



A COLABORAÇÃO E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO PRÁTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: UMA EXPERIÊNCIA EM CENTRO DE ENSINO DE LÍNGUAS

COLLABORATION AND USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PRACTICAL EDUCATION OF LANGUAGE TEACHERS: AN EXPERIENCE IN A LANGUAGE TEACHING CENTER

Ana Cristina Biondo Salomão¹

Resumo: O impacto do uso das novas tecnologias digitais no ensino e aprendizagem trouxe novos questionamentos para a área de formação de professores de línguas, que deve buscar agora incorporar reflexões e ações para a articulação de tais ferramentas em sala de aula. Neste artigo, apresentamos e discutimos a organização dos trabalhos da área de língua inglesa de um Centro de Línguas de uma universidade no interior do estado de São Paulo, que objetiva promover um espaço de formação prática para graduandos em Letras por meio do uso da plataforma *Moodle* para o trabalho colaborativo entre os alunos-professores e coordenação.

Palavras-Chave: formação de professores de línguas; tecnologias digitais; centros de línguas

Abstract: The impact of the use of new digital technologies in teaching and learning has brought new questions to the area of language teacher education, which should now seek to incorporate reflections and actions for the articulation of such tool in the classroom. In this article, we present and discuss the organization of the works of the area of English language of a Language Center at a university in the interior of the state of São Paulo, aiming to promote a practical training space for undergraduates in Languages through the use of the Moodle platform for collaborative work between student-teachers and coordination.

Key-words: language teacher education; digital technologies; language centers

Introdução

Aprender a ensinar hoje é entendido como um processo longo, complexo de desenvolvimento, resultado da participação em práticas sociais e contextos associados ao ensino e aprendizagem. Assim, a educação de professores de línguas deve formar as bases para a aprendizagem durante toda a vida (JOHNSON, 2009; FREEMAN, 2009), com o objetivo de auxiliar os professores a se tornarem profissionais capazes de lidar com a inovação e a natureza imprevisível da sala de aula. Para isso, há de se adotar uma perspectiva

¹ Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* de São José do Rio Preto. Docente da UNESP. E-mail: ana.salomão@fclar.unesp.br

que se reconheça o entrecruzamento entre o cognitivo e o social, entendendo a educação de professores como um processo dinâmico de (re)construção e transformação das práticas, para que ela responda tanto às necessidades individuais como as locais.

Concordamos com Johnson (2009) que mais e mais atenção deve ser dada à aprendizagem do professor e sua complexidade a partir de uma epistemologia da prática e que nossos novos desafios incluem buscar planejar, implementar e sustentar programas de educação de professores que enfoquem a aprendizagem *na* e *para* a prática de ensino de línguas estrangeiras. Assim, entendemos que a formação inicial de futuros professores de línguas estrangeiras deve constituir-se como um espaço investigativo para professores-pesquisadores e graduandos por meio da articulação teoria e prática em projetos que fomentem a reflexão e colaboração entre todos os envolvidos.

Nesse sentido, descrevemos e discutimos, neste artigo, a organização dos trabalhos da área de língua inglesa de um Centro de Línguas de uma universidade no interior do estado de São Paulo, que objetiva promover um espaço de formação na prática para graduandos em Letras-Licenciatura, por meio do uso da plataforma *Moodle*. Iniciamos pela discussão da temática formação de professores e uso de tecnologia. Descrevemos, então, o referido Centro de Línguas e apresentamos e discutimos a forma de organização das atividades de formação do professor na prática propostas *com* e *na* referida plataforma.

1. Formação de professores de línguas *para* e *pelo* uso de novas tecnologias

O ensino e aprendizagem de línguas nos últimos anos tem incorporado o uso das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (NTIC), competindo por um espaço no currículo da educação linguística e se tornando foco de pesquisas, o que se convencionou chamar de *Computer-assisted language learning* (CALL) – aprendizagem de línguas assistida pelo computador. Vários autores, dentre eles Richards (2002), apontam para o crescente uso de recursos tecnológicos, principalmente os relacionados com computadores, como uma característica comum em salas de aula de língua estrangeira. Richards (op. cit.) afirma que não há dúvida de que eles ocuparão cada vez mais um papel central nesses contextos, mas reafirma a importância do professor como determinante da qualidade do aprendizado em meio ao uso dos recursos que as novas tecnologias disponibilizam.

