Educacional, planejando desde as atividades propostas nas trilhas de aprendizagem e os recursos tecnológicos necessários, até a linguagem utilizada para a instrução do aluno no percurso pelas trilhas e explicação das tarefas

propostas, bem como roteiros para vídeos orientadores com a participação de *English Teacher Assistants* (ETAs), professores que fazem a voz de avatares criados para introduzir módulos e unidades do curso.

As participantes da pesquisa são três mulheres, na faixa de 30 a 35 anos, com formação em Letras Estrangeiras Modernas, sendo a primeira, denominada participante B, a coordenadora de tutoria e a segunda, denominada participante C, uma tutora pedagógica de alunos, além de mim (participante A), que fui responsável pela elaboração de parte do material utilizado pelos alunos, razão pela qual me enquadro nesse estudo como pesquisadora participante.

A seleção das participantes B e C se deve ao seu conhecimento do material produzido na fase de aplicação. Em razão de sua função, estiveram estreitamente envolvidas no acompanhamento dos alunos e dos resultados proporcionados pelo uso do material, motivo pelo qual foram convidadas por mim para participar da análise com uma perspectiva diferente da minha, advinda de minha participação como conteudista. A participante B (coordenadora de tutoria) foi responsável pelo acompanhamento do trabalho pedagógico dos tutores dos alunos, e tal função implicou no acompanhamento do trabalho docente, do processo avaliativo e do processo de uso e eventuais adaptações do material na prática de tutoria. A participante C (tutora pedagógica de alunos) foi responsável pelo acompanhamento dos alunos cursistas na realização do curso, planejamento e ministração das aulas síncronas, e atendimento individualizado, bem como pela avaliação dos estudantes.

Os dados foram coletados por meio de um questionário em formato de Formulário Google (apêndice C), o qual foi enviado às participantes por e-mail, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice D), atendendo à resolução presente na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS. A análise das *affordances* percebidas pelos participantes visa a responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quais são as características das unidades produzidas? e Quais são as *affordances* das unidades para o curso de línguas do programa *Ganhando o Mundo*? Como algumas das perguntas não obtiveram respostas que mostrassem *affordances*, estas não serão contempladas na análise⁸.

⁸ Perguntas cujas respostas não foram incluídas na análise: Quais foram os desafios vivenciados no processo de uso do material? Quais são/foram as principais dificuldades vivenciadas durante todo o processo de trabalho no programa? Você percebe que tem autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebe algum tipo de suporte? Recebe

Seguindo os procedimentos de coleta e análise dos dados obtidos de acordo com Cohen (2000), as asserções produzidas por meio das respostas aos questionamentos foram analisadas pelo método indutivo, no qual foi realizada uma leitura das produções com foco em identificação de unidades de registro significativas, ou seja, aquelas que revelavam a percepção de *affordances* e *constraints*, além das *demandas*. pelas participantes. As asserções foram então agrupadas em categorias, as quais são discutidas na análise interpretativa, e apresentadas na discussão e considerações finais.

Em relação aos cuidados éticos da pesquisa, o projeto foi aprovado sob o parecer 4.904.223, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da UEL. A análise e resultados observados, assim como o relato do estudo, foram retornados às participantes por e-mail, disponibilizando um momento para esclarecimentos, caso as mesmas o considerem necessário.

Na próxima seção, apresento a Metodologia utilizada para o produto educacional: as unidades do curso de língua inglesa em EaD para o PIIGM.

3.1 METODOLOGIA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS

Em relação à metodologia de produtos educacionais, Leffa (2007) apresenta um guia que permite ao professor traçar um caminho metodológico no processo de produção de materiais didáticos em geral, e também especificamente para o contexto mediado por computador. Esse caminho metodológico envolve quatro etapas que formam um ciclo, sendo elas a análise, desenvolvimento, implementação e avaliação, etapas essas que também são contempladas nos estudos de Filatro em *design* instrucional (2004, 2018, 2019), com uma complementação da fase de desenvolvimento que inclui o conceito de *design*.

O desenvolvimento do produto educacional apresentado neste estudo seguiu as duas primeiras etapas propostas por esses autores, e a reflexão acerca dos processos metodológicos de desenvolvimento empregados foi orientada pelos questionamentos elencados na proposta de ficha de análise de Filatro (2004, p.7). Nesta ficha, as fases do processo de design instrucional estão delineadas com temas referentes ao planejamento e perguntas norteadoras para a reflexão acerca

dos diversos aspectos que constituem o produto. O quadro abaixo resume as fases e aspectos de planejamento.

Quadro 02: Adaptação da ficha de análise das fases do design instrucional.

Fase	Definições
Análise	Identificação de necessidades de aprendizagem e definição de objetivos instrucionais.
	Caracterização dos alunos.
	Levantamento das limitações.
Design e desenvolvimento	Planejamento da instrução.
	Produção de materiais didáticos.
Implementação	Ambientação
	Realização do evento ou situação de ensino-aprendizagem.
Avaliação	Acompanhamento
	Revisão
	Manutenção

Fonte: Filatro (2004, p. 7)

Conforme o documento com as orientações pedagógicas aos conteudistas, elaborado pela Universidade Virtual do Paraná (UVPR),

O planejamento é um momento que antecede a organização e o gerenciamento do módulo na plataforma Moodle. O primeiro passo é o da elaboração do Planejamento do Módulo, detalhando os conteúdos que serão trabalhados em cada unidade do módulo. Na sequência têm-se a organização da trilha pedagógica que funciona como um passo a passo das ações e atividades da unidades. Nesta trilha, aparece as questões pontuais como textos de introdução e de apresentação, atividades propostas e materiais audiovisuais, jogos e aplicativos, que sistematizam toda a organização da unidade, numa única tela, como alternativas didáticas que podem se tornar mais adequadas e didaticamente coerentes com a proposta apresentada (PARANÁ, 2019, p. 9).

Seguindo tais orientações, o momento de planejamento se iniciou com reuniões entre nossa equipe de conteudistas do módulo 3, juntamente com nossa coordenadora. As reuniões compreenderam discussões sobre as orientações da UVPR, a decisão dos temas e conteúdos de cada unidade, a organização inicial da trilha, e questões pontuais dos planejamentos, como fontes, atividades, materiais ou ajustes.

Ainda, durante a fase de planejamento, foram feitas reuniões entre as equipes e coordenações para orientações e discussão do processo de criação do curso.

Durante essa fase de desenvolvimento das atividades, eu, bem como os outros professores conteudistas, recebíamos o feedback em relação a nossas respectivas unidades, e os apontamentos para adequações, os quais resolvíamos individualmente e reenviávamos à equipe multidisciplinar para reavaliação e nova reunião. Revisões entre pares (sendo as diferentes equipes de cada universidade) foram feitas para indicação de adequações, e foram planejados também os critérios de avaliação, valores das atividades para registro de desempenho e notas, instruções para o trabalho do professor tutor e para a equipe de diagramação na plataforma⁹.

Após encerrado o planejamento, foram iniciadas as ações de organização e gerenciamento na plataforma Moodle. Essa fase compreendeu a comunicação direta por meio de reuniões entre a equipe de conteudistas e a equipe de tecnologia da informação, com o objetivo de alinhar as transposições para a plataforma e fazer alterações de acordo com a organização e formato do curso e do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Ainda durante essa fase, o processo de avaliação constante determinou mudanças de estratégias pedagógicas, propostas de atividades e recursos digitais.

O curso foi ainda submetido a uma fase de pilotagem, na qual um aluno realizou as atividades e manteve um registro em formato de diário para análise e identificação de inconsistências. A descrição mais detalhada do produto final, as unidades produzidas por mim, consta na seção que descreve os contextos de análise dessa pesquisa.

É importante lembrar aqui que, devido à pandemia da COVID-19 as fases de implementação e avaliação ocorreram posteriormente a minha participação no

⁹ Créditos à equipe multidisciplinar: Professora Eliane Segatti (Coordenadora Geral), Professora Juliane D'almas (Coordenadora de Produção de Materiais), Professora Maria Aparecida Crissi Knuppel (Coordenadora UVPR), Professora Marta Clediane Anciutti (Coordenadora Pedagógica do Curso/Unicentro), Scheyla Horst e Dan Souza (Setor de produção de vídeos e de podcast), Murilo Holubovski (Setor de diagramação e-books), Guilherme Henrique Nascimento (Setor de apoio a plataforma), Professora Michele Salles El Kadri (Coordenadora da Equipe da UEL/Módulo 3), Nicolas Santos, Rafael Ferreira, Felipe Trevisan e Débora Cristina Monteiro Pena (Equipe de conteudistas do Módulo 3).

projeto de elaboração do material, bem como ao período de coleta de dados dessa pesquisa, e portanto não estão contempladas no processo de criação do curso do qual participei e aqui relato. Em razão da pandemia, a oferta do curso foi adiada, juntamente com as viagens do programa de intercâmbio. Além disso, os professores conteudistas perderam acesso ao material após a finalização do design e desenvolvimento, razão pela qual não tivemos acesso à fase de avaliação pós implementação.

Vale lembrar, aqui, que o material foi produzido durante a pandemia do COVID-19, e tendo em vista esse contexto, a interação entre os integrantes da equipe multidisciplinar se deu de forma mais limitada do que o formato idealizado nas disposições preliminares, e foi adaptada/condicionada às possibilidades de interação remota que esse período demandou.

Me dedico agora ao Design Instrucional e ao Design Educacional, referenciais nos quais me amparei para o design das unidades do curso.

3.2 O DESIGN INSTRUCIONAL E O DESIGN EDUCACIONAL

De acordo com Filatro (2004, p. 2), “o design instrucional é compreendido como o planejamento do ensino-aprendizagem, incluindo atividades, estratégias, sistemas de avaliação, métodos e materiais instrucionais”. Na educação on-line, a função do design instrucional é “planejar, preparar, projetar, produzir e publicar textos, imagens, gráficos, sons e movimentos, simulações, atividades e tarefas ancorados em suportes virtuais” (FILATRO, 2004).

Esses processos e funções que o design instrucional envolve requerem a atuação de dois profissionais muito importantes no desenvolvimento de produtos, o Designer Instrucional (DI) e o Designer Educacional (DE), cujas funções envolvem a adequação linguística e didática dos recursos de aprendizagem, para a proposição de estratégias e tecnologias para facilitação da aprendizagem e adaptação dos conteúdos às metodologias de ensino (MACEDO, 2018).

