



Gabriela de Oliveira Marques

**Tecnologia e internet no ensino de
língua estrangeira
Avaliação discursiva de professores e alunos**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Estudos da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Pacheco de Oliveira

Rio de Janeiro
agosto de 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Gabriela de Oliveira Marques

**Tecnologia e Internet no ensino de
língua estrangeira:
avaliação discursiva de professores e alunos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio. Aprovada pela comissão examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Lúcia Pacheco de Oliviera
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Dra. Sonia Zyngier
Faculdade de Letras – UFRJ

Profa. Dra. Inés Kayon de Miller
Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de Teologia e
Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 30 de agosto de 2006.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Gabriela de Oliveira Marques

Graduou-se em Letras na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 2003. Em 2004, participou do Programa Jovens Germanistas da Universidade de Freiburg, Alemanha, como bolsista do DAAD (Serviço de Intercâmbio Acadêmico Alemão). Desde 2003, participa do grupo internacional de pesquisa REDES-BRA da UFRJ. Atua há seis anos como professora de alemão e se interessa pela formação de professores e pelo ensino de língua estrangeira mediado pelo computador. Durante o curso de mestrado em Letras na PUC-Rio foi bolsista do CNPq, a partir de 2005.

Ficha catalográfica

MARQUES, Gabriela de Oliveira

Tecnologia e Internet no ensino de língua estrangeira: avaliação discursiva de professores e alunos./ Gabriela de Oliveira Marques; orientadora: Lúcia Pacheco de Oliveira. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2006.

162 f. : il.(col.) ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras.

Inclui referências bibliográficas.

1. Letras – Teses. 2. Tecnologia. 3. Internet. 4. Ensino de alemão como língua estrangeira. 5. Letramento digital. 6. Análise do discurso. 7. Avaliação. I. Oliveira, Lúcia Pacheco de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Aos meus pais, Luiz e Graciete,
e ao meu irmão, Flávio.

“An meinen Schatz.”
Ao Wolfhardt pela amizade, amor,
e paciência durante as longas
conversas sobre este trabalho.

Agradecimentos

À minha orientadora, professora Lúcia Pacheco de Oliveira, que sempre acreditou e confiou em mim, me mostrando que rumos tomar, me apoiando nas decisões e, sobretudo, sempre torcendo por mim.

Ao CNPq e à PUC-Rio pelos auxílios concedidos, sem os quais este estudo não poderia ter sido realizado.

Ao Departamento de Letras da PUC-Rio por todo o apoio acadêmico e, principalmente, à Francisca Ferreira de Oliveira pela atenção.

À professora Sonia Zyngier pela amizade, pela orientação firme e constante, não me deixando desistir e me fazendo acreditar em minhas próprias capacidades.

Às professoras Inés Miller, Sonia Zyngier e Violeta Quental por aceitarem o convite para participar da banca examinadora.

Ao grupo de pesquisa REDES-BRA pelo coleguismo acadêmico, especialmente, ao Vander Viana e às amigas Daniele Menezes, Maria Elisa Almeida e Milena Mendes.

Aos colegas da Direção da APA-Rio, em especial, aos amigos Fernando Gil Andrade e Ebal Bolácio.

À professora Katharine Duhan pelo apoio e incentivo desde o início da minha Graduação.

A todos os amigos e familiares pelo carinho e compreensão.

Às professoras do curso de mestrado que contribuíram para a minha formação acadêmica: Profa. Rosa Marina de Brito Meyer, Profa. Inés Miller, Profa. Barbara Hemais, Profa. Maria das Graças Dias Pereira e Profa. Margarida Basílio.

À Marta Helena pela ajuda nas transcrições.

À escola que abriu suas portas para a realização desta pesquisa.

Aos professores e alunos participantes desta pesquisa.

Resumo

Marques, Gabriela de Oliveira; Oliveira, Lúcia Pacheco de (Orientadora). Tecnologia e internet no ensino de língua estrangeira: Avaliação discursiva de professores e alunos. Rio de Janeiro, 2006. 162p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo deste trabalho é descrever e analisar o discurso de professores, futuros professores e alunos do ensino médio face ao processo de integração de tecnologia e da internet ao ensino presencial de alemão como língua estrangeira, a fim de responder às seguintes questões: (1) Professores de alemão fazem uso de tecnologia e da internet em suas práticas pedagógicas? (2) Os licenciandos em Letras português-alemão estão sendo preparados para o uso de tecnologia e da internet no ensino? (3) Como professores e alunos avaliam o uso da internet no ensino presencial de alemão? O trabalho foi desenvolvido de acordo com pressupostos construtivistas para a formação de professores e para o ensino de línguas, pautados em Freire (1996) e Demo (2004). A partir das propostas de Lévy (1999), Sampaio & Leite (1999) e Almeida (2005), são discutidas questões sobre letramento digital de professores e alunos do século XXI e a inclusão digital de instituições de ensino. Foram também considerados os pressupostos teóricos da abordagem sistêmico-funcional para a análise e categorização dos dados, pautados em Halliday (1994) e na Teoria da Valoração (Martin & White, 2005). O *corpus* analisado é composto de questionários aplicados a professores de alemão como língua estrangeira, atuando em escolas e cursos livres, e licenciandos português-alemão de uma universidade pública, bem como entrevistas com professores e grupos de enfoque com alunos de uma mesma escola particular. Resultados quantitativos e qualitativos da pesquisa mostram a inclusão digital dos três grupos de participantes da pesquisa, mas apontam para um desencontro entre as apreciações discursivas feitas por professores e alunos sobre a integração de tecnologia e da internet ao ensino de alemão. A constatação sobre a carência de metodologias e de formação de professores especialmente voltadas para o uso de tecnologia e da internet no ensino de língua estrangeira contribui para a discussão sobre novas questões relacionadas ao letramento digital no contexto pedagógico.

Palavras-chave

Tecnologia, internet, ensino de alemão como língua estrangeira, letramento digital, análise do discurso, avaliação.

Abstract

Marques, Gabriela de Oliveira; Oliveira, Lúcia Pacheco de (Advisor). Technology and the Internet in foreign language teaching: Discursive evaluation of teachers and students. Rio de Janeiro, 2006. 162p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The purpose of this study is to describe and analyze teachers', future teachers' and high school students' discourse on the integration of technology and the internet into the teaching of German as a foreign language. In order to investigate these issues the following questions are proposed: (1) Do teachers of German use technology and the Internet in their pedagogical practices? (2) Are future teachers of German being prepared to use technology and the Internet in their teaching activities? (3) How do teachers and students evaluate classroom use of the internet in the teaching of German as a foreign language? Research is based on a constructivist approach to teacher education and foreign language teaching, following Freire (1996) and Demo (2004). Teacher and student digital literacy in the 21st century as well as digital inclusion of educational institutions are discussed according to propositions by Lévy (1999), Sampaio & Leite (1999) and Almeida (2005). Discursive data analysis followed the systemic-functional approach (Halliday, 1994) and data categorization was developed according to the Appraisal Theory (Martin & White, 2005). The *corpus* analyzed comprises questionnaires answered by German teachers in high school and private language institutes and by future German teachers graduating from a public university. Interviews with teachers and focus groups with students from the same private high school were also collected and analyzed. Quantitative and qualitative results confirm that research participants from the three groups are digitally included. However, teachers and students show different discursive appreciations on the integration of technology and the Internet into the teaching of German. Observations on the scarcity of methodologies and need to reinforce teacher education that emphasizes the use of technology and the internet in the teaching of German as a foreign language contribute to the discussion of issues related to digital literacy in the pedagogical context.

Key words

Technology; Internet; teaching of German as a foreign language; digital literacy; discourse analysis; evaluation.

Sumário

1. Introdução	16
2. Sociedade e Tecnologia	21
2.1 – Um breve histórico	21
2.2 – Sociedade moderna, indivíduo pós-moderno	30
3. Educação e Tecnologia	33
3.1 – Introdução	33
3.2 – Revolução tecnológica	34
3.3 – O papel da educação ontem, hoje e amanhã	36
3.4 – Sociedade excluída, educadores excluídos	45
3.5 – Fluência tecnológica e letramento digital	48
4. Internet, professor do século XXI e o ensino de língua estrangeira	53
4.1 – Um breve histórico	53
4.2 – O professor do século XXI	54
4.3 – Reflexão crítica na formação de professores	57
4.4 – Tecnologia, internet e o ensino de língua estrangeira	60
5. A Gramática Sistêmico-Funcional	71
5.1 – A perspectiva hallidayana da linguagem	72
5.2 – A idéia de sistema para os estudos da linguagem	73
5.3 – A Teoria da Valoração	76
6. Metodologia	82
6.1 – Paradigma de pesquisa	82
6.2 – Os dados da pesquisa	84
6.2.1 – Contexto	84
6.2.2 – Participantes	86
6.2.3 – Instrumentos de pesquisa	88
6.3 – Procedimento de análise	92
7. Análise dos dados	94
7.1 – A integração de tecnologia e da internet ao ensino: professores e licenciandos	94
7.2 – Avaliação discursiva: professores e alunos	110
7.2.1 – Afeto	111
7.2.2 – Julgamento	113
7.2.3 – Apreciação	114
7.3 – Tecnologia, internet, professores, licenciandos e alunos: discussão final	134
8. Conclusão	138
Referências bibliográficas	141

Anexos	150
Anexo 1 – Questionário para professores	151
Anexo 2 – Questionário para licenciandos	155
Anexo 3 – Roteiro para entrevista com professores	160
Anexo 4 – Roteiro para grupo de enfoque com alunos	162

Índice de Figuras

Figura 01 – Situação das tecnologias de informação e comunicação	43
Figura 02 – Composição da Rede Sistêmica	75
Figura 03 – Sistema de Valoração	79
Figura 04 – Parâmetros de Valoração	81
Figura 05 – Participantes da Pesquisa	87
Figura 06 – Atitude	112

Índice de Tabelas

Tabela 01 – Contato com o computador e com a internet	95
Tabela 02 – Função da internet	96
Tabela 03 – Importância da internet para um professor de alemão	97
Tabela 04 – Integração de tecnologia e da internet ao ensino de alemão	99
Tabelas 05a e 05b – Reflexões sobre a integração de tecnologia ao ensino de alemão	104 108

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Critérios de transcrição estabelecidos a partir de Marcuschi (1986), Ribeiro (1991), Tannen (1989).

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	
Símbolos	Especificação
..	Pausa observada ou quebra no ritmo da fala, com menos de meio segundo.
...	Pausa de meio segundo, medida com cronômetro
....	Pausa de um segundo
--	Fragmentação da unidade entonacional antes da conclusão do contorno entonacional projetado
::	Alongamento da sílaba
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte.
-----	Silabação (letra a letra).
repetições	Reduplicação de letra ou sílaba.
()	Dúvidas, suposições, anotações do analista, observações sobre o comportamento. Não verbal (riso, tosse, atitude, expressão face, gestos, ruídos do meio ambiente, dentre outros).
eh, ah, oh, ih hum, ahã, humhum	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.
/.../	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação.
[[Colchetes duplos no início do turno simultâneo (quando dos falantes iniciam o mesmo turno juntos).
[Colchetes simples marcando o ponto de concomitância – sobreposições de vozes (quando a concomitância de vozes se dá apenas em um dado ponto, com apenas um dos falantes dando continuidade à fala).
[]	Colchetes abrindo e fechando o ponto da sobreposição com marcação nos segmentos sobrepostos – sobreposições localizadas.
=	Dois enunciados relacionados, sem pausa na fala justaposta.
↑	Subida de tom de voz
↓	Descida de tom de voz

1

Introdução

Nos últimos anos, vivemos momentos de transformação em vários setores da sociedade. Na educação, o rápido desenvolvimento tecnológico, principalmente o da internet, impulsiona educadores e aprendizes a conviverem com a idéia de aprendizagem sem fronteiras e os leva ao acesso livre à informação. Isto implica novas perspectivas sobre transmissão e construção de conhecimento, sobre ensino e aprendizagem, exigindo o repensar sobre o papel da sociedade, da educação, da escola, do professor e do aluno.

Cabe à escola, como um espaço fundamental de trabalho com o conhecimento, favorecer aos aprendizes o acesso às tecnologias, especialmente à internet, visando à busca de alternativas na resolução de problemas, na seleção de informações significativas, na leitura crítica do mundo, na comunicação multidirecional e na construção de conhecimentos (Almeida 2005: 178).

Promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca a importância da alfabetização digital em todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, já há dez anos deveriam as instituições de ensino, do nível fundamental ao superior, estar desenvolvendo práticas, de acordo com esta lei, que promovessem a relação entre ensino e tecnologia. De acordo com Sampaio & Leite (1999: 27), “a escola não pode colocar-se à margem do processo social sob a pena de perder a oportunidade de participar e influenciar na construção do conhecimento social e ainda de democratizar a informação e o conhecimento”.

Pesquisas que enfocam a inserção de tecnologia e da internet na educação mostram que esse processo já está sendo realizado, porém o número de escolas nele envolvido ainda é muito reduzido. No Brasil, a integração das tecnologias nas escolas passa por três etapas (Moran, 2006). Na primeira, as tecnologias são utilizadas para melhorar o que já vinha sendo feito, como a gestão administrativa da escola, visando automatizar processos burocráticos e diminuir custos. Nesta primeira etapa, o uso de

tecnologia na escola limita-se, portanto, basicamente aos serviços de secretaria. Na segunda etapa, as escolas inserem parcialmente as tecnologias ao seu projeto educacional. Criam uma página na internet com algumas ferramentas de pesquisa e comunicação, divulgam textos e endereços interessantes e realizam algumas atividades no laboratório de informática. Entretanto, a estrutura das aulas, das disciplinas e dos horários permanecem inalteráveis. Na terceira, que teve início recentemente, as escolas e as universidades repensam, com o avanço da integração das tecnologias, o seu projeto pedagógico, o seu plano estratégico e introduzem mudanças significativas ao ensino, tais como a flexibilização parcial do currículo, com atividades a distância combinadas às presenciais (Moran, 2006).

O uso das tecnologias pode servir inicialmente como mais um motivo para repensarmos produtivamente as nossas práticas pedagógicas. É preciso também que professores tomem consciência da necessidade de uma discussão contínua de temas como este. Se os professores ficarem restritos aos conhecimentos adquiridos na época em que se formaram, não acompanharão o desenvolvimento da sociedade da informação e da comunicação do século XXI, na qual vivemos e na qual muitos alunos estão naturalmente inseridos.

Minha preocupação com questões que envolvem a integração de tecnologia e da internet ao ensino de alemão, está relacionada ao fato que, desde 2003, venho atuando na Associação de Professores de Alemão do Rio de Janeiro (APA-Rio) como membro da Direção, organizando eventos, administrando sua página na internet e oferecendo seminários de formação continuada. Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos, que reúne professores e estudantes de língua e literatura alemã, que trabalham em escolas, cursos livres e universidades, assim como tradutores e intérpretes. Seus objetivos gerais são oferecer aos sócios seminários, palestras, informações atuais sobre a área, cursos de aperfeiçoamento em língua alemã e promover através desses eventos um maior intercâmbio pedagógico entre professores de diferentes instituições de ensino.

Além disso, em 2004, participei de um projeto inovador desenvolvido pelo grupo de pesquisa REDES-BRA, o qual buscou integrar o uso de tecnologia ao ensino de literatura em escolas públicas do Rio de Janeiro. Através desta experiência,

pude conhecer e vivenciar, pela primeira vez, a realidade do ensino público fundamental e observar a relação dessas escolas com a tecnologia.¹

Essas experiências levaram-me, em 2005, a elaborar um seminário de formação continuada sobre como integrar de forma crítico-reflexiva tecnologia e internet ao ensino de alemão presencial, o qual marca o início do presente estudo.²

Cumpre lembrar que muitos docentes ainda encaram a questão da integração da tecnologia ao ensino com visões tradicionalistas e, talvez, ainda com medo e insegurança. No Brasil, os professores, principalmente os de língua estrangeira, trabalham em várias instituições de ensino e quase nunca têm tempo para participar de algum evento em suas áreas e muito menos para refletir sobre suas práticas pedagógicas (Allwright, 2001). Este pouco contato com outros professores com o intuito de refletir em conjunto e trocar experiências pode ser um problema para aquele profissional que quer se “aventurar” usando novos recursos tecnológicos em sua sala de aula. O seminário mencionado acima abriu alguns caminhos nesta direção.

Além disso, deveria caber ao professor criar condições para que seus alunos desenvolvam uma abordagem crítica a respeito das tecnologias da e na escola. Este tipo de trabalho só poderá ser concretizado na medida em que o professor dominar o saber relativo às tecnologias, tanto em termos de valoração e conscientização de sua utilização, ou seja, por quê e para quê utilizá-las, quanto em termos de conhecimentos técnicos, ou seja, como utilizá-las de acordo com a sua realidade (Sampaio & Leite, 1999). Desta forma, pode-se aqui destacar a relevância do presente estudo. É importante investigar como o professor se relaciona com a tecnologia, mostra-se consciente e letrado quanto ao seu uso e avalia sua integração com ela. Esta investigação pode se dar através da análise do discurso dos professores que ao falarem sobre o assunto posicionam-se acerca do processo de integração de tecnologia ao ensino.

Com esta pesquisa, procuro contribuir para a discussão sobre o uso de tecnologia e da internet com fins didáticos, e para a formação de professores

¹ Este projeto chamou-se “Do papel à Tela” e foi desenvolvido em parceria com o Instituto Telemar de Educação e coordenado pela Professora Dra. Sonia Zyngier.

² Voltaremos a tratar deste seminário ao longo da dissertação, especialmente no Capítulo 6.

preocupada com as transformações sociais advindas do desenvolvimento tecnológico no século XXI.

Sendo assim, objetiva-se, com este estudo, investigar a atitude de professores, futuros docentes e alunos face ao processo de integração de tecnologia e da internet ao ensino presencial de alemão como língua estrangeira. Visando atingir este objetivo, as seguintes questões são discutidas neste trabalho:

- 1) Os professores de alemão fazem uso de tecnologia e da internet em suas práticas pedagógicas?
- 2) Os licenciandos em Letras Português-Alemão estão sendo preparados para o uso de tecnologia e da internet no ensino?
- 3) Como professores e alunos avaliam o uso da internet no ensino presencial de alemão?

O presente trabalho é composto por 9 capítulos. Nos Capítulos 2, 3, 4 e 5, a base teórica que norteia toda esta pesquisa é apresentada. Desse modo, no Capítulo 2 é discutida, na primeira seção, a relação entre o desenvolvimento tecnológico e a sociedade através de uma perspectiva histórica. Na seção seguinte, discute-se a afirmação de estarmos vivendo em uma sociedade pós-moderna, explicando quem somos neste contexto e como é formada esta sociedade.

O Capítulo 3 inicia-se tratando da questão da revolução tecnológica. Antes de repensar o papel da educação hoje e sua relação com esta revolução tecnológica, são apresentadas, na seção 3.3, algumas das principais concepções sociológicas tradicionais acerca do papel da educação, principalmente no Brasil. A seção 3.4 se ocupa da questão da exclusão digital de professores e a seção 3.5 da necessidade de fluência tecnológica e letramento digital para professores do século XXI.

O Capítulo 4, relaciona a internet com a formação de professores e o ensino de língua estrangeira. Na seção 4.1, é apresentado um breve histórico do desenvolvimento da internet. Na seção 4.2, são discutidos alguns aspectos relevantes que caracterizam o professor do século XXI. A seção 4.3 trata da importância da reflexão crítica de professores para o uso de tecnologia e internet no ensino de

línguas. Por último, a seção 4.4 discute o uso didático de tecnologia e internet no ensino de línguas.

A fim de investigar a atitude discursiva dos participantes desta pesquisa acerca do processo de integração de tecnologia e da internet ao ensino presencial de alemão como língua estrangeira, optamos por uma teoria lingüística, denominada Teoria da Valoração, que aflora da evolução da perspectiva funcionalista da linguagem e, principalmente, do desenvolvimento da gramática sistêmico-funcional hallidayana. Este viés funcionalista da linguagem atua como base teórica para a análise do discurso de professores e alunos e é apresentado e discutido no Capítulo 5.

No Capítulo 6, apresenta-se a metodologia adotada para a realização desta pesquisa, seus contextos de realização (escola particular e universidade pública), seus participantes (professores, licenciandos e alunos de alemão como língua estrangeira), instrumentos de pesquisa (questionário, entrevista e grupo de enfoque) e procedimentos de análise.

O Capítulo 7 dedica-se à análise dos dados que se deu qualitativa e quantitativamente, com um enfoque na análise do discurso de professores, licenciandos e alunos de alemão.

Apresentam-se, no Capítulo 8, as considerações finais, através das quais tentamos discutir os resultados obtidos à luz dos principais conceitos teóricos discutidos nesta dissertação e, no Capítulo 9, as referências bibliográficas.

Por fim, constam os anexos deste estudo: questionários e roteiros para realização das entrevistas e dos grupos de enfoque.

2

Sociedade e tecnologia

2.1

Um breve histórico

A cada dia surpreendemo-nos com as inovações tecnológicas. Afirma-se que elas surgem para facilitar e melhorar a vida do indivíduo na sociedade, poupando-lhe tempo, encurtando distâncias, vencendo fronteiras e superando desafios de ordem sócio-econômica. Mas será que é isto mesmo que está ocorrendo? Será que vivemos em um mundo em que temos mais tempo para nós mesmos, onde nos deslocamos mais rapidamente e onde os problemas oriundos de uma sociedade estratificada vêm sendo superados pelos avanços tecnológicos?

