

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

REPENSANDO A RELAÇÃO ENTRE METODOLOGIA, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUAS

RETHINKING THE RELATIONSHIP AMONG METHODOLOGY, TECHNOLOGY AND TEACHER EDUCATION IN LANGUAGE TEACHING

Heloísa ALBUQUERQUE-COSTA
(Universidade de São Paulo – USP)
heloisaalbuqcosta@usp.br

Mônica Ferreira MAYRINK
(Universidade de São Paulo – USP)
momayrink@usp.br

Rosângela Dantas de OLIVEIRA
(Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP)
rosangela.dantas@unifesp.br

RESUMO: Este artigo objetiva discutir a relação entre metodologia e tecnologia no ensino de línguas. Traçamos, primeiramente, uma retrospectiva do papel desempenhado pela tecnologia nos métodos de ensino de idiomas mais conhecidos. Em seguida, abordamos o Pós-método, proposto por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003) e as chamadas metodologias ativas (MORAN, 2013, 2015; MATTAR, 2017), entendendo que essas propostas se enquadram na perspectiva de um ensino comprometido com a construção de saberes, o empoderamento e o desenvolvimento de uma postura participativa por parte dos estudantes e professores. Finalmente, discutimos a necessidade de uma formação crítica e reflexiva que oriente os docentes nessa direção.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia; Tecnologia; Ensino de Línguas; Metodologias Ativas; Empoderamento.

ABSTRACT: *This article aims at discussing the relationship between methodology and technology in language teaching. Firstly, we review the role of technology in the most popular language teaching methods. Secondly, we discuss the Postmethod pedagogy proposed by Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003) and the active methodologies (MORAN, 2013, 2015; MATTAR, 2017), since we consider that both fit*

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

into a perspective of education that is concerned with the construction of knowledge, empowerment and the development of participation of students and teachers. Finally, we discuss the need of offering teachers education projects based on critical thinking that aim at engaging them with this proposal.

KEYWORDS: *Methodology; Technology; Language Teaching; Active Methodologies; Empowerment.*

0. Introdução

A área da didática das línguas estrangeiras é notadamente marcada por reflexões em torno de metodologias e recursos didáticos que favoreçam o desenvolvimento de experiências eficazes de ensino e aprendizagem. No Brasil, particularmente nas últimas décadas, muitos estudos (KENSKI, 2003, 2012; MORAN, 2013, 2015; MATTAR, 2017 entre outros) têm se dedicado a investigar as contribuições das tecnologias digitais para a área da educação, principalmente no que diz respeito a possibilidades que resultem em inovações metodológicas.

Neste artigo nos propomos a discutir a relação entre recursos proporcionados pela tecnologia, entendida aqui como o aproveitamento prático dos avanços do conhecimento científico, e os métodos e abordagens de ensino de línguas, em especial as línguas estrangeiras¹ (LE). Para tanto, faremos primeiramente uma retrospectiva do papel desempenhado pela tecnologia nos métodos e abordagens mais conhecidos. Em seguida abordaremos o Pós-método, na concepção proposta por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003) e as chamadas metodologias ativas (MORAN, 2013, 2015; MATTAR, 2017), entendendo que essas propostas vão ao encontro da perspectiva em que trabalhamos, qual seja, um ensino de LE comprometido com a construção de saberes, o empoderamento e o desenvolvimento de uma postura participativa por parte dos estudantes e professores; postura participativa que vá além dos processos de ensino e aprendizagem e que reverbere em sua atuação na sociedade. Na sequência, discutiremos a importância de uma formação crítica e reflexiva que oriente os docentes no desenvolvimento de sua autonomia para fazerem escolhas metodológicas e tecnológicas condizentes com a realidade em que

¹ Não é objetivo deste artigo discutir as diferentes compreensões geradas pelo uso dos termos *língua estrangeira*, *segunda língua* ou *língua adicional*. Apenas enfatizamos que, neste momento, nossa opção recai sobre *língua estrangeira* por ser este o termo tradicionalmente utilizado na área, nos estudos sobre métodos e abordagens de ensino.

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

atuam. Finalizaremos nossas reflexões apresentando exemplos de propostas formativas nessa direção.

1. As tecnologias nos métodos e abordagens de ensino de línguas

Melero (2000), Richards e Rodgers (2001), Paiva (2005), Tagliante (2006), Leffa (2012), entre tantos outros, traçam um percurso do desenvolvimento dos métodos e das abordagens de ensino de línguas estrangeiras, proporcionando uma visão histórica que nos orienta na compreensão de como cada uma delas articulava princípios teóricos e estratégias de ensino, com base em diferentes perspectivas de aprendizagem. Dessa variedade de estudos, destacamos o trabalho de Tagliante (2006), que sintetiza alguns dos princípios e elementos centrais dos métodos que alcançaram maior projeção no ensino das línguas estrangeiras ao longo da história:

Quadro 1– Evolução dos métodos e abordagens de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

	Método Tradicional	Método Direto
Período	Desde o fim do século XVI ao século XXI.	Desde o fim do século XIX até hoje.
Objetivo geral	Facilitar o acesso aos textos, principalmente literários. "Formar" o espírito dos estudantes.	Aprender a falar por um método ativo e global.
Oralidade e escrita	Essencialmente o escrito, eventualmente o oral.	Prioridade para o oral, importância para a fonética.
Gramática	Enunciação das regras, das ilustrações e da tradução dos exemplos dados. Verificação por meio de exercícios modelo e de temas.	Abordagem indutiva e implícita, baseada na observação de formas e comparações com a primeira língua.
Léxico	Dos textos.	Primeiramente concreto e, progressivamente, abstrato.
Progressão	Fixa.	Fixa.
Recursos Tecnológicos	Tecnologias materiais (livro, lousa...).	Tecnologias materiais (recursos visuais – gravuras e pôsteres), tecnologias corporais (gestos, mímicas).
	Método Áudio-oral	Método Áudio-visual
Período	1950/1965 nos Estados Unidos. 1965-1975 na França.	Início dos anos 1950.
Objetivo	Compreender, falar, ler e escrever,	Aprender a falar e a se comunicar em

