

○ ambiente virtual na formação inicial de professores de alemão como apoio para o ensino e a aprendizagem da língua e a reflexão sobre ações docentes

Virtual Environment in Initial German Teachers Training as a Support for Language Learning and Teaching and Reflexive Teaching

Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld¹

Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista²

Abstract: Scholars in the fields of Education, Applied Linguistics and Language Teacher Training today emphasize the crucial importance of including Information and Communication Technologies (ICTs) in initial training, as well as the need to promote the development of critical and reflective thinking in future teachers. Taking as theoretical assumptions studies about the characteristics of the information society, virtual learning environments and teacher training, the purpose of this paper is to discuss possibilities afforded by the Moodle learning platform for the initial training of German language teachers. To this end, we will present different ways of using virtual environments and their tools, which have proved to be very useful in the learning process of trainee teachers of German as well as during their initial teaching practices. Experience has indicated the invaluable nature of virtual learning environments for monitoring licentiate students in the language learning process and in their first teaching experiences.

Keywords: Virtual learning environments; German language teacher training; Information and Communication technologies.

1 Doutora em Linguística, Professora substituta na Área de Língua Alemã na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara. E-mail: cibeleroz@gmail.com

2 Doutora em Língua Alemã, Professora na Área de Língua Alemã na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara. E-mail: macrisevangelista@gmail.com

Zusammenfassung: Wissenschaftler aus den Bereichen Erziehungswissenschaft, Angewandte Linguistik und Fremdsprachenlehrerausbildung beschäftigen sich immer häufiger mit Fragen der Einbeziehung von Informations- und Kommunikationstechnologien in die Lehramtsausbildung und der Notwendigkeit, die Entwicklung kritisch reflektierender Lehrer während der Ausbildung zu fördern. Theoretische Studien über Merkmale der Informationsgesellschaft, über virtuelle Lernumgebungen und über die Lehrerausbildung dienen als Basis für den vorliegenden Artikel, dessen Ziel es ist, die Möglichkeiten der Anwendung der Lernplattform Moodle in der Deutschlehrerausbildung zu diskutieren. Zu diesem Zweck stellen wir verschiedene Möglichkeiten vor, einige virtuelle Umgebungen und die von ihnen angebotenen Werkzeuge zu nutzen, die nachweislich großen Einfluss sowohl im Verlauf der Ausbildung selbst, als auch bei der Unterstützung der Studenten während ihrer Praktika haben. Empirisch zeigt sich, dass die virtuellen Lernumgebungen unschätzbare Vorteile als Hilfsmittel für die Begleitung der Studenten beim Sprachlernprozess und bei den ersten Lehrerfahrungen mit sich bringen.

Stichwörter: virtuelle Lernumgebungen, Deutschlehrerausbildung; Informations- und Kommunikationstechnologien.

Resumo: Estudiosos dos campos da Educação, da Linguística Aplicada e da Formação de Professores de Línguas insistem hoje na grande importância da inclusão de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na formação inicial, bem como na necessidade de promover o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos futuros professores. Tomando como pressupostos teóricos estudos acerca das características da sociedade de informação, dos ambientes virtuais e da formação de professores, este trabalho tem como objetivo discutir possibilidades oferecidas pela plataforma Moodle de aprendizagem na formação inicial de professores de alemão. Para tanto, apresentaremos diferentes formas de uso de ambientes virtuais e de ferramentas neles disponíveis, que demonstraram ser de grande valor no processo de formação de licenciandos, tanto em língua alemã, quanto durante suas práticas iniciais. As experiências apontam para um valor inestimável de ambientes virtuais no acompanhamento de licenciandos no processo de aprendizagem da língua e nas primeiras experiências com a docência.

Palavras-chave: ambientes virtuais, formação de professores de alemão; Tecnologias de Informação e Comunicação.

1 Introdução

As transformações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea em diferentes setores são tidas hoje como incontestáveis. Em decorrência, verificamos a consonância entre estudiosos do campo educacional e da Linguística Aplicada sobre a necessidade de

que ocorram mudanças na formação inicial de professores, a fim de que ela possa estar alinhada com os novos desafios impostos pela sociedade atual.

PAIVA (2001c), ao abordar o tema “comunidades virtuais de aprendizagem”, inicia seu trabalho com uma epígrafe de Paulo Freire, que nos alerta para o fato de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nessa perspectiva, a autora postula metaforicamente que os espaços online são criados para “derrubar as paredes da sala de aula tradicional”. Em tais espaços, os envolvidos, mediados pelo computador, educam entre si, incluindo no processo o professor.

Em conformidade com a autora, ancoramo-nos na premissa de que um ambiente virtual é capaz de viabilizar maior interação entre alunos e entre alunos e professor para discussão de situações de sala de aula e no processo de aprendizagem da língua, contribuindo para a construção do conhecimento e favorecendo a formação crítico-reflexiva e a autonomia.

Para discutir o uso de ambientes virtuais na formação inicial, tomamos como base alguns estudos descritos na investigação desenvolvida por ROZENFELD (2011) na tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara (FCLAr).

Iniciaremos este trabalho discorrendo sobre marcas da sociedade de informação e abordando a relevância do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no campo educacional e do ensino de línguas. Apresentaremos, para tanto, pesquisadores que discutiram essas questões e algumas características dos ambientes virtuais. Em seguida, delinearemos o percurso da noção de professor crítico-reflexivo como conceito chave no campo de formação (inicial e continuada) de professores. Finalizaremos o trabalho descrevendo, no item 4, os ambientes virtuais que vêm sendo utilizados por nós, na mesma faculdade, durante a formação inicial de professores de alemão.

2 A Sociedade de Informação

As possibilidades oferecidas pelas atuais TICs, importante marca da sociedade de informação contemporânea, e as mudanças acarretadas por seu uso, são hoje abordadas em inúmeras investigações de diferentes campos de estudo.

O uso da internet amplia as possibilidades de interação, cria novos espaços, novos gêneros discursivos (ARAÚJO 2007: 15), rompe barreiras de tempo, permite fácil acesso a novos conhecimentos e informações, acarretando transformações sociais vertiginosas. Por essa razão, alguns autores caracterizam o fenômeno como o “segundo dilúvio” (ROY SCOTT *apud* LEVY 1999: 13) ou o “tsunami digital” (ARAÚJO 2007: 17), visto que desafia instituições, transforma estruturas, impõe verdadeiros desafios à vida cotidiana, profissional, pessoal.

Na sociedade contemporânea ficam evidentes as marcas multiformes ocasionadas pela expansão de fronteiras, pelos encontros interculturais, pela rápida troca de informação. Tal fato nos remete ao pensador canadense Herbert Marshall McLuhan, que cunhou, já na década de 60, termos como “aldeia global”, “era eletrônica”, (MC LUHAN 1969, 1971 *apud* ALMEIDA 2005), em referência à influência dos meios de comunicação na sociedade. No cenário globalizado atual, marcado pelo rápido desenvolvimento dos meios de comunicação, esses conceitos se revelam mais pertinentes do que na época em que foram postulados (ALMEIDA 2005).

Entre suas muitas contribuições, McLuhan alertou para a necessidade de instituições escolares não darem as costas aos meios de comunicação disponíveis na sociedade vigente, a fim de promover um diálogo educacional entre escola e vida cotidiana (ALMEIDA 2005).

Acreditando na legitimidade do pensamento macluhiano, estudiosos da área da educação vêm desenvolvendo, de maneira crescente, trabalhos que analisam as diferentes possibilidades, os desafios, limites e as consequências da inclusão das TICs em processos educacionais.

2.1 Novas tecnologias no campo educacional e do ensino de línguas

LITTO e FORMIGA (2008) reuniram trabalhos de grande importância, abordando as inovações tecnológicas e metodológicas voltadas para o campo educacional. Segundo os autores, por meio das TICs, o processo de aprender ocorre não somente em espaços institucionais, mas também, fortemente, além deles. O processo de ensinar, por sua vez, é muito mais que a mera transmissão de informações; é refletir, ouvir, entender, respeitar, aceitar, facilitar, provocar, motivar, promover reflexão, mediar, interagir, etc.