O impacto do uso das NTIC trouxe também mudanças principalmente para a área de formação de professores, que busca agora incorporar reflexões sobre seu uso pedagógico no

processo de ensino e aprendizagem e o papel do professor. Segundo Chapelle (2006), existe ainda incerteza sobre o que e como ensinar atuais e futuros professores de línguas sobre tecnologia de modo a prepará-los para o enfrentamento das novas demandas sociais do ciberespaço. Para a autora, os próprios educadores de professores têm um conhecimento parcial e frágil da área de CALL, o que é agravado pela complexidade da pesquisa e da prática nesta área, assim como pela rapidez com que as mudanças geralmente ocorrem nela. Para Chapelle (op.cit.), os questionamentos da educação de professores em CALL são basicamente os mesmos da educação de professores de maneira geral:

Como balancear a teoria e a prática em CALL? Além disso, em que consistem teoria e prática em CALL? Qual é a base de conhecimentos sobre CALL que deveria ser transmitida ou descoberta pelos alunos-professores em formação? Que conhecimento técnico o professor de línguas deve ter para poder se engajar em um trabalho de descoberta em CALL? Quais áreas de CALL e quais abordagens de CALL deveriam ser incluídas? (CHAPELLE, 2006, p. VIII)²

Desse modo, as preocupações na educação de professores mediada pelas tecnologias e direcionada ao uso delas para o ensino e aprendizagem de línguas incorporam os antigos questionamentos sobre o entrecruzamento de teoria e prática, adicionando-se à discussão do domínio linguístico e pedagógico aspectos de instrumentalização do professor para o uso da ferramenta e seus recursos e aplicativos, além do nível reflexivo e crítico sobre ela.

Segundo Hall e Knox (2009, p. 219), a literatura sobre educação de professores com o uso de tecnologias é bastante recente, datando de meados da década de 1990. Os autores afirmam que diferentemente da literatura sobre educação de línguas a distância e em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas on-line, cuja produção tem crescido amplamente, não há uma extensa revisão de pesquisas conduzidas a respeito do uso da tecnologia para a formação de professores de línguas, e, portanto, não há um claro panorama sobre o que é conhecido, onde estamos ou uma agenda de trabalhos futuros.

Hubbard e Levy (2006) também já apontavam para a escassez de publicações sobre o uso de tecnologias na educação de professores de línguas. Segundo os autores, algumas diretrizes sobre competência tecnológica para professores e alunos foram publicadas entre o final da década de 1990 e o início de 2000, entretanto, elas se destinavam a informar a

² No original: “How does one strike an appropriate balance between theory and practice in CALL? Moreover, what do theory and practice consist of in CALL? What is the professional knowledge base about CALL that should be transmitted to or discovered by students studying CALL in graduate programs? What technical knowledge does a language teacher need to encourage in discovery work in CALL? What areas of CALL and approaches to CALL should be included?”

educação em geral, e um campo tão específico como a formação de professores deveria ter cautela ao fazer uso de critérios educacionais genéricos. Alguns desenvolvimentos na área foram feitos pelo ACTFL (*American Council of Teaching of Foreign Languages*) e pelo Conselho da Europa na publicação de diretrizes voltadas ao ensino de línguas e às competências tecnológicas; entretanto, segundo os autores, corre-se o risco de assumir uma abordagem de “boas práticas”, a qual marginaliza conceitualizações alternativas ao institucionalizar visões predominantes ou “eficazes”.

Segundo os autores, há a necessidade atualmente de se contemplar as seguintes questões no que tange à educação de professores e ao uso de novas tecnologias: 1) a necessidade de treinamento técnico e pedagógico em CALL, idealmente integrados um ao outro; 2) o reconhecimento dos limites do ensino formal porque as tecnologias mudam rapidamente; 3) a necessidade de associar a educação em CALL a contextos de ensino autênticos, especialmente aqueles nos quais os equipamentos, *softwares* e suporte tecnológico se diferenciam do ideal; 4) a ideia de usar CALL para aprender sobre CALL – experimentar as aplicações tecnológicas na educação primeiramente como aluno para aprender a usar a tecnologia como professor; 5) o valor de ter CALL como algo que permeia o currículo da educação do professor de línguas ao invés de aparecer somente como um curso isolado.

Hubbard e Levy (2006) apontam ainda que os contextos, nos quais os profissionais desempenham papéis funcionais e institucionais, determinam o nível de conhecimento tecnológico que ele deve apresentar. Os papéis funcionais dizem respeito ao que o indivíduo faz em relação ao CALL: prático, desenvolvedor, pesquisador e treinador (*practitioner, developer, researcher, trainer*), enquanto que os papéis institucionais se relacionam com as responsabilidades e níveis de conhecimento dele esperados dentro de uma organização: o professor da sala de aula, o especialista em CALL e o profissional de CALL (*classroom teacher, CALL specialist, CALL professional*).

Os pares de papéis funcionais-institucionais são caracterizados em dois domínios: técnico e pedagógico, ambos apresentam o componente conhecimento e o componente habilidade, como sintetizado no quadro 1, a seguir, retirado e traduzido de Hubbard e Levy (2006):

Quadro 1: Papéis funcionais-institucionais na formação de professores em CALL

	Técnico	Pedagógico
Conhecimento em CALL	Compreensão sistemática e incidental do sistema computacional, incluindo aparelhos periféricos, em termos de <i>hardware</i> , <i>software</i> e rede.	Compreensão sistemática e incidental de maneiras de usar o computador eficazmente no ensino de línguas.
Habilidade em CALL	Habilidade para usar conhecimento e experiência técnicos na operação do sistema computacional e aplicações relevantes e ao lidar com vários tipos de problemas.	Habilidade para usar conhecimento e experiência ao determinar matérias, conteúdo e tarefas eficazes e monitorar e avaliar os resultados adequadamente.