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

geral	respectivamente nesta ordem.	situações cotidianas.
Oralidade e escrita	Prioridade para o oral	Prioridade para a língua falada.
Gramática	Exercícios estruturais de substituição ou transformação, depois da memorização da estrutura modelo.	Gramática indutiva implícita com exercícios de reemprego de estruturas em situação, por transposição.
Léxico	Secundário em relação às estruturas.	Limitado às palavras mais usadas.
Progressão	Graduada, passo a passo.	Decidida conforme o progresso, mas modificável.
Recursos Tecnológicos	Tecnologias eletrônicas analógicas presentes em laboratório de línguas (rádio e gravador); trabalho com <i>drills</i> , diálogos...	Tecnologias eletrônicas analógicas presentes em sala de aula (rádio, gravador, projetor e retroprojetor); trabalho com diálogos, imagens...
	Abordagem comunicativa	Abordagem acional
Período	Início dos anos 1970.	Início dos anos 2000.
Objetivo geral	Aprender a falar e a se comunicar em situações cotidianas.	Aprender a agir em situações sociais.
Oralidade e escrita	Prioridade para o oral. Passagem rápida pelo escrito.	Prioridade para o oral.
Gramática	Conceituação de pontos gramaticais; formulação do funcionamento pelo aprendiz e explicações pelo professor. Sistematização.	Conceituação, sistematização a serviço da comunicação.
Léxico	Rico e variado, conforme documentos autênticos e as necessidades linguísticas.	Rico e variado, corresponde às Especificações do QECRL ² .
Progressão	Não rigorosa, conforme as necessidades dos aprendizes.	Baseada em seis níveis (A1, A2, B1, B2, C1, C2).
Recursos Tecnológicos	Tecnologias eletrônicas analógicas presentes em sala de aula (rádio, gravador, televisão, videocassete); trabalho com documentos autênticos e pedagógicos, escritos, orais e visuais; diálogos.	Tecnologias eletrônicas analógicas e digitais presentes em sala de aula (rádio, televisão, computador, <i>tablets</i> , celulares, internet); trabalho com documentos autênticos e pedagógicos, escritos, orais e visuais.

Fonte: Adaptado de TAGLIANTE (2006, p. 52-53)

Ao olharmos retrospectivamente para o conjunto de procedimentos que têm lugar em uma aula de línguas, em especial as estrangeiras, veremos que os recursos proporcionados pela tecnologia sempre estiveram presentes. Com a valorização do ensino voltado para

² A sigla se refere ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas publicado pelo Conselho da Europa apresentado em sua primeira versão no ano de 2001.

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

situações cotidianas, como no método Áudio-lingual, por exemplo, foi a tecnologia que propiciou simular essas situações. Nesse sentido, o gravador, o retroprojetor e o vídeo permitiam emular a vida para além das paredes da sala de aula, colocando estudantes em situações fictícias de uso da língua.

Desse modo, no contexto dos cursos livres de línguas, por exemplo, onde se adotavam (adotam) métodos específicos, era (é) comum o treinamento dos professores para o uso dos recursos tecnológicos associados diretamente com o desenvolvimento de procedimentos específicos e em sequências rígidas e moldes pré-determinados. O docente, nesse cenário, realizava (realiza) sua prática dentro dos limites estabelecidos pelo próprio método e pelos recursos a ele associados e, em muitos casos, não encontrava (encontra) qualquer possibilidade de rompimento com esse modelo, ainda que ele não atendesse (atenda) às necessidades de aprendizagem de seu público. Com isso, a relação entre os métodos, com suas prescrições sobre o que fazer para ensinar uma língua, e a prática docente esteve (está) longe de ser tranquila, sendo, na verdade, permeada por tensões, contestações e muita insatisfação por parte dos docentes que viviam (vivem) cotidianamente os limites e contradições dos diferentes métodos e abordagens.

Essa percepção sobre a necessidade de romper com métodos prescritivos se amplia diante da imensa quantidade de recursos tecnológicos atualmente disponíveis. Sua incorporação à prática da sala de aula altera a relação da aprendizagem com o tempo e o espaço. Os processos nela envolvidos não precisam ocorrer somente em espaços físicos e momentos determinados, pois a interação, seja ela com os conteúdos, com os colegas ou professores, pode acontecer tanto na sala de aula, como no ônibus, em salas de espera, no intervalo para o almoço. Importante salientar que nesse cenário, em nosso ponto de vista, a tecnologia não se apresenta mais como uma mera coadjuvante para simular a vida real, mas sim como um recurso que vai permitir *produzir* algo da vida real.

É nessa perspectiva que trazemos as abordagens do Pós-método e das metodologias ativas no ensino e na aprendizagem de línguas, visando a indicar as mudanças de papéis de professores e de alunos e como a utilização das tecnologias pode potencializar o aprendizado.

2. A pedagogia Pós-método

No início do novo milênio, o inequívoco esgotamento de modelos pré-estabelecidos, impostos de cima para baixo e que ignoravam os

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

conhecimentos e a experiência docente, leva diferentes estudiosos do campo do ensino e aprendizagem de LE³a afirmar a falência do que se convencionou chamar método no ensino de língua estrangeira. Movimento esse que tira de cena as prescrições para dar lugar a princípios, orientações e parâmetros.

É nesse contexto que Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003) desenvolve o conceito de *pedagogia Pós-método*, definida por ele como uma alternativa ao método e não como um método alternativo. O autor propõe três parâmetros e dez macroestratégias para orientar o ensino e a aprendizagem em LE.

Kumaravadivelu (2003, p.34-39) entende o termo pedagogia em um sentido que vai além de um conjunto de estratégias de aula, materiais instrucionais, objetivos curriculares e avaliações, mas que compreende também uma ampla variedade de experiências histórico-políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente a educação em LE. Assim, a pedagogia Pós-método apresentada pelo autor é vista por ele como um sistema tridimensional que se assenta em três parâmetros: o da particularidade, o da praticidade e o da possibilidade.

Pelo parâmetro da *particularidade*, todo ensino de línguas, para ser relevante, deve ser sensível a seu contexto institucional e sociocultural, ou seja, às características de cada grupo específico (professores e alunos), do lugar e do tempo histórico em que se dá esse ensino. Nesse sentido, se refutam conjuntos genéricos de procedimentos e princípios teóricos que serviriam a qualquer situação. A atuação, segundo esse parâmetro, implica uma constante auto-observação e reflexão sobre o fazer docente, tanto de forma individual como coletiva, retomando seus objetivos e identificando conquistas, problemas e buscando soluções para estes últimos. Esse movimento contínuo se relaciona de forma indissociável com a prática, elemento também presente no segundo parâmetro, o da praticidade.