Dentre os trabalhos reunidos pelos autores, destacamos o de ARAÚJO JR. e MARQUESI (2008), que discorrem sobre as atividades em ambientes virtuais de aprendizagem, tendo em vista parâmetros de qualidade. Os autores afirmam que

[...] as atividades realizadas em ambientes virtuais podem ser utilizadas como um caminho para promover a autonomia, sistematizar o conhecimento, possibilitar a exploração de espaços virtuais e recursos virtuais e avaliação formativa (ARAÚJO JR. e MARQUESI 2008: 358).

BALZAN (1996) focaliza um aspecto importante da sociedade de informação, que diz respeito ao fácil acesso a um grande volume de conhecimento, produzido e transmitido em curto espaço de tempo, e ao mesmo tempo, a uma dificuldade de processamento de tantas informações.

Apesar da facilidade de acesso a diferentes insumos, conforme ressalta Balzan, muitos professores da escola atual ainda não são capazes de semear inventividade, solidariedade, aprendizagem e profissionalismo em seus jovens, mas atuam de forma prescritiva, e “em lugar de aprendizagem, tem havido desempenho superficial” (HARGREAVES 2004: 96).

De acordo com Hargreaves, o objetivo de professores deve estar voltado para o preparo de seus alunos para ter melhores chances de sucesso na “economia do conhecimento e para o incentivo da inventividade, da criatividade, da flexibilidade, da cooperação, da capacidade de desenvolver redes e de lidar com mudanças e o compromisso com a aprendizagem para toda a vida” (HARGREAVES 2004: 215). Para

que isso ocorra, é necessário que mudemos padrões de ensino e concepções de educação presentes na sociedade atual. Segundo o autor é necessário que se busque:

[...] transformar mais uma vez o ensino em uma profissão moral e visionária, na qual professores conhecem e se preocupam com seu mundo e com seu trabalho, que eles reconquistem seu status e sua dignidade entre os principais intelectuais da sociedade e não serem meros técnicos, instrumentos e aplicadores das agendas de outras pessoas. Significa serem ativos em um mundo de adultos, bem como comprometidos com as crianças (HARGREAVES 2004: 216).

KENSKI (2008) reafirma a grande relevância de transformações radicais na organização educacional, na forma como se ensina e como a escola se relaciona com o conhecimento, a fim de se poder acompanhar o ritmo em que a sociedade se encontra na atualidade. Ela postula que a sociedade apresenta avanços muito maiores que a escola, a qual não tem apresentado mudanças profundas consistentes. No entanto, nossa vida caminha cada dia mais para uma interligação entre situações reais e digitais, serviços físicos e conectados, contato físico e virtual, aprendizagem presencial e virtual.

A escola deve caminhar para ser um espaço em que se aprende e ensina de novas maneiras, ajudando seus alunos na aprendizagem ampla e contínua. Essa mudança ocorre na relação pedagógica, pois ela é o centro do processo de ensino e aprendizagem. “Bons professores são as peças chave na mudança educacional” (KENSKI 2008: 18).

No entanto, a autora salienta que muitas vezes esses mesmos professores não conhecem seus alunos e sempre dão aulas da mesma forma, propõem os mesmos tipos de exercícios, de avaliação, não inovam, acomodam-se às exigências mínimas da instituição e apenas reproduzem modelos.

Com as escolas cada vez mais conectadas à internet, os papéis do educador modificam-se consideravelmente, multiplicam-se, complementam-se, exigindo dos professores grande capacidade de adaptação, criatividade diante de novas situações, propostas e atividades. Os professores precisam aprender a “trabalhar com tecnologias simples e sofisticadas” (KENSKI 2008: 35), precisam adaptar-se às condições tecnológicas institucionais, ter flexibilidade para adaptar-se a situações muito diferentes e sensibilidade para escolher as melhores soluções possíveis.

A mediação pedagógica assume papel fundamental em um processo inovador de ensino e aprendizagem, pois para que ocorra uma mudança no cenário educacional; o simples uso de novas tecnologias não basta. É necessário que haja um professor mediador, orientador da aprendizagem, que tenha sido preparado para agir dessa forma durante seu processo de formação.

As discussões aqui desenvolvidas encontram-se em consonância com os trabalhos reunidos por VALENTE e BUSTAMANTE (2009) em uma coletânea de artigos de extrema relevância, na qual pesquisadores da área de educação à distância (EaD) discutem a necessidade, originada pelo advento da internet, de uma abordagem crítica na formação profissional de educadores, envolvendo consciência crítica e reflexão sobre a prática como ferramentas de transformação significativa da atuação pedagógica. Esses trabalhos discutem a EaD na formação do profissional reflexivo, destacando o ciclo da ação-reflexão e a prática reflexiva como campos de investigação. VALENTE (2009: 45) propõe a abordagem do “estar junto virtual” como possibilidade para a formação de profissionais reflexivos.

Pesquisadores do campo do ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) também vêm se interessando, de forma crescente, pelo tema do uso de TICs no ensino-aprendizagem (cf. LEFFA 2005, 2006a, 2006b, 2009; MARQUESI, ELIAS e CABRAL 2008; ARAÚJO 2007; PAIVA 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2005, 2008; COLLINS e FERREIRA 2004; MARQUES 2006).

Paiva contribui com uma série de trabalhos acerca do uso de novas tecnologias em sala de aula de LE.³ Em 2008, ela faz uma retrospectiva histórica da utilização de tecnologias, desde o livro, como “velha”, até o computador como “nova” tecnologia. Ela afirma que a primeira informação sobre a utilização de livro por um aprendiz data de 1578 e se deu com a publicação de uma gramática do hebraico. Compreendia-se ensinar línguas, como oferecer descrições linguísticas e aprender uma língua, como aprender sua sintaxe. Segundo ela, mudam-se os suportes textuais, alteram-se as práticas de leitura e escrita e, assim, faz-se necessário o desenvolvimento de novas pesquisas nesse campo.

3 A relação das publicações da autora encontra-se disponível em <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html> (10/10/11)

No entanto, o uso do computador como instrumento pedagógico ainda encontra alguma resistência. Sobre essa questão, KENSKI (2008) afirma que:

[...] já é possível observar uma mudança gradual de muitos que rejeitaram por princípio as inovações trazidas pelo computador e pela Internet, apesar de que essa tecnologia continua a ser vista por uns como cura milagrosa e por outros como algo a ser temido (KENSKI 2008: 38-39).

PAIVA (2001a) relata uma experiência desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais, na qual ela utiliza o “ciberespaço”, ou seja, textos on-line e ferramentas computacionais para o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos, postulando o princípio da “desterritorialização não só da biblioteca, mas também da sala de aula” e defendendo o uso de comunidades virtuais de aprendizagem. No mesmo ano, a autora organiza uma coletânea de trabalhos que trata da interação e a aprendizagem em ambientes virtuais (PAIVA, 2001b s/p).

Com base nas reflexões acerca da relevância da utilização das TICs em sala de aula, a autora discute ainda o novo perfil dos cursos de Letras e afirma ser imperativa a determinação de um percentual de carga horária mínima a ser dedicada ao ensino de língua estrangeiras com o uso da internet em cursos de licenciatura. Segundo ela:

A utilização da Internet é outro imperativo, pois ainda é tímido o uso de novas tecnologias que podem propiciar, ao aluno de Letras, experiências de interação não simulada com falantes ou aprendizes da língua estrangeira. O componente de educação a distância, que muito pode contribuir para a flexibilização do currículo e para a autonomia do aprendiz, é praticamente inexistente. O tradicionalismo e o medo do novo embalado pelo preconceito impedem que alguns cursos mudem de perfil e proporcionem aos alunos ambientes de construção de conhecimento adequados ao novo milênio (PAIVA, 2005, s/p).

LEFFA (cf. 2005, 2006a, 2006b, 2009), outro importante pesquisador favorável à utilização das TICs em sala de aula de LE, apresenta uma série de trabalhos abordando temas como a importância da sala de aula como ambiente aberto aos “emergentismos” da sociedade (LEFFA 2009), os aspectos envolvidos na aprendizagem de línguas mediada pelo computador (LEFFA 2006a) ou uma análise das diferenças entre as interações face a face em relação à interação virtual (LEFFA 2005).

