

A influência da tecnologia nas escolhas didático-pedagógicas dos professores pré-serviço de língua inglesa

Patricia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, Brazil

Resumen: O objetivo deste trabalho é apresentar as diferentes posturas didático-pedagógicas dos professores pré-serviço de língua inglesa, quando tiveram que criar tarefas utilizando diferentes artefatos de ensino (tecnologias). A necessidade de se usar a tecnologia como recurso para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, vem proporcionando a realização de trabalhos investigativos concernentes a observação de formas apropriadas para utilizá-la na educação. Warschauer e Healey (1998) e Nardi (1996) defendem que a inserção dos computadores e da internet no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras está proporcionando melhor condição de trabalho, bem como, uma formação adequada aos sujeitos envolvidos com a educação. Desta forma, pesquisar sobre a inserção do computador e da internet, como recurso de material didático (apoio) tendo como base os preceitos da Teoria da Atividade (Engestrom, 1987), nos permite compreender as alterações no sistema de atividade a partir dos diferentes artefatos utilizados. Tendo como contexto de pesquisa o curso de letras de uma universidade federal, os dados foram coletados por meio de observações das aulas de metodologia. A análise dos dados mostrou que na tentativa de se criar tarefas pedagógicas, utilizando diferentes artefatos de ensino, o professor pré-serviço desenvolveu práticas diferentes.

Palabras Clave: formação de professores, língua inglesa, tecnologia

Abstract: The goal of this work is to present the differences among the didactic-pedagogical behaviors from the English language pre-teachers when they had to create tasks using as artifact the technology. The need to use the technology as a resource to the foreign language teaching and learning processes is one of the reasons to investigate the appropriated way to use it in the educational field. Warschauer and Healy (1998) and Nardi (1996) postulated that the computers and internet in the foreign language teaching and learning processes are giving better ways of working as well as a better formation to the ones involved in the field of education. So, research about the insertion of the computer and internet as a didactic material resource having Activity Theory as the main theory (Engestrom, 1987) leads as to understand the changes in the activity system through the different artifacts. As the context of research we have the language course of a federal university, the data was collected by observation of methodology classes. The data analysis showed us that on trying to create pedagogical tasks using different teaching artifacts the pre-teachers developed different praxis.

Keywords: teacher formation, english language, technology



Introdução

O **OBJETIVO DESTE** trabalho¹ é apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado, juntamente com algumas considerações sobre as escolhas didático-pedagógicas de professores pré-serviço² de língua inglesa no momento em que se viam em sala de aula ministrando microensinos, tendo que utilizar como fonte de material didático, recursos provenientes da Internet. Para tanto, apresentaremos algumas questões sobre a utilização da tecnologia para o ensino de língua inglesa, principalmente no processo de formação de professor de línguas estrangeiras, bem como relataremos as características das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores pré-serviço quando utilizavam a tecnologia (Internet) como fonte de material para o ensino.

A tecnologia e o ensino de uma língua estrangeira

Para se falar sobre tecnologia e o ensino de uma língua estrangeira (LE), é preciso ressaltar que, há algum tempo, ensinar utilizando tecnologias tem sido uma preocupação comum aos profissionais da área de ensino de LE, pois procuram, por meio da tecnologia, maneiras de fazer com que o aluno se interesse pelo que está sendo proposto no momento em que se ensina a língua. Segundo Singhal (1997), as primeiras tecnologias utilizadas no ensino de LE estavam dentro dos laboratórios tradicionais de língua, equipados com aparelhos de áudio, onde o professor fazia uso de fitas cassetes para fazer com que o aluno desenvolvesse a capacidade de compreender o falante nativo, e, através de repetições do que se ouvia, memorizasse e melhorasse sua pronúncia.

Com o aumento do uso dessas tecnologias, o papel dos professores consistia, entre outras coisas, na motorização dos alunos, por meio de um painel de controle. O professor passou a ser visto como um facilitador do processo de ensino/aprendizagem de uma LE, e com esse material disponível, os professores acreditavam que quanto mais os aprendizes treinassem e repetissem a língua-alvo, menos tempo eles levariam para aprendê-la.

Embora a tecnologia estivesse servindo de auxílio à aprendizagem, os exercícios desenvolvidos nos laboratórios se tornavam entediantes. Foi então que surgiram os laboratórios equipados com microcomputadores, os quais, por sua vez, estavam equipados com software, destinados especificamente ao ensino de uma LE. Esse software geralmente propiciavam experiências para o aprendizado de vocabulário, gramática, e pronúncia da língua-alvo, e também possibilitam verificar como se soletram as palavras, ofereciam livros com exercícios eletrônicos e programas para a produção da escrita e leitura, dentre outros.

Com o advento da Internet, um novo panorama de ensino mediado pela tecnologia se configurou. No entanto, o que ainda parece não ter acompanhado essa evolução tecnológica é o processo de formação de professores para lidar com esses aparatos no contexto de sala de aula. Posto isso, passamos a relatar um pouco sobre esse aspecto.

