

Diferentes tipos de discurso que envolve práticas pedagógicas provenientes do meio digital dentro de um sistema de atividade¹

(Different types of discourse which involve pedagogical practices from digital media environments in an Activity System)

Patricia Vasconcelos Almeida

Departamento de Ciências Humanas - Universidade Federal de Lavras – UFLA

patricialmeida@dch.ufla.br

Abstract: The goal of this paper is to present the differences among the professor's discourses when he is analyzing his students' pedagogical practices dealing with text book and also with materials from internet during their experiences in the English Teaching Methodology subject. As a theoretical reference we use the Activity Theory.

Keywords: discourse, pedagogical material, Activity Theory

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar, por meio dos preceitos teóricos da Teoria da Atividade, as diferenças no discurso do professor responsável pela turma de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, durante o momento em que ele analisa as práticas pedagógicas dos alunos quando realizam micro-ensinos utilizando o livro didático, bem como materiais retirados da internet.

Palavras-chave: discurso, material pedagógico, Teoria da Atividade

O presente trabalho se configura como um recorte de uma tese de doutorado que se propõe a refletir sobre o impacto da inserção da internet como fonte de material didático e como meio de ensino na criação e execução de tarefas pedagógicas elaboradas por alunos/professores em um Curso de Letras. Isso posto, este artigo, que tem total apoio da FAPEMIG, se constitui dentro de um contexto em que se tinha como objetivo geral identificar as semelhanças e diferenças dessas tarefas e também da práxis desses alunos/professores, e como objetivo específico detectar as contradições existentes no sistema de atividade em transformação estabelecido através da atividade “criar tarefas pedagógicas para serem executadas utilizando diferentes artefatos de ensino” (sistema de atividade² ‘central’).

Concomitantemente e com base nos resultados apresentados pelos alunos no momento de execução dessa atividade, observamos, também, a intervenção do professor responsável pela turma de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira nesse sistema de atividade quando por ele foi estabelecido um diálogo reflexivo sobre a prática de seus alunos, criando-se assim um sistema de atividade ‘vizinho’, e é exatamente neste último aspecto que vamos deter nossas observações para a concretização deste artigo.

Como objetos de análise, temos a observação das experiências vivenciadas pelos alunos/professores durante os microensinos propostos pelo professor responsável pela turma que contemplava a construção de tarefas pedagógicas ancoradas no uso de dois tipos de material – impresso (livros didáticos) e digital (oferecido pela Internet).

¹ Este artigo tem o apoio da FAPEMIG.

² Todo sistema de atividade é constituído de seis elementos (sujeito, artefato, objeto, regras, comunidade e divisão de trabalho) e das relações internas existente em cada um deles e entre eles.

Em suma, o trabalho a ser apresentado tem como objetivo apresentar os diferentes tipos de discurso do professor responsável pela disciplina supracitada (utilizando como um dos instrumentais analíticos os conceitos de da Teoria da Atividade (TA) e dos estudos de Bernstein (1996), durante a análise da prática pedagógica de seus alunos, que foram, ao longo do semestre, obrigados a realizar microensinos, abordando qualquer habilidade da Língua Inglesa, utilizando em um primeiro momento o livro didático e em um segundo momento materiais didáticos retirados da internet.

Portanto, para que possamos compreender de onde vieram as constatações sobre o tipo de discurso estabelecido pelo professor e de que forma ele foi constituído, neste texto será apresentado de forma bem geral o que compreendemos sobre a prática do professor reflexivo, bem como algumas das características que compõem a organização da Teoria da Atividade (TA).

Importante mencionar que a TA foi escolhida para fundamentar essa investigação porque se configura como um referencial teórico que pode embasar as análises sobre os efeitos da mediação dos artefatos no ensino de Língua Estrangeira (LE) e também por nos dar a possibilidade de analisar as modificações (contradições) que podem acontecer em uma tarefa pedagógica relacionada com o ensino/aprendizagem de LE não só por meio do livro didático, mas, também, mediado pelo computador.

O professor reflexivo

Sobre as questões relacionadas à formação de um professor reflexivo, podemos dizer que, na busca de um conceito para o termo *professor reflexivo*, encontramos nos estudos de Richards e Lockhart (1994) considerações sobre o ensino reflexivo na sala de aula de LE e argumentos teóricos que asseguram, em linhas gerais, que ensinar é um processo complexo e pode ser efetivado de diversas maneiras. Tradicionalmente, porém, o ensino de LE tem sido descrito como “o que os professores podem fazer”. Dessa forma, e partindo do ponto de vista que o ensino pode ser definido por meio das atitudes dos professores ao longo do seu trabalho, os autores discutem mais detalhadamente sobre como as ações e comportamentos deles, dentro da sala de aula, afetam a aprendizagem dos alunos.

O conceito de profissional reflexivo surgiu na década de 80 e foi introduzido por Donald Schön (1992), como uma maneira de problematizar as práticas na aprendizagem – profissional ou cotidiana – tentando levantar uma crítica à racionalidade técnica dos professores. Ramos (2002, p. 55) define professores reflexivos como

aqueles que têm consciência de seus contextos de atuação, das influências e restrições impostas por conhecimentos estabelecidos e que têm controle sobre o direcionamento de suas ações, agentes ativos dos próprios processos de construção e reconstrução de suas práticas.

Essa definição nos mostra que ser criterioso e reflexivo implica a necessidade de desenvolver a capacidade de pensar de forma consciente. Segundo Dewey (1933), o pensar reflexivo não acontece espontaneamente. As origens do pensamento reflexivo são exatamente as sensações de perplexidade, confusão ou dúvida. Portanto, pensar de

forma reflexiva nada mais é do que buscar, pesquisar, até conseguir encontrar razões que expliquem tais sensações.

Entendemos que promover o pensamento reflexivo ou formar um profissional reflexivo deve ser um objetivo primeiro dentro dos cursos de formação de professores. Primeiramente, porque o ato de ser reflexivo nos permite mais do que ser executores de uma atividade mecânica, tornando-nos profissionais capazes de enriquecer nossa prática com significados relevantes para todos os nela envolvidos.

A formação de um professor durante a graduação é complexa e perpassa por princípios e conceitos do que é aprender, do que é ensinar e do que é ser professor. Ao longo de sua prática o professor em serviço demanda que competências e estruturas sejam remodeladas a partir das experiências já vivenciadas na docência. Portanto, questionar que processos devemos ativar na formação do professor deveria ser o foco de atuação desde os primeiros períodos dos cursos de licenciatura dentro das universidades.

