

Proposta de material didático digital para uma prática de formação docente no âmbito do projeto Línguas no Campus

Digital teaching material proposal to an English teacher education program of the outreach project Línguas no Campus

Karina dos Reis Costantin¹
 Gabriele Almeida de Moraes Pereira²
 Luciane Kirchhof Ticks³

Resumo

As inúmeras inovações tecnológicas, ao longo dos séculos, vêm afetando fundamentalmente o modo como vivemos, atravessando todas as esferas de nossas vidas: desde as atividades diárias, passando pelas práticas desenvolvidas em contextos de trabalho, até as práticas educacionais (BARTON; LEE, 2015). Nesse sentido, entendemos como relevante a discussão e a exploração de práticas multiletradas, que abrangem a multiplicidade de discursos e a multimodalidade, em contextos de formação de professores. Portanto, este trabalho objetiva apresentar e discutir um material didático digital (MDD) produzido para o projeto Línguas no Campus (LinC), que atua na formação inicial de professores de língua inglesa. O MDD abrange duas unidades, são elas: Conhecendo o LinC e Redesigning a syllabus e foi produzido com base no Modelo Cíclico de Design de Artefatos Digitais (REIS, 2021) e está subsidiado, teórico e metodologicamente, pela Análise Crítica de Gênero (ACG) (MOTTA-ROTH, 2008) e pela Pedagogia dos Letramentos (PL) (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Os resultados preliminares, a partir da testagem e da avaliação entre pares, indicam que o MDD apresenta consonância com o aporte teórico adotado: da ACG, constatamos a concepção de linguagem como gênero e a organização do syllabus de acordo com a estratificação da linguagem proposta pela teoria; e da PL, atividades multiletradas, em ambiente digital, e dispostas a explorar os processos do conhecimento, sugeridos pela PL, de modo variado. Além disso, avaliamos que o MDD se adequa aos contextos digitais de ensino. No entanto, apresenta pontos a serem ajustados, são eles, a apresentação das regras do curso, os métodos avaliativos e de feedback, entre outras questões.

Palavras-chave: Material didático digital. Formação de professores de língua inglesa. Letramentos.

Abstract

Over the centuries, the numerous technological innovations have fundamentally affected the way we live, crossing all spheres of our lives: from daily activities and practices developed at professional contexts to educational practices (BARTON; LEE, 2015). In this sense, we understand as relevant the discussion and exploration of multiliterate practices that cover the multiplicity of discourses and the multimodality in teacher education contexts. Therefore, this research aims to present and discuss a digital teaching material designed for the outreach project *Línguas no Campus (LinC)*, which constitutes an English teaching education program. The digital teaching material covers two didactic units: *Conhecendo o LinC* (Getting to know LinC) and *Redesigning a syllabus*. It was developed considering the Cyclic Digital Artifact Design Model (REIS, 2021) and it is theoretically and methodologically subsidized by the Critical Genre Analysis (CGA) (MOTTA-ROTH, 2008) and by the Pedagogy of Literacies (PL) (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020 approaches). In view of testing and peer review, the preliminary results indicate that the digital teaching material is in consonance with the approached theoretical basis: concerning CGA, we recognize the language approach as genre and the syllabus organization in accordance with the stratification of the language proposed by the theory, and; regarding PL, multiliterate activities, in digital environment, and inclined to explore the knowledge process suggested by PL in different ways. However, the results also present aspects to be adapted, which are the introduction of the course rules, the evaluative methods and the feedback system, among other issues.

Key-words: Digital teaching material. English teacher education program. Literacies.

¹ Doutoranda em Letras. Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria, RS, Brasil). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8498-5932> E-mail: karinadosreiscostantin@gmail.com

² Mestranda em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. (Santa Maria, RS, Brasil). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3214-7317> E-mail: gabrielealmeida1721@gmail.com

³ Doutora em Letras. Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria, RS, Brasil). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0907-7293> E-mail: lkirchhoffticks@gmail.com

1 Introdução

As inúmeras inovações tecnológicas, ao longo dos séculos, vêm afetando fundamentalmente o modo como vivemos, atravessando todas as esferas de nossas vidas: desde as atividades diárias, como pegar um meio de transporte ou fazer compras, as quais passaram a ser feitas por meio de plataformas digitais, passando pelas práticas profissionais desenvolvidas em ambiente de trabalho que foram facilitadas pelas inovações, como por exemplo, a comunicação entre colegas que não trabalham no mesmo espaço, até as práticas educacionais (BARTON; LEE, 2015), que, apesar de relutantes às mudanças tecnológicas, também foram impactadas.

Em vista disso, entendemos que os contextos educacionais precisam, urgentemente, estar em consonância com as inovações tecnológicas da vida contemporânea. Em outras palavras, precisamos incluir, como professores de linguagem, em nossas sequências didáticas, recursos tecnológicos e digitais relevantes para o desenvolvimento intelectual de nossos alunos. Mas, sobretudo, para as diversas esferas da vida em sociedade.

Para tanto, os professores, amparados pelas escolas, coordenadorias, estados e outros agentes, precisam estar qualificados, pedagogicamente, para saber lidar com as tecnologias. E, por conseguinte, saber incluí-las em suas aulas para aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais.

Considerando tais questões, neste trabalho direcionamos nosso olhar aos professores e temos como objetivo apresentar e discutir uma proposta de material didático digital (doravante, MDD) desenvolvido para uma prática de formação docente de interferência crítica e colaborativa, no contexto de formação inicial de professores de inglês do projeto Línguas no Campus (doravante, LinC). O LinC é um projeto de ensino, pesquisa e extensão (COSTANTIN, 2021) que atua na formação de professores de inglês há 25 anos. É um dos projetos do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação⁴ (doravante, LabLeR) e está vinculado ao curso de Letras- Inglês da Universidade Federal de Santa Maria (doravante, UFSM).

Para darmos conta do objetivo deste trabalho, organizamos o artigo da seguinte forma, na Seção 2, apresentamos os principais pressupostos teóricos que embasaram a produção do material didático, isto é, o Modelo Cíclico de Design de Artefatos Digitais (REIS, 2021) e as teorias de ensino que subsidiaram a produção das atividades, a Análise Crítica de Gêneros (MOTTA-ROTH, 2008) e a Pedagogia dos Letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Na Seção 3, apresentamos a

⁴ Fundado em 1997, a partir do Edital 96/12 processo nº. 97/01585 de dezembro de 1996 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), foi fundado, pela professora Dra. Désirée Motta Roth.

metodologia do estudo detalhadamente. Na Seção seguinte (4), discutimos a avaliação do MDD. E, por fim, na última seção (5), apontamos as considerações finais deste estudo.

2 Pressupostos teóricos

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teóricos que subsidiaram a elaboração do material didático, sendo eles o Modelo Cíclico de Design de Artefatos Digitais (Seção 2.1) e as teorias de ensino: Análise Crítica de Gêneros (Seção 2.2) e Pedagogia dos Letramentos (Seção 2.3).

