

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E HÍBRIDAS ATRAVÉS DO MALL

Kyria Finardi - UFES

Ana Rachel Mendes - PPGEL/UFES

RESUMO: *O estudo reflete sobre a incorporação da tecnologia na educação e das tecnologias móveis no ensino de línguas bem como a formação de professores para essa incorporação. Com esse objetivo o estudo revisa a literatura sobre metodologias ativas e sobre MALL no ensino de línguas e reflete sobre a formação docente para o uso de abordagens híbridas através do MALL.*

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, abordagem híbrida e ativa, MALL.

ABSTRACT: *The study reflects on the incorporation of technology in education in general and in mobile technology in language education in particular, as well as teacher education for this incorporation. With that aim the study reviews the literature on active methodologies and MALL in language teaching and reflects on teacher education for the use of blended approaches through MALL.*

KEYWORDS: Teacher education, active and blended approaches, MALL.

Introdução

A infoera ou era digital (LEVY, 1999), com suas vastas possibilidades de comunicação e interação, afeta significativamente a forma como nos relacionamos com e no mundo. Nesse contexto, o papel do conhecimento e de sua mediação, bem como o papel da tecnologia, do professor e do aluno são constantemente questionados e deslocados. Observamos que as tecnologias digitais atuam como mediadoras para diversas atividades da vida cotidiana que cada vez mais incluem a busca por informação (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) e formação, seja ela formal ou não, como no caso dos cursos abertos e acessíveis

a um público amplo ou os *Massive On-line Open Courses* - MOOC - na abreviação em inglês (FINARDI; TYLER, 2015). No caso da busca pelo aprendizado de línguas adicionais¹ (L2), Finardi e Porcino (2014) afirmam que depois do advento da web 2.0, as tecnologias já deixaram de ter um papel periférico no ensino-aprendizado de L2, tendo hoje um papel central no seu uso, ensino e aprendizado. Nesse sentido, o aprendizado móvel (*M-learning*), mais especificamente, o aprendizado móvel de línguas ou *Mobile Assisted Language Learning* (MALL, na abreviação em inglês e doravante), contribui para a criação de oportunidades de aprendizado de L2 autônomo, colaborativo, relevante e significativo (FINARDI; VIEIRA, no prelo). Apesar das vantagens oferecidas pelo aprendizado móvel, as alterações sociais e epistemológicas provocadas pelas novas tecnologias nem sempre são incorporadas às práticas pedagógicas, resultando em um modelo educacional inerte e preso às mídias impressas (SANTAELLA, 2010).

Fadini (2016) sugere que poucos professores de L2 e professores formadores usam tecnologias digitais em sua prática pedagógica mostrando resistência na incorporação, não somente dos recursos digitais, mas, essencialmente, dos novos conceitos e valores educacionais promovidos pela era digital na práxis docente. Uma das evidências da falta de integração das tecnologias móveis na educação é a existência de leis e regulamentos internos de escolas que proíbem o uso dos celulares em sala de aula. Essa realidade afirma a disparidade entre o uso escolar e doméstico das tecnologias digitais e móveis, afastando ainda mais a escola da realidade do aluno, tendo em vista o crescimento sem precedentes do uso de celulares no Brasil.²

Diante disso, Arruda (2013) sugere que um motivo que pode afetar a integração da tecnologia às práticas pedagógicas é a falta de discussões a respeito do papel das tecnologias digitais na formação inicial dos professores. Segundo

¹ Usamos a expressão "língua adicional" para nos referirmos a qualquer língua exceto a língua materna (L1).

² Segundo Panorama Tecnológico NMC 2014 Universidades Brasileiras disponível em <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-technology-outlook-brazilian-universities-PT.pdf>. Último acesso em novembro de 2016.

Paiva (2013), o exemplo tem que vir dos professores formadores e da mesma forma, pensamos que o uso de novas tecnologias em práticas pedagógicas nos cursos de formação pode promover discussões a respeito de seus desdobramentos na formação de cidadãos, contribuindo para o empoderamento dos professores em pré-serviço por meio da reflexão sobre o uso de tecnologias na educação a fim de melhor prepará-los para educar no atual contexto mundial.

Um fator que pode impedir a incorporação das tecnologias digitais e seus valores à prática pedagógica é o fato de que, nas concepções dos professores, nem as escolas nem as universidades dispõem dos recursos digitais (e talvez capacitação e/ou formação docente) necessários para que essa inserção aconteça de fato (FADINI, 2016). Entretanto, segundo dados fornecidos pela Anatel,³ em maio de 2015 existiam 284,15 milhões de linhas ativas na telefonia móvel o que significava 1,39 por habitante. Apesar de sabermos que esse número não significa que todos os habitantes possuam celulares, porque vários brasileiros têm mais de uma linha, é muito representativo da adesão dos brasileiros aos aparelhos móveis. A empresa de telecomunicação Telefonica Vivo⁴ realizou uma pesquisa em 2016 com jovens entre 15 e 29 anos de todas as regiões do Brasil para investigar de que forma eles usam a internet. Entre os entrevistados, 87% usam o celular como principal dispositivo de acesso à internet, o que representa um crescimento de 102% em relação à primeira edição do estudo, realizada em 2013.

Assim, sugerimos o uso de aparelhos celulares em uma abordagem híbrida que combine o ensino presencial com o ensino on-line para integrar novas tecnologias à educação, particularmente, ao ensino de L2. Além disso, a utilização de abordagens híbridas na formação de professores pode representar uma solução para a integração das tecnologias digitais e seus valores em práticas pedagógicas permitindo que elas sejam não apenas discutidas

³ Disponível em <http://www.anatel.gov.br/dados/destaque-1/270-destaques-smp>. Último acesso em novembro de 2016.

