

## SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE AS TAREFAS PEDAGÓGICAS PRODUZIDAS PELOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO QUANDO RECORREM A DIFERENTES TIPOS DE ARTEFATOS

Patricia Vasconcelos Almeida<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma tese de doutorado em que se observaram professores em formação, cursando a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira, obrigados a realizar microensinos, abordando qualquer habilidade da Língua Inglesa, utilizando, em um primeiro momento, o livro didático e, em um segundo momento, materiais didáticos retirados da Internet. Além disso, esses professores em formação também teriam que elaborar uma atividade de Língua Inglesa para ser realizada em ambiente virtual. Um de nossos objetivos era identificar as semelhanças e diferenças ocorridas nas tarefas e nas práticas pedagógicas desses sujeitos durante essa experiência de docência, e, para isso, utilizamos como um dos instrumentais analíticos os conceitos de CALL - *Computer Assisted Language Learning* - (Chapelle, 2001; Warschauer & Healey, 1998).

### ABSTRACT

This work is an extract of a doctoral thesis, that aimed to observe preteachers attending a subject in Language Course called Methodology of Education in Foreign Language. They had to prepare micro classes approaching any of the fourth language abilities. At a first, they should use any course book and in a second opportunity they should use any pedagogical language material removed from the Internet. Moreover, these preteachers also had to elaborate an activity to be carried through a virtual environment. One of the goals of this research was to identify similarities and differences in their pedagogical tasks and we used as an analytical instrument the CALL concepts (Chapelle, 2001; Warschauer & Healey, 1998)

### Introdução

Baseando em inquietações resultantes de uma observação empírica durante o mestrado (ALMEIDA, 2000) surge a necessidade de se investigar o tema tal que moveu a realização deste trabalho científico cujo objeto de estudo foi a incorporação da tecnologia na construção da prática docente dos alunos/professores na Disciplina de Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras (DMELE). Como objetos de nossa análise temos a experiência dos alunos/professores durante os microensinos propostos pelo professor responsável pela turma que contemplava a construção de tarefas pedagógicas ancoradas no uso de dois tipos de material – impresso (livros didáticos) e digital (oferecido pela Internet). Adicionalmente, analisamos também a proposta de uma aula elaborada por esses sujeitos, mas com vistas a ser realizada em ambiente virtual.

Neste recorte nos limitaremos a apresentar as semelhanças e diferenças entre esses microensinos focando principalmente em como o artefato escolhido para realizar essa tarefa afetou o planejamento da aula, a utilização do material e a execução da atividade em si. Para facilitar a compreensão da análise dos dados desta investigação, optamos por defini-los em duas fases.

### O contexto de pesquisa

Para realizar nosso estudo, consideramos dados coletados em duas práticas de ensino: **a)** a prática pedagógica desenvolvida através do microensino conduzida como instrumento de avaliação da DMELE (1º fase – subdivida em dois momentos devido ao artefato utilizado);

**b)** a prática pedagógica desenvolvida através de uma tarefa pedagógica para o ensino de Língua Estrangeira (LE) a distância tendo como base de apoio a experiência em um curso virtual de Língua Inglesa (LI) (2º fase). O curso em questão foi uma atividade que os alunos/professores desenvolveram concomitantemente com DMELE e teve como objetivo central o desenvolvimento de duas habilidades lingüísticas: leitura e escrita em LI.

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa na UNEMAT, Campus Universitário de Alto Araguaia

Em relação ao microensino, é importante esclarecer que esse termo foi cunhado e é utilizado no programa da DMELE para explicar a situação na qual o aluno tem de trazer um exemplo concreto de uma tarefa pedagógica a ser desenvolvida no espaço de 10 minutos, criando um simulacro da situação real de sala de aula, focada em qualquer uma das quatro habilidades lingüísticas.

Em relação à prática de desenvolver uma tarefa pedagógica para o ambiente virtual, para realizá-la, dever-se-iam considerar as sugestões de ensino do *site* <<http://www.veramenezes.com/tenway.htm>>, seguindo mais ou menos o mesmo estilo dos exercícios que já tinham sido executados durante o curso virtual do qual os aprendizes (sujeitos da pesquisa) estavam participando.

#### CALL como instrumental analítico

Segundo Chappelle (2001), o CALL tem suas raízes na Educação Tecnológica, a qual surgiu como uma subárea na Educação em 1960. Desde então, até os dias de hoje, pesquisadores e usuários da Educação Tecnológica vêm procurando encontrar maneiras mais eficientes para utilizar o computador como ferramenta instrucional.