2.1 Modelo cíclico de design de artefatos digitais

O Modelo Cíclico de Design de Artefatos Digitais (doravante, MoDE), no intuito de colaborar com a área da Linguística Aplicada e com a implementação de design de MDD, subsidiou o planejamento das etapas que constituem o processo de desenvolvimento de MDD. O MoDE é constituído por oito *frameworks*, os quais caracterizam as diferentes etapas do processo em discussão, sendo elas: a) *Analyze*; b) *Plan*; c) *Design*; d) *Test*; e) *Prototype Evaluation*; f) *(Re) Design*; g) *Apply*; e f) *Evaluate*.

Com base em Reis (2021), a etapa *Analyze* diz respeito à primeira fase do processo, a partir do qual é realizada a análise de diagnóstico, com o intuito de identificar os interesses do público-alvo do curso, possibilitando então, o planejamento e a elaboração do programa, e, por fim, a definição da modalidade e as ferramentas que constituirão o curso. A autora sugere que sejam aplicados questionários, ou que entrevistas sejam conduzidas a fim de obter informações acerca do público-alvo. Neste trabalho, consideramos a etapa *Analyze* como parte de uma pesquisa prévia realizada em nível de mestrado, cujos dados (entrevistas semiestruturadas e análise de materiais didáticos) serviram de referência para este trabalho. Na sequência, “[t]ão logo a coleta dos dados seja finalizada, é imprescindível sistematizá-los, buscando identificar o perfil e os interesses dos usuários para prosseguir à Fase 2” (REIS, 2021, p. 423).

A Fase 2 refere-se ao planejamento (*Plan*) do protótipo (REIS, 2021). O sucesso desta fase está atrelada à anterior, pois uma boa coleta e sistematização de dados contribui para organizar as informações relevantes sobre os usuários potenciais e, portanto, menos ajustes serão necessários após a aplicação do protótipo (REIS, 2021). No caso do MDD descrito neste artigo, nosso planejamento considerou como usuários potenciais os professores em formação do projeto LinC.

Na sequência, dá-se início à fase de *Design* do MDD, na qual é incluído “o desenvolvimento tanto da interface do curso/MDD quanto das atividades que permitirão ao usuário explorar o conteúdo do curso/aplicativo” (REIS, 2021, p. 424).

A primeira versão do protótipo, elaborado na fase anterior (*Design*), deve ser testada. Esta prática constitui a quarta fase, a de testagem (*Test*), e tem como objetivo permitir que os autores do MDD identifiquem possíveis problemas no protótipo, com o intuito de ajustá-lo. Para isso, é sugerido “incluir alunos potenciais como avaliadores ou, ainda, disponibilizar o produto diretamente em contexto de uso, mais especificamente em aulas” (REIS, 2021, p. 424). Os resultados/informações obtidos a partir dessa fase, proporcionam a avaliação do protótipo (*Prototype Evaluation*) na quinta fase, a qual serve como base para o (*Re*)*design* (fase 6), dando continuidade ao desenvolvimento do protótipo. Com a segunda versão do protótipo realizada, aplica-se a primeira versão final do MDD (Fase 7: *Apply*), e conclui-se o MoDE com uma nova avaliação do produto, bem como da experiência de ensino, finalizando a fase 8 (*Evaluate*).

O MDD, apresentado neste artigo, passou pela testagem (Fase 4) com dois grupos: professores em formação continuada e professores formadores. A partir da testagem, ambos os grupos emitiram suas avaliações (Fase 5) dando subsídios para o (*Re*)*design* (Fase 6), chegando na aplicação da segunda versão (Fase 7) e na avaliação desta (Fase 8). Neste artigo, por uma questão de espaço, discutiremos da Fase 1 à Fase 5, ou seja, até a avaliação do protótipo pelos dois grupos.

As diferentes etapas do MoDE constituem um processo interdependente. Em outras palavras, cada etapa contribui e funciona para o desenvolvimento da outra, colaborando com a prática de elaboração de MDD. No contexto de ensino de línguas, além deste aporte teórico, faz-se necessário considerar as concepções de linguagem e de ensino que subsidiarão, tanto o planejamento do conteúdo quanto a construção da interface deste. De acordo com Reis (2021, p. 424), “essa definição deverá influenciar também a escolha dos elementos multimodais (verbais e não verbais) e as ferramentas tecnológicas, que serão usadas no e com o material didático digital proposto”.

Considerando estas questões, nas próximas duas seções (2.2 e 2.3), discutimos as teorias de ensino que subsidiaram a elaboração do MDD.

2.2 Análise Crítica de Gêneros

O conceito de gênero pode ser definido como o uso da linguagem em contextos sociais específicos (MOTTA-ROTH, 2008) e se estabelece entre nós como uma ferramenta de teorização e de explanação (cf.: Bunzen 2006, p. 153) sobre como a linguagem funciona associada a objetivos e

atividades para criar e recontextualizar interações sociais (MOTTA-ROTH, 2008, p. 352). Dessa forma, a Análise Crítica do Gênero (doravante, ACG) estabelece relações entre a linguagem e as práticas sociais, a partir de uma mescla de teorias, são elas: a Sociorretórica, a Análise de Gênero, a Linguística Sistêmico-Funcional e a Análise Crítica do Discurso (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015).

A ACG, dentre suas características, entende a linguagem como estratificada em planos comunicativos, os quais representam, de forma cronológica, os estudos de gêneros discursivos “a partir dos elementos da linguagem dentro da sentença, até os elementos do contexto, das atividades, dos papéis e relações das formações discursivas e ideológicas da sociedade” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 353). Tal representação entende gênero como

“[...] uma conformação de significados recorrentes, organizada em estágios e orientada para o objetivo de realizar práticas sociais (cf.: Martin 2002: 269). Essa conformação é específica da cultura (cf.: Halliday 1978: 145), portanto é uma unidade mais ampla do que o texto – “linguagem que é funcional”, que realiza uma tarefa em algum contexto (Halliday 1985/1989: 5), “uma instância real de linguagem em uso” (Fairclough 2003:3) – e menos abrangente do que discurso – visões particulares formuladas na linguagem em uso (cf.: Fairclough 2003: 3)” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 353).

A Figura 1 ilustra os planos comunicativos da linguagem, do mais concreto ao mais abstrato, são eles, fonologia e grafologia, léxico-gramática, semântica e pragmática, registro: contexto de situação, gênero: contexto de cultura e discurso: ideologia. De acordo com Nascimento (2017), o ensino de línguas preferencialmente deve abranger todos os planos comunicativos a fim de promover uma proposta crítica e emancipatória.