O parâmetro da *praticidade* envolve a relação entre teoria e prática em uma nova perspectiva, pois confere ao docente um papel outrora reservado a especialistas. Kumaravadivelu (2003) propõe romper a visão do docente de LE como um consumidor de teorias defendendo, em seu lugar, que em sua atuação esse professor teorize sobre sua prática e pratique o que teoriza. Pressupõe-se que o docente passe por uma formação que lhe forneça ferramentas para estabelecer essa relação, e que lhe possibilite o exercício intelectual de compreender e identificar problemas, analisar e avaliar dados, considerar alternativas

³Para mais informações sobre os diferentes teóricos e suas propostas, remetemos à leitura de Vieira Abrahão (2009).

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

e escolher a melhor para a situação, submetendo-a, posteriormente, a uma nova avaliação. O objetivo a perseguir é uma aprendizagem que faça sentido na vida do estudante, que tenha impacto para além do espaço da sala de aula. Dessa forma, o parâmetro da praticidade se relaciona com o terceiro, o da possibilidade.

A pedagogia crítica de Paulo Freire é a base usada por Kumaravadivelu (2003) para os postulados do parâmetro da *possibilidade*. O autor destaca que atuar segundo esse parâmetro implica estar sensível às relações de poder existentes no âmbito do ensino e às questões identitárias envolvidas na aprendizagem de uma LE, posto que se trata de um processo de contato entre línguas e cultura. Nesse sentido, é preciso explorar a consciência sociopolítica que os aprendizes trazem para a sala de aula, para que ela possa funcionar como catalisador de uma busca contínua por formação de identidade e transformação social.

Conforme Kumaravadivelu (2003), os parâmetros citados funcionam como uma base fundacional para que o ensino de LE possa avançar em direção à superação do conceito limitante e limitador dos métodos. Para a consecução dos objetivos explicitados nos parâmetros, ele propõe dez macroestratégias, um conjunto de linhas mestras decorrentes de conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos sobre o ensino e a aprendizagem de LE, as quais resumimos a seguir:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem.
2. Minimizar os desajustes perceptuais (o que se explica e o que se interpreta).
3. Facilitar interações negociadas, participativas e significativas (entre alunos e com o professor).
4. Promover a autonomia do aprendiz.
5. Estimular a consciência linguística (propriedades formais e funcionais da língua).
6. Ativar a descoberta intuitiva.
7. Contextualizar o *input* linguístico.
8. Integrar as destrezas linguísticas.
9. Assegurar a relevância social (ser sensível ao processo e ao contexto).
10. Estimular a consciência cultural.

Como se vê, na proposta do Pós-método, o docente passa a ter mais poder e responsabilidade sobre o que fazer na sala de aula de LE. É importante notar, no entanto, que não se trata de substituir o comando das autoridades na vigência dos métodos pelo comando do

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

docente, mas sim de envolver também o aprendiz nessa tomada de decisões. Como destaca Leffa (2014, p. 400), a presença de termos como *consciência, interação negociada e autonomia* “sugerem uma ênfase no aluno como sujeito de sua aprendizagem, capaz de negociar e dialogar com professores e colegas”. O mesmo autor enfatiza que essas mudanças nos papéis de ambos os atores – docentes e aprendizes – caminham juntas. A emancipação do professor para alguém que guia sua ação pelo que apontam sua própria reflexão e pesquisa, e não pelo que teóricos dizem que deve fazer, propicia um ambiente que favorece que a autonomia e a consciência do aluno emergem, inclusive com base no exemplo dado pelo professor, “que ao adquirir voz habilita-se também a dar voz ao aluno” (LEFFA, 2014, p. 401). Nesse contexto, ganha relevância uma formação docente aprofundada e consistente, que contemple não só todos os aspectos referentes a um bom conhecimento da LE, mas que também possibilite ao futuro docente construir suas ações pedagógicas de forma fundamentada, que lhe proporcione oportunidades de desenvolver o hábito de refletir constantemente sobre as ações que têm lugar em sua prática, avaliá-las e buscar alternativas, quando necessário.

Cabe aqui retomar nosso olhar retrospectivo para os métodos e as abordagens para focalizar também a mudança havida na formação docente no âmbito do ensino e da aprendizagem de LE. Paralelamente ao desenrolar da abordagem comunicativa, ao longo das três últimas décadas, o enfoque reflexivo (SCHÖN, 1983, 1987, 1992; KEMMIS, 1987; ZEICHNER, 1993; ZEICHNER e LISTON, 1996; entre outros) contribui para que a reflexão sobre a prática do professor passe a fazer parte da formação docente (VIEIRA ABRAHÃO, 2009). Nessa tendência, o treinamento de professores passa a dar lugar à perspectiva de desenvolvimento e empoderamento do docente, que deve ser capaz de definir os rumos do processo de ensino e aprendizagem segundo as características e demandas de seu contexto.

Na atualidade, é impossível pensar em todas essas questões sem incorporar também os reflexos da presença em nossa vida cotidiana dos recursos proporcionados pela tecnologia. Como já afirmado, o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas últimas décadas também aponta para a necessidade de repensarmos os métodos. No Brasil, são muitos os estudos publicados nos últimos anos que mostram que o avanço tecnológico pode repercutir positivamente na área de ensino-aprendizagem de línguas (MAYRINK e ALBUQUERQUE-COSTA, 2015, 2017a, 2017b; MENEZES, OLIVEIRA e SOUZA, 2017; SOUZA, CARVALHO e MESSIAS, 2020, entre outros). Porém, já em 2013 Braga refletia sobre a estreita relação entre os

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

múltiplos recursos disponibilizados pela Web 2.0 e os diversos objetivos educacionais estabelecidos para o ensino de línguas estrangeiras. Para a autora, a evolução de tecnologias que foram sendo incorporadas no nosso cotidiano e nos contextos educacionais possibilitou o desenvolvimento de ações positivas nos contextos de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, o acesso a materiais digitais e a documentos que podem ser didatizados e trabalhados na sala de aula.

No entanto, se antes o uso das TIC era restrito a um maior acesso a materiais e textos multimodais, hoje ele representa um potencial para inovar ainda mais, dada a variedade de ferramentas e dispositivos que estão na palma da mão de professores e estudantes. Não obstante, persiste o desafio de avançar no desenvolvimento de metodologias que se apropriem dessas tecnologias a fim de favorecer a aprendizagem e o conhecimento, reconfigurando-as como TAC (Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento). Nessa direção, de forma condizente com os princípios do Pós-método, as metodologias ativas se apresentam como possibilidades mais flexíveis, abertas a diferentes contextos educacionais e modalidades de ensino, bem como ao uso de diferentes tecnologias, que se mostrem condizentes com a realidade da comunidade local, e eficazes como recursos mediadores do ensino e da aprendizagem.