Neste capítulo busco discutir o avanço tecnológico e sua relação com a sociedade no mundo de hoje, refletindo sobre seus papéis e impactos ao longo da vida no Ocidente. Sendo assim, é fundamental retomar a história do desenvolvimento tecnológico para que possamos desenvolver um pensamento mais crítico sobre a dimensão da relação atual entre tecnologia e sociedade.

A história da evolução humana está diretamente ligada à história da evolução da técnica. Desde o período Paleolítico as pessoas tentam utilizar a técnica para facilitar sua vida (Cardoso, 2001). Naquele tempo com a descoberta do fogo os indivíduos passaram a se proteger do frio e a gerar calor para o cozimento de alimentos. No período seguinte, neolítico, com o pastoreio e a agricultura, aprenderam a garantir e a melhorar suas fontes de alimentação.³ Nesta época acreditava-se que as técnicas tinham uma origem mágica e a transmissão do conhecimento recebia um caráter de segredo divino fazendo com que poucos revelassem seus segredos. Além disso, a posse desses conhecimentos era sinônimo de elevado *status* social (Cardoso, 2001).

³ Sabe-se que neste e nos períodos seguintes outras técnicas foram desenvolvidas. Este capítulo, cujo intuito é fazer uma abordagem geral da evolução da relação indivíduo-técnica, traz apenas alguns exemplos.

Entre os séculos VI e IV a. C., deu-se início à prática de buscar responder as questões via razão, ou seja, as pessoas passaram a contemplar, examinar a si e ao mundo. Neste momento surge, então, o conceito de teoria, em grego *theoreo*, que significa ver, mas com os olhos do espírito. A partir deste conceito, surge um outro, *techné*, que se refere à contemplação da realidade e à busca por resoluções de problemas práticos do cotidiano.

Para Platão, o ser livre e evoluído espiritualmente era aquele que visava à própria cultura não para o trabalho técnico, *techné*, mas para a educação, *paidéia*. O saber racional em oposição ao saber prático era uma forma de contemplação da verdade absoluta. Percebe-se, desta forma, a predominância da investigação teórica e do uso da razão sobre a aplicação técnica e prática. Pode-se afirmar, portanto, que este paradigma de valorização do conhecimento teórico em detrimento da pesquisa empírica norteia os pensamentos da sociedade intelectual até a Idade Média européia (Pazzinato & Senise, 1994).

A sociedade intelectual na Idade Média era basicamente composta por membros da Igreja e havia um verdadeiro monopólio do saber. A Igreja exercia o papel de intermediadora entre Deus e as pessoas e ocupava, assim, lugar de destaque na hierarquia social. Os hábitos feudais, bem como toda a produção artística, literária, filosófica e científica, seguiam, portanto, os princípios fixados pelos doutores do clero. Estes colocavam a fé como instrumento de conhecimento e compreensão da realidade e como norma de comportamento social.

Nas escolas, fundadas após o século VIII junto aos mosteiros, e nas universidades, fundadas a partir do século XI, o ensino era todo ministrado em latim, restringindo o acesso da população ao saber. Tal situação começou a mudar com o renascimento comercial e urbano, a abolição dos laços servis e o surgimento de uma classe burguesa, o que implicou uma transformação social de caráter menos religioso.

A burguesia, necessitando garantir seus negócios, passou a contestar a hierarquia social vigente e a estimular o florescimento de uma nova cultura que lhes garantisse uma posição social compatível com o poder econômico que ela vinha conquistando. Esta atitude foi se definindo mais claramente à medida que a burguesia evoluía e tomou forma na Idade Moderna em dois momentos culturais de suma

importância: um, de caráter artístico e literário – *O Renascimento*, e outro, de caráter religioso – a *Reforma Protestante*.

A eclosão de movimentos culturais – artísticos, literários e científicos – na Europa marcou de forma definitiva o desenvolvimento posterior de todo o continente e também deu impulso considerável ao capitalismo que surgia. Afirma-se que o processo de democratização do saber só teve início realmente neste período, principalmente devido ao desenvolvimento da técnica da imprensa, no século XV, o que facilitou a reprodução de obras, principalmente a da Bíblia, em maior quantidade e rapidez, barateando o preço dos livros e tornando-os acessíveis a um maior número de leitores.⁴

Quanto aos aspectos religiosos, Martinho Lutero (1483-1546), contestando o poder e a riqueza material da Igreja, lutou por uma sociedade mais justa, igualitária e, principalmente, pelo acesso à informação, traduzindo pela primeira vez a Bíblia do latim para o alemão. Lutero acreditava que as pessoas precisavam ler com seus próprios olhos e em sua própria língua as mensagens religiosas para que assim pudessem refletir, crer e praticar. Para ele, a educação era um instrumento de mudança eficaz para a superação de problemas sociais. Suas idéias contribuíram para uma mudança no valor dado à escola, a qual não deveria mais ser exclusiva da Igreja.⁵

Com essas mudanças, o indivíduo confronta-se com questões sobre si, sobre o mundo e o saber (Cardoso, 2001). No século XVII, os conceitos modernos de ciência e de tecnologia começam a ser construídos. Idéias, conhecimentos técnicos e filosóficos passam a ser um saber transmissível e cumulativo. Cada geração exerce o papel de contribuir para a evolução do saber. A concepção de ciência passa a ser a de um:

⁴ O desenvolvimento das técnicas da imprensa no mundo ocidental tem um nome em destaque: Johannes Gutenberg. Em sua homenagem, há hoje na rede mundial de computadores um projeto pioneiro que reúne obras completas de mais de dezoito mil autores falecidos há mais de setenta anos. Estes livros em formato eletrônico, *E-books*, podem ser acessados e adquiridos gratuitamente através da página www.gutenberg.org.

⁵ Por um outro lado, é importante lembrar que, posteriormente, a Contra-Reforma da Igreja Católica também se dedicou às atividades educativas, preocupada em combater a expansão do protestantismo.

“saber progressivo, que cresce sobre si mesmo, como uma lenta construção nunca concluída, à qual cada um deve trazer sua contribuição e que alia o saber teórico à experimentação prática, com o objetivo de intervir na natureza para conhecê-la e dominá-la” (Cardoso, 2001: 184).

É com este ideal de colaboração que surgem na Europa, no século XVII, grandes academias científicas, cujo objetivo comum era o progresso das ciências e das artes, ou seja, das técnicas, por meio da difusão das idéias, resultantes das recentes aquisições do conhecimento proveniente das experiências científicas e das obras filosóficas.⁶

Todavia, afirma-se que esta nova forma de pensar e de ver o mundo representou uma crise para o europeu. A Reforma Protestante e a Revolução Científica afetaram a maneira como as pessoas viam o mundo, não mais teo- e geocêntrico, mas antro- e heliocêntrico.

A Revolução Científica gerou ainda uma revolução intelectual chamada *Iluminismo*, que começou na Inglaterra e atingiu seu auge na França no século XVII. Para os iluministas só através da razão poder-se-ia alcançar o conhecimento, a convivência harmoniosa em sociedade, a liberdade individual e a felicidade. A razão era, portanto, o único guia da sabedoria capaz de esclarecer qualquer problema, possibilitando ao indivíduo a compreensão e o domínio da natureza.

A interação entre teoria e técnica presente na base da Revolução Científica e o avanço dos ideais iluministas levaram a sociedade a viver o fenômeno da *Revolução Industrial*. Com seu início na Inglaterra, a primeira Revolução Industrial (séculos XVIII e XIX) foi sobretudo a passagem de um sistema de produção agrário e artesanal para outro de cunho industrial, dominado pelas fábricas e pela maquinaria. Tudo isso se deveu às sucessivas inovações tecnológicas da época, tais como o desenvolvimento da metalurgia e da indústria química (Pazzinato & Senise, 1994).

⁶ Cardoso (2001:198) esclarece oportunamente que o termo filosofia significava, no século XVII e XVIII, o que hoje chamamos de ciência. E que os estudos de física mecânica, por exemplo, eram chamados de estudos de filosofia natural. Para se tornar um “cientista” na época, não era preciso conhecimentos de latim, de matemática ou tampouco pertencer a uma universidade. Bastava publicar suas reflexões nos anais das academias científicas, os quais eram abertos a todos, desde professores até artesãos e curiosos. Apreende-se com este fato que o acesso e a divulgação de idéias e novas teorias foi bastante facilitado pela importante existência dessas academias científicas.

Muitos dos objetos do nosso dia-a-dia surgiram no decurso da segunda Revolução Industrial (final do século XIX), tais como o telefone, o microfone, a lâmpada elétrica, a bicicleta, os pneus, a máquina de escrever, entre outros. A maioria resultou de novos materiais, novas fontes de energia e, sobretudo, da aplicação de conhecimentos científicos à indústria. Percebe-se, então, que cada vez mais o produto industrial – técnica – era baseado em conhecimentos da ciência – teoria e que estes conhecimentos eram postos em prática por intermédio da tecnologia.

Portanto, o progresso científico advindo da Revolução Científica e depois da Revolução Industrial é de suma importância para a civilização moderna, principalmente porque os conhecimentos científicos passaram a ser utilizados para atuar de forma prática na transformação do mundo (Cardoso 2001).

Por ocasião da Revolução Industrial foi necessário aprender conhecimentos técnicos sobre como certas máquinas funcionavam, por exemplo. Desta forma, as exigências da formação escolar mudaram. Era preciso fazer da escola uma instituição que oferecesse a seus alunos uma nova instrução, que levasse em conta o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, necessárias aos novos processos produtivos. Pode-se afirmar ainda que, com a preocupação com o mundo do trabalho na escola, houve um movimento de democratização da escola, já que para aumentar o número de pessoas trabalhando nas fábricas era necessário, primeiramente, levá-las à escola e instruí-las.⁷

Cardoso (2001) lembra ainda que, dentre as mudanças provocadas pelo avanço da tecnologia no século XIX, o desenvolvimento da ciência ótica levou à mudança do olhar sobre o ser e sobre o mundo. Com a fotografia viveram-se mudanças também na arte e na literatura, como por exemplo com o movimento impressionista, durante o qual se buscou entender e descobrir a si mesmo e a refletir sobre o cotidiano burgês.

O século XIX é marcado também pelos movimentos sociais. A partir da Revolução Industrial, a Europa se caracterizou pelas novas concepções de riqueza e trabalho contidas no capitalismo. Empresários objetivando mais lucros utilizavam

⁷ É importante lembrar que houve resistência por parte de educadores conservadores que se opunham às escolas que ofereciam uma educação profissional e defendiam os pensamentos anteriores à industrialização e prezavam por uma separação dos conhecimentos teóricos dos práticos.

intensivamente suas máquinas e superexploravam a mão-de-obra barata. Dessa forma as novas relações sociais de produção, com a formação de duas classes antagônicas – o empresariado e o operariado – configuram o início de movimentos de luta entre os donos do capital e os que viviam da venda de sua força de trabalho (Pazzinato & Senise, 1994).

Em meio a estes conflitos surge uma teoria que propõe uma nova forma de conhecimento da realidade e de ação efetiva da classe trabalhadora, cujo principal articulador foi Karl Marx (1818-1883). Esta teoria denominada *Socialismo Científico* surgiu a partir da percepção de Marx sobre a realidade social da época que era dinâmica e contraditória. Enquanto o avanço técnico permitia o domínio crescente sobre a natureza, gerando progresso e o enriquecimento de alguns poucos, a classe operária era cada vez mais explorada, empobrecida e afastada dos bens materiais de que necessitava para viver. Pazzinato & Senise (1994) destacam que o socialismo científico de Marx veio a ser a principal forma de luta da classe operária e ganhou força na segunda metade do século XIX, tornando-se a base de todos os movimentos revolucionários do século XX. A partir dela, a classe operária conquistou relativas melhoras nas condições de trabalho e alguns movimentos sociais foram organizados em todo o mundo, mantendo-se até os dias de hoje.

Além disso, o avanço tecnológico do século XIX proporcionou vantagens para o desenvolvimento e manutenção do sistema capitalista. Villa (1995: 140 *apud* Sampaio & Leite 1999: 36) lembra que a tecnologia teve papel fundamental na homogeneização dos hábitos de consumo, na standardização da produção industrial e vem contribuindo para o processo de globalização, que tem como características:

“produção em massa em ritmo crescente; segmentação do processo produtivo, tornando possível a internacionalização(...) rapidez e eficiência no transporte de grandes volumes de mercadorias...”(Villa 1995: 140 *apud* Sampaio & Leite 1999: 36).

A reflexão sobre a sociedade global reabriu questões epistemológicas fundamentais, segundo Ianni (2002). Questões são colocadas partir do reconhecimento da sociedade global como uma totalidade complexa e problemática, articulada e fragmentada, integrada e contraditória. Com a globalização pode-se

afirmar que se passou a viver num mundo em que “simultaneamente há forças que articulam, integram e até mesmo homogenizam e outras que afirmam e desenvolvem não só as diversidades, singularidades ou identidades, mas também hierarquias, desigualdades, tensões e antagonismos” (Ianni, 2002: 250).

Ainda tratando do século XX, Cardoso (2001) lembra que nele descobrem-se no universo centenas de bilhões de galáxias e uma infinidade de estrelas. Descobre-se ainda com o telescópio a diversidade de seres vivos invisíveis ao olho humano, ou seja, o desenvolvimento científico através do desenvolvimento tecnológico faz o indivíduo deste século vivenciar uma veloz produção de conhecimento jamais antes experimentada.

O desenvolvimento tecnológico é estimulado pelas pesquisas e inovações ligadas à produção e comercialização de produtos e serviços de diversas ordens. Cardoso (2001) ressalta ainda que investimentos nesta área trazem à sociedade independência e poder e por isso interessa ao Estado participar deste progresso tecnológico através de financiamentos e parcerias.

Nos últimos quarenta anos, vive-se, segundo afirmações de estudiosos como Schaff (1991 *apud* Grinspun 2001), uma terceira Revolução Industrial, que se caracteriza por “uma tríade revolucionária: a microeletrônica, a microbiologia e a energia nuclear”. Esta revolução pode implicar um grande desenvolvimento da humanidade, mas Schaff alerta que é preciso estar atento aos perigos que este desenvolvimento pode trazer e à excessiva dependência humana da tecnologia. Além disso, esta revolução mostra como as capacidades intelectuais foram ampliadas e inclusive substituídas por máquinas e aparelhos que eliminam o trabalho humano tanto na produção quanto na prestação de serviços.

Desta forma, estamos hoje em contato contínuo com os resultados dessa revolução, com seus aperfeiçoamentos e com as novas invenções. É importante lembrar que a sociedade como um todo ainda está tendo que aprender a lidar com essas tecnologias. É preciso desenvolver conhecimentos que nos capacitem a compreendê-las, a manejá-las e, principalmente, a saber como nos relacionar com elas. Grinspun (2001: 54) destaca que se hoje ainda não sabemos o que mais o se será capaz de criar, inventar e desenvolver, é também ainda “uma incógnita como ele deve

ser educado para viver esse futuro, de modo que as tecnologias beneficiem por completo a sociedade gerando progresso sem esquecer o caráter humanístico que envolve as relações entre as instituições e entre os indivíduos”. Sendo assim, afloram alguns questionamentos: como deve ser a educação diante desses adventos revolucionários? A educação precisa mudar? Como formar professores para este novo século? A educação já vive hoje alguma mudança? Essas e outras questões serão retomadas no capítulo que se segue.

Como o foco deste estudo está no ensino de línguas, devemos pensar, primeiramente, sobre como essa terceira revolução afeta ou transforma este ensino. Os avanços da microeletônica geraram revoluções, principalmente, nas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC). Desde a invenção da imprensa por Gutenberg no século XV, nunca foi tão fácil e tão livre ter acesso à informação e à conseqüente expansão do saber, principalmente graças à internet. Nunca foi tão fácil entrar em contato direto, de forma rápida e relativamente barata, com diferentes grupos que falam diferentes línguas. Pela primeira vez na história do ser humano pode haver uma real liberdade de expressão com o auxílio da tecnologia. Com posse de um computador com acesso à internet, qualquer pessoa pode criar uma página eletrônica, divulgar e discutir suas idéias e poderá ainda ter uma audiência mundial. Pela primeira vez, podemos sem sair de casa ler as notícias de todos os cantos do mundo. Pela primeira vez, as pessoas têm a oportunidade de ouvir, de ler o que quiserem sem depender exclusivamente do rádio, de gravadores, de jornais locais, da televisão ou de lojas. Pode-se acessar, através da internet, em termos políticos, endereços eletrônicos que sejam de direita ou esquerda, e em termos didáticos, endereços que ofereçam aos professores material para o ensino, sugestões e ambientes de troca de experiências, como *foruns*, *chats* e *blogs*.

Contudo, em termos políticos, todo esse “livre” acesso à informação pode trazer ameaças à sociedade. A estrutura de poder de uma sociedade encontra-se ameaçada de perder sua hegemonia na medida em que os cidadãos “conectados” assumam um papel mais ativo na sociedade e busquem informações e explicações sobre decisões políticas (Sampaio & Leite, 1999). Neste sentido, a internet se torna uma aliada, um meio de acesso e de contato com o mundo político até então distante.

Em um país como o Brasil, são poucos os que já puderam visitar as capitais de seus próprios estados e raros são os que já foram até à capital federal. Por experiência própria, sinto-me, com o auxílio da internet, muito mais cidadã. Através dela posso exercer meu direito de acesso à informação. Antes só ouvíamos falar dos programas políticos e suas decisões através da televisão, de rádios e jornais. Agora com a internet há uma maior independência de acesso a informações. Porém, sabe-se que estas não são neutras e que o próprio poder público faz uso das tecnologias para defender-se e divulgar somente o que for de seu interesse político. Pelo menos, já temos incomparavelmente mais informações sobre suas práticas.

Para a realização do presente trabalho, por exemplo, foram realizadas pesquisas em várias páginas do governo na busca de informações relevantes e oficiais sobre educação, senso, programas de alfabetização e de inclusão digital, entre outras. Com o intuito de tentar resumir a relação entre tecnologia e poder, destaca-se que:

“A tecnologia é um produto da cultura humana, mas sua aplicação não pode ser considerada neutra, porque a estrutura de poder se utiliza da tecnologia, como de outros meios, para exercer sobre ela o controle de suas ações e de suas ideologias (...) a escolha de determinadas máquinas e o controle exercido em nome de uma determinada classe social institucionalizam a tecnologia” (Bastos, 1997: 9 *apud* Cardoso 2001: 218).

Nesta seção, foi apresentada, através de uma abordagem histórica, a relação sociedade-tecnologia e seu papel de servir ao indivíduo, permitindo-lhe maior e melhor acesso ao conhecimento. Desse modo, percebe-se que uma formação tecnológica se torna fundamental para promover a integração entre as pessoas e as tecnologias visando à formação integral do indivíduo.

2.2

Sociedade moderna, indivíduo pós-moderno

Vimos que, ao longo da história, que movimentos artísticos e literários tentaram expressar a identidade do indivíduo, que sempre foi e continuará a ser influenciada pelo meio em que vive por suas relações com ele. Esta preocupação em se descobrir a essência das coisas e de si dá-se marcadamente do período do Iluminismo, período marcado pela razão e pelas descobertas tecnológicas. Hall (2005) traça em sua obra três concepções de identidade para distinguir o indivíduo iluminista, do sociológico e do pós-moderno.

Segundo o autor, no Iluminismo a pessoa era totalmente centrada, unificada e dotada de capacidades de razão. O sujeito nascia e se desenvolvia ao longo de sua vida, mas sua identidade continuava exclusivamente em seu núcleo interior sem sofrer alterações. A concepção de sujeito do Iluminismo é, portanto, uma concepção muito individualista.

Já a concepção do sujeito sociológico põe em evidência a complexidade do mundo moderno e a consciência de que a essência do sujeito não é autônoma e auto-suficiente, mas formada a partir das relações deste com outros sujeitos da sociedade. A identidade sociológica é formada na interação entre o eu e a sociedade e a essência interior deste sujeito é formada e modificada num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. Logo, esta concepção sociológica preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” do sujeito, que, ao interagir com o mundo, internaliza significados e valores, tornando-os parte de si. A identidade, desta forma, interliga o sujeito à estrutura (Hall, 2005:12).

A última concepção de sujeito tratada por Hall é a mais relevante para o presente estudo. Trata-se da concepção de sujeito pós-moderno. Vale lembrar que o termo “moderno” começa a ser bastante usado já no século XIX a partir de movimentos literários e artísticos que se ocupavam de assuntos atuais, mais próximos temporariamente da sociedade.

Aquele sujeito de antes, com uma identidade unificada e estável, atualmente está se tornando fragmentado devido aos rápidos avanços tecnológicos, ao processo

de globalização e às mudanças estruturais e institucionais da sociedade. Isto faz com que o sujeito não tenha mais uma só identidade, mas várias, que são algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. A identidade deste sujeito não é mais, portanto, fixa, essencial ou permanente e torna-se uma “celebridade móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987 *apud* Hall, 2005).