Bélair (2001, p. 62) afirma que:

O ofício de professor é adquirido em uma articulação entre situações vividas (fictícias ou reais) e as teorias que tentam explicá-las através de uma generalização de processos. As formações que têm como eixo conceitos teóricos não apoiados verdadeiramente na realidade fazem com que o futuro professor não possa retomar tais conceitos posteriormente quando ele se situa em sua prática. Disso decorre uma grande distância entre uma formação acadêmica que acaba revelando-se inútil e uma prática intuitiva que responde aos imprevistos e aos problemas do momento, dando, assim, a impressão de um eterno recomeçar.

A partir dessa colocação da autora, fica clara a postura que os formadores de professores devem apresentar nas instituições de formação. Obrigatoriamente, eles devem fazer com que os alunos/professores passem por situações teóricas e práticas sem negligenciar as necessidades e as características do todo e de cada contexto de ensino. Em outras palavras, é a teoria que procura explicar e/ou justificar as escolhas metodológicas para a realização da prática.

Bélair (2001, p. 62) confirma esse ponto de vista quando enfatiza que “o percurso de formação deve compreender, ao mesmo tempo, uma teoria associada à prática e uma prática decorrente de uma teoria”. Tendo discernimento dessa inter-relação é que se percebe que optar por fazer com que os alunos/professores desenvolvam, individualmente, a sua capacidade de refletir sobre sua prática os auxilia a identificar suas próprias competências e aquelas que ainda lhe restam a adquirir, sem esbarrar no erro de acreditar que a formação docente se constitui em uma lista de aquisições lineares. Ou seja, que o processo para se tornar professor é mais complexo do que apenas a apropriação de conhecimentos sobre como ser um professor.

Tendo essas considerações em mente, e voltando-as para o contexto de coleta de dados deste trabalho que se constituiu dentro de uma sala de aula de metodologia de ensino de Língua Estrangeira, podemos pontuar que a proposta de trabalho estabelecida pelo professor responsável pela turma atendeu prontamente as considerações supracitadas, pois ele possibilitou que os alunos/professores pudessem vivenciar para poderem avaliar, ainda dentro de seu processo de formação, diferentes práticas pedagógicas para o ensino de Língua Estrangeira, incluindo dentre elas o uso do meio digital como fonte de material didático e como meio de ensino.

Teoria da Atividade para o contexto deste trabalho

Como mencionado anteriormente este artigo é um recorte de um trabalho maior que teve como teoria base a Teoria da Atividade (TA). Nardi (1996) afirma que essa teoria está preocupada com o desenvolvimento e função da consciência do indivíduo, isto é, com a maneira de ele se perceber como protagonista do processo de ensino/aprendizagem. Isso justifica e reforça a preocupação deste trabalho com a formação de um profissional criterioso e reflexivo de LE, capaz de explorar o uso do computador no processo de ensino/aprendizagem. Segundo a autora, a TA é uma ferramenta analítica interessante nessa direção, já que essa teoria assume o desafio de compreender a interação do indivíduo com o outro e com os elementos que constituem uma atividade. Autores como Daniels (2003), Engeström (1999a,1999b,1999c), Kaptelenin (1996) e Russel (2002) também enfatizam que essa teoria pode servir de suporte teórico para os estudos que envolvem as tecnologias como ferramentas mediadoras do ensino de LE.

Portanto, a TA foi escolhida para fundamentar esta investigação porque se configura como um referencial teórico que pode embasar as análises sobre os efeitos da mediação dos artefatos no ensino de LE e também por nos dar a possibilidade de analisar as modificações (contradições) que podem acontecer em uma tarefa pedagógica que no caso tem relação com o ensino/aprendizagem de LE não só por meio do livro didático, mas também, mediado pelo computador. Essas modificações não se dão de maneira isolada, mas sim dentro de um contexto mais amplo de prática social, que leva em consideração os aspectos sócio-histórico-cultural de um sistema de atividade.

De acordo com Nardi (1996), um dos desafios da TA é compreender e descrever a relação entre o indivíduo, sua comunidade e as ferramentas que os mesmos utilizam em suas atividades diárias. Para a autora, essa teoria oferece uma gama de perspectivas sobre a atividade humana assim como os seus conceitos variam de acordo com a mesma, ou seja, a TA abrange em sua teorização a compreensão e a descrição de contexto, de situação e de prática para a atividade. Russel (2002), por sua vez, diz que, quando se tem como objeto de estudo um sistema de atividade, a TA viabiliza a análise do mesmo tanto do ponto de vista do processo psicológico e social das culturas envolvidas na atividade quanto do processo psicológico e social dos indivíduos.

Dessa forma, a escolha da TA como fundamentação teórica nos permite analisar questões tais como os diferentes tipos de discurso que envolve a análise das práticas pedagógicas dos alunos/professores, quando obrigados a realizar micro ensinamentos utilizando o livro didático e o meio digital como ferramentas.

O sistema de atividade ‘central’, o sistema de atividade ‘vizinho’ e as contradições

A Teoria da Atividade é baseada em um estudo sistemático de um sistema de atividade no qual é constituído por uma atividade central. A partir do nosso viés analítico, nossa atividade central se subdivide em fases e a partir de então determina atividades secundárias. Importante mencionar que esse recorte irá tratar apenas da fase 1 da pesquisa a qual possibilitará por meio das análises do papel central das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento (um dos princípios estabelecidos por Engeström, 1999b) determinar o sistema de atividade ‘central’ e o ‘vizinho’. Veja o diagrama abaixo para melhor compreensão do contexto de pesquisa:

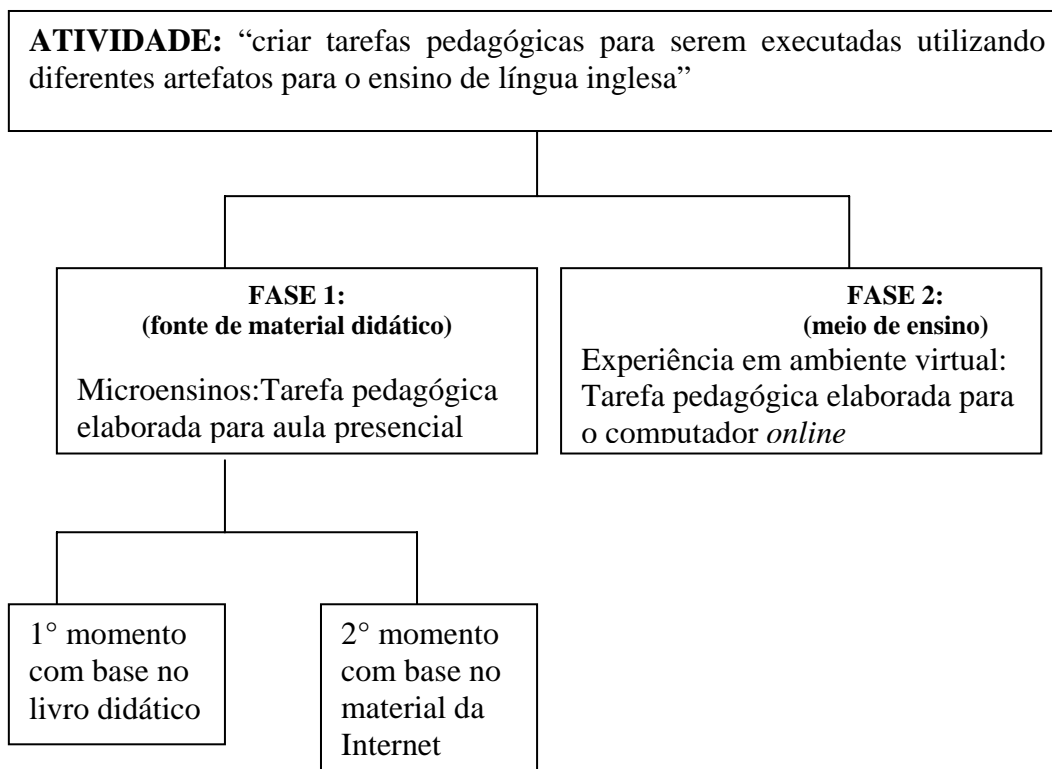


Diagrama 1: representação diagramada das duas fases do curso de DMELE a serem analisadas dentro do sistema de atividade em transformação

Trazendo esse diagrama para a configuração de um sistema de atividade que representa a configuração desta pesquisa temos a seguinte disposição de um sistema de atividade:

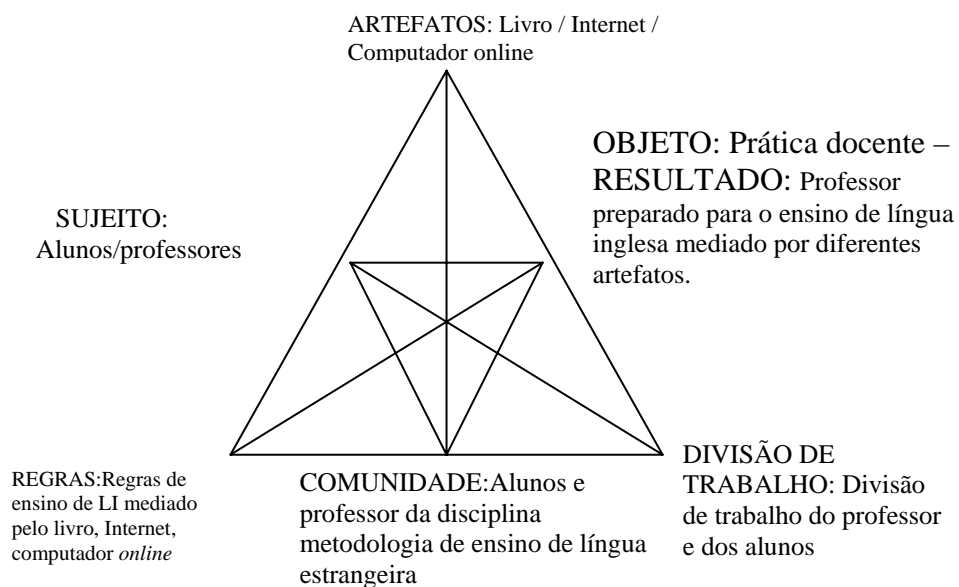


Figura 1: proposta de modelo do sistema de atividade (central) da segunda geração da TA para os objetivos desta investigação

Analisando a figura acima consideramos as pontuações de Engeström (1987, 1999b), quando ele afirma que em um sistema de atividade definimos o sujeito como um indivíduo ou subgrupo de pessoas engajado na atividade cuja maneira de agir é orientada em relação ao objeto dessa atividade. No caso dessa investigação, a atividade central se configura em “criar tarefas pedagógicas para serem executadas utilizando diferentes artefatos para o ensino de língua inglesa” e, portanto, os sujeitos seriam os alunos/professores da turma de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira (DMELE). E o objeto, construção da prática docente dos alunos da DMELE, configura-se em um elemento mutável, sendo transformado no curso da atividade (NARDI, 1996).

Para Russel (2002), o objeto da atividade se refere ao “espaço de problema” ao qual a atividade está direcionada e que é transformado em um resultado com a ajuda de diversos artefatos. Portanto, o objeto da observação é a prática docente a ser construída de forma criteriosa pelos professores pré-serviço com auxílio do professor responsável pela turma. Os artefatos são: o livro didático, internet como fonte de material didático e o computador *online* como meio de ensino. E, posteriormente, durante a análise dos dados perceberemos que o discurso do professor responsável pela turma da DMELE nos proporcionou subsídios para estabelecer um sistema de atividade vizinha. Podemos afirmar que os três primeiros artefatos influenciam a atividade central e o último (discurso do professor responsável pela turma) a atividade vizinha que será apresentada após compreendermos as contradições estabelecidas no sistema de atividade em foco.

Sendo assim, sobre as contradições encontradas no sistema de atividade, segundo Engeström (1999a), as contradições são categorizadas em quatro instâncias: **primária**, **secundária**, **terciária** e **quaternária**. A **primária** ocorre dentro de cada um dos seis elementos do sistema de atividade, como conflito interno entre valor de troca e valor de uso; a **secundária** ocorre entre os elementos do sistema de atividades quando, por exemplo, para o contexto desta investigação, insere-se um novo artefato e ele afeta diretamente as regras já estabelecidas anteriormente, modificando a construção do objeto da atividade; a **terciária** ocorre quando se introduz uma forma culturalmente mais avançada no sistema de atividade central, causando, assim, um desconforto entre o objeto/motivo da atividade central com o objeto/motivo que foi inserido; a **quaternária** ocorre entre a atividade central e suas atividades circunvizinhas na rede de sistemas. Essa contradição afeta diretamente o processo de execução do resultado devido às tensões provocadas entre os elementos da atividade central e da atividade vizinha.

Como já mencionado anteriormente, o foco deste trabalho é compreender que impacto a intervenção do professor teve nas variações do sistema de atividade em questão, portanto não vamos tratar aqui de todas as contradições, mas apenas da secundária e da quaternária, que se aplicam diretamente a esse aspecto. Tendo isso em mente, podemos dizer que no momento em que o sujeito da atividade central termina de executar a ação de ministrar a aula proposta para o ensino de língua, o professor responsável pela turma da DMELE aparece em destaque, estabelecendo uma discussão reflexiva sobre o que foi realizado na atividade central. Ou seja, o professor passa a ser o sujeito de um novo sistema de atividade “vizinho” que se caracteriza pelo uso do discurso como artefato de mediação utilizado para transformar o objeto do sistema que se constitui da vivência do microensino a partir do uso de diferentes artefatos em benefício da prática docente. Essa relação determina o sistema de atividade da figura 2.