A formação do professor de Língua Estrangeira

Durante o processo de formação de um professor de LE, deveria ser oportunizada aos alunos, futuros professores, uma prática voltada para a construção de saberes teóricos e práticos

¹ Trabalho financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

² Professores pré-serviço = aluno em formação para o magistério superior (aluno/professor).

necessários para sua formação enquanto profissionais criteriosos e competentes. Autores como Castro (1999) e Maza (1999) têm discutido os problemas existentes nos cursos de formação de professores. Castro (*opt.cit.*) afirma que para poder haver profissionais de LE (inglês, neste caso) melhor preparados e conscientes, é necessário modificar os cursos universitários de formação de professores e, principalmente, suas práticas pedagógicas. Maza (*opt.cit.*) constata, em seus estudos, que na prática existe uma falta de coerência entre aquilo que os professores de língua inglesa (LI) pretendem realizar dentro de sala de aula com o que eles realmente realizam (ações). Essa afirmação reforça a necessidade de prestarmos mais atenção no processo de construção do conhecimento para a prática de ensino dentro do curso de Letras, pois é comum encontrar cursos de Letras onde muito pouco se discute sobre o processo de como se tornar um professor criterioso e reflexivo capaz de fazer suas escolhas didático-pedagógicas de forma coerente, evitando a transformação do futuro professor em um mero reprodutor de teoria e técnicas de ensino/aprendizagem.

Para amenizar os problemas supracitados, estudiosos como Moita Lopes (1996), Almeida Filho (1999) e Brookfield (1995) desenvolveram estudos que têm como foco a construção do conhecimento para a formação de professores de LE, destacando a importância de se desenvolver a reflexão crítica durante o curso de formação.

Moita Lopes (*opt.cit.*) defende que a formação do professor de línguas deve ir além do treinamento para o uso das técnicas de ensino a serem executadas em sala de aula. Segundo ele, o professor em formação deve desenvolver dois tipos de conhecimentos: o teórico (sobre a natureza da linguagem), e o conhecimento sobre o uso da linguagem. O autor explica, ainda, que esses conhecimentos auxiliam o professor a desenvolver uma postura crítica sobre o quê, o como, o porquê e em que contexto deve-se ensinar a LE.

Preocupado, também, com a necessidade de despertar a consciência do professor em relação a suas propostas de ensino, grande parte dos trabalhos de Almeida Filho (*opt.cit.*) defende a utilização de reflexão teórica e crítica. Segundo o autor, é ela que leva o sujeito a ser capaz de reelaborar o processo de ensino, focando no porque e no como se ensina, promovendo, assim, mudanças em sua prática.

Percebemos, então, através do ponto de vista defendido por esse autor, que o processo de formação de um professor durante o curso de Letras não pode ser visto como estático, ou seja, moldado por padrões pré-estabelecidos do que vem a ser um professor de LE. Pelo contrário, quando Almeida Filho (1999: pp17) afirma que “*cada professor age a partir de um combinado específico de conhecimentos ou competências [...]*” e acrescenta que “[...] *as competências num dado momento de trabalho docente refletem, portanto, a história de desenvolvimento do profissional/intelectual do professor de língua*”, constatamos que a formação do professor de LE é delineada dentro de um processo dinâmico, isto é, está suscetível à alteração durante seu curso.

O autor acrescenta que o desenvolvimento de um professor de LE passa por três fases. A primeira é constituída pela cultura de ensinar que cada indivíduo traz consigo através de suas crenças, intuições e experiências anteriores à aprendizagem de línguas na escola. Na segunda, o professor em formação começa a demonstrar oscilações entre o fazer espontâneo do primeiro estágio e um novo fazer, agora já fundamentado teoricamente, o que o leva para a terceira fase, a da competência aplicada, na qual é possível perceber as explicitações de pressupostos e princípios que irão nortear o ensino de uma LE de sua parte. De acordo com o autor, essas fases constituem-se como a trajetória ideal que os professores de LE devem percorrer durante sua formação.

Podemos afirmar, portanto, que a dinamicidade do processo de formação de professores, ainda durante a graduação, não é mais do que uma busca de alternativas viáveis para que o conhecimento e as competências sejam efetivamente desenvolvidos em prol de uma educação pautada em uma formação criteriosa e reflexiva.

Para Brookfield (1995) a formação de um professor tem de perpassar a construção de sua postura reflexiva e crítica. Ele afirma que a reflexão crítica, dentre outras razões, é importante, pois capacita o professor a tomar atitudes que possam ser explicadas e justificadas. Além disso, ela habilita os professores a agirem de forma racional e coerente, estabelecendo uma credibilidade junto aos alunos e desenvolvendo neles um comportamento democrático e ético. O autor acrescenta que a reflexão crítica de sua prática ainda pode auxiliar o professor a promover a motivação em sala de aula, através de aulas desafiadoras, interessantes e estimulantes para seus alunos.

Dessa forma, podemos dizer que seja fundamental que o modelo educacional do curso de Letras seja reformulado, no sentido de não só atender a formação crítica-reflexiva defendida pelos autores supracitados, mas também no sentido de buscar alternativas para se formar um profissional de ensino de LE que seja capaz de utilizar a tecnologia com discernimento, coerência e criticidade. Podemos dizer, então, que discutir maneiras de viabilizar a formação desse tipo de professor, ainda na graduação, se constitui em um dos objetivos gerais do trabalho de pesquisa no qual se baseia este artigo.

A reflexividade do professor para uma nova prática: a CALL

Acreditamos que, atualmente, é preciso que o curso de formação dos professores de LE se reestruture na perspectiva de auxiliar na preparação dos seus futuros profissionais para uma realidade de trabalho diversificada, pois é visível que eles terão de lidar com a inserção das tecnologias em seu ambiente de trabalho e terão de ser capazes de tomar decisões imediatas concernentes ao ensino de LE.

Assim, a discussão foca, agora, no que exatamente ser reflexivo modifica a prática do professor que se propõe a enfrentar todos os problemas comuns ao ensino de LE, agregando a CALL (*Computer Assisted Language Learning* – processo que envolve o computador no aprendizado da língua de forma significativa) como opção didático-metodológica. Há de se pensar em uma formação que habilite o professor a trabalhar em CALL, se assim lhe aprouver, compreendendo suas práticas de forma reflexiva, dado que a utilização do computador no contexto educacional se configura em uma situação de ensino que precisa ser criteriosamente analisada e apreciada.