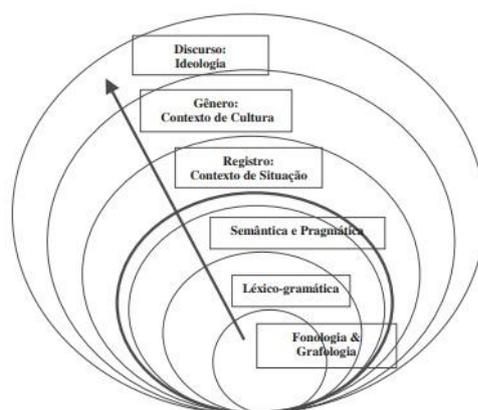


Figura 1. Estratificação da linguagem.
Fonte: Motta-Roth, 2008, p. 352.

Nascimento (2017) aponta (com base em MEURER, 2002; MOTTA-ROTH, 2008) que a ACG parte do princípio de que os textos dão forma às atividades que realizamos nos vários contextos de experiência e são, por sua vez, atravessados por discursos de ordem diversa (NASCIMENTO, 2017). O MDD, apresentado neste artigo, é um exemplo de uma dessas atividades: desenvolvido para um contexto de formação e atravessado por discursos pertinentes. Nesse sentido, nos alinhamos à ACG e entendemos, assim como Nascimento (2017, com base em LEFFA, 2008), que produtores de materiais didáticos (professores) precisam ter uma noção bem clara da fundamentação teórica sobre a qual se baseiam (NASCIMENTO, 2017), de modo que suas práticas docentes sejam coerentes, desde a produção, passando pela aplicação até a avaliação. A ACG, dessa forma, é uma teoria pertinente que pode auxiliar e guiar essas práticas docentes.

Destacamos que o ensino pautado na ACG prevê a exploração sociossemiótica da linguagem por meio de diferentes semioses e, complementarmente, dos planos comunicativos, abrangendo a exploração de aspectos contextuais, discursivos, retóricos e léxico-gramaticais dos textos (COSTANTIN, 2021). Em outras palavras, a ACG pode alinhar-se à Pedagogia dos Letramentos, em contextos de ensino e de aprendizagem, em busca de uma proposta significativa de MDD. A ACG e a Pedagogia dos Letramentos (discutida a seguir) subsidiam teoricamente a organização e a produção das atividades que constituem o MDD.

2.3 Pedagogia dos Letramentos

O conceito de letramentos (ou multiletramentos) abrange a multiplicidade de discursos, ou seja, as diversas mudanças da vida contemporânea, as quais estão relacionadas, respectivamente, à a) diversidade produtiva de nossa sociedade, ao pluralismo cívico e ao mundo multifacetado (THE NEW LONDON GROUP, 1996) e, b) à multimodalidade que refere-se aos novos meios de informação e comunicação, isto é, aos significados que cada vez mais são construídos de modo multimodal, integrando diferentes modos de produção de significado (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

De forma a didatizar e aplicar a PL (doravante PL) em contextos de ensino e de aprendizagem, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) apresentam quatro orientações (ou processos do conhecimento), sendo elas: a) experienciar o conhecido ou o novo, em termos de ideias, situações e experiências; b) conceituar através da adequação de teorias ou generalização; c) analisar funcionalmente e criticamente; e d) aplicar apropriadamente o conhecimento, ou criativamente, no sentido de intervir no mundo de forma inovadora/criativa através de seus textos/discursos (KALANTZIS et al., 2016). Os quatro processos do conhecimento se desdobram em oito e estão ilustrados na Figura 2.

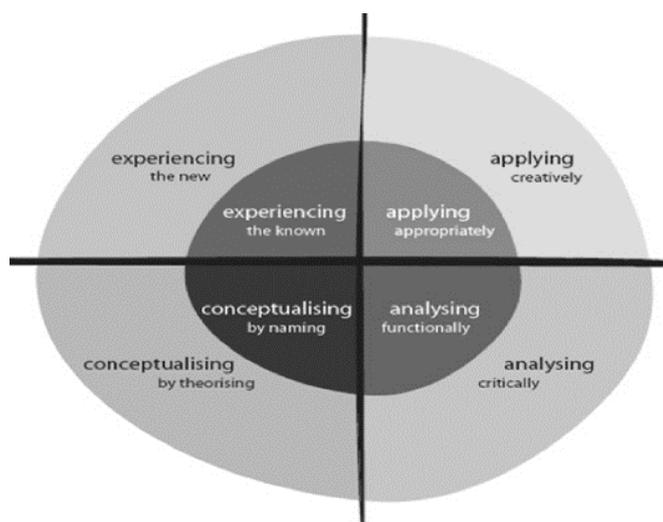


Figura 2. Processos do conhecimento.

Fonte: Kalantzis et al., 2016.

Esses processos de conhecimento agem como colaboradores para o letramento compreendido como uma série de práticas socioculturais que são historicamente e socialmente variáveis (BUNZEN, 2010). No contexto da aprendizagem da significação, tais processos/orientações colaboram com a construção do conhecimento. O processo de “experienciar o conhecido” envolve aprendizes de forma que possam refletir sobre suas próprias experiências de vida, trazendo para a aula o conhecimento com o qual estão familiarizados e suas formas de representar o mundo. Já o processo de “experienciar o novo” ocorre com a imersão em novas situações, informações e ideias a partir de diferentes textos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Considerando a aprendizagem conceitual, “conceitualizar por nomeação” envolve “classificação por propriedades gerais ou comuns, o que implica estabelecer distinções de semelhança e diferença, categorizando e nomeando os elementos constituintes sobre aquilo a que o conceito se refere” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 78), formando, então, na perspectiva dos letramentos, uma metalinguagem. Já “conceitualizar com teoria” significa fazer generalizações, reunindo conceitos em estruturas interpretativas, permitindo a construção de modelos cognitivos ou representações de conhecimento, os quais passam a ser ferramentas úteis para a compreensão, a produção e a comunicação do conhecimento (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

No que concerne à aprendizagem analítica dos letramentos, o processo de “analisar funcionalmente” engloba processos de raciocínio, de estabelecimento de conclusões inferenciais e dedutivas, de relações funcionais e de análise de conexões lógicas (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), os quais permitem que o aluno aprenda de que modo o texto transmite significado e se organiza

de forma complexa e significativa. “Analisar criticamente”, por sua vez, sugere avaliação das perspectivas, dos interesses e dos motivos daqueles envolvidos na construção de conhecimento, em que os aprendizes interrogam os propósitos relacionados aos significados ou às ações, com base na interpretação do contexto sociocultural (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). A partir deste processo, é possível relacionar o novo conhecimento, que é explorado a partir dos outros processos, com o próprio conhecimento e processos do pensamento.

O processo de “aplicar adequadamente” consiste em “empregar conhecimentos de maneira previsível ou ‘adequada’” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 79). Em outras palavras, tal processo possibilita, por exemplo, a prática funcional de um texto a um contexto real. Finalmente, “‘aplicar criativamente’ sugere um uso mais inovador do conhecimento, que pode envolver, por exemplo, a recombinação de elementos de *design* para criar um texto híbrido ou multimodal” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 79). Em outras palavras, “aplicar criativamente” se refere à transposição de um conhecimento/texto para um contexto, permitindo, então, a exploração tanto da criatividade quanto da criticidade do aprendiz.