Hubbard (2004) define CALL como qualquer aprendizagem ou ensino de língua que envolve o computador de forma significativa, e afirma que o conteúdo a ser trabalhado pode variar entre o foco no desenvolvimento de uma habilidade lingüística específica ou entre as quatro habilidades concomitantemente, caso o grupo assim necessite e determine.

Pensando especificamente na posição do professor tendo contato com CALL, buscamos primeiramente entender como CALL pode determinar seu comportamento e suas tomadas de decisão. Segundo Hubbard (*opt.cit.*), os professores que se envolvem com CALL o fazem de diversas formas, como, por exemplo, exercendo o papel de professores que estudam a aquisição de uma LE e as teorias que explicam o processo de Interação Homem Computado (IHC). Os professores podem, dentre outras formas, se envolverem também como diretores de projetos, ajudando os alunos a encontrar e utilizar os materiais suplementares de CALL e da *Web*, ou, apenas, enquadrarem-se como técnicos, com a finalidade de auxiliar os alunos a desenvolverem seu letramento digital.

Essas possibilidades que abrangem os estudos dentro do campo de CALL justificam a necessidade de se estabelecer dentro da universidade um contato do professor em formação com o computador e seus recursos. Portanto, se observarmos com cuidado as formas de envolvimento dos profissionais com o CALL, o que a universidade fornece para seus alunos em termos tecnológicos e o que eles efetivamente usam, perceberemos que um contato adequado com a tecnologia poderia minimizar a distância entre estes dois pólos.

Importante avaliar que quando se faz a opção de CALL para um ensino e aprendizado de língua, modifica-se o contexto de ensino e de aprendizagem, exigindo-se que as práticas e as reflexões que permeiam a formação de um futuro professor também sofram alterações. Explicando melhor, acreditamos que a inserção das tecnologias na realidade de formação de um profissional de LE venha modificar as ações de tais profissionais, exigindo uma avaliação diferente desta prática que está sendo realizada através de um outro meio didático. Mais do que estimular a reflexividade dentro dos cursos de Letras, para o uso das novas tecnologias, é, também, preciso fazer com que os alunos/professores tenham contato efetivo com o ensino através das próprias tecnologias.

#### Metodologia

Os trabalhos em Lingüística Aplicada, em sua maioria, são aqueles que estão ligados à investigação de processos de ensino/aprendizagem de LE e funda-se em paradigmas descritivos e interpretativos. Isto se dá porque esses trabalhos oferecem um grande número de informações e possibilitam a reflexão sobre as práticas pedagógicas em contextos específicos.

Os aspectos metodológicos que nortearam a execução desta pesquisa estão diretamente relacionados com os preceitos da pesquisa qualitativa (Alasuutari, 1993), levando em consideração a estrutura, o processo e o tipo de análise que o contexto exige. Assim, a escolha por observações das aulas, gravações em áudio e notas de campo, vêm de encontro à tentativa de obterem os dados necessários e suficientes para uma análise do processo em que a realização da atividade aconteceu.

A opção de se trabalhar com tantos instrumentos de pesquisa foi importante para conferir maior validade às inferências feitas, minimizar a influência do pesquisador no momento da análise, possibilitando ao pesquisador “ouvir” as vozes dos envolvidos no processo de pesquisa, levando-as em consideração e principalmente devido ao fato da análise ser exploratória e retrospectiva.

Para a realização desta investigação, contamos com a colaboração de um grupo de alunos/professores cursando a DMELE de uma Universidade Pública Federal de Minas Gerais, os quais

aceitaram serem observados durante suas aulas, e concordaram com a realização dos microensinos. A sala de aula era composta de 28 alunos/professores entre 19 a 25 anos, sendo que a maioria cursava o 5º período de LETRAS. Para a análise dos dados, apenas 10 alunos/professores serviram como sujeitos de pesquisa por terem participado efetivamente das três atividades que estão sendo analisadas.

#### Análise dos Dados

Em nosso estudo, os artefatos mediadores utilizados para a realização das tarefas pedagógicas são: a) livros didáticos; b) materiais didáticos retirados da Internet para as aulas presenciais; e c) o computador conectado à Internet para as aulas virtuais utilizado concomitantemente aos microensinos. Para melhor visualizarmos essa situação apresentamos diagrama 1 o qual representa a atividade que servirá de unidade de análise e suas fases:

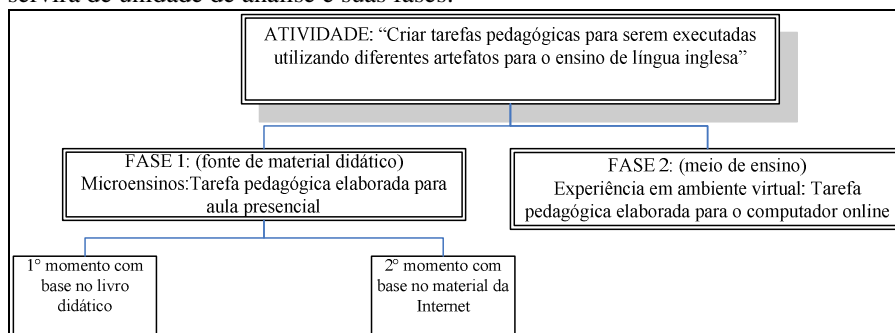


Diagrama 1: representação diagramada das duas fases do curso de DMELE comparativa entre as duas fases: a fase de material didático e a fase de meio de ensino.