Analisando as ideias de Schön (1992), verificamos a defesa de que o conhecimento na ação traz consigo um saber. Sob a perspectiva de CALL, percebemos que esse saber se constitui em ter conhecimento de como lidar com a máquina de forma didática e tudo que dela possa ser utilizado para viabilizar o processo de ensino/aprendizagem de LE. A reflexão na ação, segundo Schön, é o processo de diálogo que se estabelece com a situação. O autor defende que esse diálogo quase sempre exige uma intervenção concreta na ação. Sendo assim, no momento em que inserimos a CALL na prática pedagógica do professor pré-serviço, ele se depara com problemas que precisam sofrer intervenções imediatas para que o aprendizado mediado pelo computador não seja negligenciado.

E, por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação é uma análise que o indivíduo faz sobre sua própria ação, tentando compreender e reconstruir sua prática. Para o contexto de CALL,

essa reflexão sobre a reflexão na ação torna-se necessária, pois, dada a rapidez com que tudo o que está disponibilizado na Internet se modifica, é necessário que o professor observe sempre sua prática, com a intenção de construir julgamentos e buscar soluções para os possíveis problemas.

Pesquisadores como Knezek, Christensen e Rice (1996) *apud* Egbert, e Paulus e Nakamichi (2002) afirmam que os professores ganham confiança para utilizar o computador e suas tecnologias quando são expostos a um curso formal sobre este assunto. A posição e atitude deles, em relação a essas tecnologias, tornam-se promissoras na medida em que passam a conhecê-las melhor, fundamentando-as com posturas concernentes às necessidades e realidade do ensino de LE. Isso só vem enfatizar o que parece ser extremamente importante, ou seja, a necessidade emergente de uma preparação, de uma formação dos alunos nos cursos de Letras que seja permeada também pelo conhecimento sobre as tecnologias para o processo de ensino/aprendizagem de LE. Abordar esse tema desde os primeiros períodos dos cursos de formação irá despertar os alunos para uma realidade eminente e, ao mesmo tempo, os habilitará a fazerem uso das tecnologias de forma didático pedagógica voltada para o ensino de forma crítica e reflexiva e não somente utilizando seus conhecimentos de usuários da tecnologia para ensinar por meio e através dela.

Importante mencionar que toda mudança é proposta e acontece dentro de um contexto (momento histórico-social), no qual se deve também considerar o ambiente de trabalho, as regras determinadas pela comunidade envolvida no processo de mudança, bem como o material didático e suas ferramentas de aplicação escolhidos para serem utilizados dentro da sala de aula. E é nesse momento que a Teoria da Atividade começa a fazer sentido para esse contexto de investigação, pois ela não avalia somente um aspecto da atuação do aluno/professor, mas sim toda e qualquer interação da parte dele com o processo e os fatores envolvidos em sua prática.

A pesquisa

O trabalho de investigação que norteou este artigo aconteceu num curso universitário, dentro da sala de aula de metodologia de ensino de língua estrangeira, e teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas dos alunos/professores, quando tinham que ministrar minicursos utilizando, primeiramente, o livro didático, em um segundo momento, a Internet, e em um terceiro momento, o computador como meio de ensino/aprendizagem, isto é, uma proposta de aulas à distância.

Neste artigo, no entanto, iremos apresentar as análises que foram substanciadas nos preceitos da Teoria da Atividade, tendo como foco o segundo momento, onde os alunos utilizaram a Internet como fonte de material didático para ministrar suas microaulas. Porém, primeiramente, vamos compreender um pouco sobre a Teoria da Atividade.

A Teoria da Atividade como instrumental analítico

A Teoria da Atividade, com sua base filosófica e interdisciplinar, oferece um conjunto de conceitos complexos, mas necessários para nosso estudo sobre a inserção da tecnologia no processo de ensino/aprendizagem de LI. Entendemos que essa teoria nos auxilia a termos uma melhor compreensão do processo como um todo, levando em consideração não só a

inserção do artefato mediador, mas também os papéis de cada um dos elementos envolvidos no sistema de atividade.

O modelo de sistema de atividade humana, desenvolvido por Engeström (1987), proporciona uma análise que considera os aspectos históricos, sociais e coletivos dos elementos envolvidos na atividade. Portanto, podemos dizer que os elementos de um sistema (sujeito, artefatos, objeto, regras, comunidade e divisão de trabalho), são afetados por qualquer mudança que aconteça na atividade em qualquer um dos aspectos. Para melhor visualizarmos estas relações segue a figura do sistema de atividade que norteou esta pesquisa.

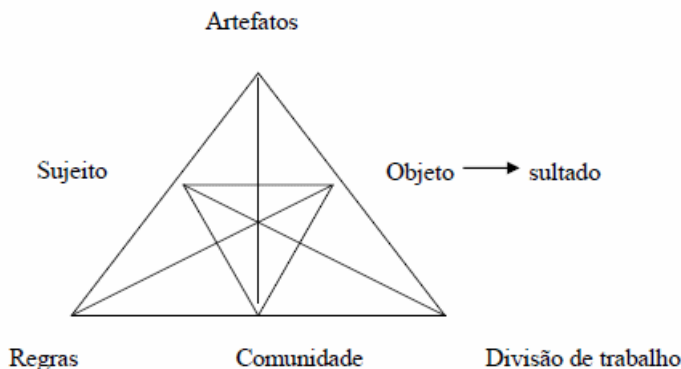


Figura 1: modelo da TA da segunda geração: representação do sistema de atividade proposto por Engeström (1987)

Tendo como base de análise o sistema de atividade demonstrado acima, acreditamos que ter discernimento de como os elementos são constituídos e se relacionam entre si nos ajudará a compreender e melhor utilizar a Internet em benefício do ensino/aprendizagem de LE. Em outras palavras, uma melhor compreensão, por exemplo, sobre a natureza das regras e a divisão de trabalho pode nos auxiliar a desenvolver e construir, simultânea e cooperativamente, novas maneiras de se ensinar e de se aprender LEs. Pensamento corroborado por Sampaio e Leite (1999: pp25), quando afirmam que “[...] o professor, neste momento, precisa dominar o saber relativo às tecnologias, tanto em termos de valoração e conscientização de sua utilização quanto em termos de conhecimentos técnicos”.