A PL, e os processos do conhecimento que a operacionalizam, tem suas raízes históricas em diferentes pedagogias/abordagens, são elas: a didática, a autêntica, a funcional e a crítica (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Este conglomerado de abordagens torna possível uma pedagogia que envolva “uma mistura equilibrada e apropriada de tipos de atividades” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 74).

No contexto de elaboração de MDD em discussão, tal fundamentação teórica subsidia as atividades pedagógicas, contribuindo para que o MDD explore diferentes modos/práticas de produção de conhecimento. A seguir, na Seção 3, apresentamos a metodologia deste artigo.

3 Metodologia

A metodologia deste artigo está dividida em três momentos, no primeiro (Subseção 3.1), apresentamos o contexto de produção do MDD, evidenciando o público-alvo, a autoria e os objetivos do material didático. No segundo momento (Subseção 3.2), nos debruçamos sobre os procedimentos adotados na produção do MDD. Por fim, na terceira subseção (3.3), apresentamos os procedimentos analíticos que possibilitaram a análise do MDD.

3.1 Contexto de produção do MDD

O MDD foi produzido para atender às necessidades do projeto LinC e tem como público-alvo os professores em formação. Foi pensado para ser desenvolvido durante a formação docente dos tutores e monitores, a qual pode variar em número de semestres. Para tanto, neste artigo apresentamos e discutimos as duas primeiras unidades da proposta de formação (detalhadas na seção de resultados).

A produção deste MDD está diretamente ligado à disciplina “Design de materiais didáticos digitais nas perspectivas da Análise Crítica de Gêneros e (Multi)letramentos”, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM (em 2022/1) e cursada pelas duas primeiras autoras deste artigo, as quais são autoras do MDD, sob a supervisão da terceira autora.

Destacamos que a primeira e a segunda autora fazem parte do LinC desde o início da graduação em Letras-Inglês e, atualmente, estão em formação continuada, cursando doutorado (primeira autora), atuando como mentora⁵, e mestrado (segunda autora). Já a terceira autora, atua no LinC há mais de 20 anos, orientando tutores e monitores. O LinC constitui-se como um ambiente de pesquisa e, portanto, as autoras têm como intuito entender e contribuir com as práticas de letramentos do grupo, a partir deste artigo.

Nesse sentido, propomos um MDD que busca: 1) Oportunizar a discussão acerca das funções (e papéis) e das práticas de letramentos dos professores em formação e; 2) Desenvolver a produção de MDD à luz das teorias de ensino relevantes para o grupo (ACG e PL), posicionando os tutores e monitores como pesquisadores de seu contexto a partir da exploração de elementos multimodais.

Na sequência apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a produção do MDD.

3.2 Produção do MDD

A produção do MDD está em embasada metodologicamente no Modelo Cíclico de Design de Artefatos Digitais, proposto por Reis (2021) e discutido na seção 2.1 deste artigo. Portanto, desenvolvemos o MDD a partir dos seguintes passos:

1) *Análise diagnóstica do contexto e do público para o qual o MDD seria produzido.* Esta etapa foi realizada por Costantin (2021), que buscou em sua pesquisa de mestrado mapear as práticas de

⁵ Mentora: papel responsável por orientar os professores em formação (monitores e tutores).

letramentos que compõem o contexto do projeto LinC. Para isso, analisou as concepções de letramentos subjacentes ao material didático (duas unidades didáticas) produzido pelos professores em formação do LinC e as práticas de letramentos subjacentes ao discurso dos participantes, por meio de entrevistas. Por fim, contrastou as concepções de letramentos (do material didático) e do discurso dos participantes, de modo a problematizar o processo de formação.

Dentre os resultados, Costantin (2021) verificou que as práticas de letramentos do LinC estão subsidiadas pelas teorias linguísticas e de ensino: a ACG e a PL. Identificou também que os professores em formação têm clareza de suas funções (organizadas em: monitor, discente dos primeiros semestres do curso de Letras - Inglês; tutor, discente do curso de Letras - Inglês mais experiente e; mentor, professor em formação continuada responsável por auxiliar as professoras formadora no processo de orientação dos monitores e tutores). Entretanto, as práticas de letramento relacionadas às funções não eram consenso entre todos. Por exemplo, alguns tutores não se viam responsáveis pela produção intelectual em termos de publicações, por outro lado, outros tutores desenvolviam essa prática e se representavam como pesquisadores. Além disso, Costantin (2021) constatou que o processo de produção de materiais didáticos era um desafio para o grupo, e que nem todos os professores em formação conseguiam se engajar nessa prática. Os dados levantados pela autora forneceram subsídios para a etapa seguinte da produção do MDD, prevista em Reis (2021);

2) *Planejamento do MDD*. Considerando a análise diagnóstica, nesta etapa, definimos as temáticas de cada unidade, os gêneros que seriam explorados, as plataformas digitais, as ferramentas e a modalidade do MDD;

3) *Design do MDD*. Neste passo, nos detemos na produção das atividades, que foram desenvolvidas tendo como pressupostos balizares as teorias de ensino adotadas pelo contexto investigado (são elas, a ACG e a PL) e no desenvolvimento da interface do MDD;

4) *Testagem*. Neste momento, submetemos o MDD para testagem e avaliação. As avaliadoras foram três professoras da área das Letras, da UFSM, especialistas em formação de professores e produção e análise de MDD. Esta avaliação se deu mediante uma banca, na qual as professoras levantaram questões a serem (re)pensadas e problematizadas. Contamos também com a avaliação de duas professoras das Letras, em formação continuada, que, assim como as duas primeiras autoras, estavam cursando a disciplina “Design de materiais didáticos digitais nas perspectivas da Análise Crítica de Gêneros e (Multi)letramentos”, contexto que este MDD foi produzido. A avaliação das colegas de disciplina se deu mediante um formulário, disponibilizado pela docente da disciplina, que buscava mensurar a identificação, a eficácia do curso como material de aprendizagem e a facilidade de uso;

5) *Avaliação do protótipo*. Com base na testagem, levantamos as potencialidades e as fragilidades do material e, portanto, obtivemos uma avaliação do protótipo a partir de diferentes olhares. De acordo com Reis (2021), as etapas seguintes de produção do MDD são: o *(re)design (Fase 6)*; a *aplicação (Fase 7)* e; a *avaliação (Fase 8)*. No entanto, neste artigo, como mencionado anteriormente, relatamos o processo de produção até a fase 5, de avaliação do protótipo.