A identidade do sujeito pós-moderno é definida historicamente de acordo com os diferentes momentos de sua vida. Um mesmo sujeito pode assumir diferentes identidades, às vezes contraditórias de acordo com o contexto situacional em que ele se encontra. É por isso que hoje, com a Internet, podemos nos deparar com indivíduos assumindo outras identidades, às vezes mais de uma, no mundo virtual. Mas fora desse mundo, a multiplicidade de identidades também está presente. O mesmo sujeito assume simultaneamente vários papéis, ele pode ser o chefe de família, cidadão brasileiro, um grande empresário, o jogador de futebol da equipe do clube, o síndico, o amigo, o fiel de uma igreja, entre outras tantas formas de atuar e se relacionar na sociedade.

Diante dessa multiplicidade de identidades possíveis para um mesmo sujeito, fala-se hoje sobre uma crise. Fica difícil ou quase impossível traçar uma identidade única e estável para uma mesma pessoa. O que diferencia as sociedades “tradicionais” das sociedades “modernas” são as mudanças constantes, rápidas e permanentes. Giddens (1990: 37 *apud* Hall 2005:15) argumenta que uma das características principais da modernidade é a forma altamente reflexiva da vida e que a globalização, ou melhor, a interconexão entre as pessoas faz com que ondas de transformação social afetem virtualmente todo o mundo de maneira rápida e inédita.

Na sociedade pós-moderna pode-se ter acesso a eventos ocorridos do outro lado do globo sem sair de casa. Idéias, reflexões, políticas, modismos, boatos, medos e afetos podem ser virtualmente transmitidos e simultaneamente reconstruídos e, assim, reformulados fazendo com que encontremos grandes dificuldades em encontrar uma definição essencial, única e estável dos sujeitos pós-modernos interconectados.

Ao tratar de interconexão entre os indivíduos, faz-se necessário focar a rede mundial de computadores, a internet, que possibilitou este fenômeno. Isso será feito no Capítulo 4 desta dissertação.

3 **Educação e tecnologia**

3.1 **Introdução**

A relação entre educação e tecnologia tem sido, recentemente, tema de muitos estudos que se dedicam a analisar e a entender o contexto educacional atual, vislumbrando novas perspectivas para uma época marcada por avanços acelerados em vários setores da sociedade.

O grande desafio da sociedade pós-moderna é saber lidar com o desenvolvimento tecnológico e suas repercussões. Este desenvolvimento, por sua vez, dependerá “da capacitação científica dos membros desta sociedade”; e para que isto ocorra deve haver “necessariamente uma educação científica”. Como diz Grinspun (2001: 51), “não podemos pensar em tecnologia somente como resultado e produto, mas como concepção e criação e para isto não só precisamos do homem para concebê-la mas, e sobretudo, da educação para formá-lo. Na tríade educação-tecnologia-sociedade, por certo, a educação tem lugar de destaque”, já que é através dela que conhecimentos são desenvolvidos, formados e, sobretudo, construídos.

Neste capítulo, serão discutidos alguns pontos acerca do desenvolvimento do conceito de educação nos dias de hoje, que envolve outros conceitos como “tecnodemocracia”, “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”, “inclusão digital”, “letramento digital”, “revolução tecnológica” e “formação de professores para o século XXI”.

O objetivo, portanto, deste capítulo é discutir a relação educação-tecnologia como uma questão relevante no mundo atual. É importante esclarecer de início que não se pretende esgotar o assunto, mas contribuir para uma reflexão sobre esta relação em termos pedagógicos.

Por fim, lembramos que há diferentes formas de educar e de entender a educação para alcançar certos objetivos. O que não podemos é ignorar a tecnologia, nem devemos subestimá-la ou superestimá-la como parte destes processos. É preciso discutir o conceito de educação dentro do paradigma da pós-modernidade e para isso temos que ter uma educação que seja consoante com o seu tempo, partindo-se,

principalmente, do pressuposto de que a tecnologia já faz parte desta pós-modernidade (Demo, 2004). Não podemos, portanto, tratar tecnologia separadamente de educação.

3.2

Revolução tecnológica

Como abordado no capítulo anterior, é preciso tratar a tecnologia no contexto das relações sociais e dentro do seu desenvolvimento histórico. Ela é o conhecimento científico transformado em técnica que, por sua vez, irá ampliar a possibilidade de produção de novos conhecimentos científicos.

A tecnologia impõe determinadas normas e regras na nossa sociedade; podendo nascer daí uma nova ética em nossas relações. Jonas (1995 *apud* Grinspun 2001) destaca que o futuro da humanidade está comprometido pelos efeitos adversos de empreendimentos tecnológicos e que a sociedade deve reunir esforços para a questão da responsabilidade da ética desse contexto.

Grinspun (2001), preocupada com a questão da ética na formação de futuros profissionais de escolas técnicas, tenta definir o que seria uma educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para estes sujeitos que se envolvem, através dos estudos, diretamente com a produção e com o desenvolvimento de novas tecnologias. Para a autora a educação tecnológica deveria estar atenta em:

“(…) formar um indivíduo, na sua qualidade de pessoa humana, mais crítico e consciente para fazer a história do seu tempo com possibilidades de construir novas tecnologias, fazer uso da crítica e da reflexão sobre a sua utilização de forma mais precisa e humana, e ter as condições de, convivendo com o outro, participando da sociedade em que vive, transformar essa sociedade em termos mais justos e humanos” (Grinspun, 2001: 29).

Ocupando-me também da formação de professores, acredito na necessidade de se pensar a relação tecnologia-educação em termos de aquisição e desenvolvimento de saberes e competências, atitudes e valores, razões e emoções que são necessários

aos professores neste século XXI. Gostaria de contribuir para a formação do professor-cidadão para que este compreenda alguns dos problemas educacionais pós-modernos, como por exemplo a exclusão sócio-digital, e para que, assim, este professor tome consciência desses problemas em sua prática.

É fato que o termo “revolução tecnológica” já se tornou popular. Entretanto, Sampaio & Leite (1999) advertem que devemos ter um certo cuidado ao utilizar a palavra “revolução”, já que esta indica uma transformação radical nos conceitos científicos de uma determinada época da sociedade e não um processo de ruptura social.

A tecnologia também deve ser entendida como fruto das relações sociais e as conseqüências do progresso tecnológico só podem ser entendidas no contexto onde essas relações ocorrem. Portanto, as tecnologias são resultados do “conhecimento científico avançado aplicado à produção e à cultura, de maneira a atender principalmente aos interesses das classes dominantes” (Frigotto, 1992 *apud* Sampaio & Leite, 1999: 28). São estas classes que historicamente se apropriam do saber acumulado e controlam sua sistematização, difusão e acesso. Vimos um pouco da história deste monopólio do saber no capítulo anterior e acredita-se que hoje, com a internet, o acesso ao conhecimento já se tornou mais democrático.

Lévy (1999) advoga que agora é preciso mais do que nunca pensarmos numa “tecnodemocracia” que se caracterizaria pela existência de relações mais democráticas de acesso ao saber e ao domínio das tecnologias. Vale ressaltar que uma coisa é pensar no simples acesso à informação e aos recursos de comunicação oferecidos pela internet. Outra coisa é pensar em um acesso crítico e reconstrutivo do saber, o que implica, sobretudo, uma reflexão sobre o papel da educação na atual sociedade da informação.

3.3

O papel da educação: ontem, hoje e amanhã

“(…) a escola moderna, formadora do cidadão emancipado e autônomo, nascia sob o signo da palavra impressa que tinha uma conotação democrática e subversiva. A escola da pós-modernidade terá que formar o cidadão capaz de “ler e escrever” em todas as novas linguagens do universo informacional em que está imerso (Belloni, 1998: 146-7 *apud* Grispun, 2001: 31)

Para entender melhor o papel da educação nos dias de hoje e imaginá-lo nos dias de amanhã, é necessário voltarmos um pouco na história da relação entre educação e tecnologia até chegarmos a um de seus momentos marcantes, a primeira Revolução Industrial. Neste período, o papel da educação tomou um novo caráter de capacitar as pessoas para trabalhar com as máquinas. Marx e Engels, porém, viam o papel da educação neste período como uma das mais importantes formas de perpetuação da exploração de uma classe sobre a outra. Para eles, através da educação, a classe dominante disseminaria sua ideologia de modo a fazer com que o trabalhador enxergasse o mundo do mesmo modo que o burguês.

Portanto, a partir da utopia revolucionária de Marx e Engels, a educação deveria ser uma arma valiosa a ser empregada em favor da emancipação do ser humano e de sua libertação da exploração (Passianato & Senize, 1994). Vale lembrar que Marx era a favor da industrialização, mas não da exploração de trabalhadores puramente em prol do lucro dos industriais, ou seja, Marx era a favor do desenvolvimento tecnológico, mas não das injustiças sociais que eram provocadas pela tecnologia controlada pelas classes dominantes.

Outra importante visão sociológica da educação é dada por Weber no início do século XX (Rodrigues, 2004). Para entendê-la é preciso, primeiramente, compreender a sociedade e suas relações de um modo mais amplo, já que aquela é, segundo Weber, o resultado de enormes e inesgotáveis teias de interações. E por sua grandeza é impossível compreendê-la somente por um aspecto. Deve-se esclarecer que a realidade de uma determinada sociedade ganha um rosto conforme o olhar que

se lança sobre ela. O sociólogo afirmava que a complexidade social está na questão dos valores. Cada um vê o mundo que o cerca de acordo com seus valores, que são ao mesmo tempo subjetivos e compartilhados por membros de uma determinada sociedade. Como cada um tem seus valores, significados diferentes são construídos e comportamentos distintos são ocasionados.

Segundo as idéias weberianas, a história humana é um processo de crescente racionalização da vida, de abandono das concepções mágicas e tradicionais como justificativas para o comportamento dos sujeitos e para a administração social (Rodrigues, 2004: 74). Quanto maior a racionalização de uma sociedade, maior o número de regulamentos a serem obedecidos. A racionalização das sociedades é uma crescente transformação dos modos informais e tradicionais de interações sociais. Estes modos são socialmente e legalmente regularizados pelo Estado, pelas instituições e pelas pessoas a fim de que sirvam como meio legal para a obtenção de obediência e da ordem social. Vale lembrar que, para Weber, agir em sociedade é comportar-se de acordo com as expectativas dos outros e com os regulamentos sociais vigentes.

Portanto, o ingresso de indivíduos em uma determinada sociedade é complicado, porque eles são obrigados a submeter-se ao poder já instituído e às regras sociais já oficializadas. Este tipo de processo Weber chama de *dominação*, na qual uns mandam e outros obedecem.

Baseado nesta idéia de dominação e obediência social Weber via a educação como um modo pelo qual as pessoas são preparadas para exercer as funções que a transformação causada pela racionalização da vida lhes colocou à disposição. Com a concretização do capitalismo, a educação para Weber era como um “pacote” de conteúdos e de disposições voltados para o treinamento de indivíduos que tivessem de fato condições de operar as novas funções sociais tais como as de “pilotar” o Estado, as empresas e a própria política, de um modo “racional”.

Sendo assim, a educação é um modo de fazer com que a sociedade se organize, pense e aja de acordo com os valores racionalizados, institucionalizados e legalizados daqueles que a dominam. Todos devem ser “treinados” ou “educados”

para atuar nesta sociedade racional e para aprender a lidar e a aceitar esta relação de dominação.

A educação não teria, portanto, o papel de cultivar o intelecto nem tão pouco possibilitar a emancipação do ser alienado, como propunha Marx. Para Weber, a educação era, na medida em que a sociedade se racionaliza, historicamente, um fator de estratificação social, um meio de distinção, de obtenção de honras, de diplomas, de poder e de dinheiro (Rodrigues, 2004).

Ainda dentro do pessimismo e do ponto de vista weberiano sobre o capitalismo, a função da educação era reduzida a uma mera busca por riqueza material e *status* social. O capitalista seria, assim, treinado de acordo com a racionalização social e não teria mais a possibilidade de desenvolver seus talentos em função desta mera busca por poder e dinheiro.

Dewey⁸ (1859-1952), por sua vez, advogava que a democracia genuína não se referia simplesmente a agências governamentais, mas a um processo dinâmico de participação diária ativa e igualitária que incluísse não apenas o aparato formal político mas cultura e economia. Além disso, para ele, o desenvolvimento e sucesso deste processo só era possível através da educação e afirmava:

“Precisamos fazer de cada uma de nossas escolas o embrião de uma vida comunitária, ativa, com tipos de ocupações que reflitam a vida de uma sociedade maior, e permeada com o espírito da arte, da história e da ciência. Quando a escola introduz e treina cada criança da sociedade como um membro dessa pequena comunidade, impregnando-o com o espírito de servir e fornecendo-lhe instrumentos para autodirecionar-se, teremos o melhor fiador de uma sociedade digna, encantadora e harmoniosa” (Dewey, 1899 *apud* Palmer, 2006a: 217).

Baseado nos ensinamentos de Dewey, seu orientador, Anísio Teixeira, defende, no Brasil, uma importante concepção: educação é vida. Para Teixeira (1971) era preciso que houvesse uma renovação no processo pedagógico criando oportunidades de o aluno participar mais ativamente do processo de aprendizagem

⁸ Dewey foi um dos maiores educadores americanos do século XX e focalizou seus estudos principalmente nos campos da filosofia, educação e política.

através da reconstrução da experiência (Barros, 2005). Ou seja, “aprender significa ganhar um modo de agir” (Teixeira, 1971: 42 *apud* Barros 2005). Desse modo, o aprender deixa de ser um simples ato de memorização de fórmulas e de mera compreensão dos conteúdos apresentados na escola. Aprender seria, para Teixeira, uma forma de reação, ou seja, agir diante de uma situação que se apresenta de acordo com o aprendido. Com esta perspectiva, a escola não é um lugar onde se possa somente aprender conteúdos especializados, mas é principalmente um ambiente social onde o aluno possa viver plenamente. Assim, “a educação não é preparação para a vida, mas é a própria vida” (Dewey, 1899 *apud* Palmer, 2006b). É a forma pela qual o indivíduo pratica sua liberdade e move-se no social. “Dessa forma, a escola deve ser o local onde os alunos realizam seus projetos e, a partir destes, constroem seus conhecimentos com base naquilo que vivem e que lhes dá satisfação” (Barros, 2005: 24).

Freire, com base nos textos de Anísio Teixeira, realiza uma importante contribuição a este pensamento (Barros, 2005). Para Freire, a educação deve ser uma ação de transformação e as pessoas não poderiam mais ser sujeitos alienados (entregues totalmente à vontade dos outros) dentro da sociedade. Para Freire (1996), era preciso fazer uma educação pautada no agir consciente do indivíduo.

Desenvolvida mais para o final do século XX, a perspectiva freireana é, antes de tudo, “um ato político”. Envolve relações sociais e, portanto, necessariamente escolhas políticas. Aspecto crucial em seu pensamento é a questão da reflexão crítica do educador sobre suas atividades educacionais. Segundo Palmer (2006b), “sendo este um profissional crítico, nunca se posicionará de forma neutra perante a educação e perceberá que todas as políticas e práticas educacionais têm implicações sociais”, as quais podem ou perpetuar a exclusão e injustiça social ou apoiar na construção de condições que promovam a transformação social.

Segundo Freire (1996), a maior parte das relações sociais, em sociedades capitalistas como a nossa, inclusive as relações envolvidas na educação, são baseadas em relações de opressão. No Brasil, onde Freire desenvolveu sua teoria e prática durante anos, a realidade era, e continua sendo, de maciças desigualdades sociais, políticas e econômicas, em que muitos eram, e ainda são, excluídas do capital

econômico, social e educacional. A educação, segundo o educador, poderia ajudar o indivíduo a entender o mundo em que vivemos e isso poderia emancipá-lo da opressão sofrida.

Freire (1996) caracteriza duas concepções de educação: a “bancária” e a “problematizadora” (Palmer, 2006b). Sobre a visão “bancária” de educação, a qual se caracteriza pelo imobilismo e acriticidade, o autor faz uma análise dos envolvidos no espaço pedagógico, a escola e o que nela ocorre. Primeiramente, o “saber” se torna um produto vago, uma idéia reificada (tornada como coisa) do que é o ensino. Neste sentido, este tal produto é passado “mecanicamente” daquele que se julga mais sábio àquele que é julgado nada saber (Barros, 2005). Nesta concepção desumana⁹ da formação cidadã, a ignorância é naturalmente alienada. Deste modo, a educação se torna inerte, não há um processo mútuo entre educador e educando pela busca da libertação.

Ao contrário da educação bancária, há a educação “problematizadora”. Para manter a dominação, a educação bancária nega a dialogicidade entre educador e educando. Já a educação problematizadora pratica a dialogicidade, fazendo com que a contradição educador-educando seja superada. Dessa maneira, ambos se tornam sujeitos do processo educacional através de um diálogo crítico e de uma troca de conhecimentos, aqui as pessoas se educam em comunhão e não com autoridade ou sozinhos (Palmer, 2006b).

O diálogo conceituado por Paulo Freire ultrapassa a idéia de comunicação. Romão (2002) afirma que seu significado vai além da relação “eu – tu” entre as pessoas. Tem como busca a indagação, interpretação do que é o mundo, pois essa é a função do educador: a formação do cidadão. Assim, o diálogo se torna uma exigência existencial, interpretando e entendendo o que está ao nosso redor para a própria libertação.

Ora, se ontem para Freire deveria o educador, através de práticas educativas dialógicas, promover hoje a cidadania e a emancipação de educandos membros de uma sociedade, como transformar esta teoria em uma prática dentro de uma mesma sociedade, onde entre as classes há abismos imensuráveis, onde o capitalismo e a

⁹ Desumana no sentido de negação do humano

relação opressor-oprimido imperam, onde há educação particular e educação pública, onde ainda há aqueles poucos com acesso ao conhecimento e outros muitos que apenas repetem atos mecânicos? Como pode e deve o educador promover a cidadania entre aqueles que são os dominantes e os que são os dominados? Como pode o educador através de sua prática educacional tentar promover caminhos que reduzam ou suavizem a estratificação social? Como deve o educador se posicionar em nossa sociedade capitalista com relação à educação? Deve ele vê-la como Weber, como um meio de mantermos a “ordem” e a necessária estratificação social capitalista ou lutar pela idéia freireana de emancipação dos oprimidos? Como deve atuar o educador de amanhã que é formado hoje por educadores de ontem (Oliveira, 2003)?

Confrontei-me com estas questões, enquanto licencianda, ao realizar um estágio em uma escola pública do Rio de Janeiro ao mesmo tempo em eu realizava um outro em uma escola particular. Na escola pública, atuava como professora de português e, na outra, como professora de alemão. Duas realidades muito distintas e quase que incomparáveis, mas não quando se é crítico em termos de cidadania.

Como uma futura professora, quase formada, deveria por em prática o juramento feito na Faculdade de Letras, de luta por uma melhor e mais justa educação neste país? Como colocar em prática amanhã todos os ensinamentos teóricos de ontem, refletidos e entendidos dentro da academia, quando estamos hoje diante de uma sociedade dividida? Deveria o meu papel como professora de alemão ser o mesmo que como professora de português? A formação bilíngüe leva-me a este confronto em termos sócio-educacionais. Atuar como educadora de língua alemã dentro de uma escola que representa a elite brasileira, e sair desta escola e deparar-me com a nossa verdadeira realidade social é chocante. Sair desta escola particular e entrar em uma escola pública com precárias condições de trabalho é no mínimo desanimador. Falo do mínimo para não confessar o lado maior que domina meus pensamentos críticos com relação ao abandono das instituições públicas de ensino em nosso país. São esses mesmos pensamentos críticos que me levam a perguntar para que ser professora de alemão neste país. Pensando como Weber, seria somente para contribuir para as diferenças sociais e para me render ao capitalismo e ignorar os problemas das escolas públicas? Prefiro, na realidade, pensar como Freire e acreditar

que, se a função de um educador é formar cidadãos, eu poderia tentar nessas escolas de elite contribuir para a formação de pessoas mais humanas e mais preocupadas com as desigualdades sociais brasileiras.

Creio ser esta a reflexão crítica necessária para todos os professores de línguas estrangeiras em nosso país. Cabe a nós não só ensinar a língua e a cultura estrangeiras tão distantes, inclusive geograficamente, da nossa realidade, mas conscientizar privilegiados aprendizes de língua alemã, por exemplo. Ou seja, estes aprendizes também têm deveres sociais a cumprir e devem agir em seus mundos na busca de uma sociedade mais justa para todos. É importante lembrar a estes aprendizes e, principalmente, aos professores de LE, que as diferenças lingüísticas e culturais de um determinado país onde a LE estudada é falada não passam de meras diferenças e não de superioridades culturais (Oliveira, 2000). Evita-se, desta forma, a supervalorização da cultura alheia e se possibilita a formação de aprendizes críticos, uma vez que entram em contato com a nova cultura e comparam-na com sua própria, não para menosprezá-la, mas para refletir e quiçá transformá-la.

Ao relacionar esta problemática com o mundo de amanhã, ou até mesmo, com o mundo de hoje, o das tecnologias, não encontramos melhores perspectivas. É verdade que nunca se discutiu tanto o papel da educação e dos educadores como nos dias de hoje. A própria tecnologia oferece meios de ampliar e de divulgar essas discussões. Com a internet, já é possível que professores de todos os cantos do Brasil e do mundo troquem experiências e reflitam sobre problemas educacionais.