Além disso, a Teoria da Atividade nos leva a considerar não só os benefícios da tecnologia, mas também as inter-relações existentes nos elementos constituintes do sistema de atividade e entre eles durante o processo de ensino/aprendizagem de LE que acontece por meio desta tecnologia. Ou seja, essa teoria propõe que levemos em consideração as relações existentes no sistema de atividade durante a execução de qualquer tarefa proposta pelas partes envolvidas no processo de ensino/aprendizagem. E ter conhecimento dessas relações nos ajuda a entender de forma mais detalhada cada situação específica, e analisá-las pode vir a ser uma maneira de elucidar propostas de intervenção e mudanças no referido processo.

Segundo Nardi (1996), a Teoria da Atividade está preocupada com o desenvolvimento e função da consciência do indivíduo, isto é, com a maneira de ele se perceber como protagonista do processo de ensino/aprendizagem. Isso justifica e reforça a preocupação deste trabalho com a formação de um profissional criterioso e reflexivo de LE, capaz de explorar o uso do computador no processo de ensino/aprendizagem. Segundo a autora, a TA é uma ferramenta analítica interessante nessa direção, já que essa teoria assume o desafio de com-

preender a interação do indivíduo com o outro e com os elementos que constituem uma atividade. Autores como Daniels (2003), Engeström (1999), Kaptelinin (1996) e Rusell (2002) também enfatizam que essa teoria pode servir de suporte teórico para os estudos que envolvem as tecnologias como ferramentas mediadoras do ensino de LE.

Para desenvolver o estudo, optamos pelo o instrumental analítico oferecido pela Teoria da Atividade, em especial, o princípio das contradições. A análise evidencia um sistema de atividade que se transforma na medida em que os sujeitos (alunos/professores), para realizar a tarefa pedagógica exigida pelo professor, utilizam diferentes artefatos de ensino, embora, compartilhando o mesmo objeto. Em outras palavras, a parte do estudo em destaque neste artigo analisa um sistema de atividade em transformação quando os sujeitos utilizam o artefato Internet como material didático dentro da sala de aula em microensinos presenciais. Vale ressaltar que os alunos tiveram dois momentos: no primeiro microensino, eles utilizavam o livro didático como artefato e, no segundo microensino, eles utilizavam a Internet. Posto isso, nos ateremos neste artigo a pontuar as alterações que aconteceram na prática pedagógica dos alunos apenas no segundo microensino, o qual faz uso da tecnologia para a aula.

Análise e resultados

Um dos momentos do sistema de atividade em transformação e suas características seguindo os preceitos da Teoria da Atividade - O microensino: tarefa - Internet.

Observando os microensinos³ das aulas propostas, percebemos que os alunos/professores vivenciam a realidade da multivocalidade de um sistema (um dos princípios de Engeström, 1999). Em vários momentos durante o curso de metodologia, os alunos vivenciam diferentes orientações para atividades distintas, ou seja, são obrigados a tomar diferentes decisões e a se comportar diferentemente de acordo com cada orientação. Em outras palavras, no começo do curso, eles estão na posição de alunos/professores da disciplina de metodologia, receptores de informações e conhecimento, assimilando as regras do curso.

Quando solicitados a ministrar as simulações de aulas, transformam-se em professores de LI e se veem executando atividades de ensino de língua. Ao término do simulacro da aula ministrada, retornam à posição de aluno/professor, não apenas como receptores de informações, e sim como coconstrutores de seus próprios conhecimentos, através de um diálogo reflexivo sobre sua prática com o professor responsável pela turma e com os colegas de sala. Nesse momento, se estabelece e se efetiva a multivocalidade do sistema de atividade, que acontece nos dois momentos do microensino do sistema de atividade em transformação observado. Essa variação de posições do sujeito acontece independentemente do artefato utilizado.

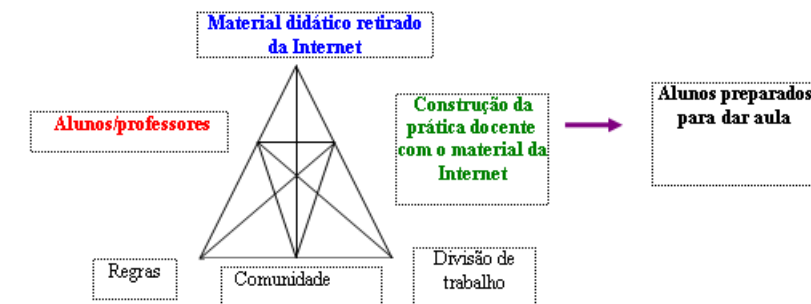
A hipótese explicativa para essa variação de posição dos sujeitos se fundamenta no estilo de aula que o professor responsável pela turma se propõe a realizar, isto é, uma aula que permita que o aluno/professor desenvolva sua capacidade reflexiva e sua criticidade em relação a sua própria prática durante os simulacros das aulas. Embora os alunos/professores em nenhum momento deixem de ser alunos, é inegável que eles assumem diferentes papéis durante o semestre corrente da disciplina.