⁴ Disponível em <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Juventude-Conectada-2016.pdf>. Último acesso em novembro de 2016.

teoricamente, mas também, percebidas na prática discente e docente. A fim de refletir sobre as possibilidades da formação de professores de L2 para o uso de metodologias híbridas e ativas com o uso dos dispositivos móveis, este estudo propõe uma revisão dessas metodologias para a formação e informação docente. Para tanto, o estudo revisa o papel da tecnologia na educação em geral e do MALL especificamente no ensino de L2 para, em seguida, discutir a formação de professores no atual cenário mundial, refletindo sobre o potencial de metodologias ativas em geral e da abordagem híbrida *para* o ensino de L2 através do MALL em particular *na* formação de professores de L2.

Tecnologias na Educação

As tecnologias digitais têm provocado transformações em vários âmbitos: social, cultural, identitário, discursivo, epistemológico e inclusive, no educacional. Bohn (2013) aponta como uma das principais mudanças no contexto da sala de aula o vasto e rápido acesso a ferramentas e conteúdos que a internet disponibiliza e que vai muito além do que o professor pode oferecer (em termos de informação) a seus alunos. Na educação da era digital, o saber é construído de forma conjunta, no diálogo mediado pelo professor. Além disso, o ensino não precisa mais ser limitado a um espaço ou momento determinado, o aspecto portátil da aprendizagem móvel permite que ela aconteça sem um lugar fixo, favorecendo uma interação mais imediata, pessoal, espontânea, contextual e contínua, borrando por vezes a fronteira que divide o entretenimento da educação (ARRUDA, 2013).

No meio digital, a leitura de um texto é estruturada da forma como o leitor deseja por meio de links e hipertextos que abrem várias "janelas" simultaneamente, permitindo o diálogo entre inúmeros interlocutores (BOHN, 2013). Assim, a acessibilidade livre e contínua à informação e a comunicação potencializada pelos celulares multifuncionais favorecem uma aprendizagem ubíqua, espontânea, assistemática e, por vezes, caótica (SANTAELLA, 2010). Por outro lado, o tempo para reflexão é escasso e "atropelado" pelo excesso de

informações simultâneas, desfavorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico (PRENSKY, 2001) na infobesidade (MENDES; FINARDI, no prelo).

Entretanto, é importante lembrar que as tecnologias digitais e móveis são acessíveis apenas a parte da população mundial e o letramento digital, a uma porção ainda menor dela. Porém, os efeitos das tecnologias digitais nas relações espaço-temporais da sociedade e nas percepções e ações do indivíduo são inevitáveis (SANTAELLA, 2010), razão pela qual advogamos que a escola deve se posicionar de maneira a diminuir a brecha digital (e social), possibilitando maior acesso não somente a equipamentos, mas em especial às novas práticas sociais e de aprendizagem trazidas pelas novas tecnologias.

No paradigma moderno digital, as tecnologias têm um papel mediador que deve ser reconhecido pelos professores (PORCINO; FINARDI, 2016), coadjuvantes e responsáveis por guiar, mediar, instigar, questionar, compartilhar, dar feedback, co-aprender, ao mesmo tempo que os alunos, protagonistas da sala de aula, assumem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, como alunos ativos, autônomos, pesquisadores, criadores, inovadores e colaboradores (PRENSKY, 2007), por meio de abordagens inclusivas e ativas (CASOTTI; FINARDI, 2016). Esse protagonismo é potencializado com o aumento considerável do uso dos celulares e das possibilidades pedagógicas ensejadas por eles.

MALL no Ensino de L2

O MALL pode ser definido como o uso de tecnologias móveis na aprendizagem de línguas, com foco em situações onde a portabilidade dos aparelhos oferece vantagens específicas (KUKULSKA-HULME, 2012 *apud* ORTIZ, 2015). Algumas dessas vantagens podem se traduzir em um melhor acesso à informação, maior flexibilidade de espaço e tempo, aprendizagem contínua em diversos contextos e até simultânea a outras atividades, personalização dos hábitos e motivações, possibilidade de resolução imediata de problemas (ORTIZ, 2015) e extensão dos ambientes de aprendizagem (MIANGAH;

NEZARAT, 2012). Apesar de o MALL abranger vários aparelhos móveis como agendas e dicionários eletrônicos, *mp3 players* e *tablets*, o uso de celulares sempre teve maior destaque nos estudos sobre o MALL (BURSTON, 2014a).

Os aparelhos celulares multifuncionais de hoje, conhecidos como *smartphones*, possuem diversos atributos favoráveis ao MALL, tais como a tela responsiva ao toque (*touch screen*) que facilita navegação pela internet, tecnologia 3G/4G que permite a conectividade sem depender de *wi-fi*, memórias embutidas e com maior capacidade, câmeras de alta resolução, chips GPS, telas maiores que permitem um teclado virtual maior, conexões *bluetooth*, entre outras (GODWIN-JONES, 2011). Além disso, como os *smartphones* são geralmente de uso pessoal - diferentemente dos computadores e *laptops* que muitas vezes são compartilhados com outras pessoas - eles favorecem um aprendizado informal individualizado, dando maior autonomia para que o próprio usuário decida como e quando usá-lo para a construção do conhecimento, contribuindo para que os alunos assumam o papel protagonista da sua própria aprendizagem.