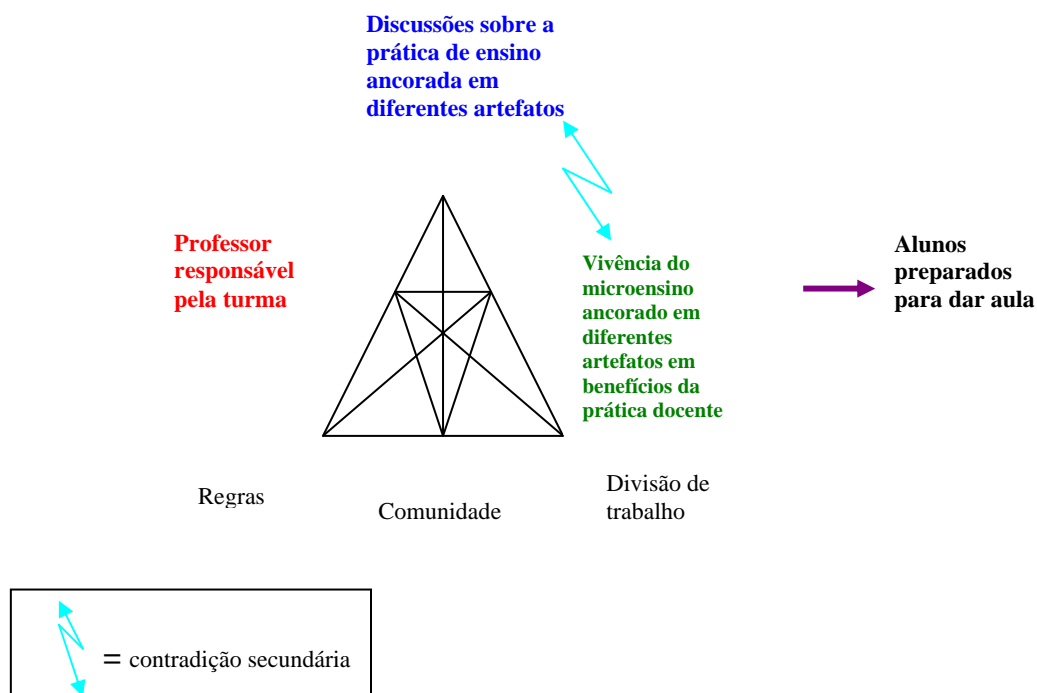


Figura 2: sistema de atividade “vizinho” onde o professor é o produtor da atividade “reflexão após a realização do microensino” em contradição secundária entre artefato e objeto.

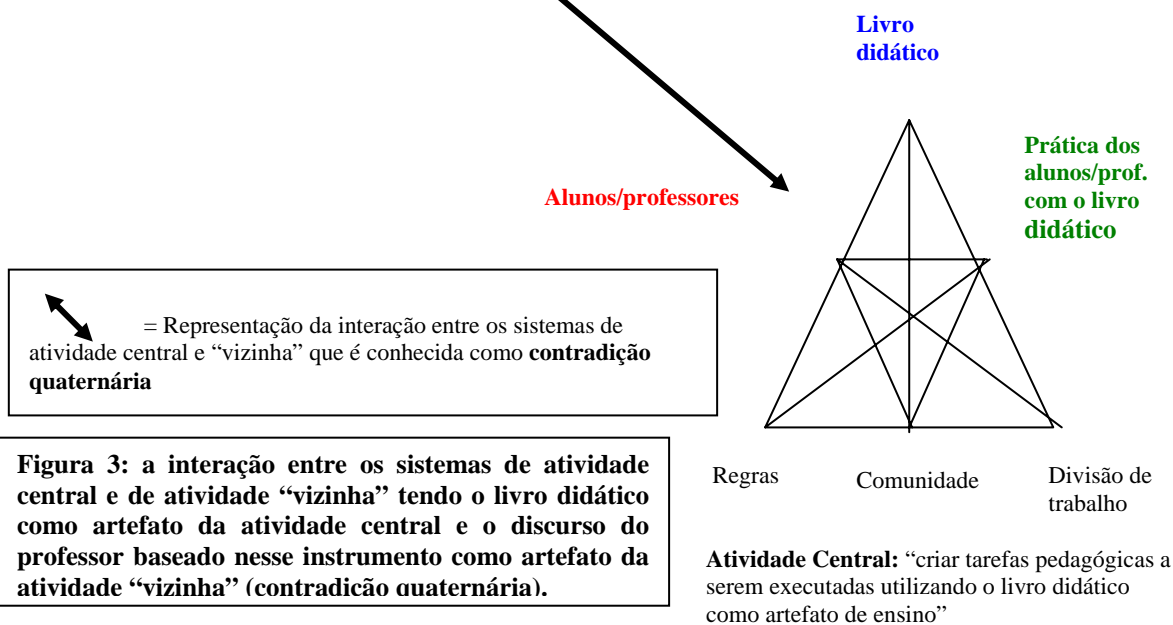
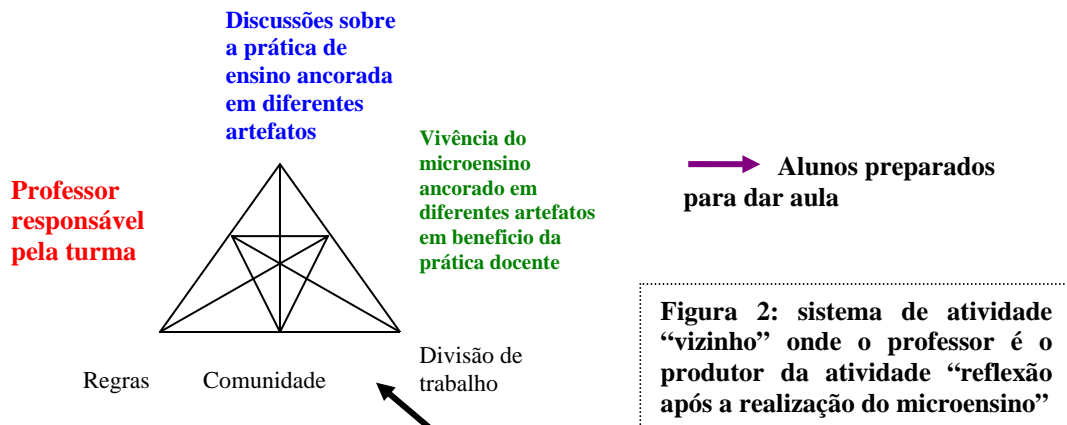
A **contradição secundária** provocada pelo professor responsável pela turma através do seu discurso permeia tensões como o cumprimento ou não de suas regras preestabelecidas anteriormente a realização do microensino. Ou seja, o referido professor, através do seu discurso, constrói uma reflexão crítica com seus alunos, fazendo com que estes se auto-analisem refletindo de forma criteriosa sobre sua própria prática. Ao questionar as escolhas e comportamentos didáticos dos alunos/professores, o professor responsável pela turma visa a atender às regras pré-estabelecidas da universidade citadas anteriormente.