³ Microensinos, neste contexto de investigação, consistem em aulas de 10 minutos de duração, onde os alunos teriam que abordar qualquer tópico da língua inglesa utilizando qualquer enfoque e enfatizando qualquer habilidade que desejassem.

Importante lembrar que, de acordo com Engeström (1999), é exatamente nesse processo de multivocalidade que acontece o “aprendizado da atividade”, ou seja, são essas alternâncias de papéis que fazem os sujeitos pensarem reflexivamente a respeito de sua prática. Essa posição reflexiva atende diretamente a proposta do curso de Letras que é a de formar cidadãos (professores) com competência criteriosa para avaliar sua prática.

Essa constatação reforça a importância em utilizar os preceitos da Teoria da Atividade, pois ela considera as características socioculturais, nas quais os sujeitos e os outros elementos de um sistema de atividade estão envolvidos. Segundo Nardi (1996), o processo de produção dentro de qualquer sistema de atividade envolve um sujeito, um objeto, as ferramentas que serão usadas, as ações e operações que afetam o resultado final. Quando refletimos sobre a multivocalidade do sistema de atividade para o contexto desta investigação, estamos considerando o efeito das diferentes posições do sujeito em relação a todos os elementos desse contexto, tais como regras, comunidade, divisão de trabalho, artefatos e objeto. Temos que ter em mente que todos os elementos carregam suas próprias convenções de acordo com o sistema de atividade e interagem entre si, a fim de conseguir atingir o resultado esperado.

Analisando o microensino (tarefa - Internet), que consiste em ministrar uma aula onde os alunos/professores têm de desenvolver a atividade utilizando os recursos da Internet como material didático, e tendo como referência a estrutura do sistema de atividade da segunda geração (figura 1), é possível representar esse momento (tarefa - Internet) do microensino da seguinte forma (figura 2):



Sujeitos: alunos/professores em formação envolvidos na atividade

Artefato: material didático retirado da Internet para desenvolver a atividade

Objeto: construção da prática do ciente com o material da Internet

Resultado: alunos preparados para dar aula

Regras: aulas de 10 minutos, abordando qualquer aspecto da língua e utilizando fragmentos de um livro didático, não necessariamente em LI, sendo que para cada aula era preciso apresentar um planejamento.

Comunidade: professor responsável pela turma, alunos/professores da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira

Divisão de trabalho: professor responsável por ensinar conteúdo da disciplina e estabelecer atividades reflexivas anteriores e posteriores às aulas ministradas pelos alunos/professores. Alunos/professores representando quatro papéis: como alunos da disciplina de metodologia; professores de LI; alunos de seus colegas e voltando a ser alunos da disciplina de metodologia, analisando criticamente sua prática.

→ Processo de transformação

Figura 2: momento do sistema de atividade em transformação estabelecida devido à mediação do artefato “material didático retirado da Internet” representada no sistema de atividade da segunda geração de Engeström (1987)

A figura dois traz a representação dos elementos do sistema que compuseram o contexto de observação durante o microensino em que os alunos utilizaram a Internet como fonte de material didático. Ela representa, portanto, a relação que se configurou entre os elementos neste momento em que o artefato de sua prática foi modificado do livro didático para o material didático retirado da Internet.

Importante mencionar que tendo sido propostas atividades que utilizaram a Internet, que é considerada um veículo livre para fornecer qualquer tipo de informação, acreditamos que os critérios de elaboração das tarefas não tenham sido guiados por um propósito metodológico rígido, visto que não foi possível afirmar que os alunos/professores utilizaram somente *sites* pedagogicamente “corretos” para a seleção de seus materiais.

Essa maior flexibilidade de critérios pode ter afetado o planejamento das aulas feitas pelos alunos/professores e ter favorecido as mudanças de abordagens de ensino estabelecidas por eles, que passou a dar menos ênfase no aspecto gramatical. No quadro abaixo, é possível perceber os focos que foram abordados nas aulas dadas, utilizando a Internet como material didático:

AS AULAS TINHAM COMO FOCO DOIS TÓPICOS

FOCO NA LÍNGUA:

- Gramática: tópicos verbais;
- Vocabulário: adjetivos;
- Nomes de animais e cores.

FOCO NO TEMA:

- Características psicológicas das pessoas;
- Falar sobre o México;
- Previsão do tempo.

OS OBJETIVOS CONSISTIRAM EM ACREDITAR QUE NO FINAL DA AULA OS ALUNOS DEVERIAM SER CAPAZES DE:

FOCO NO USO DA LÍNGUA:

- Identificar o sentido positivo ou negativo dos adjetivos através das descrições de suas personalidades;
- Identificar os animais através de fotos e nomes e dizer algo sobre eles;
- Identificar as cores através de uma atividade lúdica e dizer se gosta ou não delas e porque;
- Compreender as previsões do tempo e saber utilizá-las, para falar sobre as diferentes situações do clima e sobre a temperatura.

FOCO NA HABILIDADE AUDITIVA:

- Identificar os verbos corretamente na letra da música.
-

FOCO NO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO (gramática, vocabulário):

- Escrever cartões postais;
- Entender e utilizar o presente contínuo.