3. Metodologias ativas

Mattar (2018, p. 4) define as metodologias ativas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Para o autor, as metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbrido, com muitas possíveis combinações, de forma a potencializar o papel do aluno em seu processo de aprendizagem.

Dentre as diferentes propostas que se enquadram no conjunto das metodologias ativas, encontramos várias que têm ganhado espaço no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, games e gamificação e os estudos de caso. A escolha desses modelos de ensino deve passar, necessariamente, por um movimento reflexivo que leve o docente a analisar seu contexto e as necessidades de seus alunos, por um lado, e por outro, as opções de tecnologias de que dispõe. Nesse sentido, são três as questões centrais que podem orientá-lo na tomada de decisões: 1) Quais são as especificidades e necessidades do meu contexto?; 2) Que metodologias se mostram adequadas? Elas precisam ser

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

transformadas ou ajustadas?; 3) A que recursos tecnológicos tenho acesso?

No âmbito da discussão que propomos neste artigo, vamos destacar duas das possibilidades para a adoção de metodologias ativas no ensino e na aprendizagem de línguas: a sala invertida e a aprendizagem baseada em projetos.

3.1. A sala invertida: mudanças de paradigmas na atuação do professor e dos alunos

Primeiramente, é preciso reforçar que a metodologia ativa denominada sala invertida não é recente, mas que, ultimamente, tem assumido um papel importante de reflexão sobre a definição de papéis, professores e alunos e, sobretudo, para o empoderamento e a participação dos alunos em seus processos de aprendizagem.

Na literatura, destacamos os estudos realizados por Lage, Platt e Treglia (1996), Bergmann e Sams (2016) e Mattar (2017). O princípio fundamental e comum descrito nos trabalhos é o de que a sala invertida favorece a mudança de ações do professor e do aluno no ensino e na aprendizagem respectivamente, ou seja, as atividades que tradicionalmente ocorriam, em sua maioria, em sala de aula, passam a ser divididas e compartilhadas com os alunos para sua realização fora da sala de aula. Tais atividades não são demandadas como se fossem as tradicionais lições de casa, mas sim como realizações e tarefas essenciais que vão modificar significativamente a implicação do aluno nos seus estudos e, sobretudo, em sua participação na aula presencial.

Os princípios que orientam a sala invertida podem ser assim formulados:

1. A dinâmica da aula só se concretiza se o aluno tiver feito suas atividades de preparação em casa no ambiente virtual de aprendizagem.
2. O professor, na orientação do trabalho a ser feito em casa e durante a aula, passa a ser o facilitador da construção do conhecimento e não seu transmissor.
3. A utilização de recursos tecnológicos é central para que os espaços de trabalho se comuniquem, ou seja, o professor é levado a preparar materiais e atividades que são colocados no ambiente virtual. Esses recursos são selecionados de acordo com os objetivos previamente definidos.
4. A implementação de uma nova cultura de ensino e de aprendizagem é perceptível desde as primeiras atividades,

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

modificando o papel do professor e do aluno nos diversos espaços utilizados.

Podemos dizer que, na prática, a atuação do professor e do aluno ocorrem em três momentos: o de preparação antes da aula, o de atuação durante a aula e o de sistematização e *feedback*, após a aula.

Tanto para o professor quanto para o aluno, cada um dos momentos corresponde a uma fase de trabalho, a saber:

- **Fase 1: Antes da aula presencial - Produção e disponibilização do material no ambiente virtual de aprendizagem**

É no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) escolhido pelo professor que são depositados o(s) material(is) e a(s) atividade(s) que será(ão) trabalhada(s) pelo aluno antes da aula. O professor, a partir de objetivos previamente definidos, seleciona o que o aluno deve fazer para otimizar sua participação em sala, mobilizando os conhecimentos que vai trabalhar na sala de aula presencial. Alguns exemplos de materiais e atividades: disponibilização de videoaulas, roteiros de orientação para a realização de pesquisas, tarefas individualizadas segundo as dificuldades dos alunos, exercícios autocorretivos, fóruns de discussão, entre outros.

Esta fase demanda muito do professor, pois é necessário definir seus objetivos e seu plano de aula, selecionar o material e elaborar a atividade que será articulada com a sala de aula presencial. Essa atividade deve ser extremamente clara, pois é solicitado que os alunos a realizem em autonomia e que compreendam que ao fazê-la vão otimizar sua participação no presencial.

No que se refere ao aluno, a realização das tarefas no AVA permite que ele tenha um momento de antecipação do conhecimento, ou seja, entrará em contato com conteúdos que já tenham sido trabalhados e/ou com outros que permitam otimizar sua participação em aula. Vai ser mobilizado a formular perguntas e questionamentos, a fazer pesquisas que serão retomadas em sala de aula.

- **Fase 2: Durante a aula presencial – Implementação de uma dinâmica que favorece a interação e participação dos alunos.**

É de responsabilidade do professor definir uma dinâmica que favoreça a participação ativa dos alunos a partir do que realizaram na

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

preparação da aula, ou seja, o professor não repete o que os alunos fizeram, caso contrário não haveria sentido em solicitar a implicação dos alunos na fase de preparação. O que se estabelece é uma dinâmica, em geral, em grupo, na qual os alunos são chamados a mobilizar o que estudaram ou realizaram previamente. Essa dinâmica pressupõe que o professor, também ativo, estimule os alunos a formular questionamentos/perguntas, a responder e problematizar situações-problema que ativem seus conhecimentos e que, por meio de sua participação ativa, eles possam organizar discussões, eleger representantes para apresentações orais, construir novos conhecimentos, indicar pesquisas, entre outras ações.

O professor acompanha as discussões e, de acordo com os objetivos que estabeleceu para a aula, contribui para que todos participem, ao mesmo tempo em que identifica quais foram os pontos que devem ser retomados no coletivo da classe ou individualmente com cada aluno. Caso necessário, ao final da aula pode recuperar alguns conceitos e dúvidas que apareceram nos grupos.

Essa transformação do papel do professor é fundamental e sua consequência é a mudança de paradigma que se manifesta por meio de sua atuação como facilitador e não transmissor do conhecimento.

No que se refere ao aluno, ao invés de escutar o professor-transmissor, cabe a ele ativar seus conhecimentos e compartilhar com o grupo o que realizou no AVA, bem como seus questionamentos. Nesse momento, é chamado a construir conhecimentos.

- **Fase 3 - Após a aula – Sistematização de conhecimentos mobilizados e *feedback***

Nessa fase, o professor está preocupado com a sistematização dos conceitos, dos desdobramentos das atividades e da avaliação dos alunos, de seus aprendizados. Documentos complementares, estudos de caso, exercícios autocorretivos e *feedback* individuais são essenciais para este momento.