3.2 Análise do MDD

Com o objetivo de discutir o MDD, analiticamente, adotamos os seguintes procedimentos:

1) *Identificação da organização retórica das unidades*. Neste procedimento, identificamos como as unidades estão estruturadas em termos de conteúdos e atividades. Também buscamos detectar em que medida a organização retórica das unidades vai ao encontro das teorias de ensino do LinC (ACG e PL);

2) *Análise da natureza das atividades*. Neste procedimento, procuramos por evidências linguísticas, nos enunciados da atividades, que nos indicassem quais os processos do conhecimento (experientiar, conceituar, analisar e aplicar), de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), estão sendo explorados e;

3) *Avaliação por pares*. Nesta etapa, buscamos, por meio de uma avaliação de especialistas, realizada pelas professoras formadoras e, um questionário avaliativo, que foi aplicado na disciplina (supracitada) com duas colegas, levantar as potencialidades e as fragilidades do MDD quanto aos aspectos tecnológicos e pedagógicos (eficácia do MDD e a facilidade de uso).

Na seção seguinte, apresentamos os resultados encontrados.

4 Resultados

Esta seção está organizada em três subseções. Na primeira (4.1), apresentamos a organização retórica das unidades: Conhecendo o LinC e *Redesigning a syllabus*. Na sequência, na segunda subseção (4.2), discutimos a natureza das atividades, ou seja, quais são os processos do conhecimento que estão sendo mobilizados. E, na última (4.3), discorreremos sobre a avaliação realizada por pares sobre as potencialidades e as fragilidades do MDD, no que se refere aos aspectos tecnológicos e pedagógicos (eficácia do MDD e a facilidade de uso).

4.1 Organização retórica das unidades

Iniciamos a discussão do MDD a partir do *syllabus*. Segundo Irfani (2014), por meio dele é possível identificarmos indícios da teoria linguística, da teoria de aprendizagem e do aprendiz em potencial do material didático. O Quadro 1 representa o *syllabus* de cada unidade (são elas: 1) Conhecendo o LinC e; 2) *Redesign a syllabus*) e como ambas estão constituídas por temáticas, gêneros, registros, atos de fala, lexicogramática e plataformas, mídias, ferramentas e modalidade.

A organização dos *syllabi* reflete parcialmente os planos comunicativos propostos pela ACG (Discurso; Gênero; Registro; Semântica e Pragmática; Lexicogramática; Fonologia e Grafologia) (MOTTA-ROTH, 2008), com algumas adaptações, principalmente, no que se refere aos aspectos digitais, ou seja, por ser um MDD estão incluídos no *syllabus* as plataformas, mídias, ferramentas e a modalidade utilizada. A ACG entende a linguagem como prática social e, portanto, como concepção de ensino prevê que “se [...] ensine a linguagem, considerando o potencial de ensino em todos os seis planos comunicativos” (NASCIMENTO, 2017, p.132), desde o mais concreto e elementar até o mais abstrato e complexo, ou seja, da fonologia e grafologia até o discurso. Desse modo, percebemos esta perspectiva de ensino refletida no *syllabi* das unidades do curso.

Unid.	Temáticas	Gêneros	Registro	Atos de fala	Lexicogramática	Plataformas Mídias Ferramentas Modalidade
1	Conhecendo o LinC	Videoaula Dissertação Infográfico	Contextualização do LinC: O que é o LinC? Considerações finais Infográfico: papéis, função e práticas de letamentos	Discutir e analisar as práticas de letamentos do LinC	Nominalizações Verbos (relacionais) Tempo verbal: presente	Moodle; Meet; Google Docs; Canvas; EAD com encontros síncronos
2	Redesigning a <i>syllabus</i>	Artigo científico <i>Syllabus</i>	Conceito de <i>syllabus</i> Tipos de <i>syllabi</i>	Analisar e descrever <i>syllabus</i>	Nominalizações Verbos (materiais e mentais)	Moodle; Meet; Miro; Google Docs. EAD com encontros síncronos

Quadro 1. Syllabi das unidades.
Fonte: Elaborado pelas autoras.

O MDD foi desenvolvido na plataforma Moodle, e prevê a modalidade de Educação a distância (doravante EAD) com encontros síncronos. Para isso, as unidades seguem a mesma organização retórica (Quadro 2): iniciam com um conteúdo, trazem duas atividades e, por fim, um desafio. Na unidade 1, o conteúdo é apresentado de modo interativo a partir de uma videoaula, produzida na plataforma *Loom* com o apoio de uma apresentação em *slides*, desenvolvida na plataforma *Canvas*. Na atividade 1, os

professores são apresentados às funções e às práticas de letramentos do LinC e precisam responder sobre sua experiência (função e atividades). A resposta, no ambiente digital, aceita diferentes modos semióticos, ou seja, o tutor ou monitor pode optar por gravar um vídeo, um áudio ou até mesmo construir uma figura. Na sequência, na atividade 2, há uma atividade de análise acerca da função e das práticas de letramentos em que os professores em formação se envolvem. E, por fim, no desafio 1, também promovendo a intersecção de diferentes modos semióticos, os professores em formação precisam construir um infográfico na plataforma *Canvas*, sistematizando as questões discutidas.

Na unidade 2, por seu turno, o conteúdo também é apresentado de forma interativa em uma apresentação em *slides* desenvolvida no *Canvas*. A seguir, na primeira atividade da unidade, é esperado que os participantes analisem diferentes tipos de *syllabus* em documento do *Google Drive*. Na atividade 2, a análise se concentra no *syllabus* do material didático do LinC. E, por fim, no desafio 1, os tutores e os monitores, em grupo, precisam produzir, em ambiente colaborativo (plataforma *Miro*), o *redesign do syllabus*, oriundo do material didático do LinC do curso em que atuam.

Unidade 1: Conhecendo o LinC	Unidade 2: <i>Redesigning a syllabus</i>
Conteúdo (em vídeo): Contextualização do LinC: O que é o LinC?	Conteúdo (em slides): Conceito de <i>syllabus</i> Leitura complementar: três artigos científicos
Atividade 1: Apresentar as práticas de letramentos de acordo com a função Leitura complementar: dissertação de mestrado (considerações finais)	Atividade 1: Análise de <i>syllabi</i>
Atividade 2: Analisar as práticas de letramentos de acordo com a função	Atividade 2: Análise de <i>syllabus</i> do LinC
Desafio 1: Sistematização das práticas de letramentos em um infográfico	Desafio 1: <i>Redesigning</i> de <i>syllabus</i> do LinC

Quadro 2. Organização retórica das unidades.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao mapear a organização retórica das unidades, identificamos indícios de consonância com as teorias de ensino relevantes para o contexto de formação inicial do projeto LinC: a ACG na organização do *syllabus*, relacionando os extratos da linguagem e; a PL nas propostas de atividades que associam diferentes plataformas e estimulam a produção multiletrada do conhecimento. A seguir, buscamos, de modo aprofundado, analisar em que medida tais considerações se confirmam nas atividades que compõem as unidades.