Macedo (2018) realizou um estudo sobre o perfil desses dois profissionais, visando a esclarecer as diferenças entre as funções, suas atividades características e sua importância no desenvolvimento de materiais para a modalidade de EaD. A autora distingue os dois profissionais quanto à natureza de suas atividades. O DE é responsável por todo o processo metodológico de desenvolvimento de um curso

EaD, desde o planejamento, o desenvolvimento de recursos didáticos até a avaliação. Esse profissional necessita ter formação pedagógica e na área de conhecimento do curso, uma vez que estará envolvido em todas as fases do projeto. Já o DI é o profissional responsável pelo planejamento da linguagem instrucional do material, ou seja, todo o texto necessário para atender ao aluno na compreensão das unidades de estudo. Esse profissional deve ter conhecimento textual avançado, e em alguns casos, conhecimento pedagógico. Segundo o autor, profissionais de Letras são mais requisitados para essa função.

Em minha participação como professora conteudista no desenvolvimento do material para o curso *Ganhando o Mundo*, fui responsável pelo planejamento de todos esses aspectos das unidades sob minha responsabilidade, razão pela qual busquei conhecimentos no referencial do Design Instrucional e Design Educacional sobre essas duas funções, para que pudesse entender melhor a natureza do meu trabalho.

Apresento a seguir o produto educacional.

4 O PROGRAMA GANHANDO O MUNDO, O CURSO DE LÍNGUA INGLESA E AS AFFORDANCES PERCEBIDAS

Início esta seção apresentando o curso *Ganhando o Mundo*, e em seguida, foco nas duas unidades criadas por mim, e a apresentação das *affordances*, *constraints* e demandas identificadas.

4.1 O CURSO GANHANDO O MUNDO

O curso teve como objetivo geral preparar alunos do Ensino médio da rede pública do Paraná para realizar um intercâmbio de seis meses em um país falante de LI - Canadá, nesta edição do programa - por meio de um curso de LI ofertado na modalidade EAD, e tendo como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) a plataforma Moodle. A oferta do curso teve a meta de aprimorar o nível linguístico dos alunos, o que consistiu em elevar seu nível linguístico da subcategoria A1 para a subcategoria A2, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), segundo determinação da Secretaria Estadual de Educação (SEED), órgão proponente do curso, por meio do documento de orientações

pedagógicas elaborado pela UVPR, da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO).

A realização do curso de aprimoramento linguístico foi requisito obrigatório aos alunos ingressantes no PIIGM e condição para que participassem do intercâmbio, e por isso, o desenvolvimento do material do curso priorizou temas e práticas voltadas para o contexto do turismo e intercâmbio, de forma a instrumentalizar os alunos com conhecimento linguístico necessário para as vivências típicas dessa experiência.

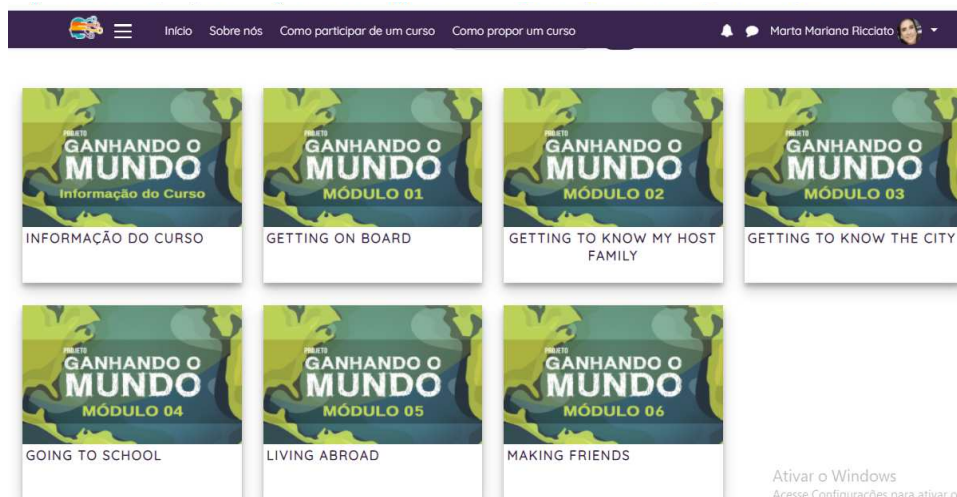
Figura 1 - Carga horária do curso distribuída nos módulos e unidades.

MÓDULOS	UNIDADES	CARGA HORÁRIA	MÓDULOS	UNIDADES	CARGA HORÁRIA
IMERSÃO PLATAFORMA MOODLE	1	4 horas	INGLÊS BÁSICO 4	1	10 horas
TESTE DE NIVELAMENTO I	1	4 horas		2	10 horas
INGLÊS BÁSICO 1	1	10 horas		3	10 horas
	2	10 horas		4	10 horas
INGLÊS BÁSICO 2	3	10 horas	INGLÊS BÁSICO 5	1	10 horas
	4	10 horas		2	10 horas
	1	10 horas		3	10 horas
	2	10 horas		4	10 horas
INGLÊS BÁSICO 3	3	10 horas	INGLÊS BÁSICO 6	1	10 horas
	4	10 horas		2	10 horas
	1	10 horas		3	10 horas
	2	10 horas		4	10 horas
	3	10 horas	TESTE DE NIVELAMENTO II - final dos módulos	1	4 horas
	4	10 horas	TESTE DE NIVELAMENTO III - após retorno intercâmbio	1	4 horas
TOTAL				256 horas	

Fonte: Paraná, 2020.

O material completo do curso é composto por seis módulos de quatro unidades cada, e com previsão de duração de 40 horas, com mais 16 horas de testes de nivelamento pré-curso, pós-curso e pós-intercâmbio, totalizando 256 horas de curso. Os módulos estão organizados em torno de práticas ou situações de comunicação que fazem parte desde a fase de planejamento da viagem, até as vivências e interações possíveis durante o período da viagem e após a mesma. Minha produção consistiu em duas unidades (unidades 1 e 4), com o título “Understanding the city” e “Taking a tour”, do módulo 3.

Figura 2 - Visão dos seis módulos na plataforma



Fonte: <https://licon.unicentro.br>. Acesso restrito.

A organização do pessoal envolvido na produção do curso se deu por meio de formação de equipe multidisciplinar. Cada universidade participante (sendo elas UNICENTRO¹⁰, UNIOESTE, UEM, UNESPAR, UEL, UEPG e UENP) constituiu uma equipe, formada por uma professora formadora, na função de coordenadora de equipe, e os instrutores do PFI e professores convidados, na função de conteudistas. Houve também a organização das equipes de coordenação geral e pedagógica, do setor de produção de vídeos e podcasts, do setor de diagramação e do setor de apoio à plataforma. Com financiamento estadual, cada coordenação recebeu uma bolsa no valor de R\$1030,00. Como o desenvolvimento do material se deu em formação de equipe multidisciplinar e seu planejamento seguiu uma série de etapas, um documento com as orientações pedagógicas elaborado pela UVPR foi previamente atribuído às equipes. Toda a comunicação das equipes envolvidas ocorreu “a partir de duas premissas: o planejamento do trabalho do professor e do professor-tutor” (PARANÁ, 2019).

O documento da UVPR com as orientações pedagógicas direcionou o trabalho de planejamento dos módulos e unidades, escolha dos conteúdos e ferramentas, organização do trabalho pedagógico, proposta metodológica, e possibilidades oferecidas pelo AVA (Moodle).

Seguindo a metodologia de produtos educacionais de Filatro (2004), a primeira fase, a de análise, compreende a caracterização do público alvo, e a identificação das necessidades de aprendizagem desse público, para a definição de

¹⁰ Vale ressaltar que a Unicentro não participou da elaboração dos módulos, pois estava trabalhando na parte técnica da elaboração, via UVPR.

objetivos. A seleção de quais práticas comunicativas ou situações de comunicação se adequam a cada unidade de acordo com a temática do módulo foi feita em conjunto pela equipe de cada módulo, em reunião de planejamento. A partir da definição das práticas e situações de comunicação, foram planejados os conteúdos específicos e as tarefas que levarão o aluno a realizar a prática-alvo.

Já a fase de design e desenvolvimento, também de acordo com Filatro (2004), compreende o planejamento da instrução e a produção dos materiais didáticos. Conforme as orientações pedagógicas, o programa de curso está organizado pelas diretrizes da abordagem conectiva, que se trata de “atividades realizadas em plataforma específica, com apoio de materiais digitais disponibilizados na internet e alicerçado na Aprendizagem Baseada em Desafios como metodologia de ensino” (PARANÁ, 2019, p.02).

Como escolha de abordagem pedagógica feita pela equipe de desenvolvimento do curso, a formulação do material se pauta na Abordagem Comunicativa e na Aprendizagem Baseada em Desafios (TBL - Task-based Learning Approach). Com o uso dessa metodologia ativa, tem-se o objetivo de engajar os alunos em tarefas que incentivem a prática social, e nesse caso, as práticas que lhes serão necessárias para a vivência do intercâmbio em um país falante de LI. Para propiciar tais práticas cotidianas, as atividades do material envolvem tarefas que gradualmente conduzem os alunos a serem capazes de usar a língua alvo em situações reais de comunicação, possibilitadas por meio de atividades práticas e acompanhamento individualizado realizado por tutores e mediado pela plataforma Moodle.

Conforme delineado pela UVPR, escolhida pela SEED para organizar o desenvolvimento do curso junto às universidades participantes, o planejamento das unidades dos módulos segue um modelo com quatro estratégias pedagógicas, sendo elas 1) exposição do conteúdo, 2) oralidade e leitura, 3) escrita e leitura, e 4) atividade avaliativa (desafio final).

A plataforma proporciona o planejamento ou conexão (via fonte externa) de diferentes tipos de tarefas e de modelos de interação. As atividades levam em consideração a interação virtual do aluno com o professor, com os seus pares e com colaboradores internacionais (PARANÁ, 2019, p. 11).

As atividades do curso foram ambientadas na plataforma Moodle, e dispostas em HTML, assim, ao fazer seu login, o aluno tem a visão de uma trilha de

aprendizagem composta por *cards* que o direcionam para o Moodle ou para links externos para realização das tarefas. Como pode ser observado na imagem abaixo, ao abrir a unidade 1, por exemplo, a trilha com os cards (à esquerda) fica exposta, e ao clicar em um card (à direita), o texto introdutório e o link da atividade é exibido para a instrução e realização da mesma. O link pode direcionar a outro site (HTML), como o vídeo do Youtube à direita, ou à plataforma Moodle (abaixo).

Figura 3 - Visão da trilha de aprendizagem com formato em HTML, com exemplo de link para site externo e de tarefa ambientada no Moodle.