Quando passamos a observar como o professor responsável pela turma conduz a reflexão sobre a prática do aluno/professor, percebemos que se configura uma nova contradição, definida por Engeström (1999) como **contradição quaternária**. Ou seja, ela sempre aparece entre a atividade central e a atividade “vizinha”, isto é, entre os sistemas de atividade. Assim o momento em que o sistema de atividade vizinho e o sistema de atividade central interagem, tentando alcançar o resultado esperado, que é formar o aluno capaz de ministrar aulas utilizando qualquer material didático, configura-se uma contradição quaternária.

Perceberemos, também, no decorrer da análise sobre a contradição quaternária, que o professor responsável pela turma possui dois tipos diferentes de intervenção dependendo do artefato utilizado pelo aluno/professor dentro da primeira fase do sistema de atividade em transformação (os microensinos). Mais adiante relataremos com detalhes a diferença da postura discursiva do professor.

Quando o professor responsável pela turma passa a analisar a prática de seu aluno, com o objetivo de ajudá-lo a se tornar um professor, o artefato dessa atividade vizinha passa a ser o seu discurso. Como indicado na figura 3, os sistemas (da atividade central e da atividade vizinha) passam a ter em comum a busca do resultado que se trata de alunos preparados para dar aula independente do artefato de ensino utilizado. Através

das contradições estabelecidas entre o que o referido professor esperava da prática do aluno/professor e o que este realmente concretizou, os dois sistemas se interagem, construindo o desenvolvimento da atividade central, objetivando alcançar o *outcome* idealizado.



A **contradição quaternária** neste contexto de pesquisa é gerada pela interação que se estabelece entre o professor responsável pela turma da DMELE e alunos/professores no momento em que se estabelece uma conversação sobre a prática de ensino mediada pelo livro didático. Percebe-se, então, um processo de transformação nas redes de sistema de atividade, onde o foco é tentar compreender sob que aspectos o referido professor enfatizará sua análise perante a realização da atividade proposta pelo aluno/professor em busca de um resultado comum que é capacitá-lo a dar aula utilizando qualquer tipo de artefato de ensino.

Análises dos dados demonstram que, quando o artefato é o livro didático, o foco do discurso pedagógico do professor responsável pela turma está diretamente voltado para a postura do aluno/professor, isto é, para a maneira como se comporta na sala de aula, como ele usa o retroprojektor, para o modo como fala e, finalmente, para a redação

dos planos de aula. O referido professor, nesse momento, usa de seus atributos de poder e liderança e estabelece um discurso pedagógico conhecido como instrucional, tendo por objetivo transmitir aos alunos/professores como atingir as habilidades didáticas necessárias para ministrar uma boa aula. (Veremos exemplos desse discurso mais adiante)

Para explicar essa posição do professor responsável pela turma, utilizaremos o trabalho de Bernstein (1996), que se adequa perfeitamente ao contexto que foi observado e nos auxiliará a analisar os dados, visto que faz uma distinção sobre dois tipos de discursos: **instrucional e regulatório**. Para o autor, o discurso pedagógico é formado por **discursos instrucionais** e por **discursos regulatórios**. Quando o foco do discurso incide sobre aspectos referentes à transmissão de habilidades, o autor considera esse discurso **instrucional**, mas, quando o foco está no social, nas relações e a na identidade, o discurso utilizado pelo o professor é o **regulatório**. Daniels (2004) verificou em seus estudos que, quando professor utiliza o discurso **instrucional**, seus alunos ficam restritos à aquisição de conhecimentos sobre a disciplina. E nos momentos em que utiliza o discurso **regulatório**, os alunos passam a ser co-construtores do conhecimento.

Tendo isso em mente, verificaremos através dos excertos das aulas de metodologia transcritas, que o discurso do professor responsável pela turma oscila entre o **instrucional** e o **regulatório**, de acordo com o artefato utilizado pelos alunos/professores. Observamos que, por mais que o referido professor saiba que precisa manter-se neutro em relação às escolhas que os alunos/professores fizeram, seu discurso sofre alternâncias entre exaltação das vantagens e das desvantagens em se usar as novas tecnologias como material didático ou não.

Hasan (2002, p. 546), que utiliza as teorias de Bernstein em seus estudos, afirma que “What the mothers speak, their selection and organization of meanings is a realisation of their social positioning (...)”. Se considerarmos suas palavras dentro do contexto desta pesquisa, o cenário que temos é que o discurso do professor representa a sua posição de controlador da discussão que se estabelece sobre a influência do artefato mediador na prática do aluno sob sua supervisão.

Dessa forma, primeiramente apresentaremos alguns exemplos do **discurso instrucional** que acontece quando o professor responsável pela turma analisa a utilização do livro como artefato. Perceberemos que, nessa situação, o discurso aborda questões referentes ao planejamento das aulas, aos recursos didáticos utilizados e ao comportamento e habilidades dos alunos/professores.

(excertos retirados da aula do dia 30)

Com relação ao planejamento:

(1) *“P: com relação às meninas ... vocês tem que ficar mais cuidadosas, lembra que eu falei não sei quantas vezes .. o objetivo do plano de curso é o objetivo genérico, o objetivo da unidade é o objetivo específico, e o objetivo da aula é o mais que específico, é o específico operacional, é o objetivo detalhado da atividade, então essa diferença eu não vi em nenhum dos dois planejamentos que vocês me entregaram aqui ... né? e os procedimentos para o plano de aula, vocês têm que colar os procedimentos genéricos, e ao final colocar os detalhamentos do procedimento.. passo a passo, ninguém me entregou os detalhamentos dos procedimentos, então eu não sei se vocês estavam sabendo ((...)) quando planejaram, e com relação à justificativa um grupo não entregou e o outro não me entregou uma justificativa, me*

entregou um lembrete, isso aqui não é justificativa ... justificativa tem três ... quatro ... cinco ... dez ... páginas”.