4.2 Análise dos processos do conhecimento subjacente às unidades

Identificamos que as unidades mobilizam, a partir das atividades, diferentes processos do conhecimento. A unidade "Conhecendo o LinC" explora, como ilustra o Quadro 3, os seguintes processos: experienciar o novo e o conhecido; conceitualizar com teoria e; aplicar criativamente, ou seja, não há atividades que promovam o "aplicar apropriadamente", o "analisar funcionalmente", e o "conceituar por nome". E, portanto, os professores em formação, respectivamente, não: "testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional", "analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função" e "agrupam informações em categorias" (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 75).

Unidade 1: Conhecendo o LinC	
Momentos	Processo do conhecimento
Conteúdo (videoaula): Contextualização do LinC: O que é o LinC?	Experienciar o novo e o conhecido
Atividade 1: Apresentar as práticas de letramentos de acordo com a função Leitura complementar: dissertação de mestrado (considerações finais)	Experienciar o novo e o conhecido Conceitualizar com teoria
Atividade 2: Analisar as práticas de letramentos de acordo com a função	Conceitualizar com teoria
Desafio 1: Sistematização das práticas de letramentos em um infográfico	Aplicar criativamente

Quadro 3. Conhecendo o LinC.
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os processos do conhecimento "experienciar o novo e o conhecido" estão presentes nos dois primeiros momentos da unidade, são eles:

1) Na apresentação do conteúdo, que é feita por intermédio de uma videoaula, a qual traz uma contextualização do projeto LinC. Neste momento, os aprendizes são expostos a questões conhecidas acerca do LinC, mas também a novas informações, como, por exemplo, o porquê de o projeto ter sido fundado e por quem;

2) Na atividade 1 (Figura 3), momento em que o "experienciar o novo e o conhecido" se relacionam com o "conceituar com teoria". Nesta atividade, os professores em formação precisam expor a função e as atividades que desenvolvem e, refletir, com base em uma imagem (oriunda de

pressupostos teóricos que embasam as práticas de letramentos do LinC), se sua função é mais periférica ou central, remetendo ao conceito de Participação Periférica Legítima⁶ (LAVE; WENGER, 1991). Em outras palavras, os tutores e monitores precisam, a partir de suas funções e atividades, ou seja, do conhecimento conhecido, refletir teoricamente (experienciar o novo). Para desenvolver essa atividade, são estimulados a uma prática multiletrada, pois podem utilizar diferentes modos semióticos (áudio, vídeo, imagem ou ainda o modo escrito) para responder.

Qual é a sua função e as atividades que você desenvolve no projeto Línguas no Campus?
 Considerando a imagem abaixo, a sua função é mais periférica ou mais central? Por quê?



Comunidade de Prática do LinC

Fonte: Costantin, 2021

Figura 3. Atividade 1 pela Unidade 1.
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na sequência da unidade, identificamos a exploração de outros dois processos do conhecimento: “conceitualizar por teoria” e “aplicar criativamente”. O primeiro foi demandado na atividade 2 (Figura 4), na qual os professores em formação, considerando pressupostos teóricos, devem refletir sobre quais práticas de letramentos não realizam e categorizar as que são desenvolvidas.

Na atividade 1, você nos contou sua função e as atividades que desenvolve. Na sequência, apresentamos um panorama geral das funções, papéis e práticas de letramentos do LinC. Considerando essas informações, responda as perguntas a seguir:

- a) Quais atividades (práticas de letramentos) identificadas por Costantin (2021) você não realiza? E por quê?
- b) Categorizar, em termos de papéis, as atividades que você desenvolver de acordo com o mapeamento realizado por Costantin (2021)

Figura 4. Atividade 2 da Unidade 1.
Fonte: Elaborado pelas autoras.

⁶ O conceito de Participação Periférica Legítima (PPL) refere-se a aprendizagem situada em um processo de participação em comunidades de prática. A participação, por sua vez, é inicialmente periférica e gradualmente aumenta em complexidade e engajamento (LAVE; WENGER, 1991).

Já o segundo processo, “aplicar criativamente”, pode ser identificado no desafio 1 (Figura 5), uma vez que proporcionou a sistematização das questões mobilizadas durante a unidade, por meio da produção multiletrada de um infográfico, na plataforma *Canvas*.

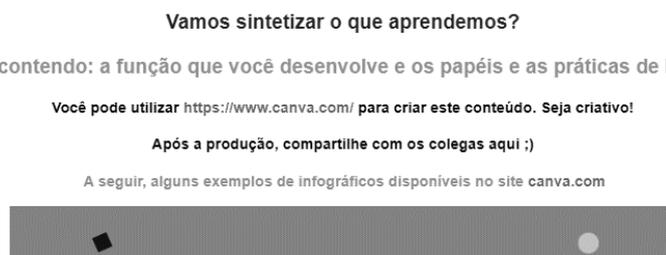


Figura 5. Desafio 1, unidade 1.
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A unidade 2, por seu turno, tende a explorar uma maior variedade de processos do conhecimento (Quadro 4), são eles: experienciar o novo e o conhecido; conceituar com teoria; analisar funcionalmente e criticamente e aplicar apropriadamente. Identificamos, portanto, uma abrangência maior dos processos em comparação à unidade 1. Contudo, os processos “aplicar criativamente” e “conceituar por nome” não foram mobilizados, sendo que o último, em nenhuma das unidades. Em outras palavras, nesta unidade, os tutores e monitores não são estimulados a produzirem “uma intervenção inovadora e criativa” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 75) e, no MDD como um todo, considerando as duas unidades, não são exploradas as práticas de categorização e de aplicação de termos de classificação (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Unidade 2: <i>Redesigning a syllabus</i>	
Momentos	Processo do conhecimento
Conteúdo (em slides): Conceito de <i>syllabus</i> . Leitura complementar: três artigos científicos	Experienciar o novo e o conhecido
Atividade 1: Análise de syllabi	Conceitualizar com teoria Analisar funcionalmente
Atividade 2: Análise de syllabus do LinC	Analisar funcionalmente Conceitualizar com teoria
Desafio 1: <i>Redesigning</i> de <i>syllabus</i> do LinC	Analisar criticamente Aplicar apropriadamente

Quadro 4. *Redesigning a syllabus*.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Assim como na unidade anterior, “experenciar o novo e o conhecido” são os primeiros processos mobilizados por meio da apresentação do conteúdo, a qual trata do conceito de *syllabus*. Neste momento, entendemos que alguns pontos apresentados já fazem parte de um conhecimento compartilhado, no entanto, outras questões, como diferentes tipos de *syllabus* (estrutural, nocional/funcional, situacional, baseado em tarefas, ou habilidade, ou conteúdo) e o que eles implicam, serão informações novas para os professores em formação.

Em seguida, na atividade 1 (Figura 6), os tutores e os monitores, com base nos pressupostos apresentados no momento anterior, devem analisar e categorizar diferentes tipos de *syllabi* (com base no conteúdo expostos no momento anterior), sendo expostos aos processos de “conceituar com teoria” e “analisar funcionalmente”.

Agora que conhece diferentes tipos de *syllabis*, temos um desafio para você: uma análise.