Quanto ao aluno, ele é orientado a rever e sistematizar o que foi desenvolvido nas etapas anteriores e a formular suas dúvidas que serão tratadas pelo professor de forma coletiva e/ou individual.

Com base nessa descrição, sintetizamos no seguinte quadro as principais diferenças entre uma abordagem mais tradicional e a metodologia da sala invertida:

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Quadro 2 – Diferenças entre a sala de aula tradicional e a sala de aula invertida

Sala de aula tradicional	Sala de aula invertida
Professor está no centro do processo	Aluno está no centro do processo
Professor como transmissor	Professor como facilitador
Aluno passivo	Aluno ativo
Modalidade de trabalho – individual	Modalidade de trabalho – em grupo
Interação – professor – aluno(s)	Interação – alunos-alunos
Avaliação – tendência a ser mais individual	Avaliação – vários instrumentos alternando o individual e em grupos

Fonte: elaboração das autoras

Ao retomar os princípios da abordagem, podemos ainda dizer que a sala invertida favorece que

- os espaços de aprendizagem sejam definidos além dos muros da escola e que, com o auxílio das tecnologias se tornem cada vez mais híbridos (em ambientes virtuais de aprendizagem e na sala de aula presencial), com diferentes modalidades de trabalho propostas;
- a modificação da cultura de aprendizagem se imponha, pois o professor não é a fonte transmissora de informações; a sala de aula presencial se torna, então, o espaço prioritário para a interação em grupos, a mobilização e o aprofundamento de conceitos e a participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem;
- os conteúdos e as atividades propostas sejam intencionais/planejados com vistas a serem articulados entre os espaços, visando a favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos;
- o professor seja estimulado a refletir antes, durante e depois da aula, articulando os diferentes momentos e espaços de forma a produzir, para si, reflexões críticas, e, para os alunos, momentos de aprendizagem significativos nos quais eles são os protagonistas;
- o uso de recursos tecnológicos ocupe um espaço central na aprendizagem; esse uso deve ser consciente e crítico para permitir que a antecipação de tarefas seja feita em autonomia

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

pelo aluno, que a sistematização de conteúdos possa ser compartilhada em um ambiente virtual de aprendizagem e que o professor possa combinar o acompanhamento coletivo e individual dos alunos.

Entendemos que a escolha da sala invertida como metodologia pode se dar em diversos momentos do ensino e da aprendizagem de línguas, não necessariamente em todos. O que é fundamental destacar é que, ao adotá-la, podemos interferir na mudança de paradigma na qual o ensino no Brasil tem se pautado, ou seja, na centralização da figura do professor, passando a promover um trabalho ativo do aluno na construção de conhecimentos.

A seguir, destacamos outro modelo de metodologia ativa, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que nos parece promover participações e construção de saberes na mesma direção.

3.2. A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

Mattar (2017) apresenta a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) a partir da definição proposta pelo *Buck Institute of Education* (BIE)⁴, que a entende como

um método de ensino pelo qual os alunos adquirem conhecimentos e habilidades trabalhando por um longo período de tempo para investigar e responder a uma questão, um problema ou um desafio autêntico, envolvente e complexo. (MATTAR, 2017, p. 61).

A definição destacada por Mattar (2017) coincide com a perspectiva de Hernando Calvo (2016), para quem a ABP pode ser compreendida como

uma metodologia educativa que integra conteúdo curricular com problemas ou desafios com base em experiências reais e práticas sobre o mundo, sobre o entorno da escola ou sobre a vida cotidiana. Esta metodologia se desenvolve seguindo uma sequência didática determinada em forma de projeto, programada de antemão pelos professores, na qual os alunos são os protagonistas, trabalhando ativamente em equipes; e que termina com a apresentação final de um produto, ainda que a avaliação contínua tenha estado presente ao longo de todo o processo. (HERNANDO CALVO, 2016, p. 88).

Segundo o autor, as origens da ABP estão "na obra de John Dewey, seguidas no direcionamento das teorias da aprendizagem para

⁴ Informações disponíveis em <https://www.pblworks.org/>.

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

modelos mais ativos e das mudanças que exigem desenvolvimento de habilidades na educação e foco em padrões” (MATTAR, 2017, 63)⁵.

Para que possa se configurar como um modelo mais ativo, Mattar (2017, p. 61-62) aponta alguns elementos essenciais no *design* de projetos:

- a) habilidades essenciais de conhecimento, compreensão e sucesso: o projeto é focado em objetivos de aprendizagem do aluno, incluindo conteúdos e habilidades padrões, como pensamento crítico/solução de problemas, colaboração e autogestão;
- b) problema ou pergunta desafiadora: o projeto é enquadrado por um problema significativo a ser resolvido ou uma pergunta a ser respondida, no nível apropriado de desafio;
- c) investigação contínua: os alunos se envolvem em um processo rigoroso e longo de fazer perguntas, buscar recursos e aplicar informações;
- d) autenticidade: o projeto apresenta contexto, tarefas e ferramentas, padrões de qualidade ou impacto no mundo real — ou atende às preocupações, aos interesses e às questões pessoais dos alunos em suas vidas;
- e) voz e escolha dos alunos: os alunos tomam algumas decisões sobre o projeto, incluindo como funcionam e o que criam;
- f) reflexão: os alunos e os professores refletem sobre a aprendizagem, a eficácia de suas atividades de investigação e seus projetos, a qualidade do trabalho dos alunos, obstáculos e como superá-los;
- g) crítica e revisão: os alunos dão, recebem e usam *feedback* para aprimorar seus processos e produtos;
- h) produto público: os alunos tornam público seu trabalho, explicando, exibindo e/ou apresentando-o a pessoas além da sala de aula.

Este modelo tem sido uma opção para professores que encontram em seu espaço escolar abertura para a implementação de práticas que valorizam o trabalho colaborativo, o envolvimento do aluno com problemas do mundo real e o desenvolvimento de tarefas desafiadoras.

⁵ De acordo com Mattar (2017, 63-64), “o BIE define padrões como: “um método sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados (p.18)”.

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Nessa proposta, a tecnologia possibilita o engajamento dos estudantes com os projetos, pois facilita:

- a) a construção de espaços colaborativos para a negociação e intercâmbio de ideias e materiais, divisão de tarefas etc;
- b) a pesquisa de recursos de texto, áudio e vídeo que possam servir de suporte para o trabalho;
- c) a escolha de diferentes recursos tecnológicos de apoio para a elaboração do produto final (ferramentas e recursos multimodais);
- d) a divulgação do produto final a um público amplo.