Fonte: Traduzido de Hubbard e Levy (2006)

À primeira vista, a separação entre conhecimento e habilidade feita pelos autores parece se assemelhar à distinção entre teoria e prática, ou a conhecimento declarativo e procedimental, o que poderia gerar possíveis críticas. Os autores explicam as razões para tal distinção alegando que ela traz vantagens, como, por exemplo, o fato de que, no nível técnico, é comum aprender uma sequência fixa de ações as quais produzem um resultado desejado (salvar um arquivo, por exemplo), mas muitas vezes o indivíduo não sabe como agir se algo der errado caso não possua um conhecimento de base sobre o que tal sequência representa em termos de interação com *software* e *hardware*.

A nosso ver, essa tentativa de escrutinizar os aspectos envolvidos nas dimensões técnica e pedagógica da atuação do profissional da educação de línguas em CALL em questão provavelmente objetiva estabelecer necessidades específicas de treinamento e formação para cada papel funcional ou institucional desempenhado pelo profissional da educação de línguas ao utilizar-se de ferramentas e recursos tecnológicos. Entretanto, se por um lado ela ajuda a esclarecer alguns aspectos necessários para a interação do professor com as ferramentas e seu uso didático, ela não oferece caminhos alternativos para a formação de professores na medida em que compartimentaliza os conhecimentos e habilidades, não explicando como eles devem ser incorporados ao currículo da formação.

Reinders (2009) propõe uma visão integrada, na qual a tecnologia permeia os cursos de formação. A nosso ver, também, os dois devem ocorrer juntos uma vez que os usos técnicos e didáticos da ferramenta se complementam e possivelmente medeiam a aprendizagem um do outro. Assim, nosso artigo busca discutir algumas das questões aqui colocadas, ao apresentar o contexto criado em nossa atuação em um Centro de Línguas, para que os futuros professores aprendam a usar as novas tecnologias em sua prática de sala de

aula. Diferentemente do que ocorreria em um curso isolado para ensinar a usar a ferramenta, já que os conhecimentos e habilidades aprendidos podem ser descontextualizados e facilmente esquecidos, entendemos que o uso técnico e didático das ferramentas digitais deve ser aprendido de forma interligada à formação de professores. Tal interconexão de usos pode, a nosso ver, complementar e mediar a aprendizagem um ao outro quando relacionados a atividades concretas vivenciadas em contextos sociais.

Nas seções seguintes, descreveremos o Centro de Línguas enfocado, assim como os procedimentos adotados para acompanhamento pedagógico dos alunos-professores que nele atuam. Posteriormente, discutiremos o uso da plataforma *Moodle* como importante estratégia de formação tecnológico-pedagógica do futuro professor de línguas.

2. O Centro de Línguas e o acompanhamento pedagógico dos alunos-professores

O Centro de Ensino de Línguas da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (CEL/FCLAr) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) tem como objetivos gerais oferecer cursos de línguas estrangeiras (inglês, alemão, espanhol e português como língua estrangeira) à comunidade assim como constituir-se como um contexto de formação inicial de professores para os graduandos em Letras da respectiva instituição.

Os cursos oferecidos pelo Centro têm custo baixo para os participantes, que geralmente provêm da comunidade *unespiana* e externa (tais como alunos do Ensino Médio e de cursinhos pré-vestibulares da rede pública), bem como da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI). Isso é possível uma vez que as ações do Centro são apoiadas pela pró-reitoria de extensão da instituição, por meio do oferecimento de bolsas para os alunos-tutores, que devem ser licenciandos em formação inicial.

Os coordenadores dos cursos são professores do Departamento de Letras Modernas e do Departamento de Didática, envolvidos com a formação de professores de línguas. Estes ficam responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dos tutores-bolsistas por meio de reuniões, cursos e, no caso aqui descrito, pela plataforma Moodle. Assim, desde o ingresso do aluno-professor no CEL, que é feito por meio de seleção com análise de currículo e prova didática, ressalta-se aos futuros professores a importância de sua participação em todas as ações e atividades pedagógicas, tais como reuniões com os respectivos coordenadores de área de cada uma das línguas, assim como reuniões pedagógicas mensais, das quais alunos-

professores de todas as línguas participam com a coordenadora pedagógica para discutir questões teórico-metodológicas relevantes para sua prática pedagógica no Centro.

Além disso, todos os envolvidos participam anualmente de Seminários realizados em parceria com os outros Centro de Línguas da mesma instituição, nos quais têm a oportunidade de discutir questões relacionadas à prática docente nos diferentes Centros, participar de minicursos, trocar experiências, compartilhar práticas pedagógicas bem-sucedidas e discutir resultados de pesquisas desenvolvidas junto aos Centros.