#### FASE 1: (fonte de material didático) - 1º MOMENTO : O LIVRO DIDÁTICO

Observando os microensinos das aulas propostas a partir da consulta do livro didático, citaremos alguns exemplos de como os alunos/professores realizaram seus microensinos. Em sua maioria, as aulas desses alunos/professores se limitaram a explicar o uso da gramática da língua. Por exemplo, uma das alunas/professoras, tentando explicar o uso do presente contínuo, escreveu frases no quadro e pediu que os alunos<sup>2</sup> identificassem quais estavam no presente simples e quais no presente contínuo. Outra aluna/professora, explicando o uso dos pronomes *this* e *that*, pediu que os alunos completassem frases.

Importante dizer que, considerando as suas diferenças individuais, os simulacros das aulas aqui descritas variaram entre desenvolver capacidades orais ou escritas, mas todas as aulas tinham sua ênfase na estrutura da língua e a maioria dos sujeitos adotou uma abordagem tradicional de ensino que privilegia o ensino de itens estruturais.

Do grupo de dez alunos/professores selecionados para a análise desta investigação, duas não seguiram o padrão aqui descrito. Elas já são professoras de LI em institutos de língua na cidade, e é possível que esta experiência profissional explique o fato delas terem ministrado aulas com o foco no uso da língua, utilizando uma abordagem que podemos considerar comunicativa.

A título de ilustração, descreveremos uma aula interativa proposta por uma das informantes. Ela começou dizendo o que tinha feito no dia anterior, enfatizando a palavra *yesterday* e deixando claro que estava falando de algo que tinha ficticiamente acontecido em um tempo específico. Pediu, então, que os alunos falassem também sobre o que tinham feito no dia anterior, e assim eles interagiram com ela, por meio de perguntas e respostas em que empregaram passado simples. Logo em seguida, ela começou a formular frases, utilizando o presente perfeito, mostrando através de exemplos a diferença entre os dois tempos verbais. Quando sentiu que os alunos já estavam prontos para utilizarem esse “novo” tempo verbal, deu-lhes tiras de papéis com perguntas já prontas para que eles perguntassem um ao outro, fazendo uso do novo tempo verbal. Em nenhum momento, essa aluna/professora explicou a gramática pela gramática.

<sup>2</sup> Utilizaremos a terminologia “aluno” ou “alunos” durante a análise dos dados para fazer referência ao “papel” representado pelos alunos/professores do DMELE durante as aulas (microensinos) de seus colegas.

Resumindo, podemos dizer que, se considerarmos a abordagem de ensino dos alunos/professores (postura dos alunos no momento da aula), podemos afirmar que em sua maioria eles utilizaram uma abordagem estruturalista, com o foco variando entre as abordagens conhecidas como tradicionais, audiolinguais e audiovisuais. Apenas dois, que já possuíam experiência como professores de LI, mencionaram em seus planejamentos que executariam a tarefa pedagógica e, caso solicitado por algum aluno, explicariam a estrutura gramatical, pois a gramática estaria implícita na tarefa proposta. Com essa postura, percebemos que as aulas desses dois alunos/professores focaram o uso da língua alvo e não na estrutura, seguindo uma abordagem comunicativa de ensino, onde o foco está na comunicação estabelecida entre professor e aluno, em que o aprendizado é centrado no aprendiz e o professor assume o papel de facilitador da realização da atividade proposta.

Considerando o material utilizado pelos alunos/professores, acredito que eles escolheram figuras e *flashcards* e optaram por fazer uso de exercícios retirados dos livros *New Headway*, *English File*, *Skyline*, *CCAA* pelas seguintes razões: são materiais que eles utilizam como alunos em sala de aula. Essa hipótese deve-se ao fato de que, dos livros mencionados, o primeiro é o que a universidade adota, os demais são livros utilizados em várias escolas da cidade. Com exceção do material do *CCAA*, que é considerado um material audiolinguista, os outros livros são todos vistos como materiais para o ensino comunicativo da LI.