FOCO NO CONHECIMENTO CULTURAL:

- Compreender as diferenças culturais entre Brasil e México;

QUANTO AO PROCEDIMENTO ESCOLHIDO PARA A AULA:

FOCO NO USO DA LÍNGUA:

- Através de uma brincadeira, os alunos tinham que identificar os adjetivos em positivos e negativos, colocando-os em um quadro. Identificados os adjetivos, os alunos tinham que utilizá-los para se autodescreverem;
- Através de um jogo, eles deveriam encontrar os pares opostos dos adjetivos e falar sobre suas personalidades, utilizando adjetivos;
- Atividade de conversação, utilizando adjetivos, objetos e figuras de animais, deveriam dizer porque gostam dos animais ou não;
- Através de um jogo, deveriam utilizar as cores aprendidas e falar sobre sua favorita;
- Discutir com os alunos como acontece o natal no Brasil e no México;
- Através de jogo de mímicas revisar o passado contínuo: os alunos utilizaram a linguagem corporal para realizar a atividade e assim que algum aluno descobria o verbo, ele tinha que falar algo sobre sua vida, utilizando aquele verbo;
- Atividade para completar as expressões relativas à descrição do clima, escutar sobre o clima e falar sobre ele.

FOCO NO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO (gramática, vocabulário):

- Atividade de compreensão auditiva: através de uma brincadeira, os alunos tinham que ir até o quadro negro e identificar os verbos na letra da música;
- Após a exposição de fotos sobre lugares turísticos, tinham que escrever um cartão postal;
- *Drills* – checar a pronúncia do novo vocabulário.

QUANTO AO MATERIAL UTILIZADO:

- Letras de música;
- Cds em mp3;
- Figuras retiradas da Internet;

Material retirado da Internet e impresso sobre a previsão do tempo.

Quadro 1: características dos microensinos baseadas nos planos de aula

Observando os microensinos que os alunos/professores ministraram utilizando a Internet como material didático, podemos perceber que o foco na gramática é pequeno. Os objetivos passam a ser relativos ao uso da língua. Se considerarmos os procedimentos adotados, é bem claro que os alunos tentam utilizar mais a abordagem comunicativa de ensino e são mais

criativos e, por que não dizer, lúdicos, já que fizeram uso de brincadeiras e jogos para ensinar a língua.

Constatamos na análise das aulas ministradas que a construção do objeto do sistema de atividade acontece de forma diferente dependendo do artefato escolhido. Durante as aulas preparadas a partir de materiais retirados da Internet, pelo menos, cinco delas focaram o ensino da língua através de alguma atividade lúdica. Uma das alunas/professoras, por exemplo, preparou uma competição entre os alunos, utilizando palavras da letra de uma música, ou seja, os alunos que conseguissem ouvir e retirar do quadro negro o maior número de palavras, seriam os vencedores. Outra tarefa pedagógica bastante interessante se deu quando outra aluna/professora tentou trazer para dentro da sala de aula presencial a tela do computador. Isto é, utilizando um mural de metal e imãs com adjetivos (opostos), ela brincou de “memória” com os alunos. Eles iam dizendo os adjetivos e ela ia virando as peças no quadro. Ou seja, ela era como o *mouse* do computador executando as tarefas que os alunos queriam. Acredito que a aluna/professora vivenciou a atividade *online*, no momento em que estava preparando a aula, e resolveu transferi-la para a sala de aula presencial, utilizando recursos didáticos criativos.

Outro exemplo dessa experiência de transformar a sala de aula em uma tela do computador foi quando outra aluna/professora decidiu relembrar o alfabeto e ensinar cores para os alunos. Segundo ela, o *site* pesquisado propunha o “jogo da força” através de figuras coloridas, mas não dava a palavra escrita para o aluno, ou seja, ele teria que identificar a cor e soletrar a palavra. Para trabalhar tal atividade, a aluna/professora utilizou giz colorido para as cores, fez uma revisão do alfabeto para que os alunos pudessem ser capazes de soletrar a cor do giz e só então efetivou a brincadeira.

Importante ressaltar que dos exemplos sobre a utilização dos materiais didáticos retirados da Internet acima pontuados, embora algumas aulas se mantenham centradas na aquisição lexical, a abordagem de ensino não foi tradicional. Podemos considerar que ao usarem materiais da Internet, os alunos/professores optaram por uma abordagem mista, sendo parte dela estruturalista e outra comunicativa. Ou seja, o conteúdo lexical visou o uso da língua. Isto é, embora o foco tenha sido a aquisição de vocabulário, preparou-se uma tarefa pedagógica que proporcionava uma possibilidade de conversação entre os alunos.

Com esses exemplos, podemos levantar algumas hipóteses que expliquem esse tipo de comportamento pedagógico por parte dos alunos/professores. Quanto aos materiais didáticos retirados da Internet, as escolhas podem ter sido influenciadas pela concepção lúdica que o computador traz consigo, ou seja, ele é normalmente utilizado para momentos de prazer e não de aprendizado formal.

Uma dificuldade apontada pelos alunos/professores foi definir o material, devido à grande quantidade de opções que a rede mundial de computadores oferece. Isso, porém, não impediu que eles escolhessem alguma atividade que lhes proporcionasse diversão e prazer em aprender. Como dito anteriormente, acreditamos que há nessa procura por atividades divertidas uma relação de interesse e motivação que leva os alunos/professores a acreditar que apesar das dificuldades, o computador como uma ferramenta de ensino pode ser bem utilizado.

Isso parece ser apoiado em alguns excertos⁴ de suas falas que mostram as diferentes razões que tornaram as escolhas mais difíceis quando o artefato era a Internet.