A escola, seja ela pública ou particular, não pode e não deveria formar alunos somente com visões para o mercado de trabalho e, assim, atender às necessidades da globalização, mas deveria também formar alunos com visão crítica e sólida formação geral, domínio das tecnologias e capacidade de atuação social consciente. Deveria-se, mais do que nunca, pensar em um processo educativo como emancipatório, formador de sujeitos sociais que saibam cumprir com seus deveres e exigir seus direitos, praticando, assim, a tão desejada e necessária cidadania.

A escola está atrasada com relação às invenções tecnológicas. Ainda há muitas que nem sequer possuem computadores. Os números mais uma vez

preocupam. O quadro abaixo traz números relevantes sobre a situação das escolas públicas brasileiras com relação às tecnologias de informação e comunicação:

Figura 01: Situação das tecnologias de informação e comunicação

52.030 escolas públicas (29,8%) com computadores
23.719 escolas públicas com acesso à internet (13,6%)
10.227 escolas públicas (5,8%) com mais de 10 computadores
27.615 escolas públicas com sala de TV e vídeo

(adaptado da Fonte: SEED/MEC *apud* Jebali, 2006. In: Guia da educação a distância, Ano 4, n.4)

O problema está no número reduzido (13,6%) de escolas públicas que acessam à internet e no fato de que este acesso pode estar muitas vezes limitado a trabalhos da secretaria da escola ou a funcionários e professores.

Demo (1991) já alertava que o processo educacional deveria, além de formar ideologicamente, visando à emancipação, também ser tecnologicamente competente, com o objetivo de recuperar a centralidade da educação para o desenvolvimento “na condição de lugar estratégico de gestação da inteligência criativa da sociedade” (p. 166 *apud* Sampaio & Leite 1999: 46). Desta forma, é papel da escola e do educador estarem atentos às características do mundo atual, às novas necessidades e expectativas, a fim de contribuir significativamente para a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade.

Neste sentido, voltamos, então, a uma das questões iniciais estabelecidas no capítulo anterior. Qual a verdadeira vantagem do avanço tecnológico para a sociedade como um todo? Será que o avanço pode contribuir para o aumento das desigualdades sociais em nosso país? Não seria possível reverter esta situação e através da educação fazer um uso social da tecnologia para uma melhor qualidade de vida para todas as classes?

É exatamente isso que o finlandês Routti, um dos maiores especialistas mundiais em políticas públicas para a economia do conhecimento, defende em sua teoria. A educação é o melhor investimento possível neste século, afirma o professor, em entrevista ao Jornal O Globo (Rodrigues, 2006). Para Routti, é preciso pensar em

um modelo econômico que transforme tecnologia e conhecimento em benefício social e econômico, já que é impossível combinar um sistema de bem-estar social com uma economia competitiva. O especialista cita exemplos de países nórdicos, onde um sistema social mais justo e menos competitivo, além de já estar sendo posto em prática e gerando benefícios para todas as classes, é um elemento de competitividade.

Por um outro lado, destaca o finlandês, não é uma tarefa fácil e barata investir em educação, principalmente porque seus benefícios não são imediatos. Além disso, Routti define o papel do sistema educacional no século XXI a partir da necessidade de que todas as crianças devem ter iguais condições de acesso a uma educação de qualidade. É preciso educá-las até o máximo de suas competências, não até o mesmo nível, porque pessoas diferentes têm talentos e habilidades diferentes, como no esporte. A economia do conhecimento deve ser ampla e envolver todos os talentos de um país. Se apenas uma parte da população tiver acesso a uma educação de qualidade, perde-se o talento de toda uma geração de crianças provenientes de famílias mais pobre que não têm condições financeiras de frequentar uma escola particular, como no caso do Brasil.

Desta forma, percebemos que o papel da escola no século XXI é o de tentar, através da democratização do acesso ao conhecimento, lutar por uma sociedade com menos desigualdades em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas (Kuschnir, 2002). Não é o que infelizmente vivemos no Brasil, onde os alunos, a maioria de escolas públicas, apresentam grandes dificuldades tanto em matemática quanto em português (INEP, 2001 *apud* Menezes, 2005) e a muitos deles resta só trabalhar em serviços que requerem habilidades manuais. Demo (2004), defendendo uma mudança radical para a escola pública, comenta que ela é “coisa pobre para o pobre” e afirma que “o futuro do país está dentro da escola, desde que se saiba trabalhar a face disruptiva do conhecimento e o lado formativo da pesquisa” (Demo 2004: 90).

Esta escola deve também acompanhar as mudanças sociais e isso inclui as mudanças tecnológicas que afetam o nosso dia-a-dia. Desta forma, nas idéias de Demo (1994: 23), a educação deve ser o paradigma da modernidade na medida em que só existe desenvolvimento quando há produção de conhecimento próprio e sua

disseminação popular, ou seja, “ser moderno é ser capaz de definir e comandar a modernidade” e isso não pode ser feito sem a educação, cuja função básica é “enfrentar o desafio de humanizar o desenvolvimento” (Sampaio & Leite, 1999: 72). Para que a escola mantenha o seu significado e assegure o seu lugar social, deve-se pensar na questão da tecnologia não só em relação aos alunos, mas desde a formação de seus professores. E como não há escola do futuro sem professores do futuro, urge pensar neste profissional em termos de uma formação voltada para o uso consciente das novas tecnologias.

3.4

Sociedade excluída, educadores excluídos

No que diz respeito ao acesso à tecnologia, a situação no Brasil ainda não é satisfatória, embora o número de pessoas com acesso à internet no Brasil seja crescente. Já são quase 14 milhões de brasileiros “conectados”, ou seja, 14 milhões de pessoas com acesso à internet, segundo uma pesquisa da empresa “comScore Networks” (O Globo, 2006). Se recorrermos, porém, aos dados do último Censo 2000 (IBGE, 2006), o qual indica que somos um país com 170 milhões de habitantes, percebemos que o número de internautas brasileiros corresponde somente a 8,2% do total da população. Logo, o número de pessoas com acesso à internet no Brasil, mesmo sendo crescente, é ainda mínimo e preocupante.

Se vivemos na sociedade da informação, na sociedade do conhecimento e se esta é uma sociedade informada e com acesso ao conhecimento, como explicamos o fato de somente 8,2% dos brasileiros terem acesso à internet? Será que o advento tecnológico não estaria contribuindo para ratificar as diferenças entre dominantes e dominados? Será que podemos arriscar e dizer que as diferenças sociais no Brasil aumentam com o advento tecnológico? Mesmo aqueles que têm acesso à internet, será que são de fato informados? Talvez sim, mas será que são emancipados como propunha Freire (1996)? Talvez seja um pouco precipitado importarmos de outras sociedades a afirmação de que vivemos atualmente na sociedade da informação. Não podemos esquecer de que vivemos ainda em uma sociedade duramente excludente, na

qual poucos são aqueles que têm acesso à informação e fazem dela um uso crítico e construtivo.

Infelizmente, a exclusão digital também está presente entre aqueles que teriam a missão de incluir os excluídos, os professores. Observando os dados de uma outra pesquisa da Unesco (Medeiros, 2004) realizada com cinco mil professores nos 26 estados do Brasil e no Distrito Federal sobre o perfil dos docentes brasileiros de ensino fundamental e médio, notaremos que o mundo digital ainda está muito distante do cotidiando do professor brasileiro. Mais da metade desses profissionais não tem computador em casa, não navega na internet e sequer usa correio eletrônico.

Os dados da Unesco mostram ainda que essa exclusão digital é consequência direta da situação econômica em que vivem os professores. Dos entrevistados com renda familiar entre dois e dez salários-mínimos 65% afirmam não ter computadores em suas residências, o que mostra que o acesso ao computador e à internet é diretamente proporcional à renda desses professores. Somente aqueles docentes cuja faixa salarial chega a mais de 20 salários-mínimos têm computadores em casa com acesso à internet.

Os dados da referida pesquisa confirmaram também os indicadores de profundas disparidades regionais do país. No Nordeste, 12,7% dos docentes recebem até dois salários-mínimos, enquanto no Sudeste esse percentual é de 1%. Somente 2% dos nordestinos têm mais de 20 salários, já no Sudeste esta é a renda familiar de 8,9% dos professores.

Diante deste quadro preocupante, é importante consideramos a inclusão digital dos professores como uma questão de cidadania. Urge que estes profissionais tenham o direito de passar por um processo de *letramento digital*¹⁰ (Almeida, 2005) para que possam exercer seu dever como educadores, ou seja, incluir, através de suas atividades educacionais, seus alunos na sociedade da informação e comunicação. Há necessidade de que o computador deixe de ser visto como um bem de consumo de poucos e seja encarado como um instrumento fundamental para o trabalho do professor neste século.

¹⁰ Voltaremos a este conceito na seção 3.5, a seguir.

Um outro problema que afeta o Brasil é o analfabetismo funcional. A existência de um grande número de brasileiros que aprenderam as letras mas não conseguem utilizar a leitura e a escrita em práticas sócio culturais, como escrever cartas, ler jornais, elaborar ofícios, preencher campos de formulários, buscar informações em caixas automáticas em bancos e em shopping center, é bastante preocupante (Soares, 2002 *apud* Almeida, 2005).

O analfabetismo funcional no Brasil chega a 70% da população. Segundo o MEC (2003 *apud* Almeida, 2005), essas pessoas não conseguem interpretar o universo de informações a que tem acesso em diferentes meios e apresentam dificuldades relacionadas com a prática social da escrita. Constata-se, portanto, que estas pessoas, embora tenham ultrapassado as séries iniciais do ensino básico, não conseguiram desenvolver as competências exigidas pelo contexto sociocultural e pelo exercício da plena cidadania.

Almeida afirma ainda que estudos recentes, como o de Soares (2002), sobre o analfabetismo funcional levaram à definição do conceito de letramento como apropriação da leitura e da escrita para exercer a cidadania, ter condições de acesso à cultura da sociedade letrada e corresponder às suas demandas utilizando o ler e o escrever em práticas sociais. A apropriação da escrita é diferente da alfabetização, referindo-se esta a codificar e decodificar a escrita, enquanto que letramento diz respeito a aprender (tornar para si) essa escrita e utilizá-la socialmente.

Para as pessoas que mal conseguem empregar a escrita em situações de sua vida, o acesso aos recursos tecnológicos precisa ser integrado a um trabalho de formação que lhes favoreça desenvolver a capacidade de busca e seleção de informações, interpretação, análise e representação do pensamento para resolver seus próprios problemas. O necessário é, então, desenvolver ações com vistas a formar pessoas letradas com competência para resolver situações do cotidiano e da vida profissional e enfrentar os desafios de sua inserção na sociedade da informação.

Ter acesso à tecnologia e utilizá-la com certa proficiência para obter informações pode indicar ação tanto de um usuário consumidor passivo como de um usuário crítico. Apertar teclas, ler telas, usar programas computacionais, dar e receber

respostas do computador são ações que estão para a inclusão digital de forma semelhante à alfabetização no sentido de identificação de letras, de decodificação.

É imprescindível que se desenvolva autonomia em relação à busca, à seleção e à representação de informações significativas que favoreçam a formação de cidadãos críticos do mundo, usuários dessa tecnologia para desenvolverem-se como cidadãos.

3.5

Fluência tecnológica e letramento digital

Propiciar às pessoas fluência tecnológica significa, segundo Almeida (2005), utilizar criticamente a tecnologia de informação e comunicação com os objetivos de alavancar a aprendizagem significativa, autônoma e contínua, mobilizar o exercício da cidadania, oportunizar a produção de conhecimentos necessários à melhoria das condições de vida das pessoas e da sociedade e apoiar a criação e organização de nós da rede de relações comunicativas na qual todos possam se conectar.

A idéia de fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento definido por Soares (2002). Letrado seria aquele que se apropriou da escrita para o uso social. Logo, fluência tecnológica seria prática social e não simples aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados a informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação social.

Baseando-se nas idéias de Paulo Freire sobre alfabetização como leitura da palavra por meio da leitura do mundo, Almeida (2005: 174) conceitua letramento digital como o domínio e uso da tecnologia de informação e comunicação para propiciar ao cidadão a produção crítica do conhecimento, com competência para o exercício da cidadania e para inserir-se criticamente no mundo digital como leitor ativo, produtor e emissor de informações.

Adotar as idéias de Paulo Freire para a questão do letramento digital seria, segundo a autora supracitada, uma forma de reinventá-lo em um novo contexto cujas condições históricas, socioculturais, políticas e econômicas são diferentes do

momento em que Freire elaborou sua teoria, implicando uma atualização metodológica na qual a essência do significado de suas idéias seja mantida. A noção de reinventar Freire advém de suas próprias recomendações sobre a “reinvenção em conexão com a substantividade” de suas idéias. (Almeida, 2005: 174)

É fato que a reinvenção das idéias freireanas gera uma busca por respostas que ele não elaborou, respostas estas que precisam de uma reflexão contínua para reinventá-las e torná-las vivas na história por meio da postura dialógica e do exercício da curiosidade e do questionamento (Almeida, 2005: 175).

Assim, inspirando-se nas idéias de Freire, Almeida (2005) afirma que o letramento digital implica:

“ (...) reconhecer o ponto de partida da leitura do mundo dos alfabetizados, seu modo de análise da vida e de sua participação no mundo; identificar os níveis de conhecimento a respeito da leitura do alfabetizado sobre o mundo digital; trabalhar a aprendizagem da escrita e da leitura da palavra do alfabetizado com os instrumentos do mundo atual, inclusive empregando o meio digital; provocar a reflexão do alfabetizado sobre a leitura da palavra escrita por ele e, tendo aprendido o significado da palavra, retornar para a leitura e transformação do mundo (Almeida, 2005: 175)” .

Neste sentido, fica claro que para haver letramento digital é imprescindível uma relação de diálogo entre educadores e educandos. Seria, por isso, errado imaginar que o simples fato de disponibilizar computadores nas escolas propiciaria o letramento digital dos cidadãos, principalmente dos professores. E aqueles que nem à escola vão? Pode-se aceitar até a idéia de que alguns dominam certos recursos tecnológicos, mas se não há um letramento se trata apenas de um domínio de ordem instrumental, sem nenhum significado.

Segundo Marques & Cardoso (2006), ainda há muito o que se discutir e refletir sobre as atuais iniciativas de promover a inclusão digital, propostas pelo governo e por instituições particulares.¹¹ Em 2004, participamos de um projeto, desenvolvido pelo grupo de pesquisa REDES-Bra, cujo objetivo era estimular o gosto pela leitura entre os alunos de escolas municipais do Rio de Janeiro através do uso de

¹¹ A própria autora desta dissertação participou do projeto descrito logo a seguir.

tecnologia.¹² Durante a realização do mesmo, percebemos a imensa dificuldade de professores e alunos de trabalhar com o computador. Em uma das escolas envolvidas no projeto, havia dois laboratórios de informática que só podiam ser freqüentados pelos alunos na presença de um professor. Mas como a maioria dos professores não sabia ou ainda não havia tido nenhuma experiência com computadores, o laboratório era usado, na maior parte do tempo, sem que fins didáticos fossem previamente estabelecidos e discutidos. Um exemplo disso foi comprovado quando presenciamos, várias vezes, alunos que mal sabiam manusear o *mouse*, conversando entre si ou jogando no computador. Estranho nessa história é que a aula que esses alunos estavam tendo no laboratório, ou melhor, que deveriam ter, era de educação física. Na verdade, o laboratório estava sendo usado como “passatempo” para os dias chuvosos ou para os dias em que o professor não realizava atividades na quadra de esportes. Este exemplo mostra que disponibilizar um laboratório de informática nas escolas não é suficiente para promover a inclusão digital. A verdadeira inclusão digital nas escolas vai muito mais além da instalação e disponibilização de máquinas para professores e alunos.

O acesso aos computadores não deveria ser tão restrito àqueles que não os têm em suas residências, como no caso os alunos mais carentes da rede pública. Os jovens de hoje sentem muita motivação para trabalhar com computadores e, por falta de preparo técnico e acadêmico, algumas instituições optam por não lhes permitir o acesso ou quando o fazem, não há uma integração curricular adequada fazendo com que essas máquinas sejam vistas como verdadeiros tesouros que não podem ser experimentados a todo instante ou como uma ferramenta para passar o tempo dentro da escola.

Ainda acredita-se que excluídos digitalmente são aqueles que não têm computador e telefone celular, mas a verdadeira exclusão digital está no fato de não haver iniciativas que levem a pensar, a criar e a organizar novas formas, principalmente mais justas, de produção e distribuição da riqueza material dos avanços tecnológicos.

¹² Estas escolas já possuíam um laboratório de informática devido a uma parceria com a mesma instituição particular que financiou a pesquisa do grupo REDES-BRA.

Desta forma, pode-se perceber mais uma vez que se deve realizar ações que visem democratizar o acesso à internet e à informação, e, sobretudo, o desenvolvimento de competências que levem professores e alunos a uma fluência tecnológica e crítica.

Cumprido destacar que Sampaio & Leite (1999) são da opinião de que todos os professores, em formação ou os que buscam formação continuada, devem passar por um processo de letramento digital, que nas palavras delas seria um processo de *alfabetização tecnológica do professor*. Este conceito é definido pelas autoras da seguinte forma:

“O conceito de alfabetização tecnológica do professor envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção do papel das tecnologias na organização do mundo atual – no que se refere a aspectos locais e globais – e na capacidade do professor em lidar com essas diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo (p.100).”

Por fim, alguns aspectos da relação ensino e tecnologia necessitam ser apontados. Refletindo sobre o que seria a integração de tecnologia ao ensino, percebemos, primeiramente, o que não seria:

- ⇒ Colocar simplesmente computadores nas salas de aula sem antes formar o professor;
- ⇒ Substituir atividades de leitura e escrita por atividades livres no computador;
- ⇒ Usar programas ou materiais que não se adequam ao currículo;
- ⇒ Treinar com os alunos habilidades tecnológicas isoladamente.

Refletindo sobre o que seria esta integração por parte da escola:

- ⇒ Exercer sua função social de influenciar na construção e na democratização do conhecimento;

- ⇒ Exercer sua função transformadora, através de atividades de pesquisa, análise e críticas do mundo a fim de construir novos significados e interpretações a favor do bem-estar da sociedade;
- ⇒ Incorporar a tecnologia de maneira que acentue o aprendizado dos alunos;
- ⇒ Ter o currículo guiando o uso da tecnologia e não o contrário;
- ⇒ Unir os objetivos do currículo à tecnologia de forma coordenada;
- ⇒ Formar alunos-usuários proficientes e letrados tecnologicamente;

E por parte dos professores seria:

- ⇒ Tornarem-se letrados em termos tecnológicos;
- ⇒ Usar programas que já sejam usados no mundo real (mercado de trabalho) para habituar os alunos, desde a escola, com esta tecnologia e levando-os a utilizarem-na de forma flexível, objetiva e criativa;
- ⇒ Aproveitar o interesse e a motivação dos alunos pela tecnologia, o que pode levar a um maior engajamento destes nas tarefas da escola;
- ⇒ Estimular o uso do computador de forma consciente, proposital e crítica;

No entanto, sabe-se que os pontos listados não são uma receita pronta e fácil de se aplicar ao ensino, visto que as nossas realidades escolares ainda passam por muitas outras dificuldades.

4 – Internet, professor do século XXI e o ensino de língua estrangeira

4.1 – A internet e sua história

A internet revolucionou o uso dos computadores e o mundo da comunicação como nada antes visto. Trata-se de um mecanismo infinito de disseminação de informação e um meio de colaboração e interação entre indivíduos, via seus computadores, independente de suas localizações geográficas.

Sua história é complexa e envolve vários aspectos: técnicos, organizacionais e sociais. Pode-se afirmar que sua origem se deu durante a Guerra Fria, entre as décadas de 50 e 70. Militares dos Estados Unidos da América temiam perder suas informações secretas hospedadas em servidores localizados dentro de quartéis-generais estratégicos. Se um dia algum ponto desses locais fosse bombardeado, informações essenciais poderiam ser perdidas. Dessa forma, o Departamento de Defesa americano pensou em um sistema que interligasse vários pontos, de modo que não se centralizasse o comando. Essa interligação era uma rede, que não tinha um computador central, pois caso a Casa Branca fosse atingida, as informações estariam salvas no Pentágono, por exemplo. E se o mesmo acontecesse no Pentágono, as informações já estariam a salvo em outro lugar qualquer (Runkehl *et alii*, 1998).

No final dos anos 80, a internet passou a ser vista como um eficiente veículo de comunicação mundial. No Brasil, em 1991, seu acesso foi liberado para instituições educacionais, fundações de pesquisa e órgãos governamentais. Aos poucos outras instituições passaram a acessar a internet e, em 1995, os ministérios das Comunicações e da Ciência e Tecnologia publicaram uma portaria conjunta criando a figura do provedor de acesso privado e liberando, assim, a operação comercial em nosso país.

A rapidez com que a internet vem se desenvolvendo é inédita entre outros inventos tecnológicos existentes. Pode-se verificar esta velocidade através da comparação entre o espaço de tempo que os diferentes aparatos tecnológicos precisaram para atingir cinquenta milhões de usuários no mundo. O rádio, por

exemplo, levou trinta e oito anos, o computador dezesseis e a televisão treze. Já a internet precisou de apenas quatro anos para alcançar a marca de cinquenta milhões de usuários. Em 2005, já havia seiscentos milhões de usuários em todo o mundo (IBOPE, 2006).