Durante as observações das aulas de metodologia, percebemos que os alunos/professores quando solicitados a ministrar as simulações de aulas, transformam-se em professores de LI e se vêem 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 mas também como co-construtores de seus próprios conhecimentos através de um diálogo reflexivo sobre sua prática com o professor responsável pela turma e com os colegas de sala. Essa posição reflexiva atende diretamente à proposta do Curso de Letras que é a de formar cidadãos (professores) com competência profissional criteriosa para avaliar sua prática.

A hipótese explicativa para essa variação de posição dos sujeitos se fundamenta no estilo de aula que o professor responsável pela turma da DMELE se propõe a realizar, isto é, uma aula que permita que o aluno 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 a DMELE.

#### FASE 1: (fonte de material didático) - 2º MOMENTO: MATERIAL RETIRADO DA INTERNET

Para o segundo momento desta pesquisa, levantamos a problemática de que o material, disponibilizado na Internet, como veículo livre que é, pode fornecer qualquer tipo de informação, e que os critérios pedagógicos de elaboração para as atividades disponíveis online podem ser mais flexíveis do que a de um livro didático ou até mesmo não existir. Os dados desta pesquisa não fornecem a possibilidade de se afirmar que os alunos/professores utilizaram exclusivamente *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. A seguir, temos os focos que foram abordados nas aulas dadas, utilizando a Internet como material didático. Porém para facilitar a comparação entre as tarefas realizadas através do livro didático e as tarefas mediadas pelo computador, através da Internet, decidimos apresentar um quadro com os dois momentos:

<u>As aulas do microensino tinham como foco dois tópicos:</u>	<u>As aulas tinham como foco dois tópicos</u>
<p><b>FOCO NA LÍNGUA:</b></p> <p>Gramática: tópicos verbais; pronomes e artigos. (A10, A8, A6, A5, A4, A3, A2 e A1)</p> <p><b>FOCO NO TEMA:</b></p> <p>Características físicas e partes do corpo; (importante dizer que para estes dois temas os alunos/professores em formação utilizaram o</p>	<p><b>FOCO NA LÍNGUA:</b></p> <p>Gramática: tópicos verbais; (A2, A8, e A10) Vocabulário: adjetivos; (A5 e A6) Nomes de animais e cores. (A4 e A6)</p> <p><b>FOCO NO TEMA:</b></p> <p>Características psicológicas das pessoas; (A9) Falar sobre o México; (A3) Previsão do tempo. (A1)</p>

<p>“consolidation drills” para ensinar o vocabulário em aulas audiolinguais e audiovisuais). (A9 e A7)</p> <p><u>Os objetivos consistiram em acreditar que no final da aula os alunos deveriam ser capazes de:</u></p> <p><b>FOCO NO USO DA LÍNGUA:</b></p> <p>Descrever o tipo de roupa que a pessoa veste, utilizando o tempo verbal correto e o vocabulário apropriado; (A2)</p> <p>Falar sobre seus hábitos e rotinas, utilizando o presente simples; (A1)</p> <p>Falar sobre o que fizeram ontem e sobre as coisas que já realizaram em algum momento no passado. (A8)</p> <p><b>FOCO NA HABILIDADE AUDITIVA:</b></p> <p>Relacionar o que está ouvindo com o vocabulário; (A2, A5, A6 e A10)</p> <p>Relacionar o que está ouvindo com a imagem. (A5 e A6)</p> <p><b>FOCO NO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO (gramática; vocabulário):</b></p> <p>Usar adequadamente as estruturas; (A1, A2, A4, A5, A6 e A10)</p> <p>Utilizar a gramática apresentada, usando o vocabulário já aprendido; (A5 e A6)</p> <p>Distinguir as estruturas das frases (negativa/afirmativa); (A4)</p> <p>Construir frases, utilizando formas verbais (futuro: <i>will-going to</i>); (A3)</p> <p>Compreender textos orais e escritos (no presente contínuo). (A9)</p> <p><u>Quanto ao procedimento escolhido para a aula:</u></p> <p><b>FOCO NO USO DA LÍNGUA:</b></p> <p>Atividade de conversação (perguntas prontas em pedaços de papel); (A10)</p> <p>Descrever uma das pessoas da figura (para os outros alunos adivinharem). (A9)</p> <p><b>FOCO NO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO (gramática; vocabulário):</b></p> <p>Aula expositiva com uso de cartazes; (A8)</p> <p><i>Drills</i> – checar a pronúncia do novo vocabulário; (A7)</p> <p>Completar junto com a classe exercício estrutural; (A5 e A6)</p> <p>Explicação da forma interrogativa do verbo; (A4)</p> <p>Construção de frases utilizando o tempo verbal correto. (A1, A2 e A3)</p>	<p><u>Os objetivos consistiram em acreditar que no final da aula os alunos deveriam ser capazes de:</u></p> <p><b>FOCO NO USO DA LÍNGUA:</b></p> <p>Identificar o sentido positivo ou negativo dos adjetivos através das descrições de suas personalidades; (A5, A6 e A9)</p> <p>Identificar os animais através de fotos e nomes e dizer algo sobre eles; (A7)</p> <p>Identificar as cores através de uma atividade lúdica e dizer se gosta ou não delas e porque; (A4)</p> <p>Compreender as previsões do tempo e saber utilizá-las, para falar sobre as diferentes situações do clima e sobre a temperatura. (A1)</p> <p><b>FOCO NA HABILIDADE AUDITIVA:</b></p> <p>Identificar os verbos corretamente na letra da música. (A10)</p> <p><b>FOCO NO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO (gramática, vocabulário):</b></p> <p>Escrever cartões postais; (A8)</p> <p>Entender e utilizar o presente contínuo. (A2)</p> <p><b>FOCO NO CONHECIMENTO CULTURAL:</b></p> <p>Compreender as diferenças culturais entre Brasil e México; (A3)</p> <p><u>Quanto ao procedimento escolhido para a aula:</u></p> <p><b>FOCO NO USO DA LÍNGUA:</b></p> <p>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; (A9)</p> <p>Através de um jogo, eles deveriam encontrar os pares opostos dos adjetivos e falar sobre suas personalidades, utilizando adjetivos; (A6)</p> <p>Atividade de conversação, utilizando adjetivos, objetos e figuras de animais, deveriam dizer porque gostam dos animais ou não; (A5)</p> <p>Através de um jogo, deveriam utilizar as cores aprendidas e falar sobre sua favorita; (A4)</p> <p>Discutir com os alunos como acontece o natal no Brasil e no México; (A3)</p> <p>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; (A2)</p> <p>Atividade para completar as expressões relativas à descrição do clima, escutar sobre o clima e falar</p>
--	---