Com relação aos recursos didáticos utilizados e o foco na estrutura gramatical:

(1) *“P: ah... na verdade eu questioneei o recurso... eu não vi você usar o videocassete e nem o quadro de giz”.*

(2) *“P: então talvez seja essa, ... porque eu estou vendo no conteúdo tem tag-questions and answers ((...)) outra ... ((...)) o que eu estou achando interessante até para analisar depois é que **apesar de todas as unidades serem temáticas, os conteúdos são todos gramaticais ((...))**”*

Com relação aos comportamentos e habilidades dos alunos/professores:

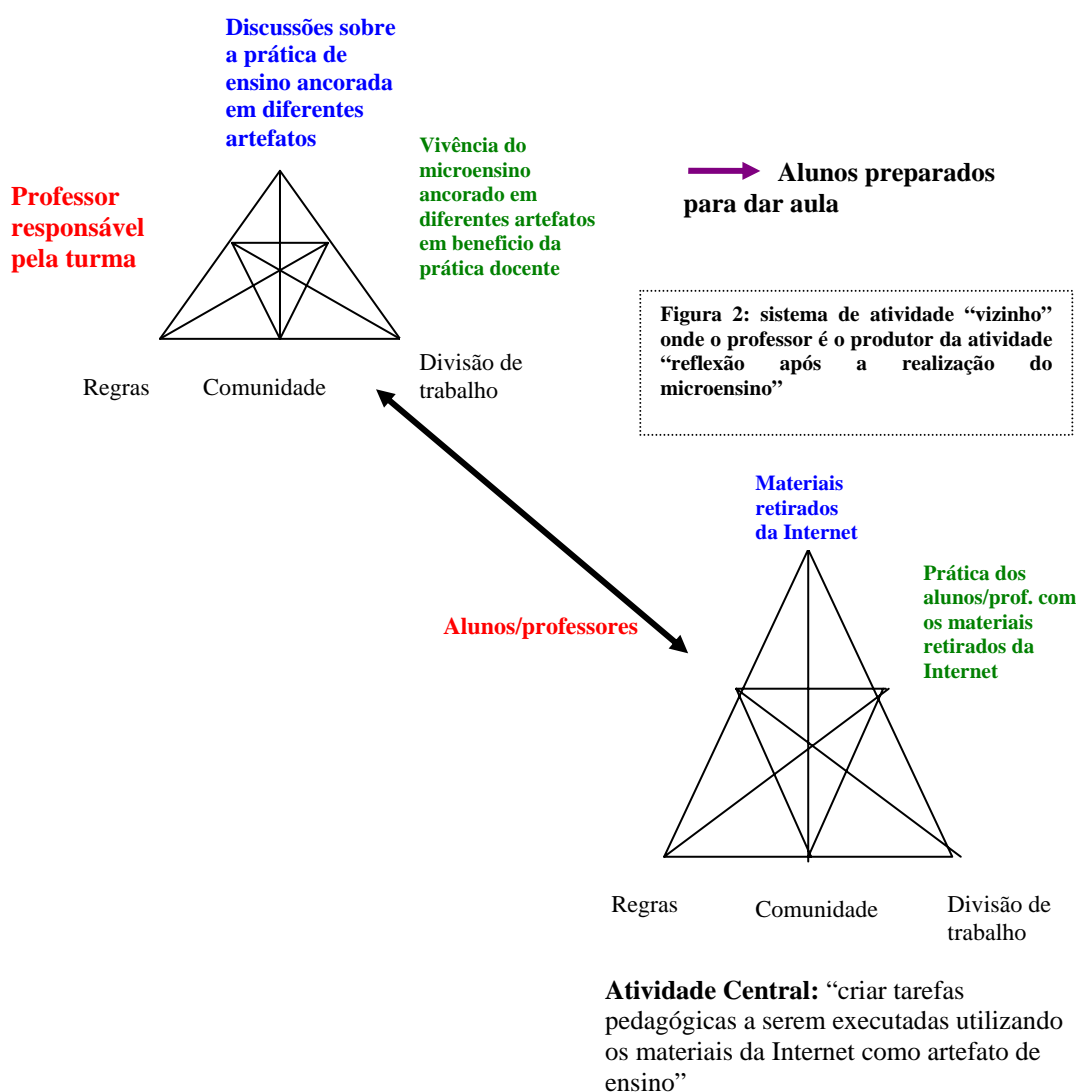
(1) *“P: então nesse sentido você vai pensar no script como essa sequência de falas, não quer dizer que você vai seguir... então... para você seguir? não... mas para seguir se for necessário... ((...)) ele tem um propósito prático nas nossas vidas, não ele tem um propósito didático, ele é só um passo didático, você não precisa dizer o seguinte... **eu vou entrar... respirei... dei três passadas, um dois três, vou sorrir, não é essa a idéia, mas você coloca cumprimentar os alunos... verificar se o quadro está apagado, contextualizar sua sala de aula por exemplo você contextualizou... você viu que começou sem contextualizar porque você já tem experiência... aí você sacou que precisava porque tinha alguém te observando aqui... porque é uma situação de aprendizagem de avaliação...opa...esqueci de contextualizar, e você já estava muito bem envolvida na sua aula né? mas se você colocasse isso no seu roteiro... talvez você não teria esquecido, até porque você pode ter ((...)) visíveis nos pontos principais, ((...)) então a idéia disso aqui é simplesmente didática”.***

(2) *“P: muito bem... as apresentações estavam muito boas né, ((...)) entre vocês cinco né... **duas um pouco mais soltas, mas três com bastante caminho ((...)) já têm mobilidade, domínio de língua, movimentação, duas um pouco mais fraquinhas, mas já caminhando bem, você se saiu muito bem, e você também se saiu muito bem... você começou muito medrosa, mas já foi soltando... mais um semestre e você estará na passarela... é isso mesmo... tem que estimular tem que buscar... tem que fazer preparar né? ((...))**”*

(3) *“P: **mas você não se saiu tão mal assim como você está achando, ((...)) a questão é ... que a questão de língua faz diferença é claro, se eu vou ensinar a pontinha do alfinete você tem que conhecer um conjunto de alfinetes para poder identificar, a complicação está em nosso contexto o conhecimento de língua é mais limitado então para você ensinar a língua você tem que ter um distanciamento maior, você tem que ter mais conhecimento, ((...))**”*

(4) *“P: agora quando vocês falam no plano de aula... vocês não falam dos procedimentos genéricos, porque numa aula-padrão você não vai ter o detalhamento dos procedimentos, você vai ter são os procedimentos genéricos, **tá então eu não quero que vocês percam isso de vista, então quais são os procedimentos-padrão daquela aula, é repetição, é memorização, é exposição no quadro, é pair work é drilling, é fill in the blanks, quais são os recursos, quais são os procedimentos, procedimentos genéricos.**”*

Observando os exemplos acima, podemos notar que a utilização do discurso instrucional pelo professor responsável pela turma da DMELE visa a ponderar sobre comportamentos, habilidades e conhecimentos referentes a questões da disciplina de metodologia. Considerando a realização do microensino utilizando materiais retirados da internet e a tarefa *online*, o discurso do referido professor passa a ser referente à escolha e utilização do material e aos efeitos que essas escolhas podem trazer para o ensino de língua inglesa. O discurso dele passa, portanto, a ter características **regulatórias**, pois estabelece um diálogo reflexivo com os alunos/professores, perguntando e buscando opiniões sobre o artefato utilizado. Neste momento se estabelece uma outra **contradição quaternária** representada na figura 4 a seguir, onde o artefato da atividade central se modifica, causando assim alterações no artefato da atividade vizinha estabelecida pelo professor responsável pela turma.