Apesar de geralmente ser feita *on-line*, a aprendizagem móvel não significa simplesmente a substituição de computadores (PUKSIC; KRASNA, 2015; ORTIZ, 2015) por celulares. A aprendizagem móvel apresenta-se como um conceito distinto e marcado sobretudo, pelo fato de permitir o aprendizado a qualquer momento e em qualquer lugar (PUKSIC; KRASNA, 2015). Ainda é importante ressaltar que, da mesma forma que os aparelhos móveis apresentam algumas vantagens em relação aos computadores para a aprendizagem de línguas, em outros aspectos, existem várias desvantagens (ORTIZ, 2015), tais como a falta de possibilidade de interação e *feedback* na maior parte dos cursos ofertados no formato MALL que se limitam ao ensino de gramática ou vocabulário (FINARDI; VIEIRA, no prelo).

O MALL demanda atividades de produção diferentes das da aprendizagem mediada pelos computadores (*Computer Assisted Language Learning* ou Call na abreviação em inglês e doravante). Por exemplo, escrever redações nos

celulares não é nada prático devido ao tamanho da tela e do teclado virtual, enquanto que nos computadores não há impedimentos para isso (PUKSIC; KRASNA, 2015). Assim, para integrar o MALL no CALL ou no aprendizado presencial por meio de abordagens híbridas é preciso levar em consideração as peculiaridades da aprendizagem móvel (ORTIZ, 2015). Além das características da aprendizagem através dos aparelhos celulares supracitados, geralmente, a aprendizagem móvel se dá no tempo livre ou durante o tempo de espera para alguma atividade, ocorrendo, portanto, de forma fragmentada (ORTIZ, 2015).

Tendo em vista a portabilidade e imediatismo possibilitados pelo MALL, pensamos que ele tenha potencial de maximizar o contato do aprendiz com a L2 dentro e fora da sala de aula. Entretanto, é importante salientar que muitos estudos mostram que o uso da língua alvo é deixado em segundo plano no MALL (TAI, 2012), uma vez que essa forma de aprendizado oferece poucas opções de aplicativos que promovam uma interação autêntica ou significativa na e com a L2 (FINARDI; LEÃO; AMORIM, 2016). A maioria dos aplicativos para o MALL oferecem atividades individuais, estruturais, controladas e limitadas (questões de múltipla escolha, preenchimentos de lacunas, etc.), para o desenvolvimento de vocabulário, gramática, e da habilidade de compreensão. Na sua maioria, essas atividades são voltadas para a forma, utilizando para isso um método áudio-lingual baseado na teoria behaviorista com uso de testes, em um modelo conteudista e tradicional de ensino (BURSTON, 2014a; 2014b; 2014c; ORTIZ, 2015).

Leffa (2015), ao mesmo tempo que destaca a usabilidade tecnológica do aplicativo Duolingo⁵, o entende como retrógrado, devido à sua ênfase em textos descontextualizados. Essa falta de contextualização tem se apresentado como uma das lacunas, segundo Lankshear, Snyder e Green (2000) no uso das NTIC no ensino. Para os autores, é necessário vislumbrar essa integração considerando suas dimensões operacionais, críticas e culturais. Similarmente, a tendência instrumentalizadora do MALL tem sido criticada pela corrente da

⁵ Aplicativo usado para a aprendizagem de idiomas. Disponível em: <<https://pt.duolingo.com/>>.

educação crítica e emancipatória, por acreditarem que o ensino de línguas deve promover, além de uma capacitação linguística, uma expansão interpretativa e desconstrução de premissas através do diálogo e da interação (MONTE MÓR, 2009; FERRAZ, 2010).

Kukulska-Hulme e Shield (2008) apontam que, paradoxalmente, apesar de o MALL ter como premissa sua mobilidade e portabilidade, esses aspectos parecem não ser explorados em suas atividades, como observado por esses autores no estudo supra citado nospoucos indícios de atividades que promovam a colaboração e comunicação entre os estudantes. Entretanto, ultimamente, observa-se uma tendência de propostas de MALL com aprendizagem focada no aluno, por meio da multimidialidade e da interação, com ênfase na colaboratividade e nas habilidades orais, na aproximação de aprendizes através das comunidades de prática de idiomas (ORTIZ, 2015), na autonomia dos alunos e na escolha do conteúdo, lugar e tempo para aprender (BURSTON, 2014a). Por todos esses motivos,entendemos que o MALL possui as características que permitem ir mais além do uso atual, permitindo um aprendizado mais construtivista, colaborativo e focado no aluno.

Um dos aplicativos mais usados pelos estudantes brasileiros de inglês⁶ é o Duolingo, um aplicativo grátis para o aprendizado de L2 com foco na estrutura. Em um estudo sobre o uso do Duolingo no ensino/aprendizado de inglês, Finardi, Leão e Amorim (2016) sugerem que esse aplicativo apresenta algumas características de jogo tais como recompensas, níveis, vidas, competição através de pontos - e também de mídia social -, possibilitando agregar outros usuários como “amigos” para acompanhar seus desempenhos. Não obstante, os aspectos criativo e interativo da aprendizagem de línguas não são contemplados pelo aplicativo que em geral usa frases desconexas em atividades de escrita e produção oral de meras repetições. Segundo Finardi, Leão e

⁶Segundo reportagem da revista *Veja* em fevereiro de 2016, 12 milhões de brasileiros estão registrados no Duolingo. Disponível em <http://veja.abril.com.br/tecnologia/brasileiros-sao-estudantes-aplicados-de-linguas-mas-os-argentinos-se-saem-melhor/>. Último acesso em novembro de 2016.