A metodologia ativa denominada APB, portanto, favorece a movimentação de alunos e professores em múltiplos espaços, dentro e fora da sala de aula, na modalidade presencial ou a distância, com diferentes tarefas a serem realizadas. Essa dinâmica contribui com a alternância participativa dos alunos na medida em que, para a realização do projeto, os alunos devem concretamente trazer as tarefas realizadas.

A partir do exposto, passamos a expor a nossa posição em relação à escolha metodológica, à tecnologia e à formação docente.

4. Metodologia, tecnologia e formação docente

Conforme já discutimos, a proposta defendida por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003) no Pós-método valoriza a autonomia do professor que, apoiado em sua intuição pedagógica e na análise da realidade em que atua, define um método mais flexível, condizente com as demandas contemporâneas, produzindo os resultados esperados.

No entanto, para que possa alcançar um nível de autonomia suficiente que lhe permita libertar-se dos métodos prescritivos e fechados em procedimentos que não consideram as realidades locais de ensino, é essencial que esse professor tenha uma formação voltada para o desenvolvimento crítico e reflexivo. Nessa perspectiva, o movimento constante e cíclico, que vai da ação à reflexão e de volta à ação, pode proporcionar ao professor oportunidades de conhecer a fundo as possibilidades que se abrem, no ensino e na aprendizagem de línguas, para o uso de diferentes metodologias e tecnologias, não de forma desconectada, mas em combinações que favoreçam um hibridismo de procedimentos e recursos para a construção de projetos pedagógicos sólidos e consistentes.

A proposta que aqui apresentamos resgata a necessidade de ressignificação das TIC em TAC, e avança em direção a um novo passo,

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

necessário ao desenvolvimento da autonomia que se espera do professor no contexto de ensino orientado pelos princípios do Pós-método: o uso das tecnologias para o empoderamento e participação (TEP).

Para a compreensão dessa perspectiva, nos apoiamos em Reig (2011, 2012), para quem a participação amplia a perspectiva da colaboração. Segundo a autora, a participação implica “[...] a obtenção de algo em troca de nossa colaboração, mesmo quando a única coisa alcançada ao participar seja o crescimento pessoal e social”⁶

No que se refere ao entendimento da noção de empoderamento, conforme discutido por Mayrink (2018),

cabe resgatar a concepção do termo na perspectiva de Paulo Freire, que, já na década de 1970, o relacionava à construção da autonomia dos grupos sociais. Pesce e Bruno (2015, p. 355) associam o pensamento de Paulo Freire, que “[...] sinaliza o importante papel da Educação, na promoção de práticas sociais contribuintes à construção do capital cultural de grupos sociais economicamente desfavorecidos”, à perspectiva de Manuel Castells, que situa as práticas sociais contemporâneas “num híbrido entre o ciberespaço e os espaços urbanos.” (MAYRINK, 2018, p. 100-101).

No olhar de Pesce e Bruno (2015), as ideias de Freire e Castells convergem, pois

[...] ambos se referem à incorporação de artefatos culturais e de saberes construídos socialmente. Estes, capazes de auferir aos indivíduos contemporâneos o lugar de sujeitos sociais, construtores da sua própria história e promotores coletivos de mudanças que contribuam para a emancipação dos grupos sociais. (PESCE; BRUNO, 2015, p. 355).

No contexto da formação de professores para a inovação metodológica com o uso de tecnologias, as noções de participação e empoderamento são essenciais, dada a necessidade de tomarem consciência das possibilidades e limitações que estas apresentam dentro da realidade em que atuam. É fundamental, portanto, que a apropriação da tecnologia e da informação que ela veicula se dê de forma crítica e não ingênua, baseada no senso comum.

A fim de ilustrar formas de preparar o professor para que se sinta empoderado e possa exercer uma real participação mediante o exercício

⁶Tradução nossa. Texto original. “[...] la obtención de algo a cambio de nuestra colaboración, aunque solo sea el crecimiento personal y social que se logra al participar” (REIG, 2011, s.p).

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

de sua autonomia e de seu pensamento crítico-reflexivo na tomada de decisões, apresentamos duas experiências de formação docente desenvolvidas em nossas universidades.

5. Experiências formativas na graduação, pós-graduação e extensão

A primeira experiência que trazemos se desenvolve no curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Além de trabalharmos na perspectiva da formação crítico-reflexiva, já há alguns anos incorporamos o uso dos recursos da tecnologia em propostas que vão além do tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras (MENEZES; OLIVEIRA; SOUZA, 2017).

Para desenvolver o trabalho, usamos a plataforma Moodle como AVA, não somente como repositório de materiais, mas exploramos seus recursos de forma mais ampla (fóruns, tarefas, chats, glossários etc.). Acrescentamos, ainda, os recursos do *Google Drive* para trabalhos colaborativos e trazemos para a sala de aula exemplos de uso de aplicativos e *softwares* disponíveis para uso gratuito. Nesse movimento, está presente uma avaliação constante, realizada por todos os participantes, sobre tudo o que envolve o uso da tecnologia: a carga horária de trabalho para o docente, a questão do acesso, os prós e contras de plataformas e recursos no que se refere à facilidade de uso, os aprendizados proporcionados pela experiência em questão etc.

Essas ações têm sido levadas a cabo no desenvolvimento das disciplinas da graduação e, mais recentemente, por meio de um projeto de extensão⁷ e cujas atividades estão incorporadas à matriz curricular⁸, aglutinando assim as dimensões da pesquisa e do ensino. No âmbito desse projeto foi constituído um grupo de pesquisa, integrado voluntariamente por licenciandos em espanhol e voltado à investigação das dimensões práticas e teóricas que envolvem o uso da tecnologia no ensino de línguas. A partir de temas trabalhados previamente, o grupo organiza oficinas, conferências, cursos curtos, jornadas de estudo e outros eventos voltados à comunidade externa e interna. Além de

⁷O projeto se denomina *Pesquisa e desenvolvimento de atividades a distância e com o uso de novas tecnologias para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira* e existe desde 2017. Mais informações disponíveis em <https://www.unifesp.br/reitoria/proec/programas-e-projetos> e na página do grupo TEL – Tecnologia e Ensino de Línguas no Facebook: <https://www.facebook.com/groups/394586444347270>.

⁸Em conformidade com as diretrizes da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, as ações de extensão devem compor pelo menos 10% da carga horária dos cursos de graduação.