4.2 – O professor do século XXI

Pensar em um professor do século XXI não é pensar em um docente totalmente diferente de um do século XX, mas em um profissional mais consciente, mais crítico e mais preparado para as transformações sociais. Por isso, segundo Belloni (1999), um dos principais desafios da educação neste século é capacitar os alunos a continuarem sua própria formação ao longo da sua vida profissional, já que em função das rápidas mudanças no mundo contemporâneo, “eles podem ter de exercer funções ainda inexistentes” (Tavares, 2003). Além disso, hoje em dia, a formação de professores do século XXI deve estar preocupada em preparar futuros professores para lidarem com as inovações tecnológicas e suas conseqüências pedagógicas, seja para o ensino presencial que conta com o apoio tecnológico ou para o ensino a distância via internet.

Como comentado no item 4.1, a internet alcançou a marca de 50 milhões de usuários em apenas quatro anos. É fato que esta rapidez em seu desenvolvimento impressiona aos educadores que observam este crescimento de uma forma mais crítica. Tratando-se de um processo recente, Bertocchi (2005) afirma que estamos ainda vivendo um estágio de absorção dessa tecnologia, o que nos leva a crer que, independentemente dessa rápida disseminação, a internet está hoje, sob uma perspectiva histórica, em uma fase inicial de desenvolvimento.

No ambiente pedagógico, o que interessa e preocupa é a rapidez com que as tecnologias, em especial a internet, se instalam e passam a fazer parte de nossa vida profissional e de nosso meio escolar - quer queiramos ou não, independentemente de julgamentos de valor e de como estamos lidando com isso.

A internet, por ser uma inesgotável fonte de conhecimento, acaba inevitavelmente gerando tensões nos educadores, principalmente quando estes pretendem incorporar essa nova tecnologia à prática pedagógica. Por isso, Bertocchi (2005) comenta que pode haver uma sensação de atraso, de que os educadores estão sempre desatualizados ou perdendo alguma coisa. Para a autora, há também um sentimento de fragilidade e de que as hierarquias há muito internalizadas estão sendo subvertidas, já que os alunos saberiam mais do que os professores, teriam maiores, mais fáceis e mais rápidos acessos ao conhecimento. Seria um espécie de avalanche de informações sobre nós, professores.

Deparamo-nos, então, com a velocidade e o tempo. Tempo que nem sempre temos, mas do qual precisamos. Tempo para uma ampla e profunda reflexão sobre nossa formação profissional. Tempo para entender o novo tempo em que vivemos, o da pós-modernidade, o da crise de identidades e de papéis na sociedade do século XXI (Hall, 2005). Tempo para passar por diferentes etapas de aprendizado e adquirir habilidades para lidar com computador. Certamente a maioria dos professores de hoje não teve esse tempo ainda. Eles precisam de tempo para “tentar ajustar suas convicções prévias às condições concretas e objetivas com que se deparam na execução de um projeto que utiliza a internet, por exemplo” (Bertocchi, 2005). Entretanto, para que isso ocorra, há que se dedicar tempo, investir na formação de futuros professores e na formação continuada.

De fato ainda há muito a ser feito para que o professor do século XXI desenvolva competências que o ajudem a tornar a tecnologia uma ferramenta tão comum para ele como o livro didático. Além disso, precisamos ainda de muitas discussões, esclarecimentos, incentivos governamentais, apoio técnico e motivação para integrar a tecnologia a nossas práticas pedagógicas.

Almeida (2005) afirma que o professor é o elemento-chave da revolução tecnológica no ambiente escolar. Se os professores não estiverem habilitados para o uso de computadores e programas, e não conhecerem as principais formas de linguagem para a produção/recepção de informações, serão poucas as chances de uma

integração eficaz da internet às práticas pedagógicas, sejam elas voltadas para a sala de aula ou para o ambiente online.

Lévy (1999 *apud* Amaral, 2003) ilustra o papel de um professor do século XXI que tenha a internet como sua aliada através de duas expressões: o professor será um “arquiteto cognitivo” e um “engenheiro do conhecimento” na era da “cibercultura” – estrategista da aprendizagem, ou seja, o professor não pode ser mais um “difusor de saberes já instituídos, mas sim o animador da inteligência coletiva, estimulador da troca de conhecimentos entre os alunos”. O arquiteto cognitivo, por sua vez, seria, em aspectos gerais, um professor “capaz de desenvolver estratégias metodológicas que levem os alunos a construir seu aprendizado contínuo de forma autônoma e integrada, fazendo uso crítico da tecnologia” (Amaral, 2003: 114).

Cumprido ressaltar que a ilustração do papel do professor dada por Lévy (1999) não é totalmente nova. Outros educadores, como Freire (1996) e Teixeira (1971), também já haviam proposto uma relação mais horizontal e dialógica e um papel mais autônomo para os alunos no processo de aprendizagem. O que é novo mesmo é a existência da internet como um possível instrumento didático neste processo.

Portanto, não podemos pensar que o professor do século XXI seja o primeiro na história da educação que faça com que seus alunos aprendam a aprender de forma autônoma e contínua objetivando sua emancipação. Esta proposta é relativamente antiga, mas, devido a inúmeras e distintas razões, acaba sendo somente uma proposta teórica e não prática.

Não havendo, desta forma, uma revolução em termos kuhnianos acerca do papel do professor, buscamos entender como seria a formação de professores do século XXI. Neste sentido, acreditamos que a reflexão crítica é o melhor caminho para encarar a fase de transição que estamos vivendo. Consideramos esta fase como de transição porque há décadas não havia internet e nas próximas décadas, penso eu, ela poderá e até deverá ser um instrumento pedagógico tão frequentemente usado como o giz e a lousa.

Primeiramente, é mister que todo e qualquer questionamento acerca da relação ensino / aprendizagem deva levar em consideração as transformações sócio-político-econômicas, nas quais todos nós estamos inseridos, a fim de que metodologias mais

adequadas e atraentes sejam desenvolvidas e utilizadas. Sendo assim, um dos objetivos da formação docente neste século deve ser fazer com que os recursos oferecidos pelas novas tecnologias “contribuam para a reflexão e o desenvolvimento do espírito crítico do professor, quebrando as barreiras entre o espaço escolar e o mundo exterior, integrando-os de forma consciente e enriquecedora” (Amaral, 2003). Para tanto, é preciso que haja muita reflexão e coerência na utilização das novas tecnologias, para que esta utilização não seja meramente instrumental e mecânica e siga um modismo socio-educacional.¹³

4.3 – A reflexão crítica na formação de professores

Cabe, então, neste momento, entendermos o que é refletir de forma crítica em termos de ensino. A proposta de Smyth (1992: 295 *apud* Liberali *et alii* 2003: 134) contribui para este entendimento. O autor, buscando meios de promover formas de ensino reflexivo, propõe – baseando-se no trabalho de Paulo Freire – que os professores se engajem em ações que promovam o exercício reflexivo necessário na atualidade para que, como já comentado anteriormente, nós professores não caiamos na mesmice e possamos aprender a ser mais conscientes dos nossos atos e a partir desta consciência gerar segurança para nos aventurarmos no mundo “pós-moderno”.

De acordo com Liberali (1996), os professores, ao falarem das suas práticas pedagógicas, passam a assumir um papel autoconsciente e regulador em relação a suas ações. Dentro de uma perspectiva vygotskiana, para que haja reflexão é preciso que “a linguagem dê forma à ação, possibilitando seu reconhecimento e entendimento”, mas para que isto ocorra é preciso criar possibilidades de reflexão em que esses professores expressem suas opiniões, relatem suas práticas, discutam teorias e, conseqüentemente, reflitam sobre todo o processo pedagógico.

Assim sendo, os professores-praticantes da reflexão podem se ver como outro e ao se ver como outro eles realizam um ato social. Segundo Vygotsky (1925: 57 *apud* Liberali, 1996), “tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que

¹³ Temo estarmos vivendo uma espécie de “modismo sócio-educacional”, que seria o fato de “estar na moda” usar a tecnologia no ensino. Tal fato, sem uma prévia reflexão e crítica, é na minha opinião, preocupante, pois não são as tecnologias que resolverão antigos problemas educacionais.

para mim sou outro”, ou seja, para o autor, é da consciência que desenvolvemos no relacionamento com o outro que criamos a possibilidade de adquirirmos consciência de nós mesmos. A consciência de si seria, então, construída a partir da socialização da consciência. Portanto, da mesma forma como a consciência se desenvolve na relação com os “outros”, também a reflexão precisa de “outros” como mediadores, e é por isso que é importante que o educador do século XXI busque, através de uma atualização permanente, o contato com outros professores para que juntos repensem e reconstruam suas práticas educacionais e se atualizem e discutam problemas e desafios em busca de novos rumos para a educação.

Esta preocupação com a atualização permanente é uma das características dadas por Demo (2004) na tentativa de traçar o perfil do professor do futuro que nos leva a uma reflexão sobre a formação deste profissional.

Este professor do futuro precisa mais do que ninguém entender que se o conhecimento é “aquilo que a tudo inova é ao mesmo tempo aquilo que a tudo envelhece”. Desta forma, o professor precisa de formação continuada, de atualização permanente, pois “o cerne da habilidade profissional é a capacidade de reconstrução constante de si mesma” (Demo, 2004: 84).

Demo caracteriza o professor do futuro ainda através de mais cinco aspectos relevantes que serão apresentados a seguir. O primeiro parte do princípio que professor é necessariamente pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento e não da transmissão do conhecimento.

Antes de tudo é preciso que o próprio professor construa em si uma autonomia para pesquisar, pois ele é um “eterno aprendiz” (Demo, 2004: 100) e só o será se souber pesquisar. Aquele professor que não sabe reconstruir conhecimento, não tem condições de formar um aluno autônomo. “Quem estuda com quem não estuda jamais aprenderá a estudar” (Demo, 2004: 100) afirma o autor, interligando a idéia da necessidade de atualização permanente do professor com a de saber pesquisar.

O segundo aspecto seria o que relaciona o professor do futuro com um indivíduo capaz de formular propostas próprias, que saiba elaborar sua autonomia, já que, nos dias de hoje, a função de socialização e transmissão do conhecimento é cada

vez mais assumida pelas tecnologias de informação e comunicação, o que aumenta o desafio educativo de fundamentar a emancipação deste professor e de seus alunos.

A terceira característica do professor moderno é que ele não deve valorizar somente o legado teórico, “mas saber fazer da prática trajetória de reconstrução do conhecimento, desde que a saiba teorizar” (cf. Oliveira, 2003). Não se deve pensar que a prática desvaloriza a teoria. De acordo com Demo (1985 *apud* Demo, 2004), “toda teoria só se torna relevante se colidir com a prática, porque toda teoria é outra na prática”. O professor do século XXI deve saber desconstruir sua prática a fim de que a reconstrua de modo renovado. Isto não deve ser uma atividade eventual, mas um critério máximo de sua qualidade profissional, já que, como educador, deve demonstrar diariamente que sabe se reeducar.

A quarta característica é a mais relevante para este estudo e refere-se ao fato do professor do século XXI precisar se familiarizar com a instrumentação eletrônica, superando a tendência meramente instrucionista da informática. Esta por si só não forma, mas pode colaborar para a construção de conhecimento. Ninguém aprende só por navegar em páginas da internet, porque aprender é um processo de reconstrução do conhecimento que necessita de esforço pessoal de forma sistemática. De acordo com Demo (2004), a mídia é apenas um instrumento. Não há porque confundi-la com aprendizagem. Ela pode ser “alavanca formidável de aprendizagem, pelo menos no manejo praticamente infinito de informação disponível, interatividade cibernética, comunicação múltipla” (Demo, 2004: 85). É função do professor do futuro trabalhar a aprendizagem também em meios eletrônicos com o objetivo principal de tentar reduzir a distância hoje vigente entre a modernidade dos instrumentos e o atraso didático.

Desta forma, o uso das tecnologias de informação e comunicação para o ensino pode evidenciar a potencialidade de propiciar o desenvolvimento da leitura e da escrita, numa perspectiva de interação, colaboração e produção do conhecimento. Almeida (2006) destaca que mesmo a preocupação do professor com o copiar/colar dos alunos pode se transformar em oportunidade para compreender que o aluno está apenas começando um trabalho com copiar/colar e, caso seja orientado

adequadamente, este aluno pode reelaborar o texto num exercício de autoria que o leve ao desenvolvimento de sua capacidade criativa e crítica

A quinta característica do professor do futuro proposta por Demo (2004) é a interdisciplinaridade. Não cabe mais a distância entre as áreas, porque os problemas da realidade são um complexo e não podem ser tratados unicamente por uma área.

4.4 Tecnologia, internet e o ensino de língua estrangeira

A presença de recursos tecnológicos na escola não é fato novo. “Diversos instrumentos tecnológicos já haviam sido introduzidos no contexto escolar antes mesmo do advento da internet”, lembra Mendes (2006: 36). Desse modo, é necessário, antes de se discutir o uso de computadores e da internet nestes contextos escolares, lembrar que outras ferramentas tecnológicas também contribuíram e contribuem para o ensino (Mendes, 2006).

Percebe-se, ao longo do desenvolvimento da história de métodos de ensino de LE, a integração de tecnologia aos mesmos. Esta integração inicia-se, basicamente, com o uso de fitas cassetes e *slides*. Com o desenvolvimento tecnológico, como por exemplo a invenção da televisão e do video-cassete, vídeos e filmes começam a fazer parte do material utilizado para o ensino de línguas. O avanço da informática trouxe também importantes ferramentas para este ensino, tais como programas, imagens com áudio, CDs, cursos e dicionários em CD-ROMs.

É fato que essas ferramentas estão muito presentes no ensino de LE até os dias de hoje. Escolas e cursos de idiomas têm, em sua maioria, ambientes equipados com aparelhos de TV, CD, retro-projetor, vídeo ou DVD. Algumas já desfrutam até de laboratórios equipados com computadores com acesso à internet. Sabe-se, porém, que a disponibilização desses recursos requer custos elevados, o que pode acarretar um atraso em relação ao rápido avanço das tecnologias, especialmente em instituições de ensino menos favorecidas economicamente. É o que acontece, principalmente, nas escolas públicas do sistema educacional brasileiro.

Cumprido esclarecer que, quando nesta pesquisa nos referimos a integrar tecnologia, preocupamo-nos com o uso crítico e adequado de ferramentas

tecnológicas no ensino presencial de alemão. Preocupa-nos a visão que os professores e futuros professores têm acerca dessas ferramentas em termos de razões de uso, frequência e, principalmente, metodologia. Por esta razão, ao elaborarmos as questões incluídas nos questionários e nas entrevistas utilizadas como instrumentos de pesquisa neste trabalho, algumas destas preocupações estão aí representadas.

Atualmente, o recurso tecnológico em maior evidência entre as discussões e dúvidas de educadores é a internet. Muito se pergunta como ela pode ser utilizada no ensino de LE, quais são seus benefícios e qual a metodologia adequada para seu uso.

O ensino mediado por computador coloca-nos diante de uma situação didática inédita, tanto em termos pedagógicos e culturais, quanto lingüísticos. Do ponto de vista pedagógico e cultural, o uso da internet abre novos meios de interação e colaboração entre os participantes do processo de aprendizagem de LE e viabiliza de forma ágil e enriquecedora o acesso à informação sobre a cultura do(s) país(es) da língua alvo. Do ponto de vista lingüístico, é necessário explorar as novas formas de expressão disponibilizadas pelos meios eletrônicos na construção de textos.

Motta-Roth, Marshall & Reis (2005) partem de três crenças para o entendimento do ensino mediado pelo computador, a saber:

“(1) o aluno deve ser co-responsável pelo processo de aprendizagem junto com os colegas e o professor; (2) o conhecimento é construído no engajamento do aluno em situações efetivas de uso da linguagem, isto é, quando a aprendizagem é parte de uma atividade humana, social, contextualizada, de tal forma que a aprendizagem resulte da dinâmica da interação humana; e (3) a aprendizagem se dá na interação aluno-meio (Motta-Roth, Marshall & Reis, 2005: 40)”.

Interação, para as autoras, relaciona-se não só à comunicação entre aluno-aluno e aluno-professor, mas principalmente ao papel da interface tecnológica em incrementar o uso da LE para a comunicação. Baseando-se em um dos princípios da abordagem sócio-interacionista de Vygotsky, as autoras comentam que toda a aprendizagem é mediada pela atividade humana, “da ação para o pensamento”, segundo a qual o ponto de partida de todo o pensamento é a ação no grupo social (Kouzulín, 1986, p.xlv *apud* Motta-Roth, Marshall & Reis, 2005: 40). Ainda sob esta

perspectiva sociointeracionista, a metaconsciência do aluno sobre seu engajamento em eventos comunicativos e sobre a interação que estabelece com o meio nos processos de ensino e aprendizagem é fundamental. É preciso que o aluno saiba qual o seu papel nesse processo, não esperando que suas habilidades comunicativas em LE se desenvolvam somente por responsabilidade do professor. É preciso engajamento e consciência. A interação pela linguagem pode contribuir para o refinamento e reelaboração do conhecimento do aluno sobre os sistemas gramatical e discursivo e por isso é importante que o professor proporcione a seus alunos momentos de interação, que podem ser potencializados e expandidos com o auxílio da internet.

Nossas lentes voltam-se, agora, para a questão do ensino de línguas mediado pelo computador, com o auxílio da internet, do ponto de vista pedagógico. Inicialmente, vale esclarecer que há basicamente três formas de se aprender uma LE com o auxílio da internet: (1) Aprendizado totalmente virtual; (2) *Blended Learning* (aprendizagem mista); (3) Aprendizado presencial.

O aprendizado totalmente virtual é, como o próprio nome diz, totalmente realizado via internet. Usualmente chamado de tutor, o professor interage com os aprendizes através de meios de comunicação síncronos e assíncronos oferecidos pela Internet. O modo assíncrono de comunicação é muito utilizado, entre outras atividades, para o aprendizado de línguas através de *e-mails (Tandem*¹⁴), participação em *fóruns* de discussão e redação colaborativa. Este modo permite que o usuário tenha tempo para ler e responder mensagens e editar seu texto e o de outros. Além disto, neste modo, quase não há disputa pela tomada de turno, enquanto que na interação face-a-face, ou no modo síncrono via internet, como o *chat*, pode-se facilmente detectar esta disputa (Tavares, 2003).

¹⁴ *Tandem* é um tipo de aprendizado de línguas que se dá através de troca de correspondências, ou e-mails, entre dois falantes de duas línguas diferentes. É possível encontrar hoje na internet vários endereços e instituições de ensino que oferecem uma relação de anúncios de pessoas, cuja língua materna é o alemão, por exemplo, que têm interesse em aprender o português ou qualquer outra língua, e gostariam de se corresponder, através de cartas ou e-mails, com pessoas do Brasil ou de outras culturas com o objetivo principal de aprender o idioma. A própria autora já experimentou este modo e relata que ao final de um ano de *Tandem* presencial e via e-mail: “A realização de um *Tandem* é muito enriquecedora, ganhamos não só conhecimentos lingüísticos, mas aprendemos muita sobre a história, política e costumes do Brasil e da Alemanha que antes nós mesmas ainda não tínhamos nos dado conta. Muito rico esse intercâmbio lingüístico e cultural. Ganhamos acima de tudo uma amizade para a vida” (Marques e Zahumensky, 2005).

Palloff & Pratt (2002) ratificam que, em contextos de ensino de LE, a interação assíncrona na internet pode promover uma maior igualdade de participação entre os alunos e entre os alunos e o professor. Além disso, facilita a participação dos mais tímidos e menos fluentes oralmente. Por outro lado, não possibilita um *feedback* imediato.

Já o modo síncrono de comunicação permite um *feedback* de forma imediata e tanto o professor quanto os alunos podem interagir juntos ou estabelecer diálogos privados, no caso de *chat*, por exemplo.

Entretanto, Tavares (2003) lembra que o modo síncrono pode provocar uma grande demanda cognitiva não só com o pensar na língua-alvo, mas também com a digitação, no caso do *chat*. Além disso, a autora chama a atenção dos professores de língua para o fato de que a interação síncrona se caracteriza, entre outros aspectos, por ser sintaticamente “quebrada” e lingüisticamente simplificada, o que faz com que ela se aproxime da linguagem oral.

Um dos pontos mais positivos desses dois modos de comunicação via internet para o ensino de línguas é que o professor pode arquivar todas as mensagens para que ele possa, posteriormente, analisá-las (Tavares, 2003). Além disso, o professor pode discutir com os alunos algumas questões levantadas durante as interações na internet e, assim, levá-los a uma reflexão sobre a participação de cada um no processo de aprendizagem.

No caso do ensino de língua alemã, já existem inúmeros endereços eletrônicos através dos quais professores e alunos podem aprender e praticar o idioma, assim como interagir em língua alemã. Há desde *chats* gratuitos com fins didáticos até cursos pagos oferecidos por algumas instituições de ensino. O aprendizado de alemão totalmente virtual ainda não é muito popular. Há ainda quem acredite que um curso totalmente virtual é mais fácil e requer menos tempo de dedicação ao estudo, mas tal crença já é combatida por especialistas que afirmam que este modo de aprendizado exige dos alunos muita disciplina para a realização das tarefas e administração do tempo que deve ser reservado para as aulas via internet (Rösler, 2004).

Além disso, há uma crença de que o aprendizado totalmente virtual é um modo frio e distante de se aprender uma língua, visto que não há encontros presenciais entre os participantes do processo. Palloff & Pratt (1999) afirmam, porém, que esta idéia de frieza e distância não se concretiza quando se está em uma turma virtual onde o espírito colaborativo de ensino é desenvolvido entre os alunos e coordenado pelo professor-tutor.