O autor advoga que o professor não é mais o centro, o detentor de saberes e não deve dar as costas às transformações educacionais decorrentes do uso das novas tecnologias e à expansão das fronteiras. Ao contrário, ele deve entender seu papel fundamental de guia, orientador e/ou de “animador de interações” (LEFFA 2005).

BENEDETTI, CONSOLO e VIEIRA-ABRAHÃO (2010), em trabalho recente, apresentam pesquisas que discutem a aprendizagem de línguas com o auxílio do programa *in-tandem*, prática que envolve pares nativos de diferentes línguas, que trabalham de maneira colaborativa na aprendizagem da língua um do outro.

Na perspectiva das reflexões expostas neste item de forma bastante sucinta, é possível verificar que o crescimento de trabalhos e pesquisas na área do ensino de línguas por meio do uso de novas tecnologias é notório. Diante dos resultados apresentados em diferentes estudos, podemos concluir que a inserção das TICs na formação inicial de professores de línguas é tão necessária quanto urgente.

Em consonância com LEFFA (2009: 26), entendemos que “a sala de aula não é uma redoma de vidro, um sistema fechado, impermeável ao que acontece lá fora; ao contrário, ela é um sistema aberto, vulnerável às influências do mundo externo”. Assim, as pesquisas acerca do uso de tecnologias em sala de aula de línguas devem se estender à área de formação de professores, para que as universidades sejam capazes de preparar, de forma adequada, profissionais capazes de atuar em uma sociedade marcada pelos recursos digitais, por grandes transformações, pelo conhecimento a ser adquirido incansavelmente e pelo fluxo contínuo de informações. A universidade não pode desconsiderar essa realidade e continuar formando seus alunos como os formava em décadas anteriores.

Tomando como base tais premissas, buscamos incluir na formação de professores de alemão da FCLAr ambientes virtuais como instrumentos de apoio à aprendizagem e às orientações durante as práticas docentes dos licenciandos. No item 4, apresentaremos essa experiência. No entanto, discorreremos, primeiramente, sobre algumas características de ambientes virtuais de aprendizagem.

2.2 Os ambientes virtuais de aprendizagem

Um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é definido por ARAÚJO JR. e MARQUESI (2008: 358) como aquele que simula o ambiente presencial de aprendizagem pelo uso da TIC.

Os AVAs permitem troca de mensagens, estando os participantes em diferentes localidades ou tempos, troca de significado sobre determinado assunto por um número variável de participantes, em diversos contextos, muitas vezes em culturas distintas (ARAÚJO JR. e MARQUESI 2008).

Em conformidade com as características das TICs, os AVAs permitem novas e potencialmente diferentes experiências de aprendizagem que não devem ser desconsideradas pelo professor, “é necessário ter em mente, que essas novas e diferentes experiências só poderão existir se forem bem orientadas e moderadas pelo professor.” (ARAÚJO JR. e MARQUESI 2008: 360).

Na sociedade da informação e do conhecimento, os AVAs permitem um redimensionamento do ensinar e do aprender, que antes eram realizados apenas no espaço escolar, e modificam os papéis de aluno e de professor: o aluno deve ter mais autonomia, e o professor, maior capacidade de mediação e atuação como facilitador do processo de aprendizagem:

[...] as atividades realizadas em ambiente virtuais podem ser utilizadas como um caminho para promover a autonomia, sistematizar o conhecimento, possibilitar a exploração de espaços virtuais e recursos virtuais e avaliação formativa (op.cit 2008: 358).

Compartilhamos as reflexões dos autores. Observamos, porém, com as experiências já realizadas, que este não é um caminho fácil. O aluno muitas vezes não está adaptado a “aprender a aprender”, pois não vem de uma cultura de ensino e aprendizagem na qual a autonomia foi desenvolvida de forma adequada. O professor, por sua vez, com sua forma de mediação, poderá ser a chave para o sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem. O professor como mediador e provocador está constantemente diante de incertezas e de desafios acerca da forma de apresentação de conteúdos, de sistematização do conhecimento, de exploração de espaços virtuais e recursos virtuais,

ou ainda, acerca da melhor forma de se relacionar com o aluno e responder a seus questionamentos.

Na modalidade de ensino por meio do uso de ambientes virtuais ocorre comumente uma mera transposição do presencial para o virtual, ou seja, simplesmente uma mudança do lugar onde ocorre uma aula. Assim, os primeiros AVAs foram utilizados apenas como uma extensão da sala de aula: outro/novo espaço, no qual poderiam ser disponibilizados materiais para acesso dos alunos e por meio do qual os alunos encaminhavam suas atividades. Isso já representou uma primeira mudança, porém, as possibilidades oferecidas pelas ferramentas dos AVAs ficavam, dessa forma, subutilizadas.

Os AVAs permitem experiências de ensino e aprendizagem diferentes das presenciais, mas não garantem, por si só, essa diferenciação: o papel do professor como mediador é fundamental para que isso ocorra. Além disso, a forma de interação dos alunos no ambiente também é determinante para que o trabalho se configure como uma experiência educacional de qualidade.

Acreditamos que, para haver um bom entendimento do papel de mediação do professor, deve haver também um bom entendimento das características dos AVAs. Primeiramente é necessário compreender as questões técnicas: ter ou desenvolver as competências e habilidades para seu uso, não apenas no sentido mecânico ou técnico do funcionamento das ferramentas e suas possibilidades, mas também no sentido de desenvolver habilidades para saber buscar informações, dados, avaliar e construir significados. DUDZIAK (2003 *apud* ARAÚJO JUNIOR e MARQUESI 2008: 362) denominou tal habilidade de *information literacy*, ou letramento digital.

Além disso, é importante compreender que a internet introduziu uma nova forma de comunicação e interação: uma comunicação sem fronteiras de tempo e espaço, que gerou proximidade entre pessoas advindas até mesmo de várias partes do mundo. Por ocorrer em tempos e espaços distintos, a comunicação entre essas pessoas tem características próprias, que irão alterar consideravelmente o tipo de interação e as ações no ambiente. Por essa razão, algumas das diferenças entre a interação virtual e a face a face e o tipo de linguagem em cada uma deles merecem destaque.

LEFFA (2005) ressalta que a interação virtual pressupõe um movimento pessoal, uma iniciativa, que se inicia pelo simples ligar do computador, inserir uma senha, até chegar à busca por contato com as pessoas, enquanto na situação presencial a interação já é dada pela própria presença física. Todavia, ele observou que alunos que em situações presenciais possuem uma participação tímida, sentem-se mais a vontade para interagir virtualmente. Isso provavelmente ocorre devido às particularidades inerentes à comunicação virtual e também ao fato de que o momento para a atuação em debates, como p.ex. em fóruns de discussão, pode ser escolhido pelo aluno. Um tema de discussão pode estar aberto há alguns dias, mas é o participante que decidirá o momento em que está pronto para expressar sua opinião sobre o tema, além do fato de ele poder ter tempo para a elaboração de seu texto. Tais características não são típicas da comunicação presencial, na qual o aluno pode, por vezes, sentir-se intimidado pela presença dos outros colegas e optar por não se manifestar em uma discussão. Vale ressaltar, que o professor também poderá influenciar a decisão de participação, visto que ele poderá estabelecer prazos para realização da atividade.

ARAÚJO JUNIOR e MARQUESI (2008: 363) reiteram que “é importante assegurar a interação em situações virtuais”, pois ela irá garantir a “presença social”, enquanto na situação presencial a interação se inicia pela própria presença física, mesmo que se dê apenas por meio do silêncio, de gestos e de olhares.

Em um AVA, o papel da linguagem é fundamental, pois a interação é caracterizada pela centralidade na escrita, mesmo que haja a integração de recursos visuais e sonoros, enquanto na situação presencial ela é predominantemente oral. Essa linguagem escrita possui características especiais, constituindo-se nos **Fóruns**, como um novo gênero digital (Cf. ARAÚJO 2007) e tem um caráter híbrido, pois é mais informal que a linguagem de textos escritos (acadêmicos, por exemplo), na medida em que as pessoas se utilizam dela para aproximação.