↔ = Representação da interação entre os sistemas de atividade central e “vizinha” que é conhecida como **contradição quaternária**

Figura 4: a interação entre os sistemas de atividade central e de atividade “vizinha” tendo os materiais retirados da Internet como artefato da atividade central e o discurso do professor baseado nesse instrumento como artefato da atividade “vizinha” (contradição quaternária)

De acordo com a contradição estabelecida entre o sistema de atividade central e o sistema de atividade “vizinha” (figura 4) apresentada acima podemos dizer que, seguindo a teoria de Bernstein (1996), o discurso do professor responsável pela turma da DMELE sofre alterações. Veremos logo abaixo, no excerto (1), da aula do dia 21, um trecho da discussão coordenada pelo professor responsável pela turma logo após o microensino, cujo artefato era os materiais retirados da internet, realizado pelo aluno/professor. Percebemos na sua fala que ele tenta estimular uma postura ponderada e criteriosa sobre o uso do artefato.

(excertos retirados da aula do dia 21)

(1) *“P: que aí não tem jeito de não ((...)) você tirou da Internet só os textos ou a atividade?”*

A: os textos ... só os textos

A: a atividade ((...))

P: você não foi buscar num site específico para ensino de língua? você foi buscar na rede.

A: hum hum

P: ((...)) para você ver que tem uma outra maneira né? quer dizer se você não quiser entrar em nenhum daqueles sites indicados, você pode entrar no google comum né? e tem o google que você pode fazer consulta no google do seu país, você tem o google.com.br aí você olha lá na rede, no Brasil, você tem google.com.es aí você vai abrir o google em espanhol, se você bota google.com.fr é o google francês em francês, ((...)) então você faz as buscas dentro do país que você quiser. Por exemplo, se você quiser alguma coisa só da Argentina e não da Espanha, aí você clica.”

No excerto (2), em um outro momento, falando com um outro aluno/professor, após a realização de seu microensino, ele afirma que o *site* escolhido é realmente muito útil para o ensino de língua e procura compreender o caminho que a aluna percorreu para obter o material utilizado. Percebe-se, ao final do diálogo, que ele enfatiza que é permitido fazer escolhas e não é preciso seguir exatamente o que está disponibilizado no *site*. Ele ainda percebe a maleabilidade da utilização da internet mas procura não fazer apologia do seu uso como material didático.

(2) *“P: a Cássia usou dois sites. Esse é o primeiro...ela disse que o primeiro levou ao segundo... é muito rico né? www.yellowallet.com.br que levou ao segundo weblinguas.com.br ((...)) o yellowallet.com.br é direcionado para se aprender, é muito interessante... o que você usou do site? o que você tirou do site? todo mundo ouvindo a Cássia falar...”*

A: eu entrei no site e vi lá que tinha jogos... eu queria dar jogos porque criança ... ((...)) porque é mais interessante ... criança presta mais atenção

P: então você entrou no site para buscar jogo ou para buscar cor? como é que você caminhou no site?

A: então eu caminhei para os jogos, eu foquei nos jogos, aí eu cliquei lá e tinha o hangman né? que é a força aqui para nós, e eu cliquei e lá tinha o abecedário todinho ... no site e a forquilha, e tinha... e era por tema oh...oh... para você brincar com a força... comida, esporte, ou por cidade aí eu optei por cores porque eu fiz o bonequinho colorido,

P: você não tinha cores prontas lá?

A: não não tinha cores ... as cores eu que...

P: então você usou um pedaço que você achou pronto e o outro você optou por fazer,

A: *é eu que...*
P: *é isso?*
A: *foi assim...*”

Após ter se certificado de como os alunos/professores escolheram seus materiais, o professor responsável pela turma da DMELE adota um discurso **regulatório** para dar continuidade à análise de suas práticas, falando sobre aspectos sociais e culturais, com o enfoque nas relações que eles estabelecem entre a prática e o artefato escolhido. Podemos perceber nos exemplos das discussões estabelecidas entre professor responsável pela turma e os alunos/professores que no excerto (1) abaixo o referido professor aborda questões relativas à identidade cultural, que afetar a escolha do material a ser utilizado. Ele destaca a liberdade que a Internet fornece para a escolha do material.

(1) P: *“(...) para você ver que tem uma outra maneira né? quer dizer se você não quiser entrar em nenhum daqueles sites indicados, você pode entrar no google comum né? e tem o google que você pode fazer consulta no google do seu país, você tem o google.com.br aí você olha lá na rede, no Brasil, você tem google.com.es aí você vai abrir o google em espanhol, se você bota google.com.fr é o google francês em francês, (...) então você faz as buscas dentro do país que você quiser, por exemplo se você quiser alguma coisa só da Argentina e não da Espanha, aí você clica”*

No excerto (2) abaixo, o foco da discussão estabelecida por ele está na relação do material escolhido com o propósito e o objetivo da simulação de aula que foi ministrada. O professor deixa evidente também a incoerência da escolha que foi feita.

(2) *“P: vamos analisar... a aula da Caroline por exemplo ... o teste de natal... qual foi o propósito? o que ele tinha a ver com a sua aula? porque o objetivo da sua aula ... era trabalhar com os números, né? aí depois... você ... você tinha um objetivo e aí você botou um apêndice... (...) ficou uma coisa meio apêndice, você tem que definir... quando você está trabalhando o objetivo você tem que (...) se não você fica com uma coisa apêndice e sendo apêndice ela fica com menos valor... né? atividade do teste de natal é interessante? é... mas eu queria ver como que ela casa com a questão ... ou não casa?”*

No excerto (3) abaixo, ele faz referência à relação entre a escolha do material e como este foi aplicado. O professor responsável pela turma enfatiza que, embora o material seja diferente, a aluna/professora não promoveu nenhuma diferença na sua abordagem de ensino. E em sua fala fica parecendo que ela deveria ter considerado uma abordagem diferente.