A seguir, apresentamos três *syllabus*, você deve analisá-los de acordo com alguns critérios:

- Foco da linguagem (Quais são os planos comunicativos mais ou menos explorados?)
- Tipo de *syllabus* (Qual é o tipo do *syllabus*: estrutural, nocional-funcional, baseado em tarefas, ou baseado na Análise Crítica de Gêneros?)
- Comparação com o *syllabus* adotado no LinC discutido anteriormente (Em que medida o *syllabus* se aproxima ou se distancia da proposta adotada no LinC?)

Para isso, complete a tabela disponível no link: https://docs.google.com/document/d/1dowRxoZ_dYWZLKj569r5e20CZHcWdJdz/edit?usp=sharing&oid=112136150949790376539&rtopf=true&sd=true

Syllabus 1

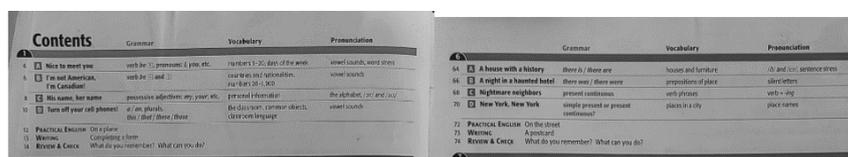


Figura 6. Atividade 1 da Unidade 2.
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A atividade 2 (Figura 7), por seu turno, mobiliza os mesmos processos do conhecimento da atividade precedente, mas enfoca uma análise mais contextual, ou seja, os professores em formação precisam se debruçar sobre um *syllabus* do material didático do LinC e analisá-lo.

Considerando a análise prévia e a sua experiência no LinC, em seu grupo de trabalho (curso do LinC e nível), analise o *syllabus* de uma unidade do curso em que você atua.

Para o desenvolvimento desta atividade considere os seguintes passos:

1º Escolha uma unidade que será reformulada nas próximas etapas do curso de formação;

2º Analise se:

- As noções e o discurso são apresentados no *syllabus*;
- Todos os gêneros presentes na unidade estão dispostos no *syllabus*;
- Todos os registros (títulos dos textos) referentes aos gêneros estão presentes no *syllabus*;
- Os atos de fala e os itens léxico-gramaticais são presentes. Ainda, analise se seria possível incluir mais algum (ou alguns) que não foi (foram) previsto(s) no *syllabus* e que são trabalhados pelas atividades.

Lembre-se que o modelo de *syllabus* adotado pelo LinC reflete os planos comunicativos da linguagem. A imagem a seguir retirada do livro do Four Skills 2, referente a unidade 1, (apresentado na início da unidade), reflete a exploração dos planos comunicativos.

UNIT 1					
MULTICULTURALISM					
DISCURSO	CULTURE				
NOÇÕES					
GÊNEROS	Stand up comedy	Definition	News report	Youtube series	Survey documentary
REGISTROS	Meet Achmed the Dead Terrorist By Jeff Dunham	What is Islamophobia?	Brazil: Religious intolerance on the rise By Kendek	O que os Nova-Brasileiros pensam sobre o Brasil? By Amigo Gringo	Oral survey class documentary
	- Repeating - Changing topic	- Definition	- Reporting someone - Reporting news about	- Demanding - Asking	- Conducting oral

Figura 7. Atividade 2 da Unidade 2.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por fim, no desafio 1 (Figura 8), os processos do conhecimento explorados são o “analisar criticamente” e o “aplicar apropriadamente”. Neste momento, os professores em formação precisam selecionar um *syllabus* do material didático do LinC do curso em que atuam (como tutores ou monitores). Em grupo e, de modo colaborativo (na plataforma Miro), analisar criticamente e propor, com base no conteúdo explorado e nas suas experiências, o *redesign* do *syllabus*.

Agora que você e seu grupo já analisaram o *syllabus* de uma das unidades do curso com o qual vocês trabalham, que tal trabalharem no *redesign* desse *syllabus*?

Para isso, sigam as seguintes dicas:

- 1º Considerando a experiência do grupo (de tutores e monitores) no LinC, discutam quais são os problemas que vocês identificaram, ao longo dos semestres, na unidade;
- 2º Para sanar os problemas que tipo de modificações serão necessárias: organização das atividades; inclusão/exclusão de novas atividades; inclusão/exclusão de gêneros; ou outras;
- 3º Esboce a primeira versão do *syllabus*, considerando a análise anterior e as modificações que serão realizadas na unidade;
- 4º Produzam esta primeira versão em ambiente colaborativo, fazendo uso da ferramenta <https://miro.com/pt/login/>;
- 5º Postem o *print* do esboço final aqui.

Figura 8. Desafio 1 da Unidade 2.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir da análise das atividades, identificamos a exploração dos processos do conhecimento em ambas as unidades, embora nem todos os processos sejam explorados. Ainda, há uma preocupação em instigar práticas multiletradas, como a produção de sentidos em diferentes modos semióticos, e a demanda por utilização de diferentes plataformas (*Canvas*, *Miro*, *Google Docs*). Na sequência, apresentamos como o MDD foi avaliado pelos pares.

4.3 Avaliação tecnológica e pedagógica do MDD

Nesta etapa, buscamos, a partir de um questionário, identificar possíveis fragilidades e igualmente as potencialidades do MDD. Para tanto, como sugere Reis (2021), na quarta fase do MoDE (Test), testamos a primeira versão do protótipo do MDD com os pares (discentes e docentes da pós-graduação) da disciplina de *Design de Materiais Didáticos Digitais nas Perspectivas da Análise Crítica de Gêneros e (Multi)letramentos*.

Após a livre testagem, partimos para a avaliação do protótipo (REIS, 2021), que se deu com dois grupos e, em momentos distintos, são eles: a) docentes especialistas (em uma banca) e, posteriormente, com; b) discentes da disciplina *supracitada* (por meio de um questionário avaliativo). Ambos os grupos levantaram questões a serem realizadas no próximo estágio de produção, o *(Re)design*.

O primeiro grupo, das docentes especialistas⁷, apontou que o MDD, no ambiente do *Moodle*, carece de uma introdução mais clara, a partir da qual os participantes tenham acesso à forma como serão avaliados e de que modo receberão *feedback* quanto às suas produções intelectuais. Pontuaram também questões sobre o conteúdo, indicando a necessidade de deixar mais explícita a relação entre os extratos da linguagem, proposta pela ACG e, a organização dos *syllabi*. E, para tanto, sugeriram que nas atividades fosse incluído imagens (da estratificação) que facilitem este entendimento.