A segunda possibilidade de se aprender uma língua estrangeira com o auxílio da Internet é conhecida como *blended learning* (aprendizado misto). Trata-se de um termo do inglês, mas também usado no alemão e no português, que se refere a uma forma híbrida de ensino, ou seja, momentos presenciais e virtuais fazem parte do processo de aprendizagem.

Os momentos presenciais são semelhantes ao ensino tradicional, em uma sala de aula de alguma instituição de ensino, e os virtuais podem se dar via diferentes meios de comunicação, tais como *chat*, *forum*, *blog*¹⁵, lista de discussão, E-mail, *MSN*¹⁶ e telefone (*skype*¹⁷) dependendo da estruturação do curso. Sabe-se que cada uma dessas possibilidades de comunicação entre o professor-aluno e o aluno(s)-aluno(s) possui suas especificidades, vantagens e desvantagens, mas de uma forma geral servem como mais um meio de interação entre os participantes do processo de ensino / aprendizado da LE em questão e, sem dúvida, superam distâncias geográficas e incompatibilidades de horários.

Na forma presencial de ensino com o auxílio da internet, o professor traz materiais coletados na rede mundial de computadores para sua sala de aula ou leva os alunos diretamente para um laboratório de informática, onde juntos possam trabalhar com a internet. No primeiro caso, o mais comum e possível na realidade brasileira, visto que a maioria das escolas ainda não possuem laboratórios com computadores, não só o professor, mas também os alunos podem trazer material da internet através

¹⁵ Para um detalhamento da conceituação desses gêneros digitais, ver Marcuschi (2004).

¹⁶ Programa gratuito de comunicação síncrona da empresa Microsoft. Através desse programa conversas ocorrem através de trocas de mensagens de texto e contam com um serviço de áudio e vídeo.

¹⁷ Trata-se de um programa gratuito que efetua ligações telefônicas entre dois computadores conectados à internet. Através de um programa similar, Skypeout, pode-se também fazer ligações a partir de um computador ligado à internet para qualquer telefone fixo ou móvel de qualquer lugar do mundo. Para tanto, é preciso, porém, efetuar uma compra prévia de créditos.

de uma realização prévia de pesquisas. Neste caso, a internet é usada como fonte de informação e pesquisa funcionando como uma verdadeira biblioteca com milhares de endereços, na maioria gratuitos, através dos quais enciclopédias, dicionários, jornais, revistas, páginas educativas, entre outros, podem ser acessados.

Por um outro lado, quando há no ambiente de ensino um laboratório com computadores e com acesso à internet a situação pode ser outra. Tendo a escola este laboratório, pode o professor junto com seus alunos trabalhar com a internet e desenvolver outras atividades que podem fazer com que o processo de aprendizagem se torne mais rico, atrativo e interativo. Tudo isso depende do tipo de atividade a ser realizada com os alunos e os computadores e o modo como ela será proposta.

A internet pode funcionar como fonte de informação atualizada para a realização de atividades de pesquisa e pode contribuir para um determinado conteúdo que esteja sendo abordado e discutido pela turma naquele momento. Importa na realização deste tipo de atividade discutir com os alunos e ensiná-los a distinguir endereços eletrônicos que abordem o tema proposto pelo professor, visto que a internet, como fonte de informação infinita, contém muitos endereços cuja veracidade das informações pode ser muitas vezes duvidosa e até falsa. É necessário discutir com os alunos sobre essas fontes de informação no sentido de desenvolver neles um senso crítico de uso para que não haja uma valorização cega ou ingênua com relação a tudo que se encontra na rede.

Kotz (2005) orienta professores que desejam trabalhar com atividades de pesquisa com seus alunos dentro da escola. Segundo o autor, é preciso antes de tudo que o professor elabore muito bem o seu plano de aula e selecione cuidadosamente os endereços eletrônicos que deverão ser acessados e utilizados na pesquisa. Este primeiro acesso do professor é fundamental para o sucesso da pesquisa, pois assim pode o professor analisar se o conteúdo da página da internet pode de fato acrescentar algo ao conteúdo que está sendo dado fora do laboratório.

No caso de ensino de língua estrangeira é importante verificar também se o nível de conhecimento lingüístico dos alunos é suficiente para a compreensão das informações contidas na página, evitando-se, assim, uma futura frustração do aluno que possivelmente pouco entenderia e não conseguiria realizar a tarefa proposta.

Amorim (2002) relata que para evitar dificuldades lingüísticas de aprendizes iniciantes de língua inglesa recorreu a uma metodologia utilizada para o ensino instrumental de leitura. A autora analisou primeiramente toda a página na internet que seria utilizada pelos alunos e elaborou tarefas. Os alunos tinham que buscar informações específicas e compreender globalmente o conteúdo de cada página visitada para que assim pudessem realizar as tarefas propostas. Ao final da aula, os alunos, que trabalhavam na maioria das vezes em duplas, entregavam ao professor a folha de tarefas com as informações solicitadas. Com isto, a professora poderia não só ter um certo controle sobre o trabalho que os alunos realizaram na internet, mas também avaliar a assimilação que eles fizeram dos conteúdos encontrados.

A participação ativa do aluno em qualquer processo de aprendizagem deve ser a razão de ser desde o início até o fim. Cabe ao professor orientar e avaliar e ao aluno pesquisar e elaborar (Demo, 2004). Para o autor, o processo de aprendizagem é, em sua essência, um processo de reconstrução do conhecimento e portanto, requer um plano meticulosamente elaborado pelo professor em prol de seu sucesso.

Demo (2004) lembra ainda que o despreparo dos professores para a elaboração de um projeto de pesquisa e a falta de condições das escolas sem bibliotecas e sem internet é uma questão grave no Brasil e deve ser discutida e superada. Com relação à realização de pesquisas, deve-se evitar a simples coleta de dados dispersos, por exemplo, trazendo uma página copiada da internet, pois reproduzir conhecimento é reproduzir informação apenas, mesmo que esta seja muito importante. Conhecimento é “dinâmica reconstrutiva complexa não linear” (Demo, 2002a *apud* Demo, 2004:16), que exige a constituição do sujeito capaz de autonomia. Autonomia esta de também saber ir buscar informações através de atividades de pesquisa. Para Demo (2004: 92):

“Pesquisa não pode ser feita aos solavancos, ou aos pedaços, mas sistematicamente. **Levantar dados é apenas o começo de conversa.** O importante é “analisar” dados, produzindo texto inteligente. Pesquisa implica projeto coerente metodológico e teórico: o que se quer mostrar e como se vai fazer isso, onde se quer chegar e como se chega até lá, que problema queremos enfrentar e como o faríamos passo a passo.”

Aquele professor que visa desenvolver atividades de pesquisa com seus alunos deve arquitetar bem seus planos. É preciso antes de tudo implantar o “saber pensar como maneira fundamental de aprender, à medida que se aprende a argumentar, fundamentar e “colocar no papel” somente aquilo para o qual temos base científica confiável” (Demo, 2004). Além disso, é de grande valia que resultados de uma pesquisa sejam, primeiramente, elaborados e, posteriormente, apresentados para toda a turma para que os alunos possam exercitar suas capacidades de argumentação e investigação. A crítica deve se fazer presente, pois faz parte fundamental da aprendizagem e o seu lado essencial é a sua face desconstrutiva. Segundo Demo, é a partir de uma crítica de caráter desconstrutivo que os alunos passam a conviver com um ambiente crítico e civilizado, onde haja contra-argumentação e compreensão, avaliação honesta e suporte afetivo, sem se deixar de lado os elogios. A crítica desconstrutiva leva o aluno a pensar mais uma vez sobre o que foi feito e dito fazendo com que ele tente contra-argumentar e, assim, desenvolva autonomia em seu próprio processo de aprendizagem.

Dentre as vantagens de uso da internet como instrumento para atividades didáticas no ensino presencial de língua estrangeira está a possibilidade de se expandir algum tópico trazido pelo material didático (Amorim, 2002). Desta forma, a internet pode se tornar uma fonte inesgotável de material atualizado e complementar para o ensino presencial de línguas, sem que professores e alunos tenham que investir financeiramente na compra de revistas e jornais importados.

Vimos, até agora, que a realização de pesquisas na internet, esta vista como uma tecnologia de informação, é uma das possibilidades de atividades didáticas para o ensino de uma língua estrangeira, seja ele presencial ou a distância.

Entretanto, cabe agora pensarmos quais outras atividades podem contribuir para a aprendizagem, tendo em vista a internet como tecnologia de comunicação. Uma delas é o uso de *chat*. As interações em um *chat* com fins didáticos podem favorecer a construção dialógica do conhecimento (Mondada, 2001 *apud* Melo & Rebelo, 2004)

Logo, as interações na internet com fins didáticos, como as em *chat* por exemplo, podem contribuir para a construção do conhecimento em LE. Melo & Rebelo (2004) afirmam que ainda há um certo preconceito quanto ao uso de *chat* no ensino e que isto pode ser resultado de um desconhecimento do potencial deste canal de comunicação e de uma excessiva preocupação, por parte dos docentes, com a perda do controle do processo de ensino sobre o uso do *chat*.

Kern (2000: 241 *apud* Melo & Rebelo, 2004) compara o *chat* com trocas orais e afirma que com o primeiro há mudança na estrutura de participação dos aprendizes de LE. Nas trocas orais, esta participação se dá linearmente, já no *chat* a interação escrita se dá de forma multilinear e associativa, e “a troca e a tomada de turnos não se dão de forma consecutiva, modificando as condições de atenção disponibilizada pelos interlocutores uns aos outros” (Melo & Rebelo, 2004).

O uso de *chat* no ensino de língua alemã como língua estrangeira ainda não é muito freqüente, principalmente no Brasil. Muitos professores acreditam que este modo de comunicação não é apropriado para iniciantes. Gervai (2004) desenvolveu um trabalho com professores de inglês e percebeu que as interações em *chat*, em língua estrangeira, se desenvolvem com mais qualidade e freqüência entre aqueles cujo o conhecimento lingüístico é maior. Já as interações em *chat* com os aprendizes que apresentavam pouco conhecimento lingüístico se caracterizavam como “um mero bate-papo informal”.

O trabalho com *chat*, *blog*, e-mail no ensino de línguas possibilita não só ao aluno maior autonomia e poder de decisão sobre o produto final da aprendizagem, mas também permite que o aprendiz interaja na língua-alvo em contextos reais de comunicação pela língua escrita (Costa, 2001: 35-39 *apud* Motha-Roth, Marshall & Reis, 2005: 40).

Um outro contexto real de comunicação foi explorado por Heidermann (2005: 170): o telefone via internet. Para este professor, antes da existência da internet não havia momentos autênticos em uma sala de aula de LE. Tudo era simulado ou estruturado de forma a se aproximar da língua alvo. Com a internet a situação é outra. A proximidade da língua e da cultura estudada é tão grande como nunca.

Heidermann, professor de língua alemã, praticou com seus alunos possíveis interações sobre determinados temas com o propósito maior de, ao final de cada lição, realizar uma chamada telefônica via internet. Com uma turma de nível intermediário, por exemplo, um dos temas em questão foi o pagamento de impostos no Brasil e na Alemanha. Os alunos descobriram que no país europeu é cobrado aos donos de cachorros um imposto, cujo valor é determinado de acordo com o Estado em que se reside. Impressionados e curiosos com este assunto, os aprendizes praticaram algumas questões, aprenderam o vocabulário da lição e, ao final, foram aos computadores e ligaram, através do programa SkypeOut, para diferentes prefeituras na Alemanha.

Por fim, com o intuito de investigar como andam as pesquisas sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas por computador no Brasil recorremos a um estudo de Paiva (2005). A autora constatou que há o predomínio de pesquisas empíricas que observam e refletem sobre a realidade de contextos de ensino mediados pelo computador e que estas pesquisas são, geralmente, comparadas e baseadas em teorias de como fenômenos semelhantes funcionam em contextos presenciais. Segundo a autora, essas pesquisas são realizadas através de instrumentos de coleta de dados já conhecidos e aplicados a pesquisas no contexto presencial, tais como auto-relato, diários, entrevistas, notas de campo, observação de aula, protocolos verbais, questionários pós-tarefa, entre outros. No contexto brasileiro, já foram realizadas várias pesquisas contemplando descrições de cursos, análises de materiais e ambientes virtuais, descrições de interações mediadas por computador e o levantamento de percepções de professores e aprendizes.

Há, porém, segundo a percepção de Paiva (2005), a ausência de teorias e metodologias próprias para o ensino mediado pelo computador, uma vez que estas são tomadas de empréstimo de trabalhos de interação face a face ou pesquisas em contextos de ensino tradicional. A pesquisadora acredita que dessa forma pode-se estar perdendo aspectos típicos dos novos ambientes e alerta para o desafio aos pesquisadores da área: há uma lacuna quanto às investigações sobre evidências de aprendizagem mediada pelo computador.

Chapelle (2001), por sua vez, advoga a necessidade de investigações acerca dos níveis de dificuldades e diferenças individuais dos aprendizes, além da urgência em se pensar em conceitos e categorias que sejam adequados aos novos contextos de interação e de aprendizagem.

5

A gramática sistêmico-funcional

Para contribuir com a pesquisa sobre tecnologia, internet e o ensino de LE, esta dissertação visa verificar se professores de alemão fazem uso de tecnologia e da internet em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, pretende-se também, a partir de seus discursos, verificar como esses profissionais procedem, se já experimentaram a internet como instrumento didático e o que pensam a respeito desta possibilidade.

Neste capítulo, apresentaremos uma teoria lingüística – a Teoria da Valoração – que nos ajudará a analisar o discurso de professores e alunos sobre a integração de tecnologia e da internet ao ensino presencial de alemão. Esta teoria tem suas raízes na gramática sistêmico-funcional.

Inicialmente, cumpre esclarecer que a opção por uma perspectiva funcional para análise lingüística dos dados coletados nesta pesquisa se deu devido ao fato de compartilharmos a mesma visão funcionalista de linguagem de Halliday (1994), Pezatti (2004), Martin (2000) e White (2001).

De acordo com esta perspectiva, a linguagem é, em termos gerais, um instrumento de interação social, empregado por seres humanos com o objetivo primário de transmitir informação entre interlocutores reais, estabelecendo, assim, a comunicação (Dillinger, 1991). Sobre sua relevância nos estudos da linguagem, Votre e Naro (1989: 170), fazendo oposição às perspectivas formais de estudo da língua, advogam que é do uso da língua, da comunicação social, que se origina a forma da língua e isso supõe entendê-la como um objeto maleável, probabilístico e não-determinístico. Os autores afirmam ainda que a estrutura é uma variável dependente, resultante de regularidades das situações em que se fala e, por isso, só pode ser explicada levando-se em consideração a comunicação.

Antes de apresentarmos a gramática proposta por Halliday e sua perspectiva sobre a linguagem, é importante compreendermos o que seria o termo “gramática” de acordo com Matthiessen e Halliday (1997), dois lingüistas sistêmico-funcionais. Segundo eles, deve haver uma distinção entre os termos “grammar” e “grammatics”,

visto que o primeiro se associa a um dos subsistemas da língua – o da léxico-gramática – fato que o coloca ao lado dos outros dois subsistemas lingüísticos (semântico e fonológico) e faz com que ele seja parte da língua. “Grammatics”, por sua vez, se relaciona à teoria da gramática ou conceitualização da gramática, que está sendo adotada para interpretar fenômenos lingüísticos (Almeida, 2002).¹⁸

A gramática proposta por Halliday (1994) é chamada de gramática sistêmico-funcional devido ao fato de levar em consideração questões relacionadas ao significado (base semântica) e ao uso (funcional) de uma determinada língua e por considerar a existência de uma rede de sistemas que constituem uma língua. Seus objetivos são descrever o sistema da língua e as formas pelas quais esse sistema se relaciona com os textos, sendo estes entendidos como instâncias reais da língua.

A Lingüística Sistêmica-funcional (LSF) se adequa a este trabalho porque:

- ⇒ Leva em conta os aspectos funcionais da linguagem, muito importantes para o ensino de língua estrangeira;
- ⇒ Considera a interação, também importante no ensino e possibilitada, com mais ênfase, pelo uso da internet;
- ⇒ Tem base semiótica, ou seja, acredita que múltiplas semioses são capazes de criar significados. Assim, valoriza elementos que aparecem com grande força na internet, como imagens, cores, etc.
- ⇒ Considera a linguagem como uma rede de sistemas (system network), assim como a internet é vista como um meio de criar redes mundiais “world wide web”.

5.1

A perspectiva hallidayana de linguagem

Sob a perspectiva hallidayana, a linguagem deixa de ser um mero conjunto de regras e uma representação do pensamento e passa a ser vista como um sistema de construção de significados. Desta forma, “a linguagem é vista como o lugar de

¹⁸ Em português, não temos ainda um termo que faça a distinção entre “grammar” e “grammatics” e nos referimos aos dois como “gramática”. Poderíamos, contudo, traduzir “grammatics” por “gramatística” em paralelo com “lingüística”.

interação” (Almeida, 2002: 38), visto que através de seu uso podemos interagir com o outro. É neste processo de interação que significados são construídos e reconstruídos a cada vez que o sistema é acessado, conferindo, assim, à linguagem um caráter dinâmico.

Para Halliday (1994), a linguagem satisfaz as necessidades humanas e é organizada funcionalmente respeitando essas necessidades e não de forma arbitrária.¹⁹ Por entender que toda a linguagem se organiza em torno de um propósito (de uma função), Halliday estabelece para os componentes funcionais da língua três metafunções: (1) **metafunção ideacional**, (2) **metafunção interpessoal**, (3) **metafunção textual**, as quais, segundo o lingüista, dão conta dos modos de usos da linguagem (Almeida 2002).

Almeida (2002: 39) destaca ainda que essas metafunções não são isoladas e interagem na construção do texto conferindo-lhes um caráter multifuncional. Além disso, essas metafunções se refletem na estrutura da oração e se relacionam diretamente com a léxico-gramática de uma língua. Voltaremos a tratar dessas metafunções na próxima seção.

5.2

A idéia de sistema para os estudos da linguagem

Segundo Almeida (2002: 40), “o conceito de sistema é central na teoria sistêmico-funcional e diz respeito à forma como a linguagem é organizada”. Por ser vista como um “sistema de significados” a linguagem possui, por sua vez, uma cadeia de sistemas que possibilita que tais significados sejam realizados. Na abordagem hallidayana, a linguagem se organiza não só em torno do seu *sistema lingüístico*, mas também em torno do seu *sistema de dados do contexto social*. Esses dois sistemas se interrelacionam e formam uma rede sistêmica (“system network”).

Para entendermos *o sistema de dados do contexto social* é preciso, primeiramente, esclarecer que o contexto social é formado por três variáveis

¹⁹ Minha tradução de Halliday (1994: XIII) “(...) language has evolved to satisfy human needs; and the way it is organized is functional with respect to these needs – it is not arbitrary”.

situacionais – **campo**, **modo** e **relações** – que permitem analisar a categoria de registro usada por um falante em uma determinada situação social.

A variável **campo** diz respeito à atividade social que está sendo desenvolvida no momento em que se usa a língua; **modo** se relaciona à forma de comunicação, fônica ou gráfica, falada ou escrita; **relações** trata dos papéis sociais de cada falante e de suas relações.

Primeiramente, escolhas no nível do **campo**, **modo** e **relações** são feitas pelos falantes e caracterizam um tipo particular de situação em que a língua está sendo usada. É a partir dessas escolhas que outras escolhas no *sistema lingüístico* são realizadas, o que permite que o usuário de uma determinada língua determine como os significados serão expressos.