<p><u>Quanto ao material utilizado:</u> Os alunos utilizaram fotocópias de páginas de livros didáticos; (A5, A6 e A8) Figuras e <i>flashcards</i> de revistas; (A1, A2, A3, A4, A7, A9 e A10) Os livros eram em sua maioria <i>New Headway</i>, <i>English File</i>, <i>Skyline</i>, <i>CCAA</i>. (A5, A6, A8 e A10)</p>	<p>sobre ele. (A1)</p> <p><b>FOCO NO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO</b> (gramática, vocabulário):</p> <p>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; (A10) Após a exposição de fotos sobre lugares turísticos, tinham que escrever um cartão postal; (A8) <i>Drills</i> – checar a pronúncia do novo vocabulário. (A7)</p> <p><u>Quanto ao material utilizado:</u> Letras de música; (A10) Cds em mp3; (A10) Figuras retiradas da Internet; (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 e A9)</p>
--	---

Quadro 1: contraposição dos dois momentos do microensino (A+o número = o Aluno em questão)

Observando as semelhanças e as diferenças entre os microensinos que os alunos/professores ministraram, podemos perceber que, no segundo momento o foco na gramática é menor. Os objetivos passam a ser relativos ao uso da língua e não apenas ao ensino de tópicos gramaticais. 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.

Através de alguns exemplos das aulas do microensino que utilizou a Internet, e que serão apresentados mais adiante, podemos considerá-las mais comunicativas porque os alunos/professores deixam de apresentar a gramática no quadro negro e passam a ter uma postura didática pedagógica voltada para o uso da língua. Além disso, eles apresentam as tarefas pedagógicas sem necessariamente passar primeiro pela explicação da gramática a ser aprendida, como ocorreu na maior parte das aulas observadas no microensino tarefa centrada no livro didático.

Considerando os dois momentos do microensino constatamos que a construção da atividade acontece de forma diferente dependendo do artefato escolhido. Por exemplo, brincadeiras e jogos, podem ser desenvolvidas utilizando livros didáticos, mas no contexto deste trabalho, dentre as dez simulações de aulas observadas onde os alunos/professores utilizavam o livro didático, apenas um utilizou música e atividade lúdica.

Já 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 uma outra aluna/professora tentou trazer, para dentro da sala de aula presencial, a tela do computador. Utilizando um mural de metal e ímãs 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. Acreditamos 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 bastante criativos.