Em 2016, foi também organizada a I Semana Pedagógica do Centro de Ensino de Línguas em questão, que procurou estimular discussões teórico-práticas acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como refletir sobre as práticas realizadas em sala de aula. Para essa semana, houve a participação de professores convidados que ministraram oficinas sobre produção de uma unidade didática, modelos de leitura e formação de professores e elaboração de instrumentos de avaliação.

Como o foco de nosso artigo está no uso da plataforma *Moodle* como meio acompanhamento pedagógico aos bolsistas da área de língua inglesa, discutiremos a seguir de que modo isso tem ocorrido para a contribuir com a formação prática de professores de línguas em nosso contexto.

3. A proposta de uso da ferramenta *Moodle*

Partindo de uma perspectiva de formação que contemple a inserção do futuro professor na prática docente, o trabalho de desenvolvimento profissional nesse contexto busca estabelecer conexões entre teoria e prática por meio de um trabalho colaborativo entre bolsistas e coordenadores. Assim, na área de língua inglesa, a inserção do uso de tecnologia é feita também com o objetivo de organizar os trabalhos do grupo de forma colaborativa, assim como de oferecer aos alunos-professores a oportunidade de aprender sobre ferramentas digitais a partir de seu uso nas aulas que ministram.

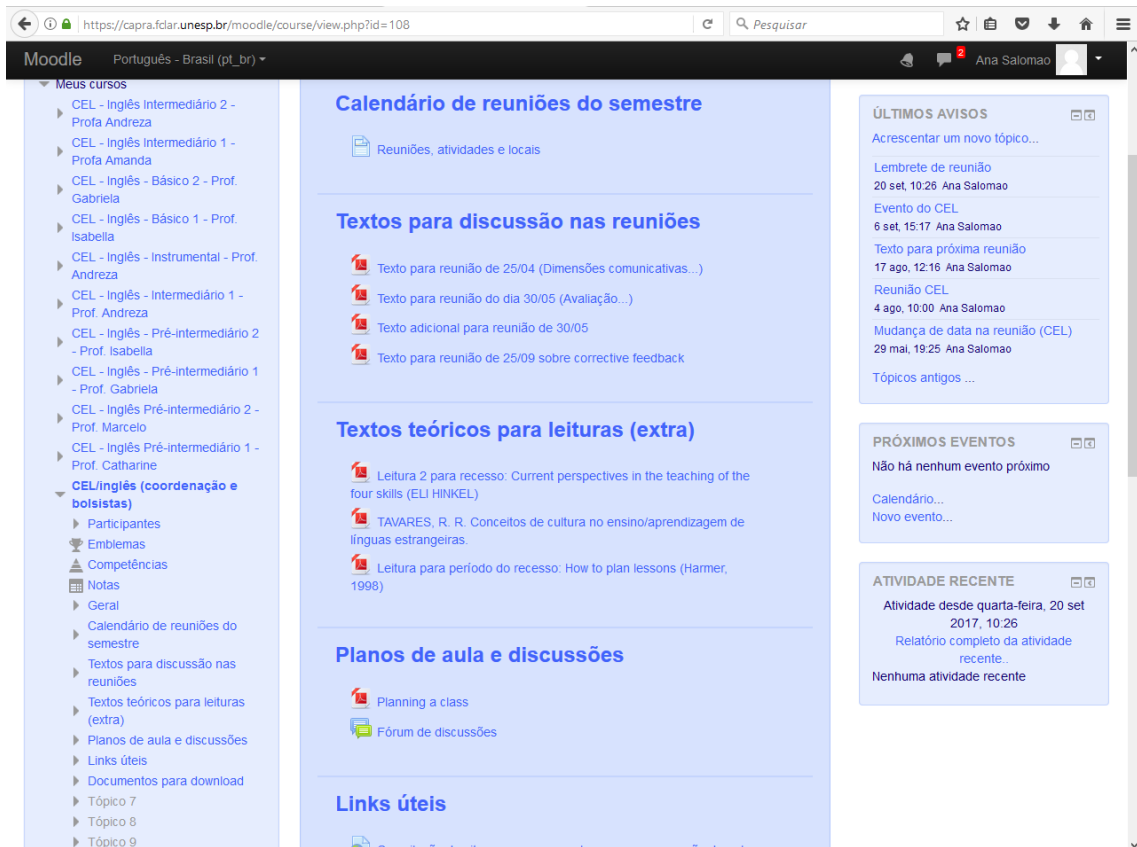
Uma das principais ferramentas usadas tem sido a plataforma *Moodle* (<https://capra.fclar.unesp.br/moodle/>). Esta é uma ferramenta que permite gerenciar a disponibilização de material e atividades on-line para alunos. O sistema tem sido utilizado para a postagem dos planejamentos de aulas dos alunos-professores, como complemento das aulas presenciais e repositório de atividades, de artigos teóricos para leitura e discussão, compartilhamento de ideias e discussões além daquelas que acontecem presencialmente nas

reuniões e como histórico das atividades didáticas desenvolvidas dentro dos cursos, assim como para a organização das atividades do grupo e o envio de feedbacks do professor coordenador.