Amorim (2016), no fórum de discussões do Duolingo os questionamentos e as dúvidas dos alunos/usuários são acessados por usuários, razão pela qual esses autores sugerem que esse aplicativo seja usado por professor e alunos de L2 como complemento do aprendizado presencial, em abordagens híbridas que promovam interação, inclusive por meio do MALL com o uso de outros aplicativos como *WhatsApp*, *Facebook* e *Skype*.

Essas redes sociais são outro fenômeno das tecnologias digitais e, como esperado, estão presentes nos dispositivos móveis também. Em uma pesquisa com professores de inglês em pré-serviço (MENDES, em construção) constatou-se que os aplicativos mais usados por eles no seu cotidiano são os de interação social, mais especificamente, o *Facebook*, sua versão de mensagens privadas *Messenger* e o *WhatsApp*. Entretanto, apesar de ter forte potencial para a interação na língua alvo, e ser parte da vida da maioria dos estudantes, as redes sociais ainda não são integradas ao ensino de L2 de forma representativa (FINARDI; PORCINO, 2016; RABELLO, 2015).

Tai (2012) aponta que para melhorar as experiências de aprendizagem contextual é necessário que os programas ou aplicativos do MALL sejam criados ou senão modificados para se adequar a um contexto específico. Porém, a autora ressalta que a maioria dos professores não possui os conhecimentos e as habilidades necessárias para adaptar o *design* dos aplicativos para seu contexto. Por isso ela propõe o uso do MALL de forma adaptada ao contexto educacional sem a necessidade de conhecimentos avançados de programação de aplicativos e sugere que os professores se concentrem em possibilitar aos estudantes contextos relevantes para a prática social, através do uso dos celulares para interagir de forma autêntica. Assim, o MALL funcionaria como uma espécie de ponte entre a aprendizagem formal e informal (KUKULSKA-HULME; SHIELD, 2008).

No tocante à educação formal, é necessário questionarmos os usos e potenciais do MALL no ensino/aprendizado de L2, uma vez que acreditamos que o uso

situado e contextualizado dos aparelhos celulares e dos aplicativos de comunicação e de aprendizagem de L2 disponíveis pode promover tanto o desenvolvimento da L2 quanto do letramento digital dos alunos. Entretanto, a criticidade desse uso é um aspecto que emerge maiormente do posicionamento do professor e da maneira como ele discute e usa a tecnologia móvel não apenas para o ensino de línguas, mas para a educação através do ensino de línguas (FERRAZ, 2010). Assim, é importante refletir sobre de que forma os cursos de formação docente estão lidando com as as novas exigências da sociedade digital para a prática docente. A formação docente está preparada para adaptar as tecnologias digitais e móveis ao uso pedagógico relevante das novas práticas sociais e de ensino?

Formação de Professores

Apesar de já ser previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p.87), e em documentos do Ensino Médio (por exemplo BRASIL/SEMTEC, 2002a, p. 60; BRASIL/SEMTEC, 2002b, p. 100-103; BRASIL, 2006, p. 95), o uso de tecnologias na e a favor da educação, ainda está aquém do desejado (FADINI, 2016). Teixeira e Finardi (2013) afirmam que, apesar de os professores usarem as novas tecnologias em algumas práticas, a escola continua tendo como alicerce textos lineares, fontes estáticas de informação e conhecimento e programas conteudistas, deixando de lado os novos saberes e as novas ferramentas de mediação tecnológica. Ferraz (2014, p. 55) afirma que “o uso das novas tecnologias na escola está, em muitos contextos, ligado às práticas instrumentais, ou seja, no sentido de técnica e aplicação” o que pode impedir que as tecnologias digitais sejam percebidas em suas dimensões sociais e culturais como prática social (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000). Importante lembrar que se a tecnologia for usada apenas de forma instrumental, não levando em consideração as epistemologias digitais, o ensino não se torna significativo para o aluno. Teixeira e Finardi (2013, p. 82) afirmam que é necessária uma “apropriação crítica pelos agentes educacionais das propriedades intrínsecas da tecnologia digital”. Entretanto, muitos

professores não se sentem capacitados a atuar dessa maneira no meio digital (FADINI, 2016), usando as novas tecnologias de forma periférica, sendo que, quando as tecnologias são usadas de forma central, predomina a forma instrumental de sua apropriação.

Pensamos que os professores devam aprender a lidar de forma crítica com as tecnologias digitais, móveis e seu potencial educativo. Para tanto, Arruda (2013) propõe mudanças profundas nos cursos de formação inicial para incorporar as tecnologias digitais não apenas como mediadoras, mas como objetos de discussão em todas suas dimensões, inclusive política. Além disso, ele sugere que a formação docente combine aulas expositivas, espaços colaborativos, uso de mídias, incentivo à autonomia, criticidade e interações digitais.

Pressupõe-se, portanto, incorporar novas dimensões de tempo, espaço e diálogos no ambiente escolar e reconhecer que todas as ações educativas precisam ser mediadas pelos suportes comunicacionais característicos da sociedade contemporânea, já que eles se configuram como estruturantes simbólicos da vida humana. (ARRUDA, 2013, p.238)

Paiva (2013) sugere que os professores deveriam dominar ferramentas úteis para empoderar seus alunos a interagir na sociedade digital. A autora afirma ainda que essa capacitação precisa ocorrer desde a formação inicial até a continuada, seja formal ou informalmente, de maneira autônoma. Para isso, ela propõe alguns parâmetros a serem considerados na formação docente, tais como a incorporação das tecnologias pelos professores formadores, a criação de disciplinas que usem e discutam as tecnologias e a prática pedagógica com o uso das tecnologias na educação básica.