- (1) “(...) as gravuras são todas da Internet... google... deu o maior trabalho (...)”
- (2) “(...) às vezes você procura, procura e não consegue encontrar um que se encaixa perfeitamente (...)”
- (3) “(...) e a atividade é uma atividade que tem botões, você digita lá no espaço e clica lá para ver se tá certo eu achei interessante, até eu achei que não fosse conseguir levar para sala que eu ia ter que passar para o word por causa da configuração que é diferente mas eu achei interessante a atividade (...)”
- (4) “(...) foi complicado porque eu passei a tarde inteira ontem procurando alguma coisa bem legal na Internet e encontrei várias dinâmicas, mas nenhuma se encaixava com o conteúdo que eu queria passar para a turma sobre o verbo to be no futuro (...)”
- (5) “(...) eu considero mais trabalhoso usar as novas tecnologias, é mais trabalhoso para o professor mas para o aluno é mais proveitoso, porque o aluno vai ter uma aula mais dinâmica, uma aula mais divertida, como um jogo, uma coisa mais diferente(...)”

Com os excertos, percebemos que a escolha das tarefas pedagógicas lúdicas relatadas anteriormente, as quais buscavam reproduzir *offline* as características do material *online*, é mais trabalhosa porque o aluno/professor tem que analisar se a tarefa é adequada para o tipo de conteúdo que ele pretende.

A maneira como os alunos/professores apresentaram essas tarefas pedagógicas para a turma pode ser justificada pela motivação que o “novo”, isto é, os materiais retirados da Internet, trazem para o contexto da sala de aula. Esse interesse pode ser percebido nos excertos abaixo, e pode ter sido a razão para a escolha de se trabalhar com atividades lúdicas. O fato é que, quando você utiliza o computador para elaborar o material didático, você como professor está recebendo um *input* visual interativo, possibilitado pelas interfaces da Internet. Automaticamente, o desejo é de transportar essa interação para dentro da sala de aula, o que favorece atividades como as descritas nos exemplos supracitados.

Outro fator que pode ter influenciado é que os alunos/professores pareceram preocupados nesse momento com a qualidade do material, ou seja, com o artefato, por ser novo no contexto de ensino e na sala de aula. Segue alguns excertos dos depoimentos deles, a respeito do material, quando comentavam sobre suas simulações de aula.

- (1) “(...) lá tinha vários exercícios desse tipo, e depois a gente estava olhando também e foi quando a gente achou (...) o jogo de memória, é muito interessante (...) tudo muito colorido era só apertar e já aparecia, era automático, então nós pensamos em como transferir para o quadro(...)”
- (2) “(...) eu até me senti como uma criança, porque eu estou convivendo agora com esse tipo de coisa, mas tem muita variedade de jogos de todos os tipos.”
- (3) “(...) esse programa eu me baseei num site da Internet que tem vários planejamentos de aula (...) detalha tudo certinho, tudo em inglês. Lá você já clica para achar o suporte,

Parte dos excertos foi por mim negritado para facilitar a visualização da preocupação dos alunos/professores com a seleção e utilização dos materiais retirados da internet.

por exemplo, para falar das diferenças de natal no México e nos Estados Unidos e no Brasil, e aí você não sabe sobre a cultura mexicana, você clica e dentro do ‘mexico conect’ e dentro dele você acha fotos, as plantas, e por aí vai .”

(4) *“(...) eu fiquei bem preocupada (...) eu queria(...) trazer a Internet para dentro da sala de aula (...) aí depois eu entendi que era um recuso da Internet na minha aula (...) e eu procurei no site ((...)) porque na aula anterior eu dei o present continuous e eu achei que eu fiquei muito centrada e os alunos não participaram muito da minha aula (...) então eu queria um jogo e queria que os alunos pudessem participar e praticar esse tempo verbal e eu achei que esse jogo ((...)) num site que tem vários jogos e achei muito interessante porque é para o professor mesmo, ele não tem plano de aula, ele tem o jogo, o tempo que você vai gastar, quantas pessoas você pode ter, o nível dos alunos e os procedimentos que você vai fazer, tudo detalhado primeiro você abre a caixa, depois tem todos os detalhes, tem vários jogos de várias coisas diferentes, então me ajudou bastante e eu achei bem legal (...)”*

(5) *“eu escolhi as frases, eu encontrei as frases na internet, as frases foram porque eu ((...)) eu queria trabalhar no plural ((...)) e eu queria achar uma coisa na Internet sobre isso, eu não queria mudar, e então eu ((...)) não lembro o nome do site em que entrei porque é grande, mas eu entrei e tinha umas frases lá como exemplo e eu achei interessante porque iria além de diversificar o que a gente tá dando, iria aplicar, demonstrar a aplicação da aula do dia (...)”*

A vantagem em ter os preceitos da Teoria da Atividade para auxiliar na análise dos dados desta investigação consiste no fato de que ela nos permite visualizar e caracterizar as tarefas pedagógicas produzidas pelos alunos/professores e de sua práxis, a partir do artefato utilizado. Além disso, é a Teoria da Atividade que facilita a visualização do sistema de atividade em transformação de forma ampla, ou seja, considerando as variáveis para todos os elementos. Portanto, as diferentes atitudes dos sujeitos perante os microensinos determinam diferenças nos elementos do sistema de atividade, tais como: regras, comunidade e divisão de trabalho. Elementos estes previamente impostos pelo professor responsável pela disciplina.

Sobre as regras, o professor responsável pela turma estipulou que os alunos/professores deveriam utilizar a Internet como artefato em seus microensinos de LI e que eles deveriam durar 10 minutos. Quanto à obrigatoriedade do uso da língua alvo durante a aula, ficaria a critério de cada aluno. Os alunos/professores deveriam fazer o planejamento da aula e entregá-lo no dia em que ela fosse apresentada. Importante dizer que as regras variaram de acordo com a abordagem de ensino que o aluno/professor escolheu para sua aula. Utilizando a Internet os alunos/professores não consideraram esses 10 minutos como um fator limitador, preocupando-se mais em elaborar um material que mantivesse as características de um material retirado da Internet.