Importante ressaltar que dos exemplos sobre a utilização dos materiais didáticos retirados da Internet aqui 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 parte comunicativa. Ou seja, o conteúdo lexical visou ao uso da língua. Embora com foco tenha sido na aquisição de vocabulário, preparou-se uma tarefa pedagógica que proporcionasse 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 ao livro didático, é possível dizer que suas escolhas foram determinadas pela facilidade em dar aula apenas utilizando a teoria gramatical.

No caso analisado, os alunos/professores restringiram suas reflexões gramaticais à mera reprodução de regras. 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.

Interessante perceber que, no microensino tarefa centrada no livro didático, os alunos/professores não estão preocupados com a apresentação de material retirado do livro didático e, sim, com o conteúdo que vai ser ensinado. Durante as observações das aulas, podemos perceber que, utilizando o livro como material didático, esses aprendizes docentes simplesmente apresentaram a gramática no quadro negro e que, ao utilizar os materiais retirados da Internet, os alunos/professores usaram quadros magnéticos, giz colorido, figuras coloridas etc.

A escolha das tarefas pedagógicas lúdicas que buscam reproduzir, *offline*, as características do material *online* é mais trabalhosa porque o aluno/professor tem que ver se a tarefa é adequada para o tipo de conteúdo que ele pretende. Este fator não é uma preocupação quando se usa o livro didático, pois se pressupõe que essa questão é resolvida pelas pessoas que escreveram e editaram o material.

## FASE 2: (meio de ensino) – TAREFA PEDAGÓGICA PARA O AMBIENTE VIRTUAL

Considerando a segunda fase da atividade que consiste em perceber como os alunos/professores planejavam uma tarefa pedagógica de LI para ser efetuada *online*, temos o seguinte cenário: um curso de LI *online*, onde se buscava perceber se eles aprendiam a ler e escrever através dele. Este foi elaborado para ser executado através da plataforma [www.virtus.ufpe.br](http://www.virtus.ufpe.br), que possibilita a criação de salas de aulas virtuais.

Dentro desse curso, como última atividade, os alunos/professores deveriam visitar o *site* <http://www.veramenezes.com/tenway.htm> e elaborar uma tarefa, utilizando uma das 10 maneiras propostas no *site* para melhorar a aprendizagem de LI e desenvolver uma aula, utilizando o meio eletrônico, dizendo: 1) a que ela se propõe; 2) qual seu objetivo; 3) para qual nível de alunos foi elaborada e 4) porque foi escolhida.

Constatamos, para nossa surpresa, que o resultado da elaboração do exercício para curso virtual, nos mostra que, em sua maioria, os alunos/professores não foram criativos (capazes de aproveitar a diversidade de recursos encontrados na Internet) como esperávamos e não tiveram a capacidade de ir além do que foi pedido pela tutora. As tarefas elaboradas se limitaram às sugestões do *site* fornecido e seguiram padrões parecidos aos utilizados nos exercícios que eles executaram durante o curso *online*. Os alunos/professores apresentaram atividades que se dividiram em três modalidades: a) atividades para serem executadas somente *online*; b) atividades híbridas (primeira parte *online* e restante na sala de aula); c) atividades híbridas (primeira parte na sala de aula e restante *online*). Acreditamos que essa divisão tenha acontecido porque eles tinham a intenção de promover uma interação entre seus alunos e o que estava disponível na Internet.

Também é possível conjecturarmos que o aluno/professor não tenha entendido que o exercício proposto pela tutora era para ser realizado integralmente *online*. Bem como, que ele considerasse que, para que seus alunos aproveitassem melhor o tipo de tarefa pedagógica proposta, era necessário que tivessem sido preparados, antes de realizá-la ou, ainda, que tivessem alguma forma de *feedback*, quando voltassem para sala de aula com a tarefa realizada.

A seguir, vamos mostrar como que as tarefas pedagógicas *online* foram estabelecidas e elaboradas. É preciso salientar que não foi possível identificar as tarefas nos mesmos moldes em que foram identificadas as da primeira fase do sistema em atividade em transformação, porque os alunos não elaboraram um plano de aula. Nossa discussão tem, portanto, como referência, apenas a análise do produto das tarefas pedagógicas *online* realizadas.

Assim, temos as seguintes tarefas pedagógicas

Tarefas com resolução proposta para ser totalmente *online*, ou seja, o aluno/professor não pede nenhuma interação com a sala de aula presencial:

### Tarefa 1

**Site:** <http://www.lyrics.com>

**Objetivo:** Utilizar a língua fora da sala de aula.

**Habilidades a serem trabalhadas:** READING/WRITING

**Atividade:** Escolha uma música. Escreva sobre ela, o cantor, e porque você gosta dela e envie por *email*.

#### Tarefa 2

Site: <http://www.mtv.com/home/splash/>

**Objetivo:** utilizar a língua fazendo algo divertido.

**Habilidades a serem trabalhadas:** LISTENING/WRITING

**Atividade:** escolha uma música e reescreva a letra de acordo com a melodia, usando as palavras que você conhece. Se tiver dúvidas com vocabulário, utilize um dicionário *online*.