Uma das principais razões para que a integração das tecnologias digitais represente um enorme desafio é a falta de infraestrutura na maioria dos cursos de formação inicial de professores (CASOTTI; FINARDI, 2016; FADINI, 2016). Porém, como mencionado, pesquisas e estatísticas mostram que a maioria dos professores em pré-serviço, e seus futuros alunos, possuem celulares.

Entretanto, em uma pesquisa sobre o uso do MALL realizada com alunos e professores de inglês (FINARDI; LEÃO; AMORIM, 2016), foi observado que a maior parte deles não usava as possibilidades educacionais dos celulares e seus aplicativos para o ensino/aprendizado de L2. Os autores desse estudo sugerem que seus resultados corroboram a afirmação de Arruda (2013) de que o ensino formal está perdendo força por causa da discrepância entre o que alunos e professores buscam em termos de meios e conteúdos. De fato, em um estudo sobre o uso de um curso *on-line* (MEO) no formato de sala de aula invertida, Finardi, Prebianca e Schmitt (2016) sugerem que a sala de aula invertida pode ser uma solução para a discrepância entre as expectativas e os estilos de ensino e aprendizado de professores e alunos. A abordagem de sala de aula invertida (também conhecida como *Flipped Classroom* em inglês) foi proposta por Lage, Platte e Treglia (2000) para mitigar divergências encontradas nos estilos de ensino e aprendizado de professores e alunos. Nessa abordagem, atividades que geralmente são realizadas em sala de aula, tais como palestras, são feitas em casa com o auxílio de tecnologias digitais, e as atividades geralmente realizadas em casa, tais como a resolução de problemas e dúvidas, são realizadas em sala de aula, daí o nome dessa abordagem. Concordamos com Finardi, Prebianca e Schmitt (2016) em relação ao potencial de uso da abordagem de sala de aula invertida e acrescentamos que o MALL parece ser uma maneira relevante de inverter a sala de aula para superar alguns dos problemas identificados no ensino tradicional de L2 tais como: 1) número alto de alunos por turma, que dificulta o desenvolvimento da habilidade de produção oral e escrita, 2) heterogeneidade de níveis de proficiência em L2 e de divergência de estilos/objetivos de ensino-aprendizado, 3) falta de infraestrutura para a incorporação de tecnologias digitais nas escolas, 4) carga horária baixa destinada ao ensino de L2 e 5) possibilidade de expandir os espaços e tempos da escola por meio do uso de celulares com acesso à internet e suas possibilidades.

Assim, procuramos neste artigo refletir sobre o potencial do MALL para aproximar a aprendizagem formal da informal na sociedade digital, e para tanto,

descrevemos uma abordagem híbrida na formação inicial de professores de inglês como estímulo à aprendizagem centrada no aluno (EGBERT; HERMAN; LEE, 2015), que usa os dispositivos móveis de forma a colaborar para uma aprendizagem ubíqua, personalizada e situada através da combinação do MALL (CHINNERY, 2006) com as aulas presenciais. Acreditamos que, mais do que aprender a usar determinada ferramenta ou tecnologia, é preciso capacitar professores em pré-serviço para apropriar-se criticamente das tecnologias para a educação, uma vez que estas estão em constante renovação (LÉVY, 1999).

Metodologias Ativas e a Abordagem Híbrida

Keengwe e Kang (2013), através de um levantamento de pesquisas feitas sobre o uso tecnologias digitais na educação de professores, sugerem que o uso de abordagens híbridas se apresenta como uma alternativa muito relevante para combater o problema da falta de integração crítica de tecnologias na educação. Em virtude do papel do aluno nas abordagens híbridas, qual seja, o de gestor de seu processo de aprendizado, pensamos que a abordagem híbrida se encaixe dentro do paradigma de metodologias ativas, que tem como principal característica a visão do aluno como agente ativo de seu processo de aprendizado. A metodologia ativa se contrapõe ao ensino conteudista que vê no professor o responsável pela transmissão de conhecimento e propõe, ao invés disso, um processo compartilhado segundo o qual o conhecimento é provisório e tanto o professor quanto o aluno são co-responsáveis por sua busca e compartilhamento. Podemos dizer que a metodologia ativa bebe na fonte do método Paulo Freire (2005) com seu modelo de educação libertadora, que valoriza o diálogo e a co-construção do conhecimento, que tem por fim o empoderamento do cidadão e a transformação social por meio da prática consciente e crítica.

Pesquisas sobre a hibridização nos cursos de formação docente (por exemplo EGBERT; HERMAN; LEE, 2015; KEENGWE; KANG, 2013; KHINE; LOURDUSAMY, 2003; KUPETZ; ZIEGENMEYER, 2005) afirmam que, por sua

flexibilidade, a abordagem híbrida pode direcionar o ensino a diferentes estilos e necessidades de aprendizagem, representando uma forma de aprendizado ativo. No mesmo sentido, Prebianca, Cardoso e Finardi (2014, p. 50) veem as abordagens híbridas no ensino de L2 como “ferramenta relevante de inclusão sociodigital” e como fomentadoras do letramento digital. No ensino híbrido, o foco está no aluno e nas suas necessidades, cultura e contexto social, sendo que conhecimentos prévios são priorizados para construir o conhecimento de forma coletiva.