Para isso, foram criados diferentes ambientes para gerenciamento dos trabalhos, sendo um deles para coordenar as atividades do grupo, intitulado Centro de Línguas (área de inglês), e outros para cada curso oferecido no CEL, tendo como título CEL, seguido da língua-alvo e o nível da turma (por exemplo, Inglês - Básico 1) e do nome do aluno-professor que ministra tal curso. Todos os participantes estão inseridos em todos os cursos, com diferentes papéis, que podem ser gerente, professor ou aluno, possibilitando aos alunos-professores exercer diferentes funções em cada um deles, como explicitaremos a seguir.

A figura 1 mostra a área criada no *Moodle* para gerenciar os trabalhos do grupo de língua inglesa, que é formado por uma docente coordenadora da instituição e cinco alunos-tutores que ministram as aulas de línguas inglesa. A coordenadora exerce o papel de professora, pois é ela quem posta e escolhe a forma de organizar as atividades do grupo, e os alunos-professores têm função de alunos, que participam das atividades propostas.

Figura 1: ‘Ponto de encontro’ da área de língua inglesa do CEL (coordenadora e alunos-professores)



Fonte: *Printscreen* da Plataforma *Moodle* feito pela autora deste artigo

O curso chamado CEL/Inglês (coordenação e bolsistas) funciona como um ‘ponto de encontro’ para o grupo, no qual são postados calendários de reuniões presenciais, textos teóricos para discussão, assim como um repositório de planos e materiais úteis. A existência desse ambiente favorece a organização dos próprios participantes no que tange aos compromissos, assim como funciona como uma espécie de memória do que já foi feito, para que novos alunos-professores, ao se juntarem ao grupo, possam conhecer o processo de construção coletiva e o caminho até então percorrido pelo grupo.

Os textos teóricos sugeridos para leitura são escolhidos de acordo com as necessidades que os próprios alunos-professores trazem para as reuniões pedagógicas em relação às situações da prática que vivenciam em suas aulas no Centro. As discussões são feitas nas reuniões subsequentes ou também dentro da própria plataforma, como ilustrado na figura a seguir:

Figura 2: Fórum de discussão para alunos-professores de língua inglesa do CEL



https://capra.fdar.unesp.br/moodle/mod/forum/view.php?id=7609

Moodle Português - Brasil (pt_br) Ana Salomao

Centro de Línguas (área de inglês)

Página inicial ► Meus cursos ► CEL/Inglês (coordenação e bolsistas) ► Planos de aula e discussões ► Fórum de discussões

Acrescentar um novo tópico de discussão

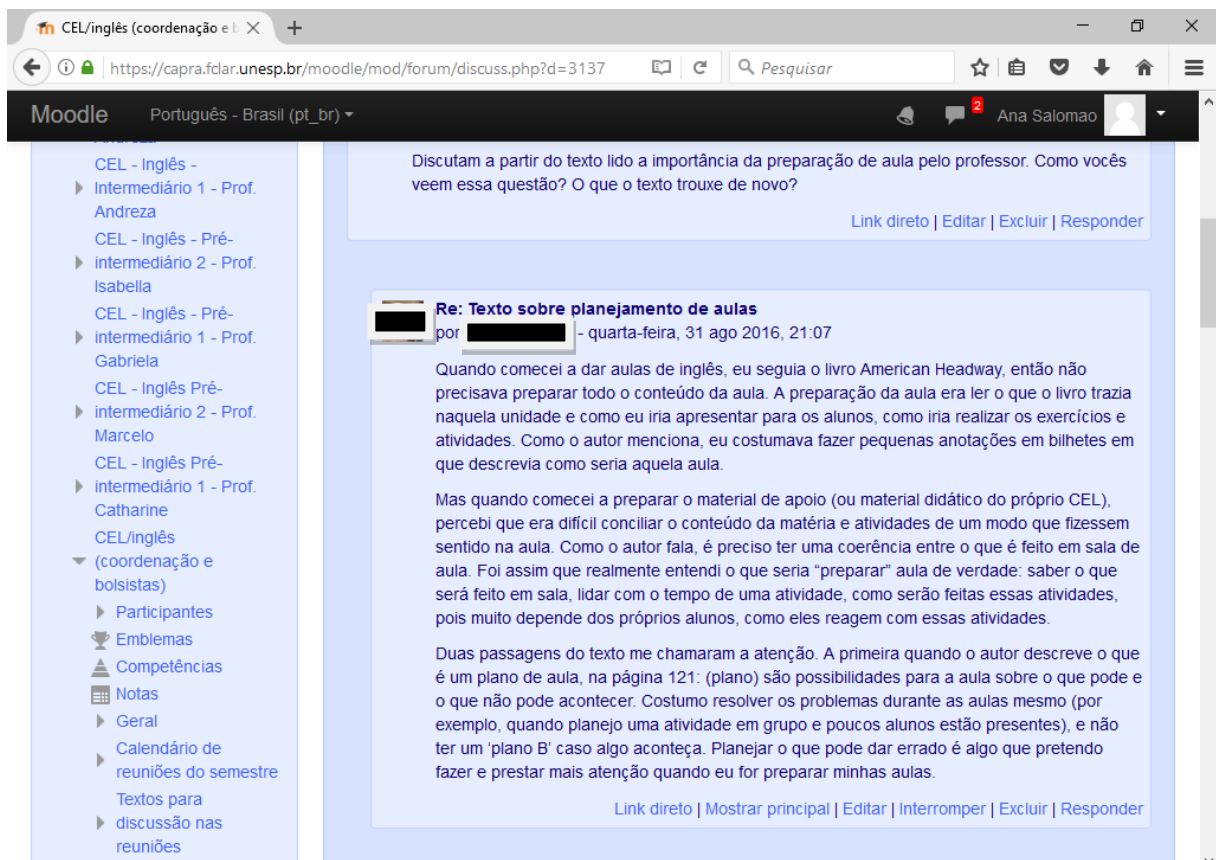
Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Competência comunicativa	Ana Salomao	7	Mariana de Muno Cavallini ter, 3 jan 2017, 18:02
Texto sobre planejamento de aulas	Ana Salomao	7	Fernanda Sgura dom, 9 out 2016, 23:08
Discussão sobre texto de Eli Hinkel	Ana Salomao	2	Mariana Marinheiro de Oliveira sáb, 1 out 2016, 19:09
Texto sobre avaliação	Ana Salomao	7	Catharine Mattos qua, 29 jun 2016, 15:50
Cultura de aprender	Ana Salomao	2	Catharine Mattos qua, 1 jun 2016, 18:38
Abordagem	Ana Salomao	2	Catharine Mattos qua, 1 jun 2016, 18:18