#### Tarefa 3:

Site: [http://www.geocities.com/english\\_land/pictures.htm](http://www.geocities.com/english_land/pictures.htm) (English Land - O *site* da língua inglesa, produzido por um brasileiro)

**Objetivo:** aula divertida e lúdica

**Habilidades a serem trabalhadas:** READING/WRITING/SPEAKING

**Atividade:** escolha um texto do *site* e invente uma história sobre as figuras e diga o que poderia acontecer. Na sala, apresente para os colegas.

#### Tarefa 4

Site: <http://www.languagetrade.com/>

**Objetivo:** pratique a língua com nativos.

**Habilidades a serem trabalhadas:** WRITING/READING

**Atividade:** visite o *site* e utilize a língua para “chatear” com as pessoas nativas.

#### Tarefa 5

Site: <http://www.cinedie.com/cartaz.htm> (*site* em português)

**Objetivo:** desenvolver as habilidades de escrita e aumentar vocabulário.

**Habilidades a serem trabalhadas:** READING/WRITING

**Atividade:** finja que você é um crítico de cinema, visite o *site* e responda as perguntas que estão lá. Depois faça um resumo sobre o filme e envie por *email*.

#### Tarefa 6

Site: <http://www.linguastrangeira.pro.br/materiais/computers.htm> (*site* de origem brasileira com exercícios em língua inglesa)

**Objetivo:** desenvolver habilidades na língua alvo.

**Habilidades a serem trabalhadas:** READING/WRITING

**Atividade:** visite o *site* e responda as perguntas. Escreva uma redação sobre o que você leu.

Tarefa pedagógica híbrida, isto é, parte da resolução deve ser realizada dentro da sala de aula presencial:

#### Tarefa 7

Site: <http://www.lyrics.com> & <http://dictionary.reference.com/>

**Objetivo:** Fazer os alunos trabalharem de modo autônomo, utilizando a Internet.

**Habilidades a serem trabalhadas:** LISTENING/WRITING

**Atividade:** o professor escolhe a música e pede para os alunos acessarem o *site* e ouvi-la. Logo após, completar os espaços vazios na letra da música que também está disponível *online*. Caso apareça alguma dúvida de vocabulário, consultar um dicionário *online*. Terminada essa primeira tarefa, utilizar as palavras para fazer frases e trazê-las para a sala de aula onde deverão ser compartilhadas com os alunos.

#### Tarefa 8

Site: <http://www.nytimes.com/learning/>

**Objetivo:** praticar a língua.

**Habilidades a serem trabalhadas:** READING/SPEAKING

**Atividade:** visite o *site*, escolha um artigo e após a leitura prepare uma apresentação oral para a sala de aula.

#### Tarefa 9

Site: <http://news.bbc.co.uk>

**Objetivo:** desenvolver as habilidades na língua alvo.

**Habilidades a serem trabalhadas:** READING/WRITING/SPEAKING

**Atividade:** fale sobre notícias. Os alunos devem escolher uma notícia e reescrevê-la, usando suas próprias palavras e mudar o seu final. Depois apresentá-la para a sala



Tarefa híbrida que optou pela preparação do aluno dentro da sala de aula presencial para execução da mesma online:

#### **Tarefa 10**

**Site:** <http://www.nytimes.com/learning/>

**Objetivo:** lembre-se de algo que você viu na TV e desenvolva uma crítica sobre a notícia, usando a língua alvo.

**Habilidades a serem trabalhadas:** READING/WRITING

**Atividade:** ao invés de ficar repetindo e copiando, os alunos devem visitar o *site* e construir seu próprio artigo sobre as notícias da TV. (o professor deve discutir com os alunos tudo na classe antes de pedir-lhes que usem o computador)

Das dez tarefas enviadas por *email*, cinco estavam relacionadas com leitura e escrita, duas abordavam o uso da habilidade de ouvir juntamente com a escrita, duas contemplavam a escrita, a leitura e a fala. Apenas uma das dez tarefas tinha como foco as habilidades de ler e falar. Segundo os alunos/professores, a intenção em cada tarefa era a de promover o aprendizado de LI de forma diferenciada da sala de aula. Os objetivos eram de integrar o uso da língua a outras fontes de informação, além de motivar a aprendizagem de outra língua e possibilitar sua prática com falantes nativos.