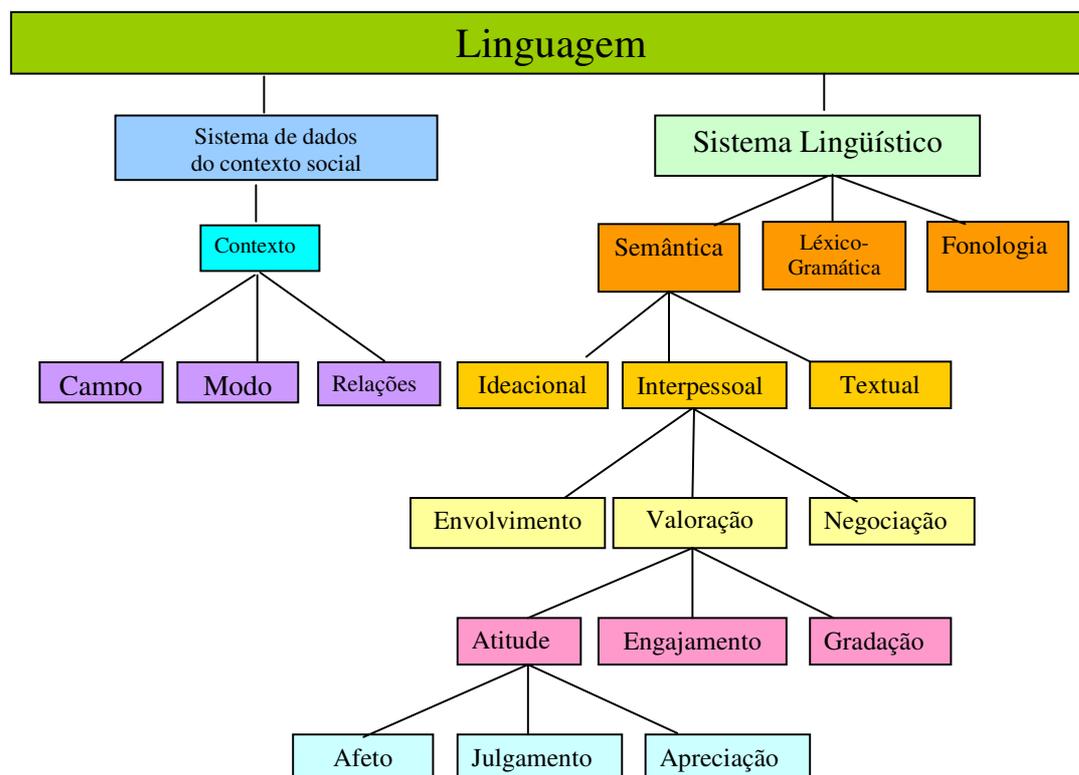
O sistema lingüístico, por sua vez, é composto por outros três subsistemas: **subsistema semântico**, **subsistema léxico-gramatical** e **subsistema fonológico**. O subsistema **semântico** relaciona-se ao significado das orações (“clauses”) e se organiza em três metafunções: ideacional; interpessoal; textual.²⁰ É através da metafunção ideacional que expressamos percepções do mundo ou, em outras palavras, “é por meio dessa função que falante e ouvinte organizam e incorporam na língua sua experiência dos fenômenos do mundo real, o que inclui sua experiência dos fenômenos do mundo interno da própria consciência” (Neves, 1997:12). A metafunção interpessoal permite ao falante participar do evento da fala fazendo com que ele crie e mantenha relações sociais. É através desta função que o falante expressa sua opinião, julgamentos e atitudes e, de acordo com Neves (1997: 13), esta metafunção é “interacional e pessoal, constituindo um componente da linguagem que serve para organizar e expressar tanto o mundo interno como o mundo externo do indivíduo.” A metafunção textual se ocupa do uso da linguagem na organização do texto (oral ou escrito)..

²⁰ Halliday apresenta a metafunção ideacional considerando a oração como representação (“clause as representation”), a metafunção interpessoal como troca (“clause as exchange”) e a metafunção textual como mensagem (“clause as message”).

Em função da interligação desses subsistemas, as escolhas no subsistema semântico determinam as opções que serão feitas no subsistema léxico-gramatical. Este subsistema, por sua vez, caracteriza-se por permitir a realização de significados no fraseamento, composto pela gramática e pelo vocabulário (Almeida, 2002). Assim como o subsistema semântico, o subsistema léxico-gramatical se organiza em torno de outros três sistemas: sistema da transitividade, sistema de modo e modalidade e sistema de Tema-Rema.

Por último, dentro do sistema lingüístico, há o terceiro subsistema, o fonológico. Almeida (2002: 42) ressalta que todos os subsistemas estão interligados, isto é, todas as escolhas de um determinado nível definem as próximas escolhas a serem feitas em um outro nível. Para ilustrar melhor essa organização de sistemas apresentamos a Figura 02.

Figura 02: Composição da Rede Sistêmica (Ampliado a partir de Almeida, 2002)



5.3

A Teoria da Valoração

Dentro do subsistema semântico do sistema lingüístico da linguagem encontramos a metafunção interpessoal, cujo papel é de permitir ao falante, como comentado anteriormente, participar do evento da fala colocando-se em relação ao seu mundo interno e externo.

A Teoria da Valoração (Martin, 2000; White, 2001) surge como uma ramificação desta metafunção e pode ser vista como uma teoria de análise textual através da qual pode-se entender como o autor / falante se posiciona diante de processos e fenômenos do mundo. Em outras palavras, a partir da gama de opções do sistema lingüístico cada falante faz suas escolhas e se posiciona ideologicamente através do seu discurso.

Esta teoria data do início da década de noventa e apresenta-se como uma nova possibilidade de análise lingüística dos discursos midiáticos.²¹ A teoria foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores australianos, sob a coordenação do professor James Martin, que vem pesquisando-a e desenvolvendo-a há dezesseis anos.²²

Baseando-se também na noção de sistema da Lingüística Sistêmica Funcional (LSF) de Halliday (1994), a Teoria da Valoração procura investigar e explicar o modo como falantes usam a língua para avaliar e se posicionar em relação a um objeto ou fenômeno ou processo. No caso desta pesquisa, buscamos, à luz deste sistema lingüístico, entender como professores e alunos se posicionam em relação ao processo de integração da internet ao ensino de alemão como língua estrangeira.

Este sistema explora também como falantes ou escritores de uma determinada língua julgam os outros, suas formas de expressão, objetos materiais e acontecimentos. Com isso, essas pessoas formam alianças com aqueles que compartilham os mesmos pontos de vista e se distanciam daqueles que não os

²¹ O professor Peter White vem realizando trabalhos nesta área.

²² Apresentações de Martin, Mathiessen e outros no Congresso Internacional de Sistêmica-Funcional, realizado em julho de 2006, em São Paulo, mostraram que a Teoria da Valoração está ainda incorporando novos viéses e interpretações textuais.

compartilham. Este sistema lingüístico é denominado por Martin (2000) como “Appraisal System” (Sistema de Valoração em português²³) e se refere aos recursos semânticos usados para negociar emoções, julgamentos e valores.

É importante destacar que o Sistema de Valoração desenvolvido principalmente por White & Martin é uma teoria ainda muito recente e em plena fase de discussões e elaborações. Apesar do fato de ter sido inicialmente desenvolvida para análise de textos escritos em língua inglesa, acreditamos que a Teoria de Valoração também possa nos fornecer uma base teórica para analisar lingüisticamente a atitude dos participantes desta pesquisa em relação ao processo estudado.

De acordo com White (2001) é possível, à luz do Sistema de Valoração, investigar lingüisticamente uma série de questões, tais como: (1) De que forma os estilos de se apresentar de falantes/escritores se diferenciam lingüisticamente? Por exemplo, quem é mais ou menos respeitador, dominador, autoritário, inexperiente, cauteloso, indiferente, emotivo, impessoal, etc? (2) Como os diferentes usos da linguagem avaliativa de falantes/escritores agem para construir distintas vozes autorais e características textuais? (3) Como diferentes gêneros e tipos textuais empregam convencionalmente estratégias retóricas e avaliativas? (4) Como diferentes modos de contar uma história podem ser caracterizados por seus diferentes traços de riquezas de avaliação? (5) Que estratégias comunicativas através das quais alguns discursos, como o da mídia, são usadas para construir supostas “objetividades” textuais ou modos impessoais?

Em uma obra mais recente, Martin e White (2005) apresentam este sistema e o relacionam com a LSF. Para eles, a LSF é, em sua essência, um modelo de múltiplas perspectivas desenvolvido para possibilitar aos analistas lentes complementares de interpretação do uso da língua. Uma das mais básicas complementações é a noção de tipo de significado – a idéia de que a língua é um recurso para a expressão de significados ideacionais, interpessoais e textuais em atos comunicativos.

Recursos ideacionais se ocupam com a construção de experiências: o que está acontecendo, incluindo o que um faz para o outro, quando, onde, porque e como e a

²³ O termo da gramática sistêmico-funcional “appraisal” foi traduzido para o português como “valoração” e aprovado para utilização pelos participantes do grupo de discussão gsemportugues@egroups.com, em outubro de 2004.

relação lógica de um acontecimento para o outro. Recursos interpessoais tratam das relações sociais de negociação: como as pessoas interagem, incluindo os sentimentos que eles tentam mostrar. Recursos textuais se referem ao fluxo de informação: os modos como os significados ideacionais e interpessoais são distribuídos em ondas semióticas, incluindo interconexões entre ondas e entre línguas e modos de participação (ação, imagens, música etc.) (Martin & White, 2005: 7).

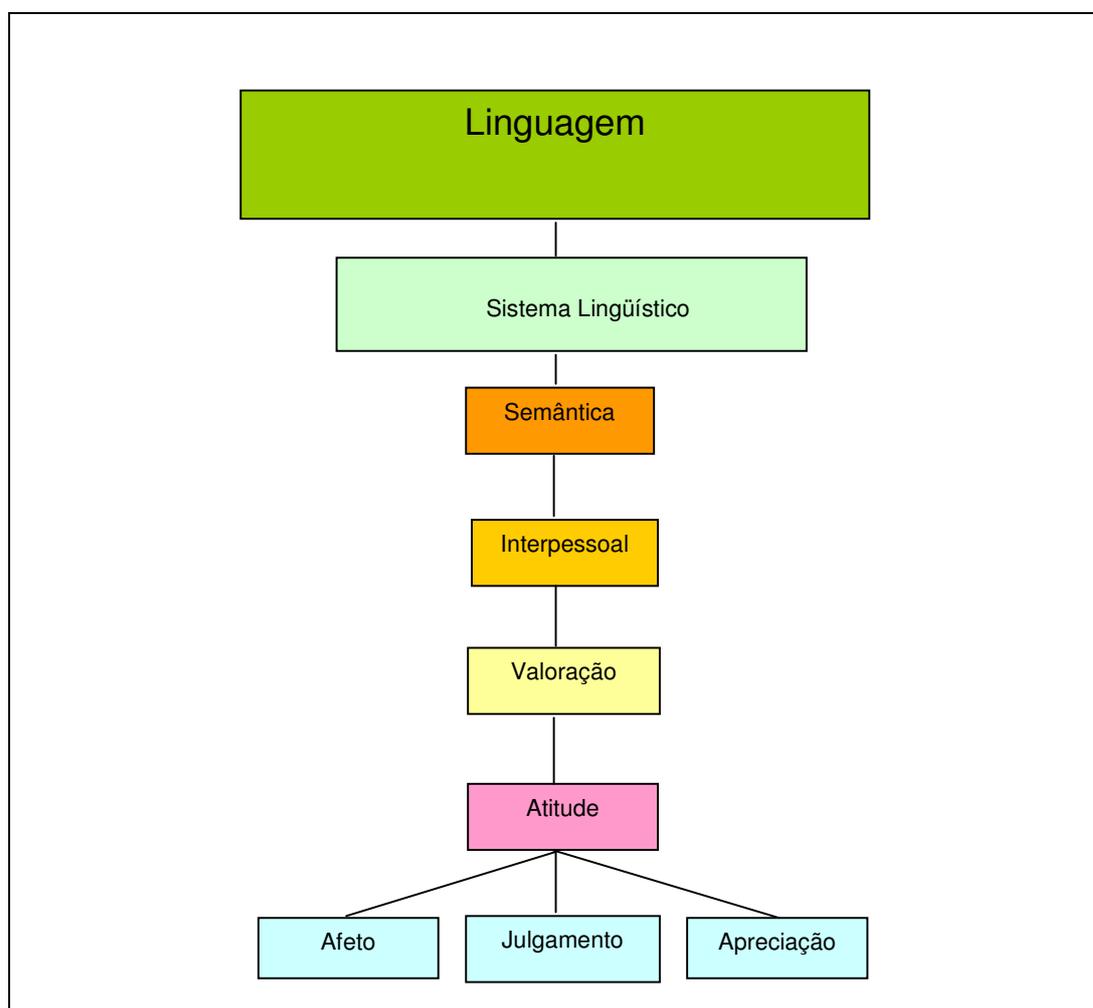
Martin & White (2005) afirmam ainda que a Teoria da Valoração se ocupa em estudar os recursos interpessoais através dos quais os usuários de uma determinada língua figuram em textos e, assim, adotam um posicionamento dentro do ato comunicativo. Esta teoria trata de como o autor/falante aprova e desaprova, apóia e abomina, aplaude e critica e como ele influencia seus leitores/ouvintes.

Desta forma, o *Sistema de Valoração* figura no sistema da metafunção interpessoal no nível da semântica do discurso. Neste nível ele co-articula o significado interpessoal com outros dois sistemas – *negociação* e *envolvimento* (vide Figura 03). *Negociação* se situa ao lado do sistema de *valoração* focando nos aspectos de interação do discurso, na função da fala e na troca de estruturas. *Envolvimento*, por sua vez, complementa o sistema de *valoração*, focando nos mecanismos de negociação, especialmente de solidariedade.

Como podemos observar na Figura 03, abaixo, extraída da Figura 02, *valoração* é um dos três maiores recursos semânticos que controem significados interpessoais. *Valoração*, por sua vez, se apresenta com três campos de interação – atitude, engajamento e gradação.

Atitude trata dos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos ou comportamentos e avaliações sobre as coisas. Engajamento se ocupa com as fontes das atitudes e a interação das vozes em torno das opiniões do discurso. Gradação atua para graduar os fenômenos onde sentimentos são ampliados e categorias atenuadas. (Martin & White, 2005: 35).

Figura 03 - Sistema de Valoração (extraído da Figura 02 e adaptado)



Neste trabalho, centralizaremos nossas lentes de análise do texto sobre o campo da atitude, visto que um de nossos objetivos é entender que tipo de atitude os participantes desta pesquisa tomam em relação ao processo estudado, ou seja, que emoções, julgamentos e apreciações demonstram os participantes em relação ao processo de integração da internet ao ensino de alemão como LE.

Desso modo, cumpre complementar que Atitude é, por sua vez, dividida em três outros sistemas básicos de sentimentos: *Afeto*, *Julgamento* e *Apreciação* (vide Figura 04). *Afeto* é um modo de expressão constituído de recursos semânticos relacionados diretamente à emoção (felicidade, medo etc.) das pessoas, ou seja, como

o sujeito se posiciona afetivamente em relação ao mundo, aos fenômenos e processos. Pode-se entender *Afeto* de duas maneiras. Em primeiro lugar, visto que as pessoas possuem bons e maus sentimentos, *Afeto* pode ser *positivo* ou *negativo*. Em segundo lugar, já que as pessoas podem expressar seus sentimentos direta ou implicitamente, *Afeto* pode ser *direto* ou *implícito* (Martin, 2000). *Afeto direto* ocorre quando a atitude afetiva é representada através de um estado emocional ou através de expressão física. *Afeto implícito* pode ser percebido através de um comportamento extraordinário, incomum, que possa nos dizer que algo está certo ou errado, mas não podemos afirmar sobre o que se trata, ou através do uso de metáfora.

Julgamento, por sua vez, tem a ver explicitamente com as avaliações morais do comportamento humano. Assim como a categoria *Afeto*, o *Julgamento* do caráter das pessoas pode ser positivo ou negativo, direto ou implícito (Martin, 2000). Os tipos de *Julgamento* são divididos em dois grupos: *Estima social* e *Sanção Social*. O primeiro envolve admiração ou crítica, sem implicações legais e se relaciona à *normalidade* (o quanto normal alguém é), à *capacidade* (o quanto capaz alguém é) e à *tenacidade* (o quanto decidido alguém é). O segundo envolve louvor ou condenação, geralmente com implicações legais. Os julgamentos de *sanção* têm a ver com a *veracidade* (confiabilidade) e a *propriedade* (ética) de alguém ou de um grupo.

Apreciação diz respeito à forma como o sujeito se coloca em relação a si e aos objetos. Em outras palavras, *Apreciação* se relaciona às avaliações feitas ao objeto em si. Esta categoria também pode ser positiva e ou negativa, direta ou implícita, mas não em relação à avaliação feita de pessoas ou grupos, mas de textos e processos. Este sistema é organizado em três variáveis: (1) Reação; (2) Composição; (3) Valor.

A primeira, Reação, se subdivide em *impacto* e *qualidade*. *Impacto* se refere à reação de algo em *nós*, “Isto me toca?”. *Qualidade* ocorre se a reação estiver voltada para o *objeto*, “Eu gostei disto?”

A segunda, Composição, é dividida entre *equilíbrio* e *complexidade*. *Equilíbrio* trata daquilo que avaliamos como as partes concretas que formam o objeto em questão, “Isto está coeso?”. *Complexidade*, por sua vez, trata daquilo que o texto tem e que faz com que ele interaja com o mundo, “Foi difícil de acompanhar?”.

A terceira variável, Valor, refere-se à importância social, “Isto valeu a pena?”.

Figura 04: Parâmetros de Valoração

ATITUDE		Como indentifiá-los	Como identicá-los neste trabalho	
AFETO	Positivo ou negativo*	Alegria/ tristeza Amor/ódio Segurança/ Insegurança	O que <u>sentem</u> professores e alunos acerca do processo de integração da internet ao ensino de alemão como LE?	
	Direto ou implícito*	Satisfação/ insatisfação		
JULGAMENTO	Estima social	Normalidade	Ele/ ela é especial?	
		Capacidade		Ele/ ela é capaz?
		Tenacidade		Ele/ ela é de confiança?
	Aprovação social	Veracidade	Ele/ ela é honesto?	Como professores <u>julgam</u> o comportamento de seus alunos e de outros professores com relação ao uso da internet no ensino? Como alunos <u>julgam</u> o comportamento dos professores e de outros alunos com relação ao uso da internet para fins escolares?
Propriedade		O que ele/ela diz ou faz é justo?		
APRECIÇÃO	Reação	Impacto	Isto me toca?	
		Qualidade	Isto é satisfatório?	
	Compo-sição	Equilíbrio	Isto está coeso?	Isto é satisfatório? <u>Vale</u> a pena ou não?
		Complexidade	Foi difícil de acompanhar?	
Valor		Isto valeu a pena?		

* Estas categorias são válidas também para as Atitudes de *Julgamento* e *Apreciação*.

Por fim, cumpre ressaltar que, em relação à análise dos dados do presente trabalho, houve uma delimitação do uso das categorias a estas esferas, refletidas nas questões acima apresentadas.

6

Metodologia

Este capítulo encontra-se dividido em três seções. Na primeira, apresenta-se o paradigma de pesquisa que norteia este estudo; na segunda, são descritos a coleta de dados, o contexto de pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados (questionário, entrevista e grupo de enfoque); na terceira e última seção, os procedimentos de análise são esclarecidos.

6.1

Paradigma de pesquisa

A função da pesquisa é investigar o mundo. Cabe ao indivíduo recorrer à observação e à reflexão sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual na busca por soluções (Chizzoti, 1991:11). Os esforços de cada pesquisa objetivam geralmente transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar ações e idéias.

Toda pesquisa se baseia em um paradigma e utiliza um método para a sua realização. De acordo com Guba & Lincoln (1994), para entender o paradigma de uma determinada investigação é importante, primeiramente, destinarmos atenção a três questões fundamentais e interligadas que o definem. Elas seriam: (1) a questão ontológica; (2) a questão epistemológica; (3) a questão metodológica.

A primeira, a questão ontológica, pode ser entendida como sendo o modo como o pesquisador enxerga a realidade, como as coisas são e funcionam.

A questão epistemológica trata da natureza da relação entre o investigador e o que pode ser investigado. Só sabemos o que realmente pode ser investigado quando respondemos, primeiramente, à questão ontológica, a qual define como as coisas são e funcionam na realidade.

A terceira e última questão, a metodológica, refere-se ao modo como o investigador pode agir perante seu objeto de pesquisa. Mesmo assim, a questão metodológica só pode ser resolvida a partir do momento em que estejam claras a natureza da realidade e a natureza das relações com esta realidade. Isso nos mostra

como essas três questões são interligadas e fundamentais para o início de quaisquer investigações.

Os autores apresentam ainda com detalhes quatro alternativas de paradigma de investigação: o positivista, o pós-positivista, a teoria crítica e o construtivista. Dentre as explicações encontradas, acreditamos que o paradigma norteador deste estudo é construtivista (Guba & Lincoln, 1994).

O paradigma construtivista seria, quanto aos seus aspectos ontológicos, caracterizado pelo relativismo, ou seja, a realidade está sendo e será construída localmente de acordo com bases sociais e experimentais específicas de cada indivíduo. No nosso caso, o processo de integração de tecnologia e da internet ao ensino é tido como uma realidade que está sendo construída, como um processo em construção que envolve a sociedade e suas experiências.

Quanto aos aspectos epistemológicos, o paradigma construtivista é subjetivo e transacional, ou seja, o investigador e o objeto de investigação são tão interacionalmente interligados que os resultados são literalmente criados no decorrer do processo investigativo (Guba & Lincoln, 1994: 111). Neste estudo, os resultados provêm de uma interação entre os participantes e a pesquisadora (eu mesma), durante a qual o objeto de estudo foi sendo criado e esclarecido, ou seja, o discurso analisado, que reflete a relação dos participantes com a internet.

Além disso, pode-se afirmar que o paradigma construtivista baseia suas características metodológicas nos conceitos da hermenêutica. A natureza das construções sociais sugere que as construções individuais só emergem e se refinam através da interação entre investigador e objeto. Sendo o nosso objeto de estudo o discurso dos participantes desta investigação, buscamos nele nossos dados de análise através da interpretação.

Por fim, cumpre destacar que o presente estudo é de natureza qualitativa e quantitativa (Chizzoti, 1991) com foco na análise do discurso dos participantes quanto ao processo de integração da internet ao ensino presencial de alemão como LE e a avaliação que eles apresentam sobre este processo. Entretanto, a análise envolveu também alguma quantificação de resultados, principalmente, na análise de dados

gerados a partir dos questionários. Esta quantificação pôde facilitar a interpretação de questões que apresentaram respostas recorrentes.