The top screenshot displays a learning path interface with a grid of cards. The cards are organized into two columns. The left column contains cards for 'UNDERSTANDING THE CITY', 'COMPARING AND CONTRASTING', 'SIMPLE PRESENT', 'MINDMAPS', 'LISTENING', and 'Midioteca'. The right column contains cards for 'INTRO', 'HELPFUL TIPS', 'TRAVEL GUIDE', 'COMPARATIVES AND SUPERLATIVES', 'VOCABULARY', 'RECORDING VOCABULARY', 'DISCUSSING ABOUT A CITY', 'CHALLENGE 1', and 'CHALLENGE 2'. A card for 'TRAVEL GUIDE' is highlighted, showing a video player with the title 'TRAVEL GUIDE Toronto'.

The bottom screenshot shows a Moodle course page titled 'GETTING TO KNOW THE CITY'. The page has a navigation bar at the top with links for 'Início', 'Sobre nós', 'Como participar de um curso', and 'Como propor um curso'. The main content area displays a quiz question: 'They are important topics used when describing a city. Marque apenas a opção com todas as palavras corretas.' The question has four options: a. TV programs, routine, tourists, money; b. nightlife, schools, health tips, studying english; c. work and study, creativity, playing games, infrastructure; d. size, population, position on the map, transport. The question is marked as 'Ativo' and 'Resposta correta: d'.

Fonte: <https://licon.unicentro.br>. Acesso restrito.

Neste trabalho, no entanto, temos como foco as unidades 1 e 4 do módulo 3, conforme apresentado na imagem abaixo, por serem as unidades produzidas por mim, com feedback do grupo da UEL e do grupo geral.

Figura 4 - Visão do módulo 3, de responsabilidade da equipe da UEL, o qual participei da produção das unidades 1 e 4.



Fonte: <https://licon.unicentro.br>. Acesso restrito.

O vídeo gravado por mim, onde apresento o produto navegando pelas unidades, pode ser acessado e visualizado para mais informações¹¹. A seguir, descrevo cada uma das duas unidades produzidas por mim.

4.2 As UNIDADES “*UNDERSTANDING THE CITY*” E “*TAKING A TOUR*”

As unidades que corresponderam à minha participação, como já mencionei, foram as unidades 1 e 4. Vejamos suas características.

¹¹ Link para o vídeo de apresentação das unidades: <https://www.loom.com/share/0c7f24d0f62044dda664a1322d2339b8>

A unidade 1, intitulada “*Understanding the city*”, refere-se às práticas típicas da representação e descrição do local de destino, e seu objetivo geral é capacitar o aluno a falar com outras pessoas sobre a cidade na qual está hospedado, e também sobre sua cidade natal. Os objetivos específicos incluem:

- Nomear lugares ou estabelecimentos na cidade.
- Reconhecer e utilizar no discurso características que podem ser atribuídas a lugares.
- Descrever cidades, mencionando suas características e dando opiniões sobre elas.
- Navegar por guias turísticos, reconhecendo informações importantes e sendo capaz de interpretá-las de forma crítica e analítica.
- Manifestar suas opiniões sobre diferentes aspectos de um lugar.
- Comparar e contrastar cidades com base em informações de guias turísticos e utilizando linguagem adequada.
- Expressar fatos e opiniões a respeito de uma cidade
- Sistematizar informações aprendidas em mapas mentais, de modo a reconhecê-lo como forma de organização do pensamento e planejamento de ações.

A unidade 4, intitulada “*Taking a tour*”, refere-se às práticas típicas da exploração turística do local de destino, e seu objetivo geral é capacitar o aluno a interagir com a população local e outros turistas para planejar e realizar um passeio turístico. Os objetivos específicos incluem:

- Pedir e dar informações sobre passeios e locais turísticos.
- Interagir com um guia turístico para consultar informações sobre passeios turísticos.
- Interagir com outros turistas em um tour ou passeio.
- Ler e interpretar guias ao visitante com o objetivo de buscar informações sobre atrações em uma cidade.
- Nomear atividades “*indoor*” e “*outdoor*” que podem ser feitas em regiões turísticas.
- Argumentar a respeito de preferências no âmbito do turismo.
- Construir e descrever um itinerário para uma viagem com base em informações obtidas em guias ao visitante.
- Perguntar e responder para obter informações em uma entrevista ou diálogo.

Cada uma das unidades está organizada em formato de trilha de aprendizagem indicando ao aluno o “caminho” que ele irá percorrer ao longo da unidade para que atinja os objetivos descritos. Para Tafner et. al. (2012, p. 5) “trilhas correspondem a “caminhos” virtuais de aprendizagem, capazes de promover e desenvolver competências no que concerne ao conhecimento, à habilidade, à atitude, à interação, à interatividade e à autonomia”.

A organização em formato de trilha de aprendizagem se fez apropriada para atender à proposta de curso EaD ofertada, à heterogeneidade da turma e individualidade dos alunos participantes, e à necessidade de promover o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a vivência do intercâmbio. O conceito de trilha de aprendizagem oferece o benefício da promoção da autonomia para que o aluno defina, de acordo com suas competências e habilidades, o trajeto e o ritmo de sua aprendizagem (PEARSON, 2021).

Cada passo da trilha está representado por um *card*. Em cada *card* há uma tarefa a ser realizada, e nele constam as instruções, os materiais de apoio, o espaço onde a atividade será realizada ou o link para um ambiente externo ao Moodle. No âmbito metodológico, todo o material foi pensado pela abordagem comunicativa, e a metodologia de ensino/aprendizagem é a Aprendizagem Baseada em Desafios. A trilha está organizada com uma divisão de quatro estratégias pedagógicas (Exposição do conteúdo, Oralidade e Leitura, Escrita e Leitura, Atividade Avaliativa/Desafio), como mostra a figura 5, que visam a organizar as tarefas desenvolvidas pelo aluno até que chegue ao produto final da unidade, o desafio de se comunicar efetivamente em uma situação de comunicação.

Figura 5 - Quadro da organização de cada unidade, por meio de estratégias pedagógicas.

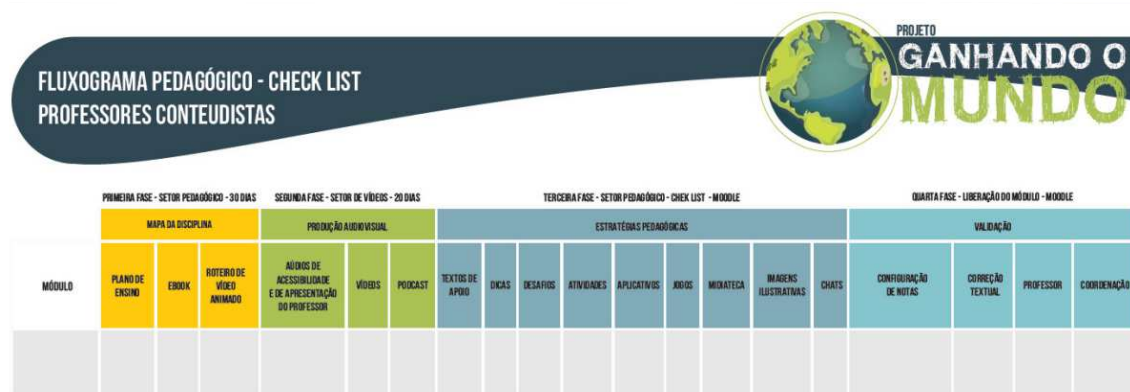


Fonte: Paraná (2020, p. 6)

Em cada módulo, era planejado também o nível de exigência linguística das atividades. Para o módulo 3, toda a linguagem instrucional e atividades planejadas deveriam constituir um máximo de 80% de uso do inglês. Em relação a esse planejamento linguístico, foi complexa a tarefa de definir o que deveria ser colocado em Português e de que forma adaptaríamos a linguagem instrucional em inglês. Acatamos o combinado de estabelecer as orientações das seções em Português, com a mistura de algumas palavras e expressões em Inglês, e toda a linguagem instrucional das atividades em Inglês com linguagem simples e objetiva.

Os temas de cada unidade do módulo 3 foram definidos em conjunto com os colegas conteudistas do módulo. Tendo em vista o objetivo de cada unidade, e as práticas que os alunos deveriam realizar, selecionamos então os conteúdos programáticos, e em seguida as atividades a serem realizadas, os materiais de apoio, e os critérios de avaliação para as tarefas da trilha e para as atividades avaliativas (*challenges*). Para tanto, seguimos um fluxograma de planejamento que organizou toda a informação descrita acima, e a próxima fase foi a organização e planejamento das tarefas, orientações, linguagem das instruções.

Figura 6 - Fluxograma de planejamento dos professores conteudistas



Fonte: Paraná (2020, p. 10)

A escolha metodológica da Aprendizagem Baseada em Desafios se pauta no princípio da aprendizagem vivencial, com foco em promover a participação ativa e a aplicação da aprendizagem em situações reais (PARANÁ, 2020). No entanto, as possibilidades de interação oferecidas pela plataforma, e o caráter de simulação de práticas comunicativas que as atividades adquiriram levou a limitações nesse aspecto, conforme apontado pela participante A (pesquisadora / conteudista), não levam à concepção de prática social.

No excerto abaixo, a participante A aponta que as unidades analisadas não propiciam tantos momentos de interação entre pares quanto deveriam, ou ainda momentos de interação livre, onde o aluno possa usar a língua alvo em situações menos controladas ou mecanizadas, e justamente por esse motivo, o formato EaD limita as possibilidades de comunicação espontânea comuns à sala de aula. Em segundo lugar, a simulação de diálogos característica das tarefas desenvolvidas, juntamente com essa interação mais mecânica e controlada, levam a crer, conforme a fala de A, que as unidades em questão não proporcionam o agir com base na prática social.

EXCERTO 1 <O que você acha que ele poderia propiciar e não propicia? Quais são as limitações do material?>

- (A) "propicia menos momentos de interação entre pares/grupos do que deveria"
- (A) "não possibilita momentos de interação livre"
- (A) "limita a comunicação espontânea que a sala de aula propicia"
- (A) "oferece poucas oportunidades de interação espontânea"

(A) “Não proporciona o agir com base na prática social”

Façamos uma descrição mais detalhada das trilhas de aprendizagem. Os *cards*/seções que representam cada passo da trilha foram todos nomeados de acordo com a tarefa a ser realizada, ou o conteúdo abordado, ou a habilidade desenvolvida, ou a prática linguística simulada.