O segundo grupo, composto por duas colegas, respondeu a um questionário, disponibilizado pela professora da disciplina na plataforma *Google Forms*. O questionário está organizado em três seções: **Identificação**, que traz perguntas sobre o *layout*, apresentação e instruções/informações do MDD; **Eficácia do curso como material de aprendizagem**, que busca avaliar se o material pode ser adaptado a outros contextos, se as atividades estão condizentes com o conteúdo explorado, se as atividades estimulam práticas multiletradas e promovem a aprendizagem significativa e a criatividade e, por fim, se as atividades promovem a exploração dos processos do conhecimento e; **Facilidade de uso**, que versa sobre a organização, aparência, utilização de recursos não-verbais, a relação entre recursos verbais e não-verbais, clareza e relevância dos tópicos explorados, abordagem desafiadora e autodirigida, flexibilização de sequência e o tipo de modalidade (EAD, presencial, abordagem de ensino híbrido).

No que se refere à **identificação**, especificamente, sobre as instruções/informações presentes no MDD, estas foram consideradas precisas e coerentes, ou seja, não apresentam erros de digitação ou

⁷ As docentes especialistas são professoras da UFSM, da área de Letras, as quais pesquisam sobre a formação de professores de linguagem e a produção de materiais didáticos digitais.

omissão de conteúdo. Contudo, as instruções inseridas no MDD, para os potenciais participantes, foram avaliadas de modos diferentes: uma das avaliadoras apontou que as instruções estão conectadas aos conteúdos e guiam o aluno no que ele deve fazer na página ou no recurso que está acessando; a outra avaliadora considerou que as instruções precisam de ajustes para melhor orientar os professores em formação durante a navegação no ambiente do curso.

Em relação à **eficácia do curso como material de aprendizagem**, as avaliadoras consideraram que o conteúdo do MDD pode ser adaptado para outros contextos, que as atividades e desafios propostos refletem o conteúdo estudado pelo MDD e, também, promovem práticas multiletradas, explorando os processos de conhecimento. Porém, uma das avaliadoras indicou que as atividades poderiam promover maior engajamento dos professores participantes, de modo que subsidiasse, de forma mais significativa, a aprendizagem, a criatividade e os letramentos diversos.

Por fim, sobre a **facilidade de uso**, na plataforma *Moodle*, foi observado que o material tem boa organização e chama a atenção do aluno. Os conteúdos são acessíveis, os tópicos abordados são relevantes e de interesse da comunidade em questão e as atividades propostas são desafiadoras e permitem flexibilidade em seu uso. Contudo, segundo uma das avaliadoras, há alguns pontos passíveis de ajustes, entre eles: a inserção de mais elementos não verbais que possam complementar informações verbais ou, então, representá-las; uma reavaliação da paleta de cores, de modo que dê mais visibilidade para o curso; e também, a necessidade de ajustes de modo que colaborem para uma aprendizagem mais autodirigida.

Por fim, o MDD foi considerado adequado para a modalidade EAD com previsão de encontros síncronos. Tanto os aspectos positivos quanto os passíveis de ajustes foram apontados pelas avaliadoras, o que ilustra, na prática, a importância do processo de avaliação e de *(re)design* no processo de elaboração de material didático digital. A seguir, apresentamos as considerações finais deste artigo.

5 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo norteador apresentar e discutir o MDD desenvolvido para uma prática de formação de interferência crítica e colaborativa, no contexto de formação inicial de professores de inglês do LinC. Ressaltamos que o MDD, considerando a proposta de MoDE (REIS, 2021), está, atualmente, na Fase 6, de *(Re)design* para então ser aplicado (Fase 7). Em outras palavras, levantamos as necessidades do LinC, planejamos o MDD considerando as especificidades do público-alvo, desenvolvemos o MDD na plataforma *Moodle*, e, por fim, testamos e avaliamos com pares (professoras em formação continuada e professoras formadoras).

Nesse sentido, entendemos, a partir dessa avaliação dos pares e da banca, que o MDD precisa de ajustes. De modo geral, a) falta clareza quanto às regras do curso; b) os professores em formação não têm acesso aos critérios utilizados na sua avaliação e; ainda, c) como acontecerá o *feedback*. Especificamente sobre as atividades, compreendemos que poderiam ser incluídos mais exemplos de *syllabi* que vão ao encontro da proposta do LinC e outras que se distanciam desta. A variedade de exemplos permite que participantes reflitam sobre essas diferentes escolhas e as suas consequências para os processos de aprendizagem por elas construídos. Além disso, algumas estratégias podem ser incluídas para facilitar o desenvolvimento das atividades, como, por exemplo, a inclusão de mais imagens no que concerne aos extratos da linguagem materializados no *syllabus* e a exploração de outros processos do conhecimento.

No papel de autoras do MDD compartilhamos e entendemos as avaliações dos pares, principalmente, no que se refere aos aspectos gerais esperados de um MDD. Na primeira versão, as informações sobre as regras, as avaliações e os *feedbacks* não foram disponibilizadas na *interface* do curso no Moodle. No entanto, prevendo momentos de atividades online, estas questões são essenciais para o público-alvo e precisam, impreterivelmente, ser incluídas na etapa de *(Re)design*.

No que tange as atividades, as avaliadoras trouxeram pontos importantes para serem repensados e discutidos de maneira mais profunda. Entendemos que MDDs não devem ser considerados como concluídos ou isentos de revisões, avaliações, modificações e transformações. Em outras palavras, as unidades passarão por várias transformações, buscando sempre estar a serviço das necessidades do contexto e de seus participantes.

Nesse sentido, avaliar, adaptar e elaborar materiais didáticos adequados a diferentes contextos de ensino constitui-se como um dos letramentos imprescindíveis a nós pesquisadoras que trabalhamos com formação de professores de línguas e estimulamos essas práticas (REIS, 2021; NASCIMENTO, 2017).

Referências

BARTON, D.; LEE, C.; MARCIONILO, M. *Linguagem Online. Textos e Práticas Digitais*. São Paulo: Editora Parábola, 2015.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓLVIO et al. (Orgs.). *Letramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

COSTANTIN, K. dos R. *Práticas de letramentos em um programa de formação inicial de professores de Língua Inglesa*. 2021. 225f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

IRFANI, B. Syllabus design for english courses. Islamic Institution of Raden Intan Lampung. Disponível em: <https://media.neliti.com/media/publications/177893-EN-none.pdf> Acesso em: 21 de set. 2021.

KALANTZIS, M; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramento*. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2020.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007>>.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. A short cartography of genre studies in Brazil. *Journal of English for Academic Purposes*, n.19, p. 22-31, 2015. Disponível em: [10.1016/j.jeap.2015.05.006](https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.006)

NASCIMENTO, R. G. Análise crítica de gênero, planejamento de material didático e letramentos do professor de inglês como língua estrangeira/adicional. In: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (Org.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*, Florianópolis, Santa Catarina: LLE/PPGI/UFSC, 2017.

REIS, S.C. Curso English Online 3D no Moodle: uma proposta de artefato digital para o ensino de inglês como língua adicional na modalidade híbrida. *Revista Ilha do Desterro*, v.74, n.3, 2021 <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80730>

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al. *Harvard Educational Review*, 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

Data de submissão: 12/09/2022. Data de aprovação: 24/10/2022.