Uma importante peculiaridade dessa linguagem é a possibilidade de ser planejada, elaborada, reformulada, características menos comuns na linguagem oral. Outro aspecto importante do tipo de linguagem utilizada em AVAs é que ela deve ser clara, educada, simples, uma vez que não se conta com recursos da situação presencial como a gestualidade, a relativa aproximação física e a postura para contribuir para o

bom entendimento. Além disso, na situação presencial existe sempre a possibilidade de reformulação dos enunciados, em função da resposta do interlocutor e pelo fato de não haver seu registro permanente. Em um AVA, por outro lado, a linguagem fica retida no espaço virtual, devendo, portanto, ser utilizada com cautela, de forma a evitar mal-entendidos.

Muito vem se discutindo também sobre o papel do professor no ensino e na aprendizagem virtual: enquanto em situações do ensino presencial tradicional o professor ocupa papel central, ministrando aulas expositivas, em um AVA que busca promover reflexão, participação e trabalho colaborativo, o professor será um provocador e motivador das interações, sairá do centro das interações, dando espaço e voz aos participantes.

O deslocamento do papel do professor do centro do ensino favorece a aprendizagem colaborativa, ou seja, a partir de uma interdependência positiva entre os participantes, eles se tornam responsáveis, não apenas pela própria aprendizagem, mas também pela dos demais integrantes do grupo, e podem se ajudar mutuamente, trocar informações, refletir, trabalhar cooperativamente. Porém, para que isso ocorra, devem ser criadas as condições adequadas e, nesse aspecto, é revelado novamente o importante papel do professor como mediador.

LEFFA (2005) observou que em um AVA ocorre um contato maior e mais frequente de cada participante com o professor, com seus *feedbacks* virtuais, bem como com aqueles dos colegas, e verificou que esses distintos *feedbacks* são mais bem aceitos que os que acontecem na situação presencial.

Além disso, o autor aponta para o fato de que, diante de tantas e rápidas transformações dos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea, os meios para interação podem mudar rapidamente, podendo/devendo ser sempre reavaliados e reconfigurados pelo professor (LEFFA 2005).

Consideramos pertinente destacar a grande importância da mediação pedagógica na elaboração de atividades, seleção de recursos e na mediação pedagógica durante as interações. O papel do professor no sucesso ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem em um AVA está diretamente relacionado ao tipo de mediação realizada.

3 A formação crítico-reflexiva de professores

O paradigma reflexivo de formação de professores tem origem nos estudos de DEWEY (1959a,1959b) e foi expandido por SCHÖN (1983, 1987), ZEICHNER e LISTON (1996), PERRENOUD (2002), NÓVOA (1992), bem como FREIRE (1979) e PIMENTA (2002) no Brasil, e diversos outros. ZEICHNER e LISTON (1996: 13) afirmam que, historicamente e conceitualmente, Dewey forneceu o fundamento para nossa compreensão de ensino reflexivo.

DEWEY (1959a, 1959b) valorizou a experiência como elemento fundamental para a constituição do sujeito. De acordo com o autor, o processo de reflexão dos professores se inicia no momento em que eles vivenciam uma dificuldade, um evento problemático ou experiência que não pode ser resolvida imediatamente.

Baseado nos trabalhos de Dewey, SCHÖN (1983, 1987) dá continuidade ao desenvolvimento do conceito. O autor postula que as instituições educacionais deveriam repensar a epistemologia da prática e os pressupostos pedagógicos segundo os quais seus currículos estão baseados, e tomar a “prática reflexiva” como elemento-chave para a educação profissional. Ele define a prática reflexiva como aquela que ajudará profissionais a adquirir os tipos de arte essenciais para as competências em zonas indeterminadas de prática⁴, referindo-se ao termo “arte profissional” (*Professional artistry*) (1987: 18) como conjunto de competências que os profissionais possuem em situações únicas, incertas e conflituosas da prática. Ele advoga ainda que tais competências se relacionam aos princípios do “conhecimento-em-ação” e “reflexão-em-ação” (SCHÖN 1987: 22-40).

O conhecimento-em-ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado que se encontra na ação. No entanto, ele não é suficiente. Por meio da reflexão-em-ação o profissional poderá tentar compreender o conhecimento que está implícito durante a ação e esse processo poderá influenciar próximas ações, criando novos caminhos, novas soluções e, assim, um repertório de experiências que poderá ser mobilizado em

4 No original: “... a practicum aimed at helping students acquire the kinds of artistry essential to competence in the indeterminate zones of practice.”

situações similares futuras. Esse processo de reflexão-em-ação é central para a forma pela qual profissionais lidam com situações de instabilidade, de singularidade e de conflito de valor (SCHÖN 1983: 49-50). As novas situações demandarão, por sua vez, novas análises, contextualizações, possíveis explicações, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação. A esse processo o autor denomina “reflexão sobre a ação”. De acordo com ele, refletimos sobre ação pensando sobre ações passadas, sobre o que fizemos, a fim de descobrir como nosso conhecimento em ação pode ter contribuído para um resultado inesperado (SCHÖN 1983: 26)⁵.

PIMENTA (2002: 20) afirma que as idéias de Schön “foram rapidamente apropriadas e ampliadas em diferentes países”. Como consequência, passou-se a problematizar temas relacionados aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e ganhou força a noção de formação contínua de professores inseridos em escolas.

No entanto, a autora tece críticas à apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, que transforma muitas vezes o conceito professor reflexivo em um “mero termo, expressão de uma moda” (PIMENTA 2002: 45), devendo haver uma análise crítica contextualizada do conceito, que requer uma investigação de políticas públicas para sua efetivação. Ela advoga o deslocamento da perspectiva de professor reflexivo para “intelectual crítico reflexivo”, ou seja, da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético.

Diante das discussões acerca do termo, GHEDIN (2002: 130) identificou uma tripla compreensão do conceito de professor reflexivo: o primeiro movimento vai do prático ao reflexivo, proposto por Schön. O segundo movimento parte da epistemologia da prática e deve levar o professor à autonomia emancipadora crítica por meio do movimento intelectual, da reflexão crítica e tem caráter mais amplo e social. O terceiro movimento parte da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica, entendendo-a como “modelo explicativo e compreensivo do trabalho do professor como profissional que dá sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico”.

5 No original: “We reflect on action, thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome”.

Nessa perspectiva, o conhecimento é resultado de reflexão sistemática, é construção social, autoconhecimento, é a construção de sentidos em um determinado contexto histórico e a reflexão tem como ponto de chegada, não ela própria, mas a construção de uma sociedade democrática, a transformação. Nesse sentido, educação e reflexão são indissociáveis.

Finalizamos este tópico filiando-nos a esse terceiro momento postulado por Ghedin, visto que reiteramos a importância do ambiente virtual para a reflexão, a interação, a autonomia, elementos fundamentais em nossa realidade, e o tomamos como instrumento capaz de promover o trabalho colaborativo e de permitir alcançar objetivos educacionais por meio de seu uso.

4 Algumas formas de uso de ambientes virtuais como apoio na formação inicial de professores de alemão

4.1 AVA: “Reflections...Überlegungen e Dúvidas...”

O AVA “Reflections...Überlegungen e Dúvidas...” (Figura 1) foi constituído na plataforma de aprendizagem Moodle e utilizado no âmbito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para alunos de Letras (alemão e inglês) e seu nome fazia referência às três línguas envolvidas durante o trabalho: inglês, alemão e português. O objetivo de sua constituição foi, prioritariamente, a troca de informações e de material entre alunos e alunos-professor, a organização dos estágios e o favorecimento de reflexões sobre práticas de sala de aula.



Figura 1 - Recorte do Ambiente Virtual “Reflections... Überlegungen e Dúvidas”

Fonte: AVA - Plataforma Moodle da Unesp/Araraquara
<http://camus.fclar.unesp.br/moodle>. Acesso em 11/10/2011.