Na seção “intro”, há informações sobre os objetivos da unidade, e sobre a prática comunicativa almejada, com um texto introdutório que fala um pouco sobre essas situações de comunicação e as unidades linguísticas que o aluno irá desenvolver para que possa desempenhar tal prática. As seções nomeadas com as habilidades “reading”, “listening”, “speaking” trazem as tarefas organizadas pelas quatro estratégias pedagógicas já mencionadas na organização da trilha, também nomeadas pelos gêneros discursivos e práticas comunicativas alvo, envolvem o trabalho de compreensão e produção. Em “vocabulary”, itens lexicais importantes relacionados ao tema da unidade são apresentados. Em algumas dessas seções, o vocabulário foi retirado dos gêneros textuais trabalhados, e em outras, foram adicionados mais itens, e de outras fontes, para complementar o repertório. Na seção “*helpful tips*”, o aluno encontra dicas linguísticas e culturais, e também materiais complementares, sobre os países destino do programa¹², sobre os conteúdos aprendidos, e sobre dicas de estudo da língua inglesa.

Na seção “*grammar*”, também nomeada pelos tópicos gramaticais, materiais como vídeos explicativos, atividades de sites parceiros¹³, jogos e exercícios no AVA, ajudam o aluno a aprimorar a forma linguística de suas produções. No planejamento inicial, gostaríamos de ter feito o trabalho com a gramática de forma mais indutiva, e dando mais foco à comunicação do que à estrutura, no entanto, nos foi solicitada pela coordenação geral a criação dessa seção específica, que acabou recebendo mais foco do que achávamos necessário. Esse foco na gramática da língua acabou por limitar a criação de outras atividades, uma vez que tínhamos um número máximo de *cards*/seções que poderíamos atingir (25 no máximo). Uma vez que nosso

¹² No momento do lançamento do programa, quatro países seriam o destino do intercâmbio, sendo eles, Canadá, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia. No lançamento do edital de seleção a proposta havia mudado, e o destino escolhido foi apenas a Nova Zelândia. Finalmente, em razão das restrições geradas pelas medidas de contenção da COVID-19, o destino final foi o Canadá.

¹³ Seguindo a metodologia da abordagem conectiva.

objetivo era promover a comunicação e a prática social, necessidade mais urgente a aos futuros intercambistas, consideramos uma limitação essa necessidade em programar momentos variados para o trabalho com gramática. Além disso, esse foco em gramática também sinaliza uma concepção de língua como sistema de normas diferente da pretendida nas próprias orientações da elaboração do curso.

Na seção “*time for fun*” há links para jogos online onde o aluno pode praticar, de forma lúdica, os conteúdos aprendidos até o momento. Essa seção precede o “quiz”, local da trilha onde o aluno tem a primeira avaliação dos conhecimentos aprendidos na unidade. O quiz envolve questões sobre gêneros textuais trabalhados, situações comunicativas, frases importantes, vocabulário e gramática. A seção “*challenge*” contém o desafio final da unidade, onde o aluno deve ser capaz de interagir com fluência na situação comunicativa proposta, mobilizando todos os conhecimentos adquiridos nas tarefas desempenhadas na trilha.

Após o desafio final de cada quarta unidade dos módulos, há uma autoavaliação na seção “*self assessment*”, onde o aluno retoma os objetivos apresentados na introdução e demonstra, por meio de símbolos, seu grau de segurança com os conteúdos aprendidos no módulo. Os *cards*/seções que seguem são seções padronizadas ao final das unidades para as interações com os tutores, aulas com os demais alunos do programa e espaço para tira-dúvidas. Em “*chat*”, o aluno pode interagir com outros usuários logados durante o período de utilização do AVA. Em “fale com seu tutor”, o aluno pode agendar horários de atendimento para tirar dúvidas, ou realizar algumas tarefas que requerem o feedback do tutor antes do envio. Em “*live*”, o aluno tem acesso às aulas temáticas coletivas. Não se trata de um ambiente onde microfones e câmeras promovem a interação, mas os alunos podem utilizar o “*chat*” para fazer perguntas e comentários. Por último, em “*midiateca*”, os materiais complementares para estudos mais aprofundados ficam disponibilizados via link, e o aluno tem a opção de usá-los ou não.

Como a proposta da abordagem conectiva norteou o planejamento das tarefas, agregamos à trilha atividades autorais, mas predominaram as atividades ancoradas em sites parceiros, como a Cambridge English e o British Council, e outros sites que ofereciam a possibilidade de ancoragem de suas atividades ou materiais, como o YouTube. A ancoragem de atividades externas foi um obstáculo à manutenção das concepções de linguagem e discurso que as orientações pedagógicas propunham, e até mesmo ao que nós, como profissionais da educação

básica, compreendemos como concepção de ensino de língua, com base nos documentos que norteiam a educação básica. Em muitos momentos, materiais de sites parceiros não se adequavam ao que havíamos planejado enquanto abordagem, encaminhamentos metodológicos, e então buscávamos em outras fontes, correndo o risco de adotar um material de apoio que fosse futuramente perdido, ou que não estivesse completamente adequado ao nível de exigência linguística do módulo.

Entendemos que o conhecimento não é linear, que o trabalho com a prática social demanda a priorização de gêneros discursivos autênticos, e que a proposta da Aprendizagem Baseada em Desafios requer do aluno uma postura mais ativa, curiosa e pesquisadora. Mas buscar atividades em fontes externas, com diferentes propostas metodológicas certamente trouxe ao material um nível de comprometimento e contradição dessas concepções. Um exemplo foi o uso excessivo de vídeos de falantes nativos, em detrimento da variedade linguística, como apontado pela participante A (pesquisadora / conteudista).

EXCERTO 2 <O que você acha que ele poderia propiciar e não propicia? Quais são as limitações do material?>

(A) “Há muita ênfase no falante nativo, e poucas oportunidades de contato com variedades de países não falantes de LI”

(A) “não propicia experiências com variedades de países não falantes do Inglês como primeira língua”

Nos sites parceiros, nossa grande dificuldade foi encontrar materiais de compreensão auditiva que trouxessem falantes não nativos, para que pudéssemos dar às unidades um caráter de preparação para um intercâmbio em lugares cosmopolitas, onde o aluno vai encontrar falantes de todas as partes do mundo. Contudo, essa era uma percepção de nossa equipe, mas não do grupo como um todo.

Tivemos também grande dificuldade em encontrar material visual com licença liberada gratuitamente, razão pela qual priorizamos o uso de vetores retirados de sites parceiros.

Creio que o maior impasse na questão de perspectiva de linguagem, de ensino e de aprendizagem foi planejar um material de ensino de Inglês para fins

específicos, direcionado a um programa da educação básica, tendo como ambiente de aprendizagem um AVA, e lidando com um perfil heterogêneo de alunos.

A imagem das trilhas das duas unidades abaixo ilustra a disposição das seções, a organização das quatro estratégias pedagógicas e o *layout* da trilha, com a nomeação dos *cards*/seções. Aqui é importante mencionar que havíamos nomeado as seções todas com base nas práticas comunicativas às quais as tarefas direcionavam o aluno, como por exemplo “*Consulting sightseeing information*” ou “*Interacting in a tour*”. Nas fases de diagramação e adequação ao AVA, nos foi solicitado que renomeássemos os *cards* com base nos conteúdos específicos abordados, habilidades a serem utilizadas, temas lexicais, e que tentássemos deixá-los mais enxutos, para que coubessem na tela da trilha. Em nossa concepção inicial da trilha de aprendizagem, enxergamos essa necessidade de situar o aluno nas práticas comunicativas almejadas até mesmo pelos nomes das seções, para que ele soubesse claramente o que estaria aprendendo a comunicar em cada parte da unidade. A priorização do *layout* e da nomeação de habilidades e conteúdos específicos passou a impressão de uma abordagem metodológica totalmente diferente da que era pretendida.

Figura 7 - Visão das unidades 1 e 4 em formato HTML, respectivamente.



Fonte: <https://licon.unicentro.br>. Acesso restrito.

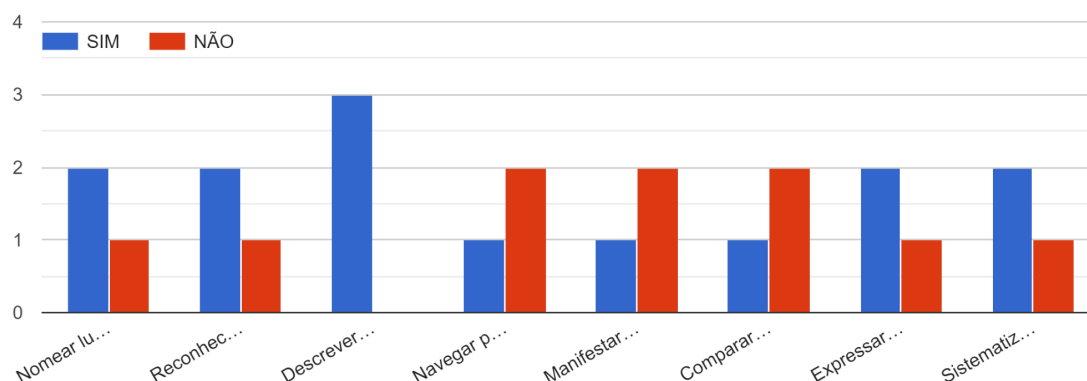
O planejamento foi todo esboçado e revisado em documento de texto (Word e Google Doc), e diagramado na plataforma ao final. Como não passamos por um processo apropriado de ambientação na plataforma, planejar as unidades em documento de texto embora pensando nos recursos digitais e no formato que cada tarefa assumiria após diagramada foi extremamente difícil, e limitou o processo criativo. Ainda após a diagramação, tivemos várias reuniões para discutir reajustes necessários, o que refletia a dificuldade em transpor o material em documento de texto para o HTML. Nesse processo, o planejamento inicial da unidade foi mudado em muitos aspectos, algumas tarefas retiradas, outras simplificadas para que pudessem se adequar ao AVA. Certamente, muitas das possibilidades inicialmente pretendidas com a instrumentalização dos recursos da plataforma e conteúdos estipulados foram comprometidas pelo processo de ajustes da diagramação.

4.3 As AFFORDANCES PERCEBIDAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA SEGUNDO OS PARTICIPANTES

Nessa seção, discuto de forma mais detalhada as *affordances*, *constraints* e demandas identificadas nos relatos das três participantes da pesquisa. Início realizando um comparativo da análise dos objetivos das duas unidades. Para iniciar a reflexão, foi perguntado às participantes se as unidades propiciam ao aluno aquilo a que se propõem. Vejamos primeiramente os dados obtidos da unidade 1.