Podemos também perceber que elas se diferenciaram quanto ao seu tipo. Das dez tarefas selecionadas, quatro foram direcionadas, ou seja, o aluno/professor dizia exatamente o que se deveria fazer, e dessas quatro apenas uma tinha o enfoque na estrutura da língua. As outras seis tarefas, além das habilidades lingüísticas já citadas, exigiam criatividade por parte dos alunos, para sua execução.

Se analisarmos essas tarefas de uma forma geral, percebemos, que a realização de algumas delas são totalmente dependentes do meio eletrônico. Percebemos, por exemplo, que para as atividades 2, 4, 5 e 7, os recursos *online* são necessários para a realização delas; o dicionário, o sistema de multimídia, o programa de mp3, a página própria para o *chat* e as perguntas preparadas para serem respondidas já estão prontos e disponíveis *online*. Ou seja, para realizar a tarefa o aluno não precisa de outro equipamento além de um computador que tenha todos esses programas.

Quanto às tarefas pedagógicas, 1, 3, 6, 8, 9 e 10, todas elas se basearam em leitura e o meio eletrônico foi só uma forma de referência para tanto, ou seja, a tarefa poderia ter sido feita independentemente do artefato ser exatamente o computador conectado à Internet. Percebemos com essas tarefas a limitação não do artefato, mas do sujeito como criador e provedor da tarefa em si. É possível afirmar que os alunos/professores criaram esse tipo de tarefa simplesmente para cumprir com uma das regras do sistema que era a obrigatoriedade de participar de todas as unidades.

#### **Conclusão**

Sendo assim, após ter pontuado especificamente sobre as semelhanças e diferenças entre as tarefas pedagógicas produzidas pelos alunos/professores da DMELE, a partir dos diferentes artefatos e conseqüentemente de sua práxis ao executá-las, podemos afirmar que temos como obstáculos para a realização das tarefas, em primeiro lugar, a obrigatoriedade de utilizar três tipos diferentes de artefatos para criá-las sem nenhum “treinamento” prévio, ou alguma demonstração de como fazer.

Embora tanto o professor quanto a tutora tenham explicado como fazer, estabelecendo regras, os alunos/professores demonstraram insegurança e receio de não atender ao esperado e conseqüentemente não obter nota para uma aprovação na disciplina. Estão envolvidos, também, fatores determinantes como experiência prévia de professor que a maioria deles não tinha o que gerou dificuldades no uso dos três tipos de artefatos. Mas principalmente, a falta de experiência que todos tinham em relação ao uso do computador conectado à Internet para fins pedagógicos. E, para agravar a situação, temos que considerar o fato de que eles estavam sendo avaliados durante todos os três processos.

Em relação ao livro didático, os alunos/professores disseram não ter tido problemas para executar a simulação da aula, mas, sim, para planejá-la. Em se tratando do material retirado da Internet, o grande obstáculo foi selecionar o mais apropriado ou o que melhor se adequasse às regras estabelecidas pelo professor e aos diferentes objetivos estabelecidos por cada um dos alunos/professores para sua aula.

Quanto às tarefas pedagógicas *online*, o grande obstáculo estava na dificuldade de saber como elaborá-las, haja vista que alguns alunos/professores não prepararam uma tarefa para ser totalmente desenvolvida *online*, contando assim com o apoio da aula presencial para fornecer *input* ou para obter *feedback* do seu aluno. Isso pode ter ocorrido por falta de um enunciado mais claro e objetivo do exercício proposto pela tutora, ou pode ser um indicio adicional do desconforto vivenciado pelos alunos ao proporem tarefas *online*.



#### Referências Bibliográficas

ALASUUTARI, P. Laadullinen tutkimus [Qualitative Research]. Vastapaino. Tampere.1993 In: Models in the Research Process. Disponível em <<http://www2.uiah.fi/projects/metodi/177.htm>> December 30, 2004. Original location: <<http://www2.uiah.fi/projects/metodi>> acessado em 2005

ALMEIDA, P.V. Estratégias de aprendizagem e o ensino de língua inglesa via *Internet*. Dissertação de mestrado UFU. 2000.

CHAPELLE, C.A. *Computer Applications in Second Language Acquisiton Foundations for Teaching, testing and research*. Cambridge University Press, 2001.

HUBBARD, P. *Linguistics and the Teaching of English as a Second/Foreign Language*  
CALL Mini- course, linguistics 189/289 – Stanford University, 2004 Disponível em:  
<<http://www.stanford.edu/class/linguist289/call1.htm>> acessado em 2005

WARSCHAUER, M & HEALEY, D. *Computers and Language Learning: an overview* *Language teaching*. 31, 57-71, 1998 Disponível em: <<http://www.lll.hawaii.edu/web/faculty/markw/overview.html>> acessado em 1999