Para tanto, a abordagem híbrida pode combinar o ambiente de aprendizagem presencial e o *on-line* (GRAHAM; ALLEN; URE, 2005; GRAHAM, 2006). Anteriormente, esses dois ambientes eram considerados separadamente por usarem métodos diferentes e por se destinarem a públicos diferentes. Contudo, com as inovações das tecnologias digitais as possibilidades de aprendizagem no ambiente *on-line* alcançaram novas dimensões. Assim, as interações no ambiente *on-line* têm se aproximado das realizadas presencialmente, em especial em relação ao tempo de resposta e às formas de interação (GRAHAM, 2006). No caso específico do ensino-aprendizado de L2, Finardi e Porcino (2014) sugerem que uma vantagem do ambiente *on-line* é oportunizar mais contato na e com a língua alvo de forma autêntica. Ainda que a sala de aula invertida não tenha sido proposta para o ensino/aprendizado de L2 especificamente, Finardi, Prebianca e Schmitt (2016) pensam que ela pode ser usada também nesse caso. De fato, vários autores (FADINI, 2016; FINARDI, 2012; PREBIANCA; FINARDI; CARDOSO, 2015; PREBIANCA; VIEIRA; FINARDI; 2014; PREBIANCA; CARDOSO; FINARDI, 2014; SILVEIRA; FINARDI, 2015) já advogaram sobre as vantagens e possibilidades do uso de abordagens híbridas para o ensino/aprendizado de L2. Inclusive, como supracitado, o uso de aplicativos no MALL permite um maior engajamento na prática linguística, no acesso a conteúdo autêntico na L2 e na realização de tarefas (CHUNNERY, 2006). Dados de uma pesquisa sobre MALL (FINARDI, LEÃO, AMORIM, 2016) mostram que um número significativo dos participantes (41.6%) prefere aprender línguas através da combinação entre as interações presenciais e *on-line*,

demonstrando que, apesar de os participantes se engajarem na aprendizagem informal por meio da busca de aplicativos para o MALL, eles também entendem que a mediação do professor e a interação presencial com os colegas são necessários para uma aprendizagem plena da L2.

Fadini (2016) aponta para uma falta de infraestrutura para a incorporação de recursos tecnológicos nas práticas docentes e nos cursos de formação de professores, bem como de capacitação docente para essa incorporação. Diante disso, da necessidade de integração das tecnologias digitais para um maior desenvolvimento do letramento digital na formação inicial de professores de inglês e da grande adesão aos aparelhos celulares por parte dos brasileiros, este estudo propõe o uso de uma abordagem híbrida em um curso de formação inicial de professores como forma de preparação para o uso pedagógico do MALL no ensino de línguas.

Contribuições da Abordagem Híbrida com MALL na Formação de Professores

Integrar o MALL ao ensino tradicional é uma forma de hibridizar a aprendizagem, permitindo que o aluno tenha mais controle sobre onde, como e quando aprender (PUKSIC; KRASNA, 2015). Além da familiaridade com os programas e aplicativos disponíveis, o professor precisa estar atento às modificações nas relações de ensino-aprendizado no formato híbrido com o uso do MALL. Finardi, Leão e Amorim (2016) apontam que muitos alunos, ao usarem os celulares para aprender línguas, se distraem facilmente com notificações ou outras possibilidades de entretenimento que o celular oferece. Como apontado aqui e por outros (ARRUDA, 2013), as tecnologias podem confundir as fronteiras do entretenimento e da educação, tanto para o bem quanto para o mal. Por outro lado, os recursos multimidiáticos e a facilidade de compartilhamento de informações e arquivos disponíveis favorecem uma aprendizagem mais significativa e ativa, ainda que por vezes fragmentada.

As tecnologias móveis para o ensino de L2 precisam de um olhar mais pedagógico, que busque promover não apenas o aprendizado de estruturas linguísticas, mas também de habilidades comunicativas de forma contextualizada e situada (FINARDI, VIEIRA, no prelo). Para tanto, sugerimos primeiramente que, durante a formação inicial de professores de L2, as ferramentas do MALL disponíveis para o ensino de L2 sejam discutidas e experimentadas em abordagens presenciais e híbridas. Propomos que o MALL seja implementado como parte de uma abordagem híbrida, segundo a qual a interação entre alunos e entre alunos e professor seja complementada e expandida no ambiente móvel. Para isso, propomos que o MALL seja incorporado no currículo da formação docente a fim de integrar futuramente a prática docente.

Burston (2014b) investigou os aspectos que favorecem e desfavorecem a integração do MALL ao currículo no ensino de línguas e constatou que a falta de flexibilidade do currículo e de suporte tecnológico e financeiro são os principais impedimentos para essa integração. Assim, parece ser necessário uma maior flexibilização da estrutura curricular do curso de formação docente, assim como um investimento na capacitação dos professores formadores para que os mesmos estejam familiarizados com as ferramentas e epistemologias digitais. Conforme sugerido por Paiva (2013), é preciso propor disciplinas na formação docente que discutam as tecnologias e é preciso que os professores formadores deem o exemplo. Além disso, pensamos ser necessária a apropriação crítica das tecnologias móveis pelo professor de L2. Com esse fim, acreditamos que as disciplinas dos cursos de formação inicial de professores de L2 devam incorporar o ambiente *on-line*, inclusive por meio do uso de redes sociais, MOOC e aplicativos disponíveis no MALL que auxiliem na aprendizagem de L2.