Gráfico 1 - respostas das participantes A, B e C à pergunta 1 do questionário.

Em relação aos objetivos definidos no material do GM, você acha que ele propicia aquilo a que se propõe? Assinale SIM ou NÃO. Reflita aqui sobre a unidade 1 do módulo 3.



Fonte: a própria autora, 2022.

O gráfico 1 apresenta como *affordances* mais específicas os objetivos de aprendizagem da unidade 1. As três participantes analisaram se a unidade propicia ao aluno tais competências. Nomear lugares ou estabelecimentos na cidade e reconhecer e utilizar no discurso características que podem ser atribuídas a lugares foram percebidas por duas das participantes (A e B), enquanto descrever cidades, mencionando suas características e suas opiniões foi percebida por todas. Para duas das participantes (B e C), navegar por guias turísticos, reconhecendo informações importantes e sendo capaz de interpretá-las de forma crítica e analítica, manifestar suas opiniões sobre diferentes aspectos de um lugar, e comparar e contrastar cidades com base em informações de guias turísticos e utilizando linguagem adequada, não são competências propiciadas pelo material. Por último, expressar fatos e opiniões a respeito de uma cidade, e sistematizar informações aprendidas em mapas mentais, de modo a reconhecê-lo como forma de organização do pensamento e planejamento de ações, foram *affordances* percebidas por A e B.

A dissonância entre as respostas da pesquisadora participante (A) que trabalhou na elaboração do material, e das participantes, que acompanharam o uso do material, como tutora pedagógica e coordenadora de tutoria, reflete a necessidade de um processo de pilotagem do material, antecedendo sua avaliação e aplicação ao público alvo, como fase importante da metodologia de desenvolvimento de produtos educacionais. No processo de desenvolvimento do material para o curso *Ganhando o Mundo*, fomos orientados sobre a pilotagem, que

aconteceria com dois alunos da graduação, onde os mesmos realizariam as atividades e manteriam um diário dos apontamentos. Como não tivemos acesso a essa fase, ficamos também alheios ao processo de readequação das unidades que elaboramos, comprometendo essa fase do planejamento.

Percebe-se uma lacuna entre as percepções da pesquisadora participante A e as participantes B e C, indicando que na prática, o planejamento das unidades analisadas não foi eficiente ou adequado às necessidades dos alunos. Sob a perspectiva das participantes B e C, vários dos objetivos propostos não foram atingidos, pois as possibilidades de uso da unidade 1 não propiciaram ao aluno as aprendizagens previstas.

Descrever cidades, mencionando suas características e suas opiniões foi, segundo as participantes, a única aprendizagem de fato propiciada pela unidade 1, tendo como base a concordância de opiniões entre as participantes.

Como todos os objetivos da unidade giravam em torno de saber falar coisas sobre uma cidade, considerei importante reforçar o aspecto léxico, então várias tarefas tinham alguma forma de retomada ou aplicação do vocabulário. Esse feedback quanto à experiência do aluno com as atividades é importantíssimo e teria nos dado base para uma reformulação das tarefas. Em relação à interação, uma das limitações relatadas foi a insuficiência de oportunidades para prática oral em pares/grupos. De fato, a organização da unidade proporcionou poucos desses momentos, uma vez que havia alguma forma de produção oral em apenas sete das 20 seções, e em algumas delas a interação não era prevista, se tratando de gravação individual. Conforme relato das participantes B e C no excerto 3, o nível linguístico dos alunos foi um determinante em relação à qualidade das produções. Para elas, alunos com nível de conhecimento mais elevado conseguiam realizar produções mais complexas, enquanto os com nível mais baixo produziam apenas pequenas frases.

EXCERTO 3 <Quais são as *affordances* do material do GM? O que os alunos conseguem fazer/aprender?>

(C) “Os alunos que não tinham já não conseguiram tanto.”

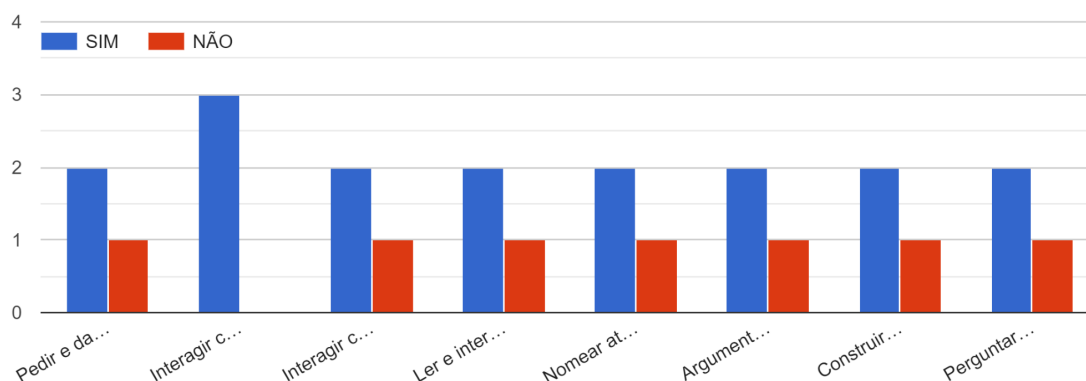
(B) “eles conseguiam apenas fazer frases curtas.”

Quantificar a quantidade adequada de prática em um material para grupos heterogêneos não é uma tarefa fácil, e penso que a própria organização dos momentos de interação deveria ter sido flexibilizada para dar mais oportunidades ao aluno. Mas conforme citado anteriormente, havia poucas oportunidades de adaptação e prazos curtos para a realização das tarefas.

Vejam agora a unidade 4, que faz o fechamento do módulo. A mesma pergunta foi feita como ponto de partida para a reflexão, e o gráfico também inclui os pareceres das três participantes.

Gráfico 2 - respostas das participantes A, B e C à pergunta 2 do questionário.

Em relação aos objetivos definidos no material do GM, você acha que ele propicia aquilo a que se propõe? Assinale SIM ou NÃO. Reflita aqui sobre a unidade 4 do módulo 3.



Fonte: a própria autora, 2022.

Assim como o gráfico 1, o gráfico 2 apresenta como *affordances* mais específicas os objetivos de aprendizagem da unidade 4. As três participantes analisaram se a unidade propicia ao aluno tais competências. As participantes A e B percebem que o material propicia ao aluno ler e interpretar guias ao visitante com o objetivo de buscar informações sobre atrações em uma cidade, nomear atividades “*indoor*” e “*outdoor*” que podem ser feitas em regiões turísticas, argumentar a respeito de preferências no âmbito do turismo, construir e descrever um itinerário para uma viagem com base em informações obtidas em guias ao visitante, e perguntar e responder para obter informações em uma entrevista ou diálogo. Em relação a pedir e dar informações sobre passeios e locais turísticos e interagir com outros turistas em um tour ou passeio, as participantes A e C percebem tais

affordances. Interagir com um guia turístico para consultar informações sobre passeios turísticos foi a única *affordance* percebida pelas três participantes.

Novamente os dados obtidos indicam dissonância entre o planejado pela pesquisadora/participante e o que foi percebido pelas demais participantes, coordenadora e tutora, demonstrando mais uma vez a importância do processo de pilotagem antecedendo a aplicação do material. Apenas uma das aprendizagens propostas é de fato propiciada, tendo como base a concordância de opiniões, sendo ela interagir com um guia turístico para consultar informações sobre passeios turísticos.

Tendo como base o mesmo parâmetro, a unidade 4 foi um pouco mais satisfatória em relação aos propiciamentos¹⁴, uma vez que há discordância de uma participante, das três, em relação às aprendizagens propostas e de fato propiciadas.

Provavelmente, o fato de se tratar do final do módulo, implicando na exposição já prolongada aos gêneros textuais e às tarefas de produção de todas as unidades do módulo, leve o aluno a estar mais preparado e apto a desenvolver as práticas comunicativas esperadas.

Em relação às demandas para a utilização do material, foi consensual a questão do acesso e familiaridade com dispositivos digitais e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e a necessidade de certo nível de autonomia para prosseguimento dos estudos também apareceu como uma demanda, como demonstrado pelas participantes nos excertos abaixo.

EXCERTO 4 <Quais são as demandas (o que o aluno precisa) para que o aluno consiga utilizar um material desse tipo?>

(A) “O aluno precisa ter acesso a dispositivos digitais e conexão de internet”

(A) “é necessário um mínimo conhecimento de recursos digitais para a utilização da plataforma”

(A) “demanda que o aluno tenha, ou ao menos desenvolva, um certo nível de autonomia para prosseguir com os estudos individuais”

(B) “não houve exigência quanto à proficiência linguística dos alunos.”

(C) “Basicamente apenas um dispositivo com o acesso a internet bastava.”

¹⁴ Tradução cunhada por Paiva (2010).

Não houve relatos de dificuldades dos alunos com a utilização da plataforma, o que creio que não tenha sido um problema, visto que os alunos tiveram aulas de ambientação com o AVA, e mesmo as atividades em links externos eram intuitivas, facilitando sua realização. Aqui a autonomia nos estudos representa um problema, caso o aluno não tenha a percepção da necessidade de interagir com seu tutor em caso de dificuldades, e escolher contar apenas com os momentos pré programados nas atividades. Essa é outra demanda que podemos apontar, e é também uma questão muito relacionada com uma “cultura de escola” na qual os alunos normalmente não ocupam esse papel de autônomos no processo de aprendizagem.

Em relação à proficiência linguística, conforme os relatos já citados e o perfil do material, que tem como objetivo elevar a proficiência do nível A1 para A2, identificamos uma limitação para alunos com proficiência mais elevada do que essa.

EXCERTO 5 <O que você acha que ele poderia propiciar e não propicia? Quais são as limitações do material? Quais são as demandas (o que o aluno precisa) para que o aluno consiga utilizar um material desse tipo?>

(A) “não expande as temáticas de forma a aprofundar o conhecimento do aluno que já possui nível linguístico igual ou superior ao ofertado pelo curso”

(A) “limitado no aspecto do aprofundamento linguístico a alunos que estão em categorias superiores e participarão do programa”

(B) “abordar outras questões para além de vocabulário” [...] “os alunos reclamaram* que algumas atividades estavam repetitivas.”

(B) “não houve exigência quanto à proficiência linguística dos alunos. As turmas eram mistas. Porém todos os alunos tinham inglês básico, intermediário ou avançado.”