Os módulos do AVA foram criados pela professora, com base na análise das características das ferramentas disponibilizadas pela plataforma Moodle e na reflexão sobre os objetivos de utilização do AV. Partindo de tais ponderações, priorizamos na constituição dos módulos as ferramentas que acreditávamos mais contribuir para a interação, a troca de idéias e informações entre os alunos e alunos-professor, o trabalho colaborativo, a reflexão e para a manifestação do pensamento crítico acerca de aspectos metodológicos, questões lingüísticas da LE, papel do professor, políticas educacionais, etc. Diante de tais reflexões, utilizamos as seguintes ferramentas: **Fóruns** (para a discussão e reflexão sobre situações de sala de aula), **Diários** (para postagem de diários reflexivos de cada aula ministrada/observada), **Glossário** (constituição de uma lincoteca), **Chat** (para comunicação síncrona, que foi, no entanto, pouco utilizado), **Tarefa** (envio de arquivo único, destinado ao envio da avaliação dos alunos sobre o uso do ambiente virtual), **Link a um arquivo ou site** (para a disponibilização de material em arquivo Word).

Das ferramentas selecionadas, os **Diários** e os **Fóruns** mostraram-se extremamente valiosos para a reflexão sobre aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nos **Diários** os alunos descreviam os procedimentos utilizados e seus sucessos e insucessos. Os relatos eram comentados pela professora que fornecia *feedback* sobre as práticas utilizadas. Uma característica útil da ferramenta **Diário** é permitir que somente o professor tenha acesso ao material aí postado, criando um espaço para que os participantes possam expressar-se de forma mais espontânea, sem preocupar-se com eventuais constrangimentos que seus comentários possam causar.

Nos **Fóruns** eram discutidos temas distintos sobre aspectos da prática de sala de aula. Os temas abordados nos tópicos do “Fórum 1-Temas relevantes para discussão”, “Fórum 2-Reflexões sobre o estágio de observação” e “Fórum 3-Reflexões sobre o estágio de regência” eram referentes a:

- **QUESTÕES METODOLÓGICAS:** discussões sobre a forma de tratamento de textos em língua estrangeira (LE) (F1dT8⁶; F2nT6), de erros (F2nT4), da gramática (F1dT2; F1dT11; F2nT3], da lição de casa (F2dT21; F2nT2), do uso da língua materna em sala de aula (F2dT8; F2nT1), da pronúncia (F1dT16; F1nT11; F3nT1.; F1nT10); o uso de simulação de diálogos (F2dT1), questões referentes à afetividade como o interesse e a motivação (F2dT9, F2dT12, F2dT19), sistema de avaliação (F1dT12; F2dT15), procedimentos metodológicos (F2dT17; F2dT3; F2dT17), conversação (F1dT14), interação em sala de aula (F1dT9; F1dT20; F3dT3; F3nT3), o uso de jogos e músicas (F1nT8.; F3dT4; F3dT10), a importância dos meios digitais em sala de aula (F1nT3), didática (F1nT9), entre outros.

De forma geral, observamos que os temas dos tópicos foram bastante diversificados, mas foi possível verificar a predominância de reflexões relativas ao campo temático “questões metodológicas”. Apresentamos, a seguir, um exemplo de mensagem desse grupo:

6 O código representa a identificação do Fórum , grupo e tópico, por exemplo: F1dT8=Fórum 1 (Temas Relevantes para discussão), grupo diurno, tópico 8; F2nT4= Fórum 2 (Reflexões sobre o estágio de observação), grupo noturno, tópico 4 (cf. Rozenfeld, 2011, vol. II).

F3dT10M1: GABRIELA7 (alemão) (20/04): (Tema: Jogos e música). olá...bom, esta semana fiquei horas pensando e preparando uma atividade com música para trabalhar com os alunos. Para mim, foi um pouco difícil pois como são adolescentes que nunca tiveram contato com o alemão, eu selecionei algumas músicas de crianças, com um vocabulário básico e montei a atividade. porém, quando terminamos os alunos se queixaram dizendo que eles já eram "maduros" para escutar estes tipos de músicas. Eu disse que por ser um idioma diferente, teríamos que começar do básico para depois mudarmos de estágio. o que vocês fariam nesta situação? abraços

- ABORDAGEM DE ENSINO: esse tema perpassa as questões metodológicas, mas é tratado explicitamente (ainda que de forma breve) no tópico F1dT10, como podemos verificar na seguinte mensagem:

F1dT10M1: MARISA (alemão) (08/04): (Tema: qual a abordagem mais eficiente no ensino de LE). Qual abordagem vcs⁸ consideram mais eficiente? Nos anos em que lecionei percebi que a abordagem natural é mais eficiente que as outras quando o objetivo é alcançar a comunicação. O aluno aprende de forma inconsciente e aos poucos.

- QUESTÕES RELACIONADAS AO “SER PROFESSOR”: temas que abordam a problematização do que seja ser professor hoje (F2dT14), as dificuldades com o sistema de professores substitutos em escolas públicas (F2dT18), a postura do professor em sala de aula (F2dT11), a importância de ser um professor criativo, reflexivo, inovador (F1dT13; F1dT18; F3dT2), etc. Exemplo:

F1dT18M1: GLADIS (18/03): (Tema: Ser criativo em sala de aula). Quais são as principais diferenças entre ensinar português e ensinar uma língua estrangeira? Acredito que qualquer tipo de aula deve ser dinâmica para que os alunos não cansem, mas aula de língua estrangeira exige mais criatividade, para que os alunos possam interagir com os colegas e com o professor, conhecendo melhor uma língua com a qual têm bem menos contato do que com sua língua materna. A questão é: que tipos de atividades funcionam? É preciso analisarmos a faixa etária e que tipo de dinâmicas podem funcionar ou não.

7 Os nomes mencionados são fictícios, com o intuito de preservação das identidades dos alunos.

8 Os textos das mensagens dos participantes foram mantidos em sua forma original, ainda que com alguns equívocos de digitação, de estrutura lingüística ou com abreviações, a fim de se resguardar a autenticidade dos dados.

Nota-se na mensagem de Gladis uma reflexão bastante relevante sobre a necessidade de o professor considerar o perfil dos alunos (por exemplo, a idade, o interesse e a motivação) ao estabelecer seus procedimentos metodológicos, sendo necessário que ele priorize aqueles dinâmicos, capazes de motivar seus alunos. A reflexão nos parece ir além da mera aplicação de técnicas pedagógicas específicas ou um método e demonstra uma postura crítico-reflexiva frente à atuação docente.

- QUESTÕES RELACIONADAS AO ALUNO: discussões sobre o comprometimento do aluno com a aprendizagem (F2dT20), o papel do aluno na construção do conhecimento (F2dT4); o preconceito em sala de aula (F3dT8); a participação dos alunos (F3dT7; F3nT3), sua motivação e seu interesse (F2dT19; F2dT9), a heterogeneidade entre alunos (F2dT5; F2dT6), entre outros.

Consideramos pertinente ressaltar que, ao longo das discussões dos **Fóruns**, foram recorrentes as reflexões sobre a importância de se estabelecer procedimentos de ensino centrados no aluno, nos quais este constitui a principal preocupação do professor e participa ativamente da construção do conhecimento.

- INCLUSÃO ESCOLAR: temas que problematizam a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais em escolas regulares (F2dT13; F2nT5).

Mensagem 1 (F2nT5M1): ALINE (17/04): Alguém tem experiência com salas de aula em que há um ou mais alunos especiais aceitos no regime de inclusão? Como tem sido o trabalho com esses alunos. Na monitoria tenho dois alunos da quinta série "incluídos": um é surdo e outro tem baixa visão, além de paralisia de um lado do corpo que afeta seu desenvolvimento cognitivo. Na oitava série há um aluno com síndrome de down e outro também com deficiência mental (não sei o nome da deficiência). O que tenho observado é que esses alunos são incluídos socialmente, mas não na sala de aula. O material deles é diferente, o tratamento dirigido a eles também. Os mais sensíveis e perceptivos notam isso. No começo eu pensava que o professor deveria dar mais atenção a eles, tentar realmente incluí-los nas atividades da sala. Mas isso até eu ficar sozinha com a

sala. É humanamente impossível dar atenção a sala como um todo e aos especiais, ao mesmo tempo, pois eles realmente não acompanham no mesmo ritmo dos outros. O professor fica então, num dilema? Para quem dar atenção. O restante da sala, como é maioria, claro que acaba tendo a preferência. Nas monitorias eu me ocupo muito especialmente desses alunos, mas acabo abandonando um pouco o restante dos alunos. Essa idéia da inclusão foi realmente uma boa idéia? O aluno especial não seria melhor desenvolvido em suas capacidades cognitivas se estivesse numa sala em que os profissionais são preparados para lidar com eles e sabem como estimulá-los?