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

participarem de sua organização, os estudantes também protagonizam muitas dessas ações. A

Nas disciplinas voltadas para especificamente para a formação docente, durante as quais acontece a realização do estágio curricular supervisionado, incorporamos a proposta de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003) ao programa, como conteúdo, e também como orientação de nossa atuação como docentes e da atuação dos estagiários em suas práticas de regência.

Entendendo, com Freire (1996), que a docência envolve a corporificação de nossas palavras pela prática, buscamos com isso proporcionar aos aprendizes a vivência de experiências mediadas pela tecnologia, em que ela desempenha um papel central, possibilitando, por exemplo:

- atuar de forma colaborativa em diferentes tipos de produções em espanhol;
- elaborar propostas de atividades em que se dá voz a grupos historicamente invisibilizados e em que se democratiza o acesso à cultura dos diferentes povos hispano-falantes;
- estabelecer diálogos entre os conteúdos temáticos e a realidade social dos aprendizes;
- levar a cabo atividades significativas que se convertem em produções que circulam para além do espaço da sala de aula, fugindo das tarefas escolares produzidas para serem vistas pelo professor;
- viver na prática papéis diferentes daqueles atribuídos tradicionalmente a docentes e aprendizes.

Recentemente, no primeiro semestre de 2020, durante o período de suspensão de aulas presenciais causado pela epidemia de COVID-19, em que a tecnologia surgiu como “tábua de salvação”, recebemos alguns retornos que apontam que as iniciativas citadas repercutiram positivamente na atuação de nossos egressos. Eles afirmaram ter se sentido mais bem preparados que outros colegas, para não só lidar com propostas envolvendo a tecnologia, mediando a interação com o conhecimento e com os alunos, como também com as pressões institucionais, às quais puderam responder fazendo ponderações fundamentadas. Reportaram também avaliações positivas por parte de seus alunos, estudantes secundaristas de instituições públicas, que sinalizaram o quanto significativas haviam sido certas atividades em sua formação para atuar na sociedade como cidadãos e futuros profissionais.

A outra experiência que aqui queremos relatar ocorreu no nível de Graduação, na disciplina “Francês para Mobilidade na Engenharia” na

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), e no nível da Pós-Graduação, na disciplina "Metodologias ativas para o ensino-aprendizagem de línguas"⁹, no Programa LETRA, da USP.

No que se refere à primeira experiência, a metodologia utilizada para as aulas foi a da sala invertida¹⁰, com encontros presenciais e a distância na plataforma Moodle. A característica do público (estudantes de engenharia que se preparam para realizar intercâmbio na França) traz uma particularidade ao ensino, pois os objetivos comunicativos, linguísticos e metodológicos do programa demandam que os alunos trabalhem em suas áreas de especialização na engenharia. Sendo assim, é de suma importância que os alunos mobilizem seus conhecimentos para descrever e justificar seu projeto de intercâmbio, apresentar um seminário sobre pesquisas e temáticas à sua habilitação na engenharia. Nesse contexto, a abordagem da sala invertida foi essencial para que as pesquisas temáticas e lexicais fossem feitas em autonomia e a distância.

Os principais aspectos identificados na disciplina com essa metodologia foram:

- Atividades dirigidas e elaboradas pelo professor no formato de roteiros de pesquisa para buscas na Internet e em sites de Instituições de Ensino Superior de Engenharia na França.
- Sistematização de um glossário no Moodle com termos específicos da engenharia.
- Orientações individuais por meio da ferramenta *Diálogo* (Moodle) para a elaboração dos seminários por área de especialização.
- Gravações em áudio pelos alunos de documentos síntese de conteúdos trabalhados com correção individual feita pelo professor (pronúncia e aspectos linguísticos e lexicais, como, por exemplo, um áudio com a síntese das discussões feitas sobre a apresentação e justificativa de um plano de estudos para realizar intercâmbio na França).
- Otimização da participação dos alunos na sala presencial para troca de experiências e resultados dos trabalhos feitos no Moodle.

⁹O programa da disciplina está disponível em <https://uspdigital.usp.br/janus/turma/listas/buscaListas.jsfe>. Acesso em 14 jul 2020.

¹⁰ Mais informações em Albuquerque-Costa (2019).

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

No que se refere à disciplina “Metodologias ativas para o ensino-aprendizagem de línguas”, o programa tinha como objetivos:

1. Identificar, compreender e discutir os princípios teóricos e didático-metodológicos que orientam as metodologias ativas para o ensino-aprendizagem de línguas. 2. Compreender a noção de competência e o papel do professor e do aluno no contexto das metodologias ativas. 3. Compreender e refletir sobre a concepção metodológica, a elaboração de unidades didáticas e as modalidades de avaliação que embasam o *blended learning*, a sala invertida e a pedagogia de projetos para o ensino-aprendizagem de línguas. 4. Compreender o conceito de mapa mental e cognitivo e sua função para a formação do aluno e do futuro professor de línguas.¹¹

Em se tratando de um grupo formado por alunos inscritos em programas de pós-graduação e outros na qualidade de *alunos especiais*¹², as discussões, além de conceituais, procuraram abrir espaço para a problematização das práticas pedagógicas de cada um. Assim, foi interessante notar que, ao tratar de cada uma das metodologias ativas, muitas questões ligadas ao planejamento e à realização das atividades de sala invertida e pedagogia de projetos que trouxemos neste artigo, colocavam em cheque o papel do professor, saindo de uma posição mais centralizada, para outro lugar: o de “*guide de travail*” (orientador de trabalho). Assim, questionamentos para revisar a prática pedagógica foram trazidos e deram luz a reflexões interessantes, tais como:

- A análise do AVA utilizado, seus recursos, suas ferramentas e suas potencialidades didático-pedagógicas.
- A análise das orientações de atividades extraclasse visando à autonomia do aluno ou simplesmente a realização de uma lição de casa.
- O planejamento e o desenvolvimento de um projeto articulando momentos em sala presencial e a distância.
- A utilização da sala invertida como um dos caminhos possíveis para o empoderamento e desenvolvimento da autonomia do aluno, entre outros que podem favorecer o mesmo objetivo.

¹¹O programa da disciplina está disponível em <https://uspdigital.usp.br/janus/turma/listas/buscaListas.jsfe> . Acesso realizado em 14 jul 2020.

¹² São denominados alunos especiais aqueles que se inscrevem na disciplina mesmo não sendo alunos regulares da pós-graduação.

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

- O papel das tecnologias para o desenvolvimento da autonomia e da participação ativa dos alunos e, também, como medir isso.
- O encorajamento para a formação crítico-reflexiva dos professores, revisitando suas práticas.