De acordo com relatos da pesquisadora participante (A) no excerto 5, o material é limitado em aprofundamento linguístico para alunos de proficiência mais elevada, e os relatos da participante B corroboram essa asserção, quando ela menciona o fato de que os temas se tornaram repetitivos. Ao final das unidades há sempre uma lista de materiais complementares, porém sem tempo previsto para sua abordagem em interações com o tutor, o que não dá ao aluno mais proficiente o incentivo para o aprofundamento dos temas e de seus conhecimentos. Essa flexibilização dos tempos, tanto para o aluno menos quanto para o mais proficiente, mais uma vez se confirma como uma necessidade em materiais para públicos heterogêneos como esse.

Façamos agora uma comparação das *affordances* e *constraints* identificadas nas duas unidades pela pesquisadora participante e pelas participantes do estudo.

Quadro 03 - *Affordances* identificadas nos relatos das participantes

<i>Affordance</i>	Participante A	Participante B	Participante C
Aprender linguagem básica	x	x	x
Conhecer gêneros autênticos	x		
Desenvolver Letramento digital	x		
Interagir com pares	x		
Desenvolver Autonomia	x		
Desenvolver compreensão oral		x	x

Fonte: a própria autora

A questão que mais chama a atenção nesse comparativo é a quantidade de *affordances* percebidas pela pesquisadora participante e a quantidade de *affordances* percebidas pelas participantes. Vale reforçar aqui, que a pesquisadora participante A atuou na elaboração, enquanto as participantes B e C atuaram no acompanhamento pedagógico dos alunos.

A disparidade observada entre as percepções das unidades revela, mais uma vez, a necessidade de um processo de pilotagem do material ainda na fase de elaboração, e mais do que isso, a necessidade de haver mais pessoas envolvidas nessa elaboração e pilotagem, para que inconsistências e lacunas sejam identificadas, readequadas, e as necessidades do público alvo, já identificadas na primeira fase da elaboração, possam ser atendidas.

Em relação às *constraints* identificadas nos relatos, nota-se uma coerência maior entre as percepções das três participantes, e uma inquietante constatação de que há mais características limitadoras identificadas do que propiciamentos.

Quadro 04 - *Constraints* identificadas nos relatos das participantes

<i>Constraint</i>	Participante A	Participante B	Participante C
Limitam a interação entre pares	x	x	x

Limitam a apresentação de gêneros discursivos autênticos	x		x
Não possibilitam aprender linguagem básica suficiente para um intercâmbio	x		x
Desconsideram a diversidade linguística	x		
Não aprimoram o conhecimento linguístico de alunos mais proficientes.	x	x	
Desestimulam a prática da leitura			x
Dificultam a realização das atividades		x	x
Desprivilegiam a prática social		x	x

Fonte: a própria autora

Quando perguntadas sobre as limitações ou sobre o que o material poderia propiciar e não propicia, as participantes A (conteudista), B e C (coordenadora e tutora) expressaram percepções semelhantes em algumas asserções. Para todas as participantes, o material limita a interação entre pares. As participantes A e C percebem limitação na apresentação de gêneros discursivos autênticos e na aprendizagem de linguagem básica para um intercâmbio. A e B não reconhecem que o material aprimore o nível linguístico de alunos mais proficientes, e B e C percebem que as características do material dificultam a realização das atividades, além de desprivilegiar a prática social. Por último, A entende que o material desconsidera a diversidade linguística, e para C o material desestimula a prática da leitura.

A interação foi limitação determinante no discurso das três participantes, e a principal condição para uma boa aprendizagem de língua estrangeira, o que nos leva a entender, mais uma vez, que as unidades analisadas falham em proporcionar a principal habilidade a desenvolver no público-alvo, a oralidade, e o conhecimento linguístico de forma integral.

A prática da leitura também apresentou fragilidades, não apenas no sentido de ser escassa, mas de não priorizar gêneros discursivos que promovam a prática social. O fornecimento de *input* adequado ao aluno melhora as condições dos seus *outputs*, e nesse aspecto, há ainda melhorias a serem feitas nas unidades elaboradas, tanto a nível de quantidade de prática, quanto a nível de perspectiva de

linguagem, tendo também em vista que o público são alunos da educação básica, nível que prevê a abordagem do discurso como prática social.

Por fim, faz-se relevante notar que alguns *affordances* foram também identificados ao mesmo tempo como *constraints*. Aprender linguagem básica, conhecer gêneros autênticos e interagir com pares foram identificados como aprendizagens propiciadas, mas que ao mesmo tempo poderiam ter sido melhor desenvolvidas nas unidades, limitando assim as possibilidades de evolução do aluno. Como já foi afirmado, a priorização da interação, fundamentada pela prática social, e com input de qualidade, são requisitos essenciais a um curso de aprimoramento linguístico com as metas e público-alvo do *Ganhando o Mundo*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo geral compreender as *affordances* das unidades elaboradas para o curso de LI do programa Ganhando o Mundo. Para tanto, o mesmo teve como objetivos específicos: a) apresentar o produto educacional elaborado por mim no âmbito do PIIGM - duas unidades do curso EaD de aprimoramento linguístico para alunos intercambistas do programa e b) Verificar as *affordances* das unidades elaboradas, *percebidas* por mim, enquanto pesquisadora/elaboradora das duas unidades, e por duas participantes (uma coordenadora de tutoria e uma tutora pedagógica de alunos) no período de realização do curso.

A análise das *affordances* e *constraints* identificadas nos relatos das participantes teve o intuito de responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quais são as características das unidades produzidas? e Quais são as *affordances* das unidades para o curso de línguas do programa Ganhando o Mundo?

A análise das *affordances* demonstra que as unidades produzidas possibilitam aprender linguagem adequada para a vivência de situações cotidianas em uma experiência de intercâmbio, conhecer alguns gêneros discursivos autênticos, desenvolver o letramento digital, interagir com pares para a prática da oralidade, desenvolver autonomia no processo de aprendizagem, e desenvolver as habilidades de compreensão oral.

A análise das *constraints* demonstra que as unidades produzidas limitam a interação entre pares, limitam a apresentação de gêneros discursivos autênticos, não possibilitam aprender linguagem básica suficiente para um intercâmbio, desconsideram a diversidade linguística, não aprimoram o conhecimento linguístico de alunos mais proficientes, desestimulam a prática da leitura, dificultam a realização das atividades, e desprivilegiam a prática social.

A análise das demandas aponta que o aluno precisa ser capaz de acessar tecnologias, familiarizar-se com TICs, ser autônomo, e ter qualquer nível de proficiência.

Em relação à interação com pares, embora o material a proporcione, entendemos, com base na análise, que existe a necessidade de melhoria desse aspecto do material para aplicações futuras, no sentido de ampliação das oportunidades de interação, e também da flexibilização das oportunidades com

vistas a atender alunos com diferentes necessidades no processo de aprimoramento linguístico. Do mesmo modo, à medida que a interação é melhorada, aprimora-se também a aprendizagem de linguagem básica para a vivência no exterior, além do aprofundamento dos conhecimentos dos alunos com maior nível de proficiência. Por último, fundamentar o material em mais gêneros discursivos autênticos é essencial, se desejamos promover a prática voltada para situações reais de comunicação, e a aprendizagem vivencial por meio da realização de tarefas. Nesse aspecto, penso que um maior suporte da equipe multidisciplinar, mas principalmente da rede, em relação à disponibilização de recursos, bem como a avaliação de outras propostas de AVA que ofereçam mais e melhores possibilidades, se faz primordial em futuras adaptações para novas ofertas do curso. No retorno feito às participantes, foi relatado pela participante B que foram feitas adequações no plano de trabalho docente, incluindo alguns momentos síncronos para compensar a insuficiência de interação, momentos esses que não estavam previstos na organização inicial, mas que foram necessários, dadas as lacunas para os alunos cursistas.

Em segundo lugar, a análise das *constraints* demonstra que as unidades produzidas a) limitam a interação entre pares, b) são insuficientes na apresentação de gêneros discursivos autênticos, c) não possibilitam aprender linguagem suficiente para a vivência da experiência de intercâmbio, d) ou o aprimoramento linguístico a alunos com melhores níveis de proficiência, e) desconsideram a diversidade linguística, f) são limitadas na promoção da prática da leitura, g) não priorizam a prática social, e h) dificultam os processos de realização e de correção e *feedback* das tarefas para os alunos. Devo ressaltar aqui que percebo essas mesmas limitações, e que entendo também que elas estão muito atreladas a todas as condições de elaboração já relatadas na apresentação do produto, às características do AVA adotado, e ao planejamento desenhado pela equipe multidisciplinar. Todas essas questões foram discutidas em todo o processo pelo grupo de design, e algumas delas, naquele período, não puderam ser solucionadas mediante as possibilidades apresentadas.

Presumo que a maior reflexão a ser considerada aqui, tendo em vista os aspectos já mencionados das *affordances* que se repetem como *constraints*, é a da necessidade de um planejamento que possibilite atendimento mais personalizado, voltado para um público heterogêneo, e que priorize de fato o desenvolvimento de habilidades orais com base em gêneros discursivos autênticos. Uma outra

necessidade urgente é a prevalência de uma perspectiva de linguagem adequada aos objetivos do curso, bem como a escolha de um ambiente virtual e recursos que possibilitem que a Aprendizagem Baseada em Desafios seja planejada e aplicada de maneira mais apropriada. Certamente, há que se considerar o investimento em recursos tecnológicos, humanos e materiais, sejam eles: mais tempo para formação dos conteudistas, parcerias com instituições que forneçam melhores recursos de aprendizagem, ou ainda, melhores condições de trabalho no acompanhamento pedagógico dos alunos.

No processo de análise e design do produto houveram diversas lacunas: desde o condicionamento remoto das reuniões de equipe à situação de pandemia causada pela COVID-19; a aceleração dos processos de elaboração e adequação para atender aos prazos encurtados; a falta de uma melhor ambientação dos conteudistas no AVA; e até mesmo um tempo maior para o preparo a nível teórico metodológico. A produção de um material didático é um processo complexo e que demanda a conclusão de um ciclo de análise, design, design e desenvolvimento, implementação e avaliação (FILATRO, 2004). No processo de elaboração de minhas unidades para o curso *Ganhando o Mundo*, percebi a quebra desse ciclo em alguns momentos, já mencionados na seção da análise.

É importante lembrar também, que os conteudistas perderam acesso às unidades elaboradas logo após sua diagramação na plataforma Moodle. Isso não só inviabilizou nossa colaboração no processo de readequação após a fase de pilotagem, como também dificultou aos tutores a comunicação e diálogo sobre possíveis melhorias. Para este estudo, a perda de acesso impossibilitou que mais evidências fossem apresentadas neste relato, razão pela qual apresento um vídeo com gravação de tela, no qual mostro as principais características das unidades.