Salientamos que o tema “inclusão escolar”, como sistema de inserção de alunos especiais em salas de aula regulares do Ensino Básico e suas decorrentes dificuldades, surge como foco de discussão no grupo devido às possibilidades oferecidas pela ferramenta Fóruns online, à nossa proposta de sua utilização e a uma demanda do grupo.

Não havia um planejamento prévio de abordá-lo nas discussões teóricas presenciais (fato que se constituiu como importante reflexão para o professor formador!). A presença dessa temática decorreu da inquietação de alguns futuros professores diante de situações observadas na prática e foi bastante debatida.

- A RELEVÂNCIA DOS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: nos tópicos com esse foco de discussão os alunos refletem sobre a pertinência do estágio de observação na formação docente e expressam seu posicionamento favorável a essa atividade no âmbito da disciplina.

Mensagem 1 (F2dT22M1): GABRIELA(25/03): OláPessoal! Iniciei meu estágio de observação e algumas coisas me chamaram a atenção. Antes de mais nada, quando estamos na postura de observador conseguimos ver através da postura dos alunos, como é a nossa postura também em sala de aula. As dificuldades, os desafios, os erros, a força de vontade e às vezes a preguiça e o desânimo. Além de fazer o estágio, acredito que este também é um momento de reflexão para entendermos melhor a nossa postura de aluno, para depois, nos colocarmos como professores. Não é fácil, ficar no papel de observador, ainda mais quando não podemos dialogar com ninguém! Mas, a prática deste estágio, sobretudo de língua estrangeira, aumenta ainda mais nosso conhecimento e aprendizado! Espero que todos estejam gostando e aprendendo diferentes aspectos, ou melhor, abordagens de ensino! Abraços!!!!

- A SITUAÇÃO DO ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS: tópicos que problematizam o ensino atual em escolas públicas (F1dT1; F1dT7; F2dT2; F2dT10; F2dT18).

Este foi um tema bastante recorrente nas discussões em **Fóruns** dos alunos do grupo diurno, sendo que a maioria dos tópicos sobre essa temática aborda problemas como a indisciplina, o desinteresse dos alunos e a inadequação do sistema de ensino público atual.

A partir dessa análise, ficou evidente que os temas problematizados nos **Fóruns** foram além da questão de implementação de técnicas pré-estabelecidas ou de modelos prontos de ensino e aprendizagem. Tal fato nos remete aos autores que advogam o paradigma de formação de professores críticos e reflexivos, que buscam refletir sobre o contexto, o papel do professor por uma perspectiva sócio-histórica (SCHÖN 1983,1987; PIMENTA 2002; GUEDIN 2002; VIEIRA ABRAHÃO 2007a e 2007b e outros). A natureza dos temas abordados pelos licenciandos nos Fóruns fornece indícios, portanto, da grande potencialidade da ferramenta para promover o desenvolvimento do processo crítico reflexivo dos futuros professores. Assim, o espaço possibilitado pela ferramenta Fórum configura-se como mais uma alternativa para a realização dessa atividade. Um ponto que merece destaque é ainda o fato de termos observado, em diversas discussões, a articulação teoria e prática no espaço virtual.

Além disso, a ferramenta demonstrou ser de grande valia para o preparo do professor para uma atuação mais crítica e autônoma e tomando cada contexto como único. O professor assume, nessa perspectiva, grande responsabilidade pelo diagnóstico da situação de ensino por meio da reflexão, pela seleção de material, conteúdos, técnicas e estratégias para o processo avaliativo, de forma negociada com os alunos e por meio de situações que lhe sejam relevantes, significativas e motivadoras.

4.2 AVA: “PELEDEP: Programas de Ensino de Línguas Estrangeiras e Desenvolvimento Profissional”

O ambiente virtual PELEDEP, cuja página de abertura é mostrada no recorte da Figura 2, abriga diferentes projetos de ensino de línguas estrangeiras, desenvolvidos por professores e alunos vinculados ao Departamento de Letras Modernas da FCLAr.



Figura 2 - Recorte do Ambiente Virtual “PELEDEP”

Fonte: AVA - Plataforma Moodle da Unesp/Araraquara
<http://camus.fclar.unesp.br/moodle>. Acesso em 16/10/2011.

Nesses projetos, as aulas são ministradas por alunos de graduação do curso de Letras, sob orientação de professores do Departamento de Letras Modernas da FCLAr. O ambiente foi criado, inicialmente, no contexto de um projeto de ensino de inglês para alunos e funcionários das quatro unidades da UNESP de Araraquara. A seguir, foi acrescentado ao AVA PELEDEP o Projeto de Extensão que tem como objetivo o ensino de inglês, espanhol e alemão em escolas públicas de Araraquara, e é apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão da UNESP.

Por último, foram incluídas no PELEDEP atividades no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), apoiado pela CAPES e pela Pró-Reitoria de Graduação da UNESP. Nesse contexto, são ministradas, desde o início do ano de 2011, aulas de alemão, espanhol, francês, inglês e italiano em uma escola

pública de Araraquara. Sendo assim, esse ambiente vem sendo utilizado por professores e alunos, inclusive dois professores da escola pública vinculados ao programa.

Os participantes do PELEDEP foram divididos em três grupos: 1) licenciandos-professores de cursos de inglês para alunos e funcionários das diferentes unidades da UNESP; 2) licenciandos-professores do projeto de extensão de ensino de Línguas estrangeiras em uma escola pública e 3) licenciandos-professores do PIBID.

O ambiente PELEDEP é constituído por diferentes módulos, que por sua vez são compostos por atividades destinadas a: 1) compartilhamento de avisos, 2) postagem de dúvidas e reflexões de alunos, 3) organização do curso, 4) disponibilização de sala de bate-papo, arquivos de textos teóricos, de planos de aula, de *links* de textos para leitura e tutoriais, de diários reflexivos, 5) discussão em Fórum das experiências positivas e menos positivas em sala de aula.

A possibilidade de realização de tais atividades nos remete a PAIVA (2001a), que propõe o espaço virtual como aquele que permite a “desterritorialização não só da biblioteca, mas também da sala de aula”. Verificamos que o PELEDEP permite a realização de atividades que anteriormente só eram possíveis presencialmente (como discussão de planos de aula, de textos teóricos, transmissão de avisos, etc.). No ambiente virtual, elas são facilitadas pelas características do espaço online e da plataforma de aprendizagem.

No módulo inicial do AVA, foram criadas atividades comuns aos diferentes grupos. Além dele, cada bolsista tem um módulo próprio destinado à orientação virtual, no qual ele deve postar os planejamentos e os fichamentos realizados de textos da área.

Tendo em vista a multiplicidade de atividades em que todos os professores se encontram envolvidos e a decorrente necessidade de otimização do tempo de trabalho de cada um, pode-se afirmar que uma das grandes vantagens de um ambiente virtual assim estruturado é permitir a interação de um grande número de participantes, de forma síncrona ou assíncrona, independente do local onde eles se encontram.

Nesse sentido, compartilhamos a metáfora da autora PAIVA (2001a), segundo a qual os espaços online são capazes de “derrubar as paredes da sala de aula tradicional” Por meio deles, torna-se possível o acesso rápido a diferentes materiais, bem como a troca frutífera de opiniões, conceitos e posturas dos participantes em relação aos temas

abordados, ampliando, assim, o espaço educativo e permitindo a prática reflexiva dos professores sem barreiras de tempo e espaço.

Apesar de este ambiente ainda se encontrar em uso e de contar com a participação de algumas pessoas sem experiência prévia com o **Moodle**, já é possível observar uma maior autonomia dos alunos no uso das ferramentas e uma melhoria considerável na qualidade do planejamento das aulas. Tendo como base o processo de orientação virtual ocorrido via **Diários** e/ou **Fóruns**, acreditamos ser possível inferir que tal melhoria foi fortemente influenciada pelas discussões realizadas virtualmente.