Abordagem híbrida e ativa por meio do MALL na formação de professores de L2

Com vistas a uma abordagem híbrida transformadora que conceba os alunos como construtores ativos do conhecimento através das interações presenciais e

digitais (GRAHAM, 2006), e considerando a linguagem como agência, o caráter reflexivo e crítico da formação de professores de línguas e as epistemologias digitais, temos as sugestões de Paiva, Martins e Braga (2013, p. 210) para o uso de atividades que usem “a língua para ler e refletir sobre o conteúdo dos textos, para postar comentários, para argumentar, concordar, discordar e para aplicar os conceitos a atividades pedagógicas”. Para tanto, propomos, após reconhecimento, análise e observação dos contextos da instituição, dos alunos e dos aplicativos móveis, a criação de ambientes *on-line* e móveis que propiciem a interação na L2 para a construção de conhecimento, através da participação em discussões e negociações de significados. Com esse objetivo, é possível usar diversos aplicativos de caráter social, interativo, responsivo e comunicativo que permitem a criação de comunidades de prática que favoreçam a colaboração entre seus usuários, como o *WhatsApp* e o *Facebook* e sua versão de *Messenger*, além de outros aplicativos específicos para o contexto educacional, como o *Edmodo*.

Apesar de esses aplicativos serem vistos, na maior parte das vezes apenas como fonte de entretenimento (FINARDI; PORCINO, 2016), eles apresentam potencialidades educacionais, que precisam ser exploradas pelos professores e pelos alunos de L2. Assim, sugerimos que, a partir dos primeiros períodos de formação inicial, o aproveitamento de novos espaços de aprendizagem sejam encorajados para uma educação mais significativa e relevante para os alunos da sociedade digital. O professor formador deve estar presente ativamente nesses ambientes para desafiar e estimular a interação e colaboração através de *feedbacks* e proposição de problemas, gerenciamento de possíveis conflitos e suporte (virtual ou presencial), caso haja necessidade (PAIVA; MARTINS; BRAGA, 2013). Entretanto, ressaltamos a importância de aproveitar as oportunidades de “quebra” da hierarquização e da estruturação da forma tradicional de ensino que os ambientes móveis oferecem para que exista uma transformação da prática pedagógica por meio da participação em comunidades e redes de prática.

Considerações Finais

Apesar de o uso de celulares *smartphones* não ser universal, o aumento do uso dos celulares não pode ser ignorado pelos professores de línguas (GODWIN-JONES, 2011). Eles precisam, como educadores, encorajar seus alunos a aproveitarem a autonomia condicionada pela posse dos aparelhos celulares para combinar o aprendizado formal e informal. A fim de possibilitar que o professor conheça as ferramentas disponíveis para a aprendizagem móvel, integrando-as ao ensino presencial (MIANGAH; NEZARAT, 2012), é necessário incluir espaço para a discussão, experimentação e apropriação dessas ferramentas e seus usos nos cursos de formação docente. No panorama descrito aqui, este artigo espera ter dado uma contribuição relevante para a (in)formação de professores ao descrever as possibilidades do uso do MALL em uma abordagem híbrida na formação inicial de professores de L2.

Referências

ARRUDA, E. P. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 232-239, 2013.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: LOPES, L. P. M. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festchrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 79-98.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Estrangeira. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Vol.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Mec/Semtec, 2002a.

_____. **PCN+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.

BURSTON, J. The reality of MALL: Still on the fringes. **CALICO Journal**, v. 31, n. 1, p. 103, 2014a.

_____. A survey of MALL curriculum integration: what the published research doesn't tell. **CALICO Journal**, v. 31, n. 3, p. 303-323, 2014b

_____. MALL: The pedagogical challenges. **Computer Assisted Language Learning**, v. 27, n. 4, p. 344-357, 2014c

CASOTTI, J. B. C.; FINARDI, K. R. Abordagens Inclusivas no Ensino de Línguas: Desafios para a Formação Docente. **Revista (Con) textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 63-76, 2016.

CHINNERY, G. Emerging Technologies - Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. **Language Learning & Technology**, 10 (1), p. 9-16, 2006.

EGBERT, J.; HERMAN, D.; LEE, H. Flipped Instruction in English Language Teacher Education: A Design-Based Study in a Complex, Open-Ended Learning Environment. **TESL-EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language**, v. 19, n. 2, 2015.

FADINI, K. A. **Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital**. Dissertação de Mestrado em Linguística, Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FERRAZ, D. M. Novos letramentos e educação de línguas estrangeiras: problematizações e desafios. In: STELLA, P. R.; CAVALCANTI, I.; TAVARES, R.; IFA, S. (Orgs.). **Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no Brasil**. 1ed. Maceió: Edufal, 2014, p. 53-84.

_____. EELT—Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. **Crop (FFLCH/USP)**, v. 15, p. 102-119, 2010.

FINARDI, K. R. Technology and L2 Learning: Hybridizing the Curriculum. In: III Congresso Internacional Abrapui, 2012, Florianópolis. **Language and Literature in the Age of Technology-Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI**. Universidade Federal de Santa Catarina. BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Orgs.). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. v. 1. p. 1-8.

FINARDI, K. R.; LEAO, R. G.; AMORIM, G. B. Mobile Assisted Language Learning: Affordances and Limitations of Duolingo. **Education and Linguistics Research**, v. 2, n. 2, p. 48, 2016.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 1, n. 66, p. 239-283, 2014.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. J. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de língua: o que temos de aprender**. 1ed. São Paulo: Editora Brasileira Comercial, 2016, v. 1, p. 99-115.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V.; SCHMITT, J. English distance learning: possibilities and limitations of MEO for the Flipped Classroom. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 181-208, 2016.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V.; MOMM, C. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Revista Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 46, p. 193-208, 2013.