Em suma, concluo que o processo de elaboração de todo o material para o curso *Ganhando o Mundo* precisa ser revisto pelos parâmetros da Metodologia de Produtos Educacionais (FILATRO, 2004), caso novas edições do curso sejam lançadas, e o material seja reutilizado. Não só o processo de elaboração necessita de um novo olhar, mas também o produto final, e o processo de acompanhamento pedagógico dos alunos participantes.

O trabalho na criação deste produto educacional foi de extrema importância para meu desenvolvimento profissional, como professora da educação básica, como estudante na área de produção de materiais educacionais, e agregou princípios a

minha prática pedagógica e à maneira como analiso e utilizo materiais didáticos. Espero com essa pesquisa, agregar também aos estudos na área, e especialmente às futuras edições do curso *Ganhando o Mundo*, para que este olhar direcionado às unidades 1 e 4 do módulo 3 possa orientar um possível processo de avaliação do material como um todo, promovendo melhorias ao curso oferecido aos alunos.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 5. ed. London: Routledge Falmer, 2000.
- EL KADRI, A. **Affordances percebidas do teletandem na/para formação de professores de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.2018.
- FILATRO, A. **Como preparar conteúdos para EAD**. Andrea Filatro. - 1.ed. - São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- FILATRO, A. **DI 4.0: inovação em educação corporativa**. Andrea Filatro; Carolina Costa Cavalcanti... [et al]. --São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo, Senac São Paulo, 2004.
- FOUCAULT, M. **The Order of Things**. London. Tavistock. 1974.
- GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.
- GOMES JUNIOR, R. C. **Instanarratives : Stories of foreign language learning on instagram** . System , 94 , 102330 . Advance online publication . doi : 10.1016 / j.system. 2020.
- GUTIERREZ, G. G. G. et al. **Affordances de ambientes informais para a aprendizagem de língua inglesa**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- KENNEWELL, S. **Using Affordances and Constraints to Evaluate the Use of Information and 100 Communications Technology in Teaching and Learning**. In: *Journal of Information Technology for Teacher Education, University of Wales Swansea: United Kingdom, v. 10, n. 1 e 2, 2001*.
- LEFFA, V. J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática** / [organizado por] Vilson J. Leffa. 2.ed. rev. – Pelotas: Educat, 2007. 206p.
- MACEDO, C. & BERGMANN, J. (2018). **O designer instrucional e o designer educacional no campo da ead: conceito e prática**. 10.17143/ciaed/XXIV CIAED.2018.9726.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda.** São Paulo: Editora do Brasil. 2019.

NORMAN, D. **The Design of Everyday Things.** New York: Basic Books, 1988.

PAIVA, V.L.M.O. **Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa.** LIMA, DC Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, p. 151-161, 2010.

PAIVA, V.L.M.O. **Affordances for language learning beyond the classroom.** In: BENSON, P.; REINDERS, H. (Ed.). *Beyond the language classroom.* London: Palgrave Macmillan UK, 2011b. p. 59-71.

PARANÁ, SEED. **Curso de aperfeiçoamento em língua inglesa: 1a etapa do projeto Ganhando o Mundo/Seed** - Paraná. Orientações Pedagógicas.

PEARSON, Higher Education. **Trilhas de Aprendizagem: Você já conhece esse conceito?**. In: Pearson Higher Education. 15 janeiro 2022. Disponível em: <https://hed.pearson.com.br/blog/plataformas-de-aprendizagem/trilhas-de-aprendizagem-voce-ja-conhece-esse-conceito>. Acesso em: 07 maio 2022.

TAFNER, E. P., TOMELIN, J. F. e MÜLLER, R. B. **Trilhas de aprendizagem: uma nova concepção nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA.** In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 18. São Luís. 2012

TUROLO-SILVA, A. **Affordances e Restrições na Interação Pessoal Escrita Online durante a Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira.** 2015. 526 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2015.

ZANCOPE, T., & EL KADRI, M. (2021). **Affordances do protótipo “teaching English to teachers”: contribuições para uma educação antirracista na formação de professores de línguas.** *Ilha do Desterro*, 74(3).

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective.** Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

INEP. **Ensino a distância se confirma como tendência.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 23 outubro 2020. Educação e Pesquisa. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>. Acesso em: 11 abril 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Ficha de análise para o processo de design instrucional com as questões norteadoras.

PROCESSO DE *DESIGN* INSTRUCIONAL

Fase	Definições	Questões norteadoras
Análise	Identificação de necessidades de aprendizagem e definição de objetivos instrucionais	Para qual questão o <i>design</i> instrucional está sendo proposto? Qual é a origem da questão? Quais são as possíveis soluções? Quem decide quais são as necessidades de aprendizagem? Que conhecimentos, habilidades e atitudes precisam ser desenvolvidos? Qual e quanto conteúdo é necessário? Em quanto tempo esse conteúdo será trabalhado? Em que módulos e subáreas o conteúdo pode ou deve ser dividido? Quais são as várias perspectivas a serem consideradas? Quais necessidades estão sendo desconsideradas? Que métodos e técnicas são adequados à exploração desse conteúdo? De que forma a aprendizagem será avaliada?
	Caracterização dos alunos	O que já sabem? Quais são seus estilos e características de aprendizagem? O que precisam ou querem saber? Em que ambiente / situação aplicarão a aprendizagem?
	Levantamento das limitações	Qual é o orçamento disponível? De quantos profissionais dispomos? Quais são as restrições técnicas? Em quanto tempo precisamos alcançar os objetivos? Quais são os riscos envolvidos?
Design e desenvolvimento	Planejamento da instrução	Quais são os objetivos instrucionais e de aprendizagem e como eles serão alcançados? Que métodos e técnicas melhor se ajustam a esses objetivos? Como o conteúdo é mapeado, estruturado e seqüenciado? Em que seqüência a instrução deve ser apresentada? Quais são as mídias mais apropriadas para a apresentação do conteúdo? Que produtos e atividades devem ser preparados e produzidos?
	Produção de materiais didáticos	Qual é o grau de interação entre os alunos, e entre os alunos e o professor, possibilitado pelas atividades propostas? Qual é <i>design</i> gráfico dos materiais impressos e/ou eletrônicos? Qual é o grau de interatividade proporcionado por esses materiais? Quais são os mecanismos de atualização e personalização dos materiais? Que níveis de suporte instrucional e tecnológico são oferecidos?
Implementação	Ambientação	Os usuários do sistema (professores e alunos) precisam ser treinados para o uso dos materiais e aplicação das atividades? Os usuários do sistema precisam ser matriculados ou cadastrados para terem acesso a determinados produtos ou ambientes? De quanto necessitam para compreender o funcionamento do sistema e os pré-requisitos para acompanhar o <i>design</i> projetado?
	Realização do evento ou situação de ensino-aprendizagem	Em que local e condições ocorre o evento ou situação de ensino-aprendizagem (presencialmente, semipresencialmente, a distância, no ambiente de trabalho, em situação de laboratório, em ambientes virtuais)? Como se dá a organização social da aprendizagem (individualmente, em grupos fixos, em grupos voláteis)? Como os materiais são manipulados por professores e alunos (seqüencialmente, em módulos inter ou independentes)? Como a aprendizagem dos alunos é avaliada? Como se dá o <i>feedback</i> por parte do professor?
Avaliação	Acompanha-mento	Como o <i>design</i> será avaliado (por observação, testes, <i>feedback</i> constante)? Quem fará a avaliação (alunos e professores, equipe de desenvolvimento, patrocinadores, software de monitoramento da aprendizagem)? Quais foram os resultados finais de aprendizagem (índices de aprovação, desistência, reprovação, abandono)?
	Revisão	Quais os problemas detectados? Que erros podem ser corrigidos? Em que medida o <i>design</i> instrucional pode ser aperfeiçoado?
	Manutenção	Que ações possibilitam a continuidade do projeto ou novas edições?

Filatro (2004, p.7): Processo de Design Instrucional

APÊNDICE B - Objetivos de cada módulo (6) separados por unidade (4 em cada módulo).

MÓDULO 1 - GETTING ON BOARD	
Unidade 1 - Getting ready	- Solicitar documentos essenciais necessários para uma viagem internacional (<i>passport/visa</i>) - Informar dados pessoais - Preencher um formulário com informações pessoais - Fazer uma <i>checklist</i> com itens necessários para solicitar um <i>passaporte</i>
Unidade 2 - Packing	- Entender sobre a política de bagagem de companhias aérea - Conhecer sobre os itens permitidos e proibidos em bagagens - Utilizar linguagem adequada para sugestões, conselhos e proibições - Reconhecer as condições climáticas - Escolher roupas e outros itens adequados ao clima do país a ser visitado
Unidade 3 - Starting your trip	- Despachar a bagagem - Responder a perguntas sobre seu destino, voo e passagem - Passar pelo setor de segurança do aeroporto - Entender a sinalização no aeroporto - Compreender chamadas para embarque - Localizar informações específicas no cartão de embarque - Preparar para situações a bordo do avião - Pedir refeições - Entender sobre conexão de voos - Preencher formulário para imigração
Unidade 4 - Landing	- Entender que procedimentos devemos seguir ao chegar ao destino - Revisar vocabulário sobre itens de bagagem - Procedimentos para o desembarque da aeronave - Retirar a bagagem no aeroporto - Responder a perguntas ao passar pelo controle de imigração - Refletir sobre o significado e os benefícios de viajar
MÓDULO 2 - GETTING TO KNOW MY HOST FAMILY	
Unidade 1 - Introducing myself	- Se apresentar e apresentar outras pessoas - Cumprimentar pessoas de maneira formal e informal - Falar sobre você e sua família - Descrever pessoas utilizando adjetivos de personalidade - Falar o país de origem e utilizar adjetivos de nacionalidade
Unidade 2 - Meeting the hosts	- Utilizar vocabulário sobre membros da família - Falar e perguntar sobre membros da família, idade, profissões e coisas que gostam de fazer juntos - Saber como se comportar de acordo com os diversos contextos - Conhecer algumas regras sociais de diferentes países
Unidade 3 - Adapting myself	- Descrever cômodos de uma casa, mobília, utensílios - Falar sobre tarefas domésticas - Descrever alimentos nas principais refeições como café da manhã