4.3 AVA: *Deutschlandreise*

O ambiente virtual *Deutschlandreise*, cujo recorte da página inicial é apresentado na Figura 3, vem sendo utilizado ao longo deste semestre como atividade complementar no âmbito das disciplinas “Língua alemã II, III e IV”, destinadas aos alunos, respectivamente, do segundo, terceiro e quarto ano do curso de Letras.

O objetivo principal para sua concepção foi expandir o espaço de sala de aula, de modo a favorecer o maior contato com a língua, o desenvolvimento da competência lingüística a partir da escrita, a interação entre alunos de diferentes turmas, a aprendizagem colaborativa e o compartilhamento de conhecimentos entre os participantes, incluindo informações acerca de aspectos culturais da Alemanha e de *links* úteis para o ensino e a aprendizagem do alemão. Além disso, buscamos levar os alunos a uma maior familiarização com o manejo das ferramentas digitais.

Tendo em vista tais objetivos, criamos um projeto de “Simulação Global” (WILLIAMS 2010), a ser desenvolvido prioritariamente no AVA. O principal objetivo da Simulação Global (SG) é representar uma realidade fictícia, por meio da constituição de um mundo imaginário, que poderá ser vivenciado como se fosse real. De acordo com WILLIAMS (2010), as atuais tecnologias de informação e comunicação (TICs) são de grande valia para a proposta, na medida em que elas oferecem um leque de possibilidades de coleta de informação e de promoção de realidade virtual.



Figura 3: Recorte do Ambiente Virtual “*Deutschlandreise*”

Fonte: AVA - Plataforma Moodle da Unesp/Araraquara
<http://camus.fclar.unesp.br/moodle>. Acesso em 16/10/2011.

Na SG, os alunos criam seus personagens, a partir de uma dada situação, e determinam a forma como eles interagem entre si. A representação de papéis permite que ocorra um distanciamento dos alunos de suas reais identidades. Em decorrência disso, muitos participantes sentem-se mais confortáveis para falar sobre si e para defender seus pontos de vista. Além disso, para essa atuação, eles devem selecionar as formas lingüísticas e discursivas mais adequadas ao contexto e à situação de uso da língua, fato que lhes proporciona maior autonomia discursiva na interação.

Tendo como foco as premissas descritas, criamos o contexto de simulação de uma viagem para a Alemanha, com duração de três semanas, da qual participariam os alunos das três turmas.

Primeiramente, os alunos foram incentivados a definir suas novas identidades. Assim, no primeiro módulo do AVA *Deutschlandreise*, eles descreveram em Fórum seus personagens, incluindo informações sobre idade, procedência, estado civil, número de filhos, profissão, costumes, hábitos etc. Cada participante criou um tópico: ao assunto do tópico foi atribuído o nome fictício do personagem e no corpo do texto da mensagem foi feita sua descrição. Os alunos foram motivados a interagir com todos os participantes imaginários apresentados, ou seja, com os colegas do grupo.

Dentro da temática abordada, foi explicado aos alunos/participantes da “excursão” pela Alemanha, que a primeira semana seria dedicada à convivência em grupo em um alojamento da agência de viagem. O objetivo dessa semana seria conhecer melhor os personagens, seus hábitos, reconhecer diferenças interculturais, bem como reunir colaborativamente informações sobre aspectos culturais da Alemanha e definir em grupo o roteiro de viagem.

Com este foco, foi elaborado o segundo módulo. Nele os alunos deveriam, por meio da ferramenta Wiki, construir colaborativamente textos sobre: a) *Deutsche Filme gestern und heute*; b) *Die Deutsche Musik gestern und heute*; c) *Der Alltag in Deutschland*; d) *Die wichtigsten Sehenswürdigkeiten in Deutschland*. e) *Tanz in Deutschland*: z.B: *Pina Bausch*. Ainda nesse módulo, os alunos devem pesquisar as diferentes regiões da Alemanha e definir o roteiro de viagem.

Essa primeira parte do projeto já vem sendo aplicada: os alunos já criaram seus personagens e estão iniciando suas pesquisas para a elaboração dos textos nas Wikis. Os próximos módulos ainda se encontram em processo de elaboração.

Além das diferentes atividades propostas no âmbito da SG, foi disponibilizada uma lincoteca, para compartilhamento de *links* interessantes para o ensino e a aprendizagem de alemão. Diante do grande volume de informação disponível na rede, acreditamos na importância do olhar crítico acerca dos materiais disponíveis online. A lincoteca visa reunir bons insumos e boas fontes de consulta para os alunos/futuros professores.

O trabalho desenvolvido no *Deutschlandreise* possui centralidade na linguagem escrita. No entanto, nota-se o caráter híbrido da linguagem, marcado pela informalidade característica da oralidade, conforme aponta ARAÚJO (2007). Além disso, observa-se que o fato de ela poder ser uma linguagem planejada, elaborada, reformulada, conforme discorremos anteriormente, favorece a participação dos alunos, que podem refletir sobre suas mensagens na língua estrangeira respeitando seu tempo individual para a elaboração textual.

A questão da participação dos alunos nos remete a um aspecto muito importante relacionado à interação aluno-aluno e aluno-professor em ambientes virtuais. LEFFA (2005) discute a interação face-a-face e a virtual e postula que elas são distintas, mas

que sua grande diferença está na questão da “iniciativa”. O autor ressalta que para que ocorra a interação face-a-face é necessário apenas o estar presente e ela já acontece, mesmo que pelo silêncio ou pelo olhar. Já no caso da interação virtual, é necessário que haja um movimento do aluno no sentido de, por exemplo, ligar o computador, entrar no ambiente, colocar a senha, ler as mensagens, dos colegas, elaborar uma mensagem, etc.

No ambiente *Deutschlandreise* tal característica fica evidenciada e verifica-se o importante papel da mediação pedagógica para motivar a “iniciativa” à interação. Corroborando GABRIELLI (2010), observamos que tal mediação pedagógica pode ser realizada tanto pelo professor quanto por outro participante do ambiente, apontando para o papel ativo do aluno. Nessa perspectiva, o professor e os participantes assumem o papel de mediador e, conforme LEFFA (2005), o professor é também ainda um “animador” de interações.

Verificamos ainda que o “isolamento”, presente no imaginário das pessoas sobre cursos virtuais e apontado por LEFFA (2005), não ocorre em ambientes ou comunidades de aprendizagem. Os alunos podem interagir entre si e com o professor no momento em que sentirem necessidade.

No ambiente *Deutschlandreise*, o grande desafio do professor tem sido sempre buscar formas para incentivar ou “animar” as interações. Visto que o uso do ambiente não era central no âmbito do programa da disciplina, foi necessário criar situações que motivassem a participação e a interação. A forma utilizada foi por meio da centralização das atividades e das propostas de trabalho em uma história fictícia, em uma “viagem em grupo para a Alemanha” e em várias situações decorrentes dessa viagem.

Devido ao fato de o projeto “*Deutschlandreise*” ainda estar em andamento, não foi possível apresentar, neste trabalho, grande variedade de dados da experiência. No entanto, já é possível afirmar que ele vem representando uma forma bastante útil e rica para alcançar os objetivos inicialmente propostos.

4.4 AVA: “*Meine Welt*”

Como discutem ARAUJO e MARQUESI (2008) e PAIVA (2005), entre outros autores, observa-se que os AVAs permitem, além de explorar espaços e recursos virtuais, promover tanto a autonomia dos aprendizes quanto o trabalho colaborativo entre eles. Buscando alcançar tais objetivos, concebeu-se o AVA “*Meine Welt*” como lugar de interação adicional, para além das aulas presenciais, entre professora e estudantes do primeiro ano do curso de Letras, matriculados na disciplina Língua Alemã I (Figura 4).

Além de estimular o trabalho autônomo e a colaboração, busca-se levar os estudantes a familiarizar-se com as ferramentas oferecidas pela plataforma de aprendizagem Moodle em contextos educacionais.



Figura 4: Recorte do Ambiente Virtual *Meine Welt*
 Fonte: AVA - Plataforma Moodle da Unesp/Araraquara
<http://camus.fclar.unesp.br/moodle>. Acesso em 16/10/2011.