Fonte: *Printscreen* da Plataforma *Moodle* feito pela autora deste artigo

Como se pode ver na figura, os fóruns realizados giram em torno de conceitos importantes na formação do professor de línguas, como *abordagem*, *competência comunicativa*, *tipos de avaliação* e buscam abrir um espaço para a discussão a partir das leituras e experiências de sala de aula.

Na figura a seguir, mostramos um excerto do fórum de discussão sobre planejamento de aulas, no qual uma das alunas-professoras reflete sobre o assunto a partir do texto lido, de sua experiência como professora em uma escola de línguas e da experiência da prática vivida no CEL.

Figura 3: Excerto de mensagem postada por uma aluna-professora no fórum de discussão no *Moodle*



CEL/Inglês (coordenação e bolsistas) > Participantes > Emblemas > Competências > Notas > Geral > Calendário de reuniões do semestre > Textos para discussão nas reuniões

Discutam a partir do texto lido a importância da preparação de aula pelo professor. Como vocês veem essa questão? O que o texto trouxe de novo?

[Link direto](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Texto sobre planejamento de aulas
por [redacted] - quarta-feira, 31 ago 2016, 21:07

Quando comecei a dar aulas de inglês, eu seguia o livro American Headway, então não precisava preparar todo o conteúdo da aula. A preparação da aula era ler o que o livro trazia naquela unidade e como eu iria apresentar para os alunos, como iria realizar os exercícios e atividades. Como o autor menciona, eu costumava fazer pequenas anotações em bilhetes em que descrevia como seria aquela aula.

Mas quando comecei a preparar o material de apoio (ou material didático do próprio CEL), percebi que era difícil conciliar o conteúdo da matéria e atividades de um modo que fizessem sentido na aula. Como o autor fala, é preciso ter uma coerência entre o que é feito em sala de aula. Foi assim que realmente entendi o que seria "preparar" aula de verdade: saber o que será feito em sala, lidar com o tempo de uma atividade, como serão feitas essas atividades, pois muito depende dos próprios alunos, como eles reagem com essas atividades.

Duas passagens do texto me chamaram a atenção. A primeira quando o autor descreve o que é um plano de aula, na página 121: (plano) são possibilidades para a aula sobre o que pode e o que não pode acontecer. Costumo resolver os problemas durante as aulas mesmo (por exemplo, quando planejo uma atividade em grupo e poucos alunos estão presentes), e não ter um 'plano B' caso algo aconteça. Planejar o que pode dar errado é algo que pretendo fazer e prestar mais atenção quando eu for preparar minhas aulas.