Para finalizar, é preciso ressaltar que as questões metodológicas contribuem sobremaneira para a profissionalização do professor que se desloca de uma reflexão intuitiva e, de alguma maneira, simplista, para ocupar um outro lugar, um lugar problematizador de sua prática.

6. Considerações finais

Ao longo deste artigo apresentamos uma discussão sobre a relação entre tecnologia e diferentes métodos no ensino de LE, o que nos permitiu perceber que há, na atualidade, uma mudança na relação entre os diferentes elementos que intervêm nos contextos estruturados de ensino de línguas e que redundam em procedimentos metodológicos.

Destacamos, primeiramente, o papel desempenhado pela tecnologia, que deixa de ser coadjuvante para assumir um papel central no conjunto de procedimentos que terão lugar no ensino e na aprendizagem de LE. Atualmente, a tecnologia, materializada sob a forma dos recursos das TIC, mostra-se altamente relevante, pois, viabiliza diferentes modalidades de ensino e atividades a serem desenvolvidas em um curso de LE, e propicia o protagonismo dos aprendizes em experiências como a sala de aula invertida ou a ABP, que foram discutidas neste trabalho.

No que se refere aos docentes, por sua vez, vimos como novas perspectivas teóricas, tal como a pedagogia Pós-método de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003), lhes conferem autonomia nas decisões a respeito do que fazer em cursos e aulas, avaliando condutas que há muito já aconteciam na prática. Para que essa autonomia seja exercida de forma coerente com os objetivos pretendidos, fica clara a importância de uma formação docente consistente, que contemple a incorporação da reflexão crítica fundamentada na prática cotidiana no ensino e de LE.

Como dito anteriormente, é graças a esse movimento reflexivo que pode ocorrer a transformação das TIC (como ferramentas para criar, armazenar, transportar, difundir, selecionar, distribuir, comunicar informação) em TAC e em TEP, pois estas passam a ser entendidas como ferramentas que favorecem a transformação das práticas docentes e de aprendizagem, mediante o empoderamento de professores e alunos. Desse modo, o papel das tecnologias, anteriormente

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

compreendido, nos diferentes métodos, como suporte para as aulas e o ensino, passa por uma ressignificação, ao serem percebidos como verdadeiros instrumentos mediadores do processo de ensinar e aprender.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. La classe inversée dans les filières de sciences de l'ingénieur à l'Université de São Paulo (Brésil): méthodologie active pour travailler le volet disciplinaire en FOU. In: CARRAS, C.; HAIDAR, L. A.; COURCHINOUX, S. (coord.) *Démarche FOS et pratiques de classe: articulation entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique*. Points Communs. Recherche en didactiques des langues sur objectif(s) spécifique(s). Numéro 47, p. 109-131, Mai 2019. Disponível em https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2019/05/Points-Communs_Mai_2019_n47-2.pdf Acesso em 14 jul 2020.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

HERNANDO CALVO, A. *Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>. Acesso em 20jan 2020.

KEMMIS, S. Critical reflection. In WIDEEN, M.F.; ANDREWS, I. (orgs.) *Staff development for school improvement. A focus on the teacher*. London: TheFalmer Press. 1987.

KENSKI, V.M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003. Disponível em http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani_kenski.pdf. Acesso em 18 jun 2020.

_____. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Editora Papirus. 2012.

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

_____. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

_____. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, v. 31, no. 1, p. 30-43, 2000.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*. V. 0, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.

MATTAR, J. *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato editorial, 2017.

MAYRINK, M. F. Resignificando as TIC como Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC) e para o Empoderamento e a Participação (TEP). In: ROCHA, N.; RODRIGUES, A.; CAVALARI, S. (Org.) *Novas práticas em pesquisa sobre a linguagem: rompendo fronteiras*. Série Trilhas Linguísticas no. 30. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018, v.1, p. 93-106.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Tecnologias e ensino de línguas estrangeiras: uma relação possível. In: BORGES, R. R. (Org.) *Sou + TEC: Ensino de língua(gem) e literatura*. 1ed. Campinas: Pontes, 2015, v. 1, p. 203-218.

_____. Caminhos investigativos na articulação entre ensino de línguas e virtualidade: reflexões para a elaboração de programas de formação de professores. In: EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D. I. G.; RAMOS, S. G. M. (Org.) *Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais*. 1ed. Campinas: Pontes, 2017a, v. 1, p. 151-168.

_____. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. *The Specialist*(PUCSP), v. 38, p. 1-14, 2017b.

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

MELERO A., P. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

MENEZES, A. S.; OLIVEIRA, R. A. D.; SOUZA, G. N. E. . TDIC e formação docente: ampliação da sala de aula, consciência crítica e autonomia. *Caracol*, v. 13, p. 102-134, 2017.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M.T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013, p.11-66.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas, v. 2). p. 15-33. Disponível em: <<http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>>. Acesso em: 18 jun 2020.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140. Disponível em <http://www.veramenezes.com/como.htm>. Acesso em 17 jul 2020.

PESCE, L.; BRUNO, A. R. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. *Educação*. v. 38, n. 3, p. 349-357, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21779/14086>. Acesso em 20 jul 2020.

REIG H., D. TIC, TAC, TEP y el 15 de octubre. 2011. Disponível em <http://www.dreig.eu/caparazon/2011/10/11/tic-tac-tep/>. Acesso em 15 jul 2020.

_____. Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. In: *Revista TELOS Cuadernos de Comunicación e Innovación*, Madrid: Fundación Telefónica, enero-marzo, p. 1-2, 2012. Disponível em <https://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2012020215200001&idioma=es>. Acesso em 17 de jul 2020.

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em <https://www.cambridge.org/core/books/approaches-and-methods-in-language-teaching/3036F7DA0057D0681000454A580967FF>. Acesso em 14 jul 2020.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner – How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

_____. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

_____. Formação de professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SOUZA, F. M.; CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. (orgs.). *Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI*. 1. ed. São Paulo/Campina Grande: Mentis Abertas / EdUEPB, 2020.

TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 2006.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. O ensino de línguas e formação de professores na perspectiva pós-método. In: ALVES-BEZERRA, W.; SIGNORI, M. B. D. (orgs.) *Letras em Jornada*. Artigos da 12ª Jornada de Letras da UFSCar. São Carlos: João e Pedro Editores, 2009, p. 175–190.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala invertida. *Educar em Revista*, no. 4, p. 79-97, 2014.
ZEICHNER, K. M. A *Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. *Reflective teaching: an introduction*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Ass, Publis., 1996.