(3) *“P: ela buscou o material na Internet... mas ficou muito caretona a aula, talvez pudesse fazer alguma coisinha que ao mesmo tempo... uma alternativa... você tem um cartoon e pega outro com balões vazios para ele completar... então vamos escrever o que eles fizeram ontem... por exemplo...((...))”*

No excerto (4) abaixo, é interessante perceber que o referido professor busca através do diálogo fazer com que o aluno/professor reflita sobre a eficácia da escolha do material. Ou seja, discutem a relação afetiva e funcional que o uso da internet tem para aquele aluno/professor.

(4) “P: então você entrou na Internet...

A: ((...)) só que eu adaptei

P: então na Internet ele veio assim só que com mais detalhes?

A: não...((...))

P: ah... você só adaptou na aplicação?

A: foi

P: valeu a pena você ter feito a consulta na Internet? Você perde tempo? ou você sentiu que estava fazendo só na obrigação?

A: não quer dizer... é bom... só que tem muita coisa então... e agora?

P: você pretende usar? você acha que vale a pena? que você vai ter base para usar? ou você acha que é uma coisa só de tarefa mesmo?

A: se eu for professora um dia eu vou usar sim.

P: você tem que lembrar o seguinte... que essa não foi uma disciplina estimulando ou sobre o uso da tecnologia ... o uso da tecnologia vocês vão ((...)) a gente só mencionou como há possibilidades, o uso das tecnologias disponíveis, quando fala em tecnologias disponíveis, ((...)) a gente nem falou do vídeo, mas especificamente computador e a Internet, né? ah... como mais um dos recursos disponíveis.”

No excerto (5) abaixo, ele racionaliza o uso da tecnologia, tentando estabelecer uma identidade racional, criteriosa e coerente em relação à tecnologia.

(5) “P: entendeu? para que que você vai ler um texto em voz alta? ficou uma aula tradicionalíssima mesmo...ler o texto e responder... lê o texto e responde... não houve uma modelagem anterior, a aula foi inteirinha em português.

PP: aonde que a Internet entrou no trabalho de vocês? ah... vocês falaram o material né?

P: o material...mas por isso ... isso é muito válido para a gente ver que a tecnologia não resolve... ela não traz modernidade... em si... né? ela veicula o que a gente produz... ela acaba sendo muito mais... o meio... claro que você tem os softwares que te estimulam, que estimulam a interatividade com a máquina com o outro... é o que a gente tá ((...)) mas só o fato de vocês terem acesso à tecnologia não significa dizer que você vai fazer um bom uso dela ou uso apropriado a essas abordagens mais condizentes com nossa...”

E, por fim, no excerto (6) abaixo, o professor responsável pela turma aborda problemas sociais referentes à utilização das informações disponibilizadas na internet.

(6) “P: é... e a busca de sites por lá... são sites internacionais que estimulam também esse tipo de coisa, a questão está no que você está colocando e é a seguinte... vou achar muita coisa lá? vai...quem falou que aquilo é algo referendado? quem falou que ... onde está o selo de qualidade?

A: ((...))

P: aí é que está o problema: é a questão da qualidade do que está disponível, então você tem sempre que olhar esse material com muita prudência, criticidade, tem que se apropriar dele e não ((...)) basta ir lá e colar.

A: *é um grande problema ... ((...)) colar.*

P: *colar os slides... isso é porque as pessoas estão usando a Internet com outro propósito... não com propósito de construir conhecimento. Se fosse usar para construir conhecimento, as informações estão diluídas lá, né? ((...)) mas a Internet reflete a sociedade em que a gente vive então eu já coloquei em ((...)) tem bandidade na sociedade, a sociedade é a mesma né? a Internet é um pedacinho dela, mas se aqui fora da rede virtual se existe ((...)) bandidade na Internet também.”*

Após ter analisado as variações do discurso do professor responsável pela turma de acordo com o artefato utilizado pelos alunos/professores, percebemos que seu objetivo principal, como sujeito da atividade “vizinha”, é de auxiliar no processo de formação do aluno. Tendo o modelo da **contradição quaternária** em mente, podemos afirmar que as diferentes posições dos alunos/professores (primeiro como professores, depois como alunos), no sistema de atividade central, colaboram para a formação do objeto do sistema, buscando alcançar o *outcome* (resultado) esperado.

Segundo Engeström (1999c), é o objeto que se expande quando existem intervenções no sistema, ou seja, o objeto é melhorado de acordo com as intervenções. Quando passamos a analisar o discurso do professor responsável pela turma, podemos considerá-lo como a intervenção no sistema central, pois, estabelece uma tensão e demanda uma modificação no objeto, visando alcançar o resultado esperado para quem está se formando em Letras, espera-se que esse aluno seja capaz de dar aula independente do artefato de ensino a ser utilizado.

De acordo com a Teoria da Atividade, é na **contradição quaternária** que a atividade se configura no intuito de atingir o resultado esperado devido à tensão existente entre os sistemas (central e vizinho). No contexto desta investigação, percebemos, após observar a prática dos alunos/professores e o discurso do professor responsável pela turma, que alguma tensão se estabelece e pode potencialmente provocar a esperada mudança no objeto durante a disciplina de Metodologia. O que passamos então a esperar após a apresentação das alterações no sistema de atividade é que tais mudanças realmente se efetivem na medida em que os alunos/professores forem se inserindo no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.) *Formando professores profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control, and identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis, 1996.

DANIELS, H. Activity Theory, Discourse and Bernstein. *Educational Review*, v. 56, n. 2, p. 121-132, June 2004.

_____. *Vygotsky e a Pedagogia*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

DEWEY, J. *How we think*. Boston: Heath, 1933.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding*. [online]. 2004 Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/paper/engestrom/expanding/toc.htm>. 1987.

_____. Activity theory and individual and social transformations. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L. (Orgs.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a. p. 19-38.

_____. Expansive Visibilization of Work: An Activity-Theoretical Perspective. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, v. 8 n.1/2, p. 63-93, 1999b.

_____. Innovative learning in works teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L. (Orgs.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999c. p. 377-406.

HASAN, Ruqaiya. Ways of Meaning, Ways of Learning: code as an explanatory concept *Bristish Journal of Sociology of Education*, v. 23, n. 4, 2002.

KAPTELENIN, V. Computer-Mediated Activity: functional Organs in social and Developmental Contexts. In: NARDI, B. (Ed.) *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Massachusetts: MIT Press, 1996. p. 45-68.

NARDI, B. Activity theory and Human-Computer Interaction. In: _____. (Ed.) *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Massachusetts: MIT Press, 1996. p. 7-16.

RAMOS, R. de C. G. Necessidades e priorização de habilidades: reestruturação e reculturação no processo de mudança. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da pratica docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.55-68

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RUSSEL, D. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. In: LEA, M.; NICOLLI, K. (Orgs.) *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Praticce*. Londres: Falmer Press, 2002. p. 64-82.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A . (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.