Sob o viés de análise que fundamenta a Teoria da Atividade podemos dizer que neste contexto de investigação a comunidade no sistema de atividade é, a princípio, constituída pelo professor responsável pela turma e pelos alunos/professores. A divisão de trabalho é basicamente determinada pelo referido professor como facilitador da aprendizagem e pelos alunos/professores como aprendizes. Mas, quando esses alunos estão ministrando suas aulas, a comunidade se subdivide e a divisão de trabalho sofre alterações. Passamos a ter, então, um aluno ministrando a aula, o professor responsável pela turma como observador, e parte do grupo de alunos/professores como observadores, e a outra metade participando da aula

como alunos. Essa situação se caracteriza como uma realidade de ensino fictícia, já que o aluno/professor que ministra a aula está sendo avaliado e os demais não têm o perfil do público alvo previsto para a aula dada, são apenas colegas de turma e não aprendizes da língua inglesa.

Considerações finais

Os resultados da análise indicaram que na fase do sistema de atividade em transformação que tinha como foco o microensino prático, utilizando o artefato Internet para obtenção de materiais didáticos a serem utilizados dentro da sala de aula, os alunos/professores demonstraram um envolvimento diferenciado. Em outras palavras, foi possível perceber que a escolha da tarefa pedagógica de acordo com o artefato disponível transforma a prática deste aluno/professor, e também os outros elementos constituintes do sistema de atividade em transformação. A constatação desses fatos demonstra as mudanças ocorridas não só nos aspectos cognitivos dos sujeitos de pesquisa, mas também nos aspectos metacognitivos onde eles começam a pensar sobre sua prática através das intervenções promovidas pelo professor responsável pela turma.

Durante as observações das aulas, percebemos o quanto é importante estabelecer, desde o primeiro momento, um diálogo entre o professor e os alunos em formação, em relação à postura diante da sala de aula, do planejamento de aula, da escolha de material didático e da teoria de ensino/aprendizagem. Essa atitude de fazer com que os alunos/professores pensem sobre sua prática promove o desenvolvimento crítico-reflexivo do profissional pré-serviço. Além disso, pudemos perceber que esse diálogo entre as partes envolvidas desta investigação teve como objetivo fazer com que o aluno em formação construísse seus próprios conceitos e conhecimentos a respeito do processo de ensino e aprendizagem de LE, suas possibilidades teóricas e metodológicas. A abertura para o diálogo propiciou um cometimento entre os envolvidos, possibilitando aos alunos/professores dividirem angústias e euforias sobre a inserção do computador e da Internet no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Incorporar novas práticas à situação de sala de aula, no entanto, é sempre um processo complexo que precisa ser entendido e monitorado de modo a contornar conflitos e contradições que naturalmente ocorrem em períodos de mudanças. Entendemos que a Teoria da Atividade foi referencial teórico adequado para estudar essas mudanças, pois ela ajudou a compreender os fatores que constroem, afetam e alteram o comportamento dos sujeitos, no caso, alunos que se engajam em cursos que utilizam o computador como ferramenta de ensino e aprendizagem. Além disso, a teoria forneceu o suporte necessário para desenvolver questionamentos que auxiliam a compreensão de processos de ensino e aprendizagem, na medida em que favorece a percepção e análise do que acontece com os elementos que constituem um sistema de atividade.

Referencias

- Almeida Filho, José Carlos Paes de. (org) Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. *In: O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. pp. 11-27.
- Brookfield, S.D. What it means to be a critically reflective teacher. *In: Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995, pp 1-27.
- Castro, S.T.R. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês*, Tese de Doutorado, PUC/SP, 1999.
- Daniels, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. Trad: Milton Camargo Mota. São Paulo: Ed Loyola, 2003.
- Engeström, Y. *Learning by expanding*. [online] <http://communication.ucsd.edu/MCA/paper/engestrom/expanding/toc.htm>, 1987.
- , Activity theory and individual and social transformations. In: Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R-L. (orgs) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp 19-38.
- Kaptelinin, V. Computer-Mediated Activity: functional Organs in social and Developmental Contexts. In: Nardi, B. (ed.). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. MIT Press, Massachusetts, 1996, pp. 45-68.
- Kenezek, K.G; Christensen, R; Rice, D; Changes in Teacher attitudes during information technology training. *Technology and Teacher Education Annual 1996*, 763-766 in: Egbert, J; Paulus, T.M; Nakamichi, Y; The impact of CALL instruction on classroom computer use: a foundation for rethinking technology in teacher education in: *Language Learning & Technology*. Vol.6, n° 3 september 2002. pp. 108-126.
- Maza, F.T. *Pesquisa em formação de educadores: o professor inglês e o ensino superior*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1999.
- Moita Lopes, L.P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas SP: Mercado de Letras, 1996.
- Nardi, B. Activity theory and Human-Computer Interaction. In: Nardi, B. (ed.). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. MIT Press, Massachusetts, 1996, pp. 7-16.
- Russel, D. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. In: Lea, M, Nicolli, K. *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Praticce*. Londres, Falmer Press., 2002. pp. 64-82
- Sampaio, M. N; Leite, S, L. *Alfabetização Tecnológica do Professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- Singhal, M. The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges *The Internet TESL Journal* [online]. 3:6. 7 pages <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/articles/Singhal-internet.html>, 1997.
- Schön, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: Nóvoa, A. Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- , *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, 1992. pp. 9-32.

Sobre el Autor

Patricia Vasconcelos Almeida: Professora de Língua Inglesa com enfoque na formação de professores para o processo de ensino-aprendizagem mediado pela tecnologia. Formada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia, com mestrado em linguística pela mesma

universidade e doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas, com doutorado sandwich na Universidade de Bath.