Partimos da simulação de uma situação em que dois estudantes, um brasileiro e um alemão, trocam informações sobre seus países de origem, no contexto de um programa de aprendizagem em *tandem*. Para tanto, foram constituídos dois grupos: os estudantes do curso diurno foram encarregados de reunir dados referentes à Alemanha e os alunos do noturno, dados referentes ao Brasil.

Para obter os dados necessários, os participantes devem pesquisar, durante o semestre, sobre os universos em que vivem um estudante alemão e um estudante brasileiro residentes, respectivamente, nas cidades Jena (escolhida pelos estudantes por votação) e Araraquara (na qual os participantes estudam). As pesquisas devem abranger os seguintes temas: a) *Das Land*; b) *Das Bundesland*; c) *Die Stadt*; d) *Die Universität*; e) *Der Studiengang Deutsch als Fremdsprache* e f) *Die Kultur*.

Para os dois grupos, foram criados no AVA módulos contendo Fóruns para cada um dos temas acima, nos quais devem ser postados o planejamento do trabalho, textos e demais materiais obtidos nessas pesquisas. Junto a cada Fórum foi disponibilizado um espaço com a ferramenta Wiki, que permite a construção, de forma colaborativa, de um mesmo texto por diferentes participantes. Nesse espaço, os estudantes deverão elaborar em conjunto o texto final. O AVA contém ainda Fóruns reservados para postagem de tarefas de casa e para a construção conjunta de uma lincoteca.

Além dos objetivos expostos acima, pretende-se estimular a produção de textos escritos e o desenvolvimento da capacidade de apresentar esses textos oralmente. Para tanto, após reunir as informações solicitadas, os estudantes devem organizá-las para realizar uma apresentação oral, com apoio de mídias, numa aula presencial para as duas turmas em conjunto.

Corroborando o que afirma KENSKI (2008: 38-39), observou-se até o presente momento que enquanto alguns participantes aderem prontamente a essa nova forma de trabalho, outros ainda resistem à sua utilização. Como nossa cultura escolar pouco inclui a colaboração entre os aprendizes, observa-se ainda que, mesmo que o ambiente contenha uma ferramenta de cunho colaborativo como a Wiki, os participantes somente utilizam essa ferramenta se forem orientados e motivados para isso pelo professor. Portanto, como acontece nas demais experiências descritas anteriormente neste trabalho, o uso deste AVA tem comprovado que o papel de animador e guia que o professor deve desempenhar (LEFFA 2005) durante o trabalho com as novas TICs é fundamental para o seu bom aproveitamento.

5 Considerações finais

A partir de nosso trabalho com diferentes ambientes virtuais em várias etapas do processo de formação de professores de alemão, observamos que esses ambientes permitem ao professor, além da centralização espacial de informações relevantes, seu compartilhamento com um grande número de participantes. Além disso, os licenciandos têm a possibilidade de interagir intensamente com seus colegas e com o professor, podendo, assim, ser motivados para o trabalho colaborativo e para a reflexão. Tais características dos AVAs poderão constituir-se como importantes contribuições para o processo de aprendizagem da língua estrangeira e para a formação de professores.

No que se refere à atribuição de papéis durante o trabalho com um AVA, o professor ocupa posição central na mediação pedagógica, na organização do ambiente virtual, buscando adequá-lo ao cumprimento dos objetivos do curso e no incentivo à participação e interação. No entanto, ele não é o único a influenciar a construção do conhecimento dos alunos, pois também os demais participantes desempenham função notória no processo.

Reconhecemos, no processo de ensino e aprendizagem em um AVA, uma grande possibilidade de desenvolvimento da autonomia do aluno e da aprendizagem colaborativa, de centralização do ensino no aluno e de sua participação ativa em seu processo de aprendizagem.

Observamos também o potencial desse tipo de atividade para o desenvolvimento de habilidades para o uso de recursos tecnológicos para fins educacionais, levando os participantes a uma melhor compreensão de sua organização e de seus propósitos e a uma maior proficiência no que diz respeito ao gênero **Fóruns online** e manejo das ferramentas.

Tomando-se um ambiente virtual como importante tecnologia de informação e comunicação para fins educacionais, o desenvolvimento dos projetos apresentados permite-nos corroborar as potencialidades das TICs no campo educacional, sobre as

quais discorrem comumente estudiosos da área. Além disso, as propostas vão ao encontro das proposições de diferentes autores sobre a necessidade de práticas pedagógicas coerentes com as características da sociedade de informação e de mediação pedagógica em um processo inovador de ensino, fundamental para o preparo do futuro professor para atuação em contextos contemporâneos.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Airton L. O velho profeta aldeão Mc Luhan está de volta. In: *Revista Espaço Acadêmico*, 55, 2005. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/055/55mh_almeida.htm/ (25/08/2011).
- ARAÚJO, Júlio César (Org.) *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- ARAÚJO JR., Carlos F. / MARQUESI, Sueli C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Frederic M. / FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação à distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008: 358-368.
- BALZAN, Newton C. Discutindo o processo de socialização profissional. In: REALI, Aline M.M.R. / MIZUKAMI, Maria das Graças. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Edufscar, 1996: 47-58.
- BENEDETTI, Ana Mariza / CONSOLO, Douglas / VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.
- _____. *Vida e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.
- GABRIELLI, Katia S. *Mediação em fóruns educacionais de curso online de língua estrangeira (espanhol)*. Dissertação de Mestrado. UNESP/FCL, Araraquara, 2010.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G. / GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002: 129-150.
- HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KENSKI, Vani M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus, 2008.
- LEFFA, Vilson J. *Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências*. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, 2005. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf/ (13/09/2010).
- _____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006a: 11-36.

- _____. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, v. 1, 2006b: 181-218.
- _____. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. In: *Calidoscópio*, 7, n. 1, 24-29, jan/abr 2009.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LITTO, Frederic M. / FORMIGA, Marcos (Orgs.) *Educação à distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- MARQUES, Gabriela. *Tecnologia e internet no ensino de língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. PUC, Rio de Janeiro, 2006.
- MARQUESI, Sueli C. / ELIAS, Vanda M. da S. / CABRAL, Ana Lucia T. *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa à distância*. São Carlos: Claraluz, 2008.
- NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 1992.
- PAIVA, Vera L.M.O. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, Vera L.M.O. (Org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras/UFMG, 2001a.
- _____. (Org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001b.
- _____. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras*. Pelotas: ALAB & Educat/UCPel, 2001c: 193-209. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/paredes.htm/> (24/08/2011).
- _____. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: *Anais do Congresso de Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, 3, Belo Horizonte, 2001d: 129-145.
- _____. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, Leda M. B. et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis, UFSC, 2005: 345-363. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/perfil.htm/> (04/08/2011).
- _____. O uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira: breve retrospectiva histórica (Submetido à publicação), 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf/> (24/08/2010).
- PERRENOUD, Philippe *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma. G. / GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROZENFELD, Cibele C.F. O uso de fóruns online na formação inicial de professores de língua estrangeira: uma análise da manifestação do pensamento crítico na/pela linguagem. Tese de doutorado. UNESP/FCL, Araraquara, 2011.
- SCHÖN, Donald. A. *Educating the reflective practioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- _____. *The Reflective practioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- VALENTE, José Armando / BUSTAMANTE, Silvia B.V. *Educação à distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.
- VALENTE, José Armando. O “Estar junto virtual” como uma abordagem de educação à distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In:

- VALENTE, José Armando / BUSTAMANTE, Silvia B.V. *Educação à distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.
- VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, R.F. / ARAUJO, V.A. (Org.). *Ensino de língua inglesa: contribuições da Linguística Aplicada*. 11 ed. Campo Grande: UNAES, 2007a, v. 1: 17-42.
- _____ A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M.L.O. / SILVA, K.A. (Orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007b: 155-166.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WILLIAMS, Ana Clotilde T. “We are all cariocas now: global simulation as a teaching/learning strategy to intermediate students of portuguese”. In: FERREIRA, José P. / MARUJO, Manuela (Orgs.) *Ensinar Português nas universidades da América do Norte*. Toronto: University of Toronto, 2010.
- ZEICHNER, Kenneth M. / LISTON, Daniel P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

Recebido em 29/08/11
Aprovado em 10/10/2011