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Fonte: *Printscreen* da Plataforma *Moodle* feito pela autora deste artigo

Pelo comentário escrito pela aluna, nota-se que ela faz reflexões, tendo com base no texto teórico lido, sobre o que seja planejar aulas usando um livro (como fazia em sua

primeira experiência) e elaborando seus próprios materiais (como faz em sua atuação no CEL). É possível dizer que ela encontra sentidos no texto que advêm de sua experiência prática, como as reflexões sobre lidar com o tempo das atividades planejadas, as diferenças entre aquilo que foi planejado e o que acontece em sala de aula de acordo com as reações dos alunos, e até mesmo algo em que ela aparentemente nunca tinha pensado antes: planejar o que pode dar errado.

Por se tratar de um fórum, em que todos os participantes podem ler as respostas uns dos outros e estabelecer um diálogo, ele tem se mostrado com um interessante instrumento para discussão e reflexão sobre os temas abordados nas leituras e reuniões, assim como uma oportunidade de registro das discussões para pesquisa e constituição de uma ‘memória’ dos assuntos discutidos para continuidade do próprio grupo.

Como já mencionado, os alunos-professores têm também acesso ao uso da plataforma não somente como receptores dos conteúdos disponibilizados pela coordenadora, na forma de textos teóricos e fóruns de discussão, mas também para que eles próprios, no papel de professores do ambiente virtual, possam postar os conteúdos que eles utilizam em suas aulas. Dessa forma, é possível que eles aprendam a utilizar recursos da plataforma de uma maneira à qual eles normalmente não teriam acesso como alunos, o que envolve conhecer sobre a ferramenta (domínio técnico) e pensar em seu uso para o ensino (domínio pedagógico).

Para tanto, são criados cursos relativos a cada uma das turmas na mesma plataforma, como já mencionado nomeados de acordo com a língua, o nível da turma e o nome do aluno-professor que ministra as aulas. Os papéis nestes cursos são divididos da seguinte forma: a professora coordenadora é a gerente, o aluno-professor responsável é o professor, e os outros alunos-professores são alunos (cadastrados juntamente com os alunos reais da turma). Portanto, o aluno-professor responsável pela turma é, nesse caso, o criador de conteúdo, tendo que tomar decisões sobre o formato de seu curso, o que deve ser disponibilizado e de que forma isso deve ser feito. A coordenadora, em seu papel de gerente do curso, tem a possibilidade de visualizar e, se preciso alterar, qualquer conteúdo. Os outros alunos-professores podem visualizar o curso como qualquer outro aluno faria, o que, a nosso ver, pode ampliar seu olhar sobre as possibilidades oferecidas pela plataforma ao visualizarem o modo como os colegas têm inserido os conteúdos de suas aulas nela.

Notamos que o uso do *Moodle* tem o potencial de levar o aluno-professor responsável pelo curso a aprender a usar a ferramenta de modo interligado com as decisões de ordem

didático-pedagógicas que fará ao refletir sobre o melhor modo de organizar os conteúdos e atividades que usará em suas aulas. As figuras a seguir mostram diferentes formas usadas pelos alunos-professores para a postagem dos materiais e atividades usados em aulas para seus alunos, por semanas ou por temas a serem tratados nas aulas.

Na figura 4, apresentamos a tela de um curso de Básico 2, no qual a aluna responsável optou por organizar as postagens que servirão como apoio para as aulas presenciais de forma cronológica, dividindo os arquivos e conteúdos de acordo com as datas das aulas.