FINARDI, K. R.; TYLER, J. The Role of English and Technology in the Internationalization of Education: Insights from the Analysis of MOOCS. In: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies, 2015, Barcelona. **Edulearn15 Proceedings**. Barcelona: IATED, 2015. v. 1. p. 11-18.

FINARDI, K. R.; VIEIRA, G. Mobilidade e Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Artigo aceito para publicação na **Revista Polifonia**. No prelo.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005. 46 ed.

GODWIN-JONES, R. Emerging technologies: Mobile apps for language learning. **Language Learning & Technology**, v. 15, n. 2, p. 2-11, 2011.

GRAHAM, C. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, Future Directions. In: BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. (Orgs.). **Handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs**. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. p. 41-54.

GRAHAM, C. R., ALLEN, S., URE, D. Benefits and challenges of blended learning environments. In: KHOSROW-POUR, M. (Org.), **Encyclopedia of information science and technology**. Hershey, PA: Idea Group, 2005, p. 253–259.

KEENGWE, J.; KANG, J. A review of empirical research on blended learning in teacher education programs. **Education and Information Technologies**, v. 18, n. 3, p. 479-493, 2013.

KHINE, M. S.; LOURDUSAMY, A. Blended Learning approach in teacher education: combining face-to-face instruction, multimedia viewing and on-line discussion. **British Journal of Educational Technology**, v. 34, n. 5, p. 671-675, 2003.

KUKULSKA-HULME, A.; SHIELD, L. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction.

ReCALL, v. 20, n. 03, p. 271-289, 2008.

KUPETZ, R., ZIEGENMEYER, B. Blended learning in a teaching training course: Integrated interactive e-learning and contact learning. **Re-CALL**, v. 17, n. 2, p. 179-196, 2005.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools**. Sydney: Allen and Unwin, 2000.

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, n. 1, p. 30-43, 2000.

LEFFA, V. J. Redes sociais: Ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. J. (Org.S.). **Redes sociais e ensino de língua: o que temos de aprender**. 1ed. São Paulo: Editora Brasileira Comercial, 2016, v. 1, p. 143-159, 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed, v. 34, 1999.

MENDES, A. R.; FINARDI, K.R. Rupturas na Linguística Aplicada: Globalização e Formação de Professores de Língua Inglesa. Artigo submetido na **Revista Crítica Cultural** em agosto de 2016. No prelo.

MENDES, A. R. **Abordagem Híbrida na Formação Inicial de Professores de Inglês: Integrando as Novas Tecnologias**. Dissertação de Mestrado em Linguística, Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, em construção

MIANGAH, T. M.; NEZARAT, A. Mobile-assisted language learning. **International Journal of Distributed and Parallel Systems**, v. 3, n. 1, p. 309, 2012.

MONTE MÓR, W. M. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009, p. 177-189.

ORTIZ, R. S. Aprendizaje móvil de lenguas basado en criterios pedagógicos. **@ tic. revista d'innovació educativa**, n. 15, p. 82-89, 2015

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares - v 2**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 209-230.

PAIVA, V. L. M. O.; MARTINS, A. C.; BRAGA, J. C. F. Design de atividades acadêmicas on-line, In: SALIES, T.; SHEPHERD, T. (Orgs.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 205-228.

PORCINO, M. C.; FINARDI, K. R. Construção de cidadania por meio do ensino de língua estrangeira e do letramento digital: uma proposta de WebQuest. **Antares: Letras e Humanidades**, v. 8, p. 144-166, 2016.

PRENSKY, M. Changing paradigms. **Educational Technology**, v. 47, n. 4, p. 1-3, 2007.

_____. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, NCB University Press, v.9, n. 5, p.1-6, 2001.

PREBIANCA, G. ; VIEIRA, M. F. V.; FINARDI, K.R. Instrução gramatical na era da tecnologia: investigando diferentes abordagens para o ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio Integrado. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, p. 181-214, 2014.

PREBIANCA, G. V. V.; CARDOSO, G. ; FINARDI, K. R. Hibridizando a Educação e o Ensino de Inglês: Questões de Inclusão e Qualidade. **Revista do GEL**, v. 11, p. 47-70, 2014.

PREBIANCA, G. ; FINARDI, K. R.; CARDOSO, G. Ensino-aprendizagem em contextos híbridos: o que pensam os alunos sobre o uso da tecnologia em aulas de inglês no ensino médio integrado. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 12, p. 95-119, 2015.

PUKSIC, D.; KRASNA, M. M-Learning In Practice: Language Learning Mobile Application. In: **Central European Conference on Information and Intelligent Systems**. Faculty of Organization and Informatics Varazdin, 2015. p. 105-114.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v. 2176, p. 7998, 2010.

SILVEIRA, N.; FINARDI, K. R. Hybridizing L2 Learning: Insights from an Intact Class Experience. In: END 2015 - International Conference on Education and New Developments, Porto. **END2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings**. Lisboa: 2015. p. 593-597.

TAI, Y. Contextualizing a MALL: Practice Design and Evaluation. **Educational Technology & Society**, v. 15, n. 2, p. 220-230, 2012.

TEIXEIRA, D.; FINARDI, K. TICs no ensino presencial: evidências de um curso de formação continuada na Universidade Federal do Espírito Santo. **(Con)textos Linguísticos**, v. 7, p. 79-96, 2013.