	- Identificar as ações que pode ou não fazer na casa onde ficará hospedado
Unidade 4 - Living a new life	- Conhecer alguns feriados celebrados nos Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Canadá - Perguntar e responder sobre datas, endereços, sites - Utilizar números ordinais e mais cardinais - Perguntar e dizer quando e onde alguém nasceu - Descrever atividades que podem ser realizadas ao ar livre ou em espaços fechados - Descrever atividades nos feriados nos países do programa
MÓDULO 3 - GETTING TO KNOW THE CITY	
Unidade 1 - Understan ding the city	- Nomear lugares ou estabelecimentos na cidade - Reconhecer e utilizar no discurso características que podem ser atribuídas a lugares - Descrever cidades, mencionando suas características e suas opiniões - Navegar por guias turísticos, reconhecendo informações importantes e sendo capaz de interpretá-las de forma crítica e analítica. - Manifestar suas opiniões sobre diferentes aspectos de um lugar. - Comparar e contrastar cidades com base em informações de guias turísticos e utilizando linguagem adequada. - Expressar fatos e opiniões a respeito de uma cidade. - Sistematizar informações aprendidas em mapas mentais, de modo a reconhecê-lo como forma de organização do pensamento e planejamento de ações.
Unidade 2 - Sightseein g	- Descobrir e reconhecer os lugares da cidade. - Expressar o que pode ou não pode ser feito em lugares turísticos. - Convidar alguém para passear com você. - Pesquisar e interpretar informações importantes sobre eventos e pontos turísticos em <i>flyers</i> e <i>websites</i>. - Compreender uma entrevista. - Identificar atividades <i>indoor</i> e <i>outdoor</i>.
Unidade 3 - Mapping the city	- Nomear os meios de transporte. - Compreender instruções de direcionamento. - Utilizar expressões para pedir direções. - Utilizar expressões contextualizadas acerca do tema. - Produz textos orais e escritos sobre a temática. - Ler e interpretar mapas com o objetivo de se localizar. - Ler e interpretar sites informativos referentes a transporte público.
Unidade 4 - Taking a tour in your new city	- Pedir e dar informações sobre passeios e locais turísticos. - Interagir com um guia turístico para consultar informações sobre passeios turísticos. - Interagir com outros turistas em um tour ou passeio. - Ler e interpretar guias ao visitante com o objetivo de buscar informações sobre atrações em uma cidade. - Nomear atividades “indoor” e “outdoor” que podem ser feitas em regiões turísticas. - Argumentar a respeito de preferências no âmbito do turismo.

	- Construir e descrever um itinerário para uma viagem com base em informações obtidas em guias ao visitante. - Perguntar e responder para obter informações em uma entrevista ou diálogo.
MÓDULO 4 - GOING TO SCHOOL	
Unidade 1 - Arriving at school	- Compreender o sistema escolar de países falantes de língua inglesa. - Referir-se a objetos e pessoas. - Dizer quando algo pertence a alguém. - Falar sobre objetos e espaços escolares - Pedir permissão.
Unidade 2 - Organizing my schedule	- Entender como funciona o horário escolar de escolas no exterior. - Saber os nomes das disciplinas escolares. - Dizer as horas em inglês. - Utilizar as expressões e preposições de tempo corretamente. - Falar sobre minha rotina diária.
Unidade 3 - Defining activities	- Compreender como funcionam as atividades extracurriculares. - Candidatar-me a uma vaga em um time ou clube. - Falar sobre meus pontos fortes e fracos. - Elaborar frases no futuro. - Preencher formulários. - Saber explicar o porquê, desejos e vontades. - Escrever uma carta de apresentação.
Unidade 4 - Understanding my grades	- Compreender o sistema de notas nas escolas de países falantes de língua inglesa. - Entender um boletim e minhas notas. - Utilizar advérbios de frequência para falar sobre minha rotina. - Elaborar frases sobre o passado.
MÓDULO 5 - LIVING ABROAD	
Unidade 1 - Going shopping	- Se comunicar com um atendente ou caixa de loja para fazer compras. - Descrever e dizer o tamanho e estilo de roupas e calçados que usa ou quer. - Fazer uma troca ou devolução de um produto. - Entender as informações em uma etiqueta de roupa. - Compreender como funciona a conversão de moedas. - Perguntar e responder sobre preços.
Unidade 2 - Going to the restaurant	- Fazer pedidos em restaurantes. - Conversar com um garçom. - Aprender vocabulário específico sobre comida e utensílios. - Ser capaz de fazer perguntas e organizar uma refeição.
Unidade 3 - Getting assistance	- Descrever sintomas e suas características. - Conversar com um médico. - Receber e dar conselhos com relação à saúde. - Ler a bula de um medicamento. - Preencher um formulário sobre sua saúde.
Unidade 4 -	- Comunicar-se em ambientes formais ou informais.

Interacting with friends	- Compreender as abreviações utilizadas na linguagem da internet. - Entender e utilizar o Simple Past. - Comunicar-se fazendo uso de conectores. - Pedir esclarecimento a respeito de palavras ou frases não entendidas. - Entender como falar ao telefone em inglês.
MÓDULO 6 - MAKING FRIENDS	
Unidade 1 - Communicating online	- Falo sobre minhas informações pessoais. - Sei dizer o que gosto e o que não gosto. - Aprendi o que é um <i>e-pal</i>. - Consigo utilizar e entender SMS English. - Gravei o diálogo proposto na unidade. - Usando informações pessoais, falar sobre o que você gosta e sobre o que não gosta.
Unidade 2 - Posting on social media	- Consigo discutir sobre o uso de redes sociais. - Sei fazer um post em redes sociais, em inglês. - Descrevo um lugar conhecido/turístico. - Conto se já visitei determinado lugar. - Falo sobre lugares conhecidos e desconhecidos.
Unidade 3 - Understanding my exchange program	- Entendo como funciona e quais são as principais características de um programa de intercâmbio. - Sei usar <i>Comparatives</i> e <i>Superlatives</i> apropriadamente. - Consigo falar algumas informações básicas sobre meu país de origem. - Sei algumas informações básicas do país de destino para o qual vou. - Aprendi a escrever uma carta ou <i>e-mail</i>.
Unidade 4 - Getting ready to go!	- Sei o vocabulário de itens de viagem. - Compreendi conceitos culturais de outro país. - Utilizo os tempos presente e futuro em inglês sem dificuldades. - Me expresso como preciso na escrita do texto sobre mim. - Consegui me expressar naturalmente na gravação do meu vídeo, sem muitos problemas de pronúncia.

Fonte: <https://licon.unicentro.br>. Acesso restrito.

APÊNDICE C - Questionário aos participantes envolvidos na produção e acompanhamento pedagógico do curso GM.

Questionário aos participantes envolvidos na produção e acompanhamento pedagógico do curso GM.

- * Em relação aos objetivos definidos no material do GM, você acha que ele propicia aquilo a que se propõe? Assinale SIM ou NÃO. (lista de objetivos no formulário, conforme já elencados na apresentação do produto)
- * Quais são as *affordances* do material do GM? O que os alunos conseguem fazer/aprender?
- * O que você acha que ele poderia propiciar e não propicia?
- * Quais são as limitações do material?
- * Quais são as demandas (o que o aluno precisa) para que o aluno consiga utilizar um material desse tipo?
- * Quais foram os desafios vivenciados no processo de uso do material?
- * Como você descreveria a abordagem teórico-metodológica do material?
- * Quais são/foram as principais dificuldades vivenciadas durante todo o processo de trabalho no programa?
- * Você percebe que tem autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebe algum tipo de suporte? Recebe algum tipo de pressão?

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes da pesquisa.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O Programa Ganhando o Mundo como política linguística: uma análise sob a perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaria de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “O Programa Ganhando o Mundo como política linguística: uma análise sob a perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas”, a ser realizada no programa de mestrado profissional em Letras Estrangeiras Modernas - UEL. O objetivo da pesquisa é analisar e compreender, de acordo com a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) de Ball e Bowe (1992), como se dá o processo de implementação da política linguística do Programa Ganhando o Mundo em seus três contextos, a saber, o contexto de influência, sendo analisado por meio das notícias e discursos que circularam nas mídias digitais a respeito do programa; o contexto da produção de texto, constituído pelos textos normativos referentes à regulamentação do programa para a comunidade participante (alunos do EM) e para a equipe envolvida na criação do curso de língua em caráter EaD; e o contexto da prática, composto pela materialização do curso em EaD para os alunos intercambistas, bem como pelas percepções (affordances do material) dos professores conteudistas envolvidos na criação deste curso. Com essa amostra, a análise visa observar a política linguística em questão como um todo, e associar os contextos de influência e de produção de texto ao contexto de prática, investigando como a política foi interpretada e recriada pelos agentes envolvidos em sua implementação.

Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: Você responderá a um formulário Google com algumas perguntas dissertativas onde será levado a refletir sobre as affordances (propiciamentos) do material produzido pela equipe de conteudistas do Programa Ganhando o Mundo.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são diretamente relacionados à ampliação do espaço para discussões a respeito de políticas linguísticas e seu funcionamento e impacto na sociedade, bem como à contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores no que diz respeito à produção de materiais didáticos no campo do EaD.

Em relação aos riscos, por se tratar de uma pesquisa realizada em ambiente virtual, atendo à resolução presente na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS. A pesquisa com questionários e em ambiente virtual envolve riscos relacionados à invasão de privacidade; perda do autocontrole e integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados;

discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); ocupação do tempo do participante ao responder ao questionário/entrevista; constrangimento em responder a questões sensíveis, e nesta pesquisa, especificamente, pode haver constrangimento dos participantes em expor informações relacionadas ao processo de criação do curso EaD.

Em virtude da existência dos riscos acima descritos, eu, pesquisadora privada, me comprometo a: a) garantir ao participante liberdade para não responder a questões que ele/ela considere constrangedoras; b) proteger com sigilo a integridade dos documentos (questionários e TCLEs assinados), impossibilitando sua violação (danos físicos, cópias, rasuras, vazamentos); c) assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, não utilizando as informações em prejuízo moral ou financeiro dos participantes; d) garantir o direito à assistência integral aos participantes que vierem a sofrer qualquer tipo de dano, previsto ou não, no termo de consentimento, e resultante de sua participação; e) divulgar publicamente os resultados; f) respeitar os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos participantes.

Enfatizo aos participantes a importância de guardar em seus arquivos uma cópia dos documentos eletrônicos (TCLE assinado e questionário respondido), e reitero meu compromisso em manter estes dados em sigilo, bem como em fazer qualquer contato com o participante apenas de modo privado, garantindo a confidencialidade entre os participantes e o pesquisador.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos poderá me contatar, portanto, seguem aqui minhas informações de contato: Marta Mariana Ricciato. Rua

ou _____, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2021.

Marta Mariana Ricciato
Pesquisadora

Nome:
Participante da Pesquisa