Figura 4: Curso de Básico 2 do CEL organizado pelo aluna-professora por datas

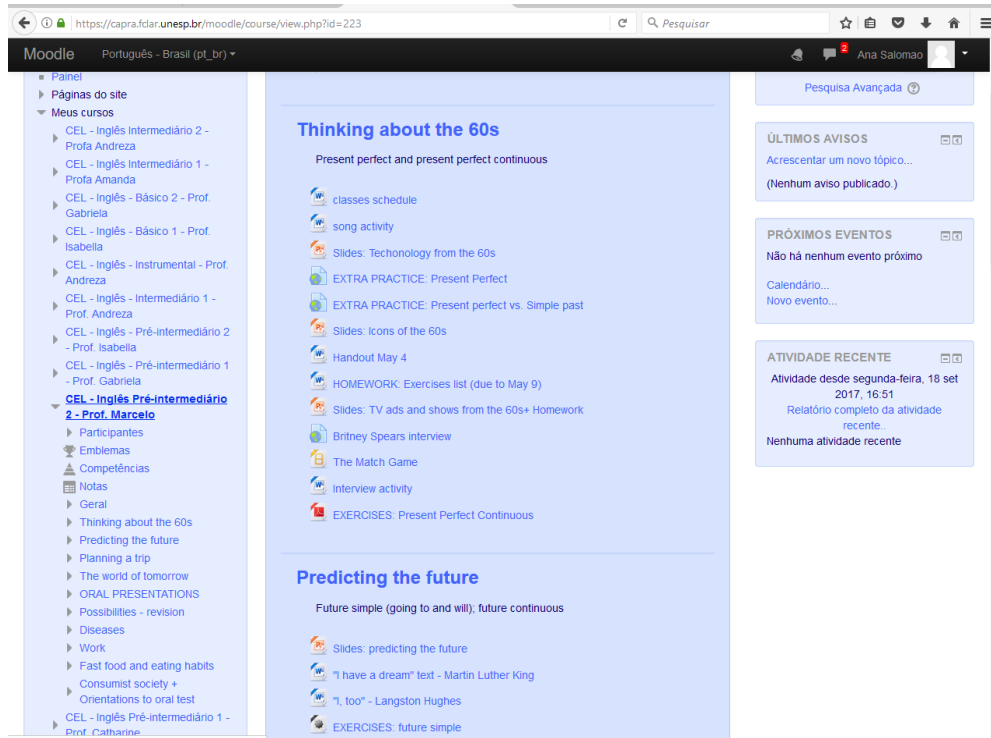


Fonte: *Printscreen* da Plataforma Moodle feito pela autora deste artigo

Por outro lado, como se pode observar na figura 5, a seguir, outro aluno-professor organizou os materiais de modo distinto, optando por inserir os conteúdos de acordo com a temática tratada em sala de aula, independentemente de ordem cronológica. Entendemos que ao planejar a forma como vai inserir os conteúdos para suas aulas, o aluno-professor pode

desenvolver a compreensão sistemática das maneiras de usar o computador eficazmente no ensino de línguas (HUBBARD; LEVY, 2006).

Figura 5: Curso de pré-intermediário do CEL organizado pelo aluno-professor por temas



Fonte: *Printscreen* da plataforma *Moodle* feito pela autora deste artigo

Como se pode ver, o aluno-professor tem a liberdade para tomar as decisões sobre a forma de postar e organizar os conteúdos, fazendo com que ele tenha de refletir sobre o tipo de material, a cronologia de uso, a coerência e as possibilidades que vão além do impresso, uma vez que podem ser disponibilizados conteúdos multimodais, ou seja, que vão além de textos escritos. Assim, os conteúdos disponibilizados incluem desde slides e *handouts* a sugestões de atividades extras on-line, assim como imagens (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos), animações, vídeos, músicas, jogos interativos, e quaisquer outros recursos que possam ser ‘upados’ ou ‘linkados’ no ambiente.

De modo geral, notamos que o uso dessa plataforma tem facilitado também a colaboração entre bolsistas uma vez que todos os envolvidos têm acesso aos conteúdos que são desenvolvidos por todos os colegas do grupo, estimulando-os, assim, a aprender uns com os outros. Para o coordenador, fica também mais fácil olhar para o curso como um todo,

buscando compreender o modo como cada unidade didática foi planejada e implementada. Os próprios alunos-professores também comentam que conseguem visualizar melhor a coerência (ou não) dos materiais preparados por eles e postados na plataforma. Isso unido à reflexão sobre o uso da plataforma em sua prática de sala de aula pode contribuir para seu conhecimento e habilidade prática no uso da tecnologia.

Considerações Finais

Na experiência relatada, o uso do *Moodle* tem se configurado como uma importante forma de inserir o uso de ferramentas digitais na formação inicial do professor, visando responder às demandas sociais que envolvem o uso de recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Entendemos, como Reinders (2009), que um dos desafios para os professores deverá ser o de desenvolver as habilidades para lidar com o crescente controle e independência que a tecnologia exige. Tal afirmação surpreende por apresentar um paradoxo: como algo pode representar controle e independência ao mesmo tempo? A chave parece estar na eliminação das dicotomias, por meio da busca por uma interdependência entre os sujeitos e as ferramentas, envolvendo controle e independência de modo interligado.

Assim, acreditamos que a formação de professores, especialmente no que tange ao uso de tecnologias, deve buscar envolver os alunos-professores em contextos de prática nos quais eles possam vivenciar diferentes papéis de forma colaborativa, interligando conhecimentos e habilidades com os domínios técnico e pedagógico. Tais experiências na formação inicial deverão fornecer aos futuros professores elementos primordiais para refletirem sobre a prática docente a partir de sua interação com as ferramentas e seu uso didático, o que certamente deverá contribuir para que vislumbrem novas formas de lidar com a inovação tecnológica em sala de aula.

Referências

- CHAPELLE, Carol A. Foreword. In: HUBBARD, Phillip; LEVY, Mike. *Teacher Education in CALL*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin Publishing Company, 2006. p. VII-VIII.
- FREEMAN, Donald. The scope of second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, Jack C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 11-19.

HALL, David R.; KNOX, John S. Language Teacher Education by Distance. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 218-229.

HUBBARD, Phillip; LEVY, Mike. *Teacher Education in CALL*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin Publishing Company, 2006.

JOHNSON, Karen E. Trends in second language teacher learning. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009b. p. 20-29.

REINDERS, Hayo. Technology and Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, Jack C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 230-237.

RICHARDS, Jack C. Technologies in the classroom. In: ____; RENANDYA, W.A. (Eds.). *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002. p. 361-363.

*Recebido em 29 de setembro de 2017.
Aprovado em 16 de novembro de 2017.*