6.2

Os dados da pesquisa

6.2.1

Contextos

Este estudo foi realizado em dois diferentes contextos. O primeiro foi uma escola particular do Rio de Janeiro, onde o ensino de língua alemã faz parte da grade curricular, e o segundo uma universidade pública do Rio de Janeiro.

Por acreditar que os profissionais de educação precisam urgentemente de oportunidades de formação continuada para que possam se atualizar e se familiarizar com as novas tecnologias, tais como o uso da internet com fins didáticos, no primeiro semestre de 2005, ministrei, através da APA-Rio, um seminário no laboratório de informática da mesma escola particular mencionada acima. Lá, cada professor pôde trabalhar individualmente com computadores conectados à internet e participar das atividades propostas.²⁴

Sabe-se que muitos professores, por carência de um letramento digital, fazem uso da internet em ambiente escolar baseando-se somente em suas experiências pessoais de uso e acabam não tendo oportunidades de refletir nem de trocar experiências sobre a integração das novas tecnologias no ensino de LE especificamente. Deste modo, o objetivo principal do seminário foi levar os professores a uma reflexão conjunta sobre o uso de tecnologia e da internet no ensino de alemão. Alguns dos participantes já usavam algum tipo de tecnologia e até a Internet em suas práticas pedagógicas e, portanto, já tinham alguma experiência nesta área. Por um outro lado, sabia-se também que, entre esses professores, já mais experientes, estariam outros que ainda não haviam se “aventurado” a trabalhar com ferramentas tecnológicas e tampouco com a internet. De qualquer forma, este seminário serviu para todos como uma introdução de caráter reflexivo ao tema. Além

²⁴ Este seminário foi todo realizado em alemão.

disto, este seminário representou uma rara oportunidade para os professores de alemão, já que o número de seminários de formação continuada sobre o assunto em questão é ainda quase inexistente no Brasil.

“O que é a internet?” foi a questão que deu início ao seminário e foi discutida em plenário com todos os professores. A partir dela afloraram diversas opiniões e uma discussão que levou os professores a refletir sobre o uso desta tecnologia em suas vidas pessoais e profissionais²⁵. Conceitos teóricos sobre gêneros digitais foram expostos, possibilidades de integração da internet ao ensino foram discutidas e programas que podem ser usados em sala de aula foram analisados. Por último, as principais páginas da internet voltadas para professores e para o ensino de alemão como LE foram visitadas e criticadas por todos os participantes.

O seminário teve duração de três horas e terminou com duas atividades de caráter reflexivo. Na primeira, os professores escolheram um material didático disponível *online*, discutiram em duplas seus aspectos positivos e negativos, e refletiram em plenário sobre como poderiam usar aquele determinado material em suas aulas. Na segunda, os professores responderam individualmente a um questionário que foi disponibilizado *online* na ocasião e constituiu-se como um dos instrumentos de coleta de dados deste estudo.

Para complementar as informações colhidas através dos questionários e no sentido de buscar maiores detalhes e um melhor entendimento sobre o que vem ocorrendo nas práticas desses profissionais com relação ao uso da internet, realizamos entrevistas com alguns dos participantes do seminário.²⁶

Ademais, como já mostrado no Capítulo 3, a preocupação com a questão sobre o letramento digital não deve estar somente limitada aos professores de hoje, mas também deve estender-se aos professores em formação, ou seja, aos professores de amanhã. Desta forma, o segundo contexto desta pesquisa foi em um curso de Licenciatura em Letras Português - Alemão de uma universidade pública do Rio de

²⁵ Este seminário de formação continuada foi dado pela autora e por um colega, Marcos Monnerat, também membro da direção da APA-Rio.

²⁶ Maiores detalhes sobre estes participantes serão dados na próxima seção.

Janeiro.²⁷ Com formação prevista para o final de 2005, alunos deste curso, futuros profissionais do século XXI, também participaram desta pesquisa respondendo a um questionário.²⁸

Ao contrário da rapidez dos avanços das novas mídias, o letramento digital dos professores é um processo complexo que requer muito tempo de familiarização com a tecnologia, estudo e reflexão. Neste processo, os professores podem aprender ou já vêm aprendendo diretamente com seus alunos. Estes, por sua vez, já nasceram numa sociedade em que diversos tipos de tecnologias de informação e comunicação fazem parte do cotidiano e, por isso, acredita-se que estes jovens se relacionam com as novas tecnologias de uma forma mais fácil.

Portanto, para que se entenda melhor o processo de integração dessas tecnologias ao ensino, faz-se necessário investigá-lo também do ponto de vista dos alunos. Desse modo, foram formados dois grupos de enfoque com alunos de alemão como língua estrangeira. Estes grupos da mesma escola onde foi oferecido o seminário serão detalhados na seção 6.2.3, “*Instrumentos de pesquisa*”.

6.2.2

Participantes

Podemos dividir os participantes deste estudo em três grupos (Figura 05). O primeiro grupo é composto por dezessete professores de alemão do Rio de Janeiro que responderam ao questionário *online*, citado na seção anterior (Anexo 1). Dentre eles havia cinco homens e doze mulheres, com idades entre 18 e 55 anos, que trabalhavam em cursos livres, escolas, universidades e como professores particulares.

Desse grupo de dezessete participantes, cinco foram escolhidos pela pesquisadora, de acordo com suas disponibilidades de horário, para a realização de entrevistas.

²⁷ Vale lembrar que neste período a autora ainda estava cursando a Licenciatura em Letras, Português-Alemão, o que facilitou o estabelecimento deste contato, uma vez que ela mesma era aluna da turma e conhecia a professora e os colegas licenciandos.

²⁸ Maiores detalhes sobre esses participantes serão dados na próxima seção.

No segundo grupo, estão dez estudantes do último período do curso de Licenciatura em Letras Português - Alemão, de uma universidade pública do Rio de Janeiro que também responderam a um questionário (Anexo 2). Oito estudantes são do sexo feminino e dois do masculino e têm entre 23 e 34 anos. Cumpre comentar que a coleta de dados entre estes estudantes enfrentou algumas dificuldades devido ao pouco tempo cedido pela professora da turma para o preenchimento dos questionários, à disponibilidade dos alunos em participar da pesquisa e à familiarização dos mesmos com o instrumento. Assim sendo, algumas questões do questionário não foram respondidas e algumas respostas foram muito sucintas.

No terceiro e último grupo, contamos com a participação de sete alunos do Ensino Médio da mesma escola onde o seminário de formação continuada para professores foi realizado. Tratavam-se de adolescentes com idade entre 14 e 16 anos que foram escolhidos pela coordenadora para a realização de dois grupos de enfoque.²⁹

A Figura abaixo ilustra a distribuição dos participantes e os instrumentos de pesquisa utilizados:

Figura 05 – Participantes da pesquisa

<i>Instrumento</i>	<i>Questionário</i> ³⁰	<i>Entrevista</i>	<i>Grupo de enfoque</i>	
Participantes				
Professores	17	5	-	-
Licenciandos	10	-	-	-
Alunos	-	-	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
			3	4

²⁹ Posteriormente, a coordenadora justificou a sua escolha por determinados alunos afirmando que se tratavam dos alunos mais comunicativos de suas turmas e que, por assim serem, poderiam contribuir mais para a realização desta pesquisa.

³⁰ Vale lembrar que os questionários preenchidos por professores e licenciandos diferenciavam-se em algumas questões (ver Anexos 1 e 2), conforme será esclarecido na seção 4.2.3.

6.2.3

Instrumentos

- Questionários

Os dois questionários (Anexos 1 e 2) utilizados neste estudo se diferenciam em poucos aspectos. Suas respectivas questões foram discutidas e reformuladas até que se chegasse a versão final descrita a seguir. Buscou-se através dos questionários conhecer como era o contato dos participantes com o computador e com a internet; se eles já haviam feito algum curso de informática e como eles se posicionavam diante de questões acerca do processo de integração de tecnologia ao ensino.

O primeiro questionário aplicado foi destinado a professores já formados que participaram do seminário de formação continuada e o segundo àqueles ainda em formação universitária. O que os diferencia são questões diretamente relacionadas aos dois contextos de aplicação. O primeiro apresenta questões que avaliam o seminário em si, como por exemplo “O que você achou do seminário de hoje?” , “O que você mais gostou?” “O que você menos gostou?”.

Além disso, foi verificado se estes professores já usavam a internet para desenvolver alguma atividade pedagógica com seus alunos, com que objetivo e frequência. Caso este professor não usasse, foi solicitado que ele explicasse o que lhe faltava para começar a usar.

Já o questionário aplicado entre os licenciandos apresenta questões acerca do uso de computadores na universidade. Perguntou-se se, nas disciplinas cursadas, o computador foi parte integrante do programa; se dentro da faculdade, o estudante fazia uso do computador, como e com que frequência; se este estudante já atuava como professor de alemão como língua estrangeira e se já fazia uso de recursos tecnológicos dentro e fora de sua sala de aula.

Relacionando tecnologia e ensino, foram elaboradas onze questões, que foram aplicadas a ambos grupos. Inicialmente, perguntou-se aos participantes se é possível a integração do uso de computadores ao ensino presencial de alemão e se eles vivenciaram esta integração na qualidade de alunos. Todos também foram

questionados sobre o fato de se sentirem ou não preparados para trabalhar em alguma instituição de ensino de alemão que tivesse em seu projeto pedagógico o uso do computador e porque.

Com relação à integração de tecnologia ao ensino de alemão, perguntou-se como era vista esta integração, o que seria necessário para realizá-la, se ela poderia influenciar a relação professor-aluno e se o papel do professor na escola e na sala de aula poderia mudar devido à integração da tecnologia ao ensino.

Mais adiante, perguntou-se o que seria a internet, qual a sua importância para um professor de alemão como LE e se ela poderia ser uma ameaça ao professor de língua alemã.

Havia ainda uma última questão que apresentava uma lista de atividades ligadas ao uso da internet. Os participantes deveriam assinalar as atividades que praticavam indicando a respectiva frequência numa escala de 1 a 5, sendo 1 “muito frequentemente” e 5 “nunca”. As atividades exemplificadas iam desde a leitura de e-mails, passando pelo uso de salas de bate-papo e telefone, até ouvir rádio e assistir televisão via internet.

- Entrevistas

A entrevista é um instrumento de pesquisa básico para a coleta de dados em educação e um dos mais utilizados dentro da área de Ciências Sociais (Deslandes, 1994). Característica que merece destaque é o seu caráter de interação entre quem pergunta e quem responde. O entrevistador tem a possibilidade de solicitar maiores esclarecimentos sobre um determinado assunto, o entrevistado pode se explicar melhor e, assim, a entrevista pode passar por adaptações que a tornem eficaz na obtenção das informações desejadas.

Lüdke e André (1986: 34) destacam as vantagens da realização de entrevista como instrumento de pesquisa. Uma delas é a possibilidade de aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados de alcance mais superficial, como o questionário. Sendo assim, buscou-se com a realização de entrevistas

esclarecer alguns aspectos do questionário, especialmente, acerca do processo de integração da Internet ao ensino presencial de alemão como LE.

Optou-se por um tipo de entrevista semi-estruturada (Anexo 3), a qual se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo-nos fazer as necessárias adaptações (cf. *idem*). Este esquema é formado por perguntas-chave, que foram elaboradas a partir do questionário anteriormente aplicado. Conforme o entrevistado desenvolvia suas respostas, outras questões eram propostas até que todos os pontos fossem esclarecidos.

Foram realizadas cinco entrevistas com professores nas instalações da mesma escola onde o seminário de formação continuada havia sido oferecido. Com média de duração de 30 minutos, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. A seguir apresenta-se uma relação das entrevistas com informações sobre seus respectivos participantes quanto à faixa etária e à formação universitária:

- Entrevista 1: Professora Fabiana³¹ / curso livre, 18-24, Letras Português-Alemão, UFRJ³²
- Entrevista 2: Professora Rebeca / curso livre, 18-24, Letras Português-Alemão, UFRJ
- Entrevista 3: Professor André / Ensino Fundamental, 36-45, Letras Português-Alemão, UERJ³³
- Entrevista 4: Professor Eduardo / Ensino Fundamental, 25-35, Letras Português-Alemão, UFRJ
- Entrevista 5: Professora Helena / Ensino Médio, 46-55, Letras Português-Literatura, UFRJ

Os professores André, Eduardo e Helena atuam na mesma escola particular onde o seminário de formação continuada foi realizado, sendo que Helena atua também como coordenadora do seu segmento e, portanto, com sua entrevista pode-se

³¹ Todos os nomes dos participantes aqui citados são fictícios.

³² Universidade Federal do Rio de Janeiro.

³³ Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

obter um panorama geral da escola quanto ao processo de integração da internet ao ensino.

- Grupos de Enfoque

Com o intuito de entender melhor o processo de integração da internet ao ensino presencial de alemão, optou-se por um outro instrumento de investigação, o grupo de enfoque. Trata-se de um grupo de discussão através do qual pode-se observar como as opiniões dos participantes são construídas. Para esta pesquisa, foram realizados dois grupos com alunos do Ensino Médio da escola particular, onde os professores André, Eduardo e Helena atuam.

As informações advindas dos grupos serão, em nossa análise, comparadas com os dados colhidos entre os professores. Esta comparação oferecerá uma visão mais abrangente acerca do processo de integração de tecnologia e da Internet ao ensino de alemão como LE.

Barbour & Kitzinger (1999) destacam que a inovação desse método de coleta de dados está na importância dada à interação existente durante as discussões e não ao assunto em pauta. Esse método é ideal para investigar aspectos pessoais, tais como experiências, opiniões, desejos e preocupações (Almeida & Mendes 2006). Sendo assim, através deste método foi possível elicitare interações discursivas que permitissem estudar como a avaliação dos alunos sobre a integração de tecnologia e da Internet ao ensino de alemão na escola é construída.

Com a realização de grupos de enfoque é possível observar melhor as atitudes dos participantes enquanto estas estão sendo construídas. Afirma-se também que o interesse principal do grupo de enfoque está nos próprios participantes, fazendo com que o pesquisador atue somente como um moderador da discussão (Barbour & Kitzinger, 1999). Devido ao fato de ser uma atividade em grupo e não uma entrevista individual, pôde-se neste estudo construir com os alunos um ambiente mais descontraído à medida que a discussão foi se desenvolvendo e um aluno foi estimulando o outro a participar da discussão.

Os grupos de enfoque foram moderados pela pesquisadora, a qual atuou como responsável pelo andamento da discussão. Buscou-se permitir que a conversa entre os participantes acontecesse de forma mais natural possível sem que houvesse demasiadas interrupções. Entre as funções da pesquisadora estavam a de tentar manter a discussão dentro do tópico proposto e elaborar previamente algumas perguntas (Anexo 4), as quais foram lançadas no decorrer de cada interação. Estas tiveram uma duração de trinta minutos, foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

Como mostrado logo abaixo, um grupo foi formado por quatro alunos do primeiro ano do Ensino Médio e o outro por três alunos do segundo ano do mesmo segmento.

- Grupo 1: Alunos Márcia, Pablo, Túlio e Vinícius / 1ª série do Ensino Médio
- Grupo 2: Alunos Angela, Paula e Valter / 2ª série do Ensino Médio

6.3

Procedimentos de análise

A análise dos dados processou-se em dois momentos. Primeiramente, os questionários respondidos pelos professores e pelos futuros professores foram analisados a fim de verificar se os docentes fazem uso de tecnologia e da Internet em suas práticas pedagógicas e se os licenciandos estão sendo preparados para o uso de tecnologia e da Internet no ensino.

Para que pudéssemos melhor comparar respostas de professores e licenciandos, quantificamos algumas informações dos questionários. Além disso, agrupamos as respostas obtidas de acordo com o tema de cada questão, tais como: (1) o contato dos participantes com o computador e com a internet; (2) a função e a importância da internet expressas por eles; (3) a questão da integração de tecnologia e da internet ao ensino de alemão: se esta é possível, se foi vivida por eles quando alunos, se tiveram discussões durante a formação como professor, se se sentem preparados para esta integração, se já implementaram esta prática, e se a internet

representa uma ameaça à profissão docente; (4) reflexões sobre a integração de tecnologia ao ensino de alemão: o que é esta integração, por que integrar e o que é necessário; se esta integração influencia a relação professor-aluno e se há mudanças no papel do professor diante desta integração. Dentro desses grupos, foram criadas ainda algumas categorias que contribuem para a interpretação dos dados de certas questões.

Em um segundo momento, as entrevistas e as interações ocorridas durante os grupos de enfoque foram transcritas para que se pudesse dar início à análise do discurso dos professores e alunos acerca de suas avaliações quanto ao processo de integração de tecnologia, em especial a internet, ao ensino de alemão.

À luz da Teoria da Valoração de Martin & White (2005), foram identificados momentos que podiam expressar afeto por parte de professores e alunos ao se posicionarem acerca do processo em questão; foram também identificados momentos de julgamentos de professores acerca do comportamento de seus alunos e de outros professores com relação ao uso da internet no ensino; ou em que alunos julgam o comportamento dos professores e de outros alunos com relação ao uso da internet para fins escolares; também buscou-se identificar, no discurso, se os professores e alunos acham que o processo de integração da internet ao ensino de alemão vale a pena.

As informações obtidas foram agrupadas e discutidas de acordo com algumas das categorias propostas por Martin & White, a saber: *Afeto direto (positivo ou negativo)*, *Julgamento direto (positivo ou negativo)* e *Apreciação de valor direta (positiva ou negativa)*.³⁴ Além disso, buscou-se, sempre que possível, confrontar as avaliações feitas por professores e alunos sobre um mesmo tópico.

³⁴ Não estava no escopo deste trabalho investigar atitudes implícitas ao discurso dos participantes.

7

Análise dos dados

Neste capítulo, objetiva-se apresentar e discutir os dados a partir do enfoque teórico proposto para esta pesquisa. Na primeira seção (7.1), é apresentada uma análise qualitativa e quantitativa dos questionários respondidos por professores e licenciandos. Na segunda seção (7.2), encontra-se a análise discursiva das entrevistas e dos grupos de enfoque. Além disso, esta segunda seção encontra-se subdividida de acordo com as categorias propostas pela Teoria da Valoração: *Afeto* (7.2.1); *Julgamento* (7.2.2); *Apreciação* (7.2.3). Na terceira seção (7.3), apresenta-se uma discussão final dos dados.

7.1

A integração de tecnologia e internet ao ensino: professores e licenciandos

No capítulo 3, seção 3.4, vimos que a exclusão digital no Brasil não é um problema único de alunos, mas também de muitos professores. Esta realidade, porém, não se repete entre os professores e futuros professores de alemão que participaram deste estudo. A Tabela 01, a seguir, mostra que 100 % dos professores e dos licenciandos possuem computadores com acesso à internet em suas residências e que 58,8% dos docentes e 60% dos licenciandos já fizeram algum tipo de curso de informática.

Tabela 01: Contato com o computador e com a internet

Número da questão ³⁵		Questões	Professores ³⁶				Licenciandos ³⁷			
Prof.	Lic.		Sim		Não		Sim		Não	
			#	%	#	%	#	%	#	%
4	7	⇒ Computador em casa?	17	100	-	0	10	100	-	0
16	24	⇒ Internet em casa?	17	100	-	0	10	100	-	0
5	8	⇒ Curso de informática?	10	58,8	7	41,2	6	60	4	40

Entretando, sabemos que o simples contato pessoal com computadores e com a internet não são sinônimos de letramento digital. É preciso, primeiramente, verificar com mais detalhes como se dá esta relação e como professores e licenciandos avaliam o processo de integração de tecnologia e da internet ao ensino de alemão como LE. Neste sentido, solicitamos, nos questionários, através das questões nº 18 (Anexo 1) e nº 26 (Anexo 2), que estes participantes definissem a função da internet. Encontramos várias tentativas e podemos observar, na Tabela 02, a seguir, as palavras-chaves que resumem estas tentativas:

³⁵ Nesta coluna será feita referência ao número das questões de acordo com os questionários respondidos pelos professores (Prof.) e licenciandos (Lic.).

³⁶ Foram analisados 17 questionários.

³⁷ Foram analisados 10 questionários.

Tabela 02 – Função da internet

Número da questão		Definições	Professores		Licenciandos	
Prof.	Lic.		#	%	#	%
18	26					
		A) <i>Comunicação</i>	4	23,6	2	20
		B) <i>Informação</i>	3	17,6	4	40
		C) <i>Fonte de material para aulas</i>	1	5,9	1	10
		D) <i>Trabalho e lazer</i>	2	11,8	-	-
		E) <i>Lazer</i>	-	-	1	10
		A) e B)	5	29,3	2	20
		<i>Não responderam</i>	2	11,8	-	-
		Total	17	100	10	100

Professores e licenciandos definem a internet de formas semelhantes. Para ambos os grupos a internet é tida principalmente como fonte de informação e meio de comunicação. Vejamos algumas definições:

Exemplos dos questionários: Respostas de professores e licenciandos.

Questão 18 (Prof.) / 26 (Lic.): “O que é a internet para você?”

Professora Maria: “O meu jornal, as “cartas” que posso enviar aos amigos com rapidez, o “telegrama”, além de fonte de pesquisa”. (Comunicação e informação)

Professora Cláudia: “Interligação com o mundo”. (Comunicação)

Licencianda Gisele: “Um meio de você ter contato com o mundo”. (Comunicação)

Licencianda Celeste: “É uma possibilidade de acesso a quase todas as informações, notícias, instrumento de pesquisa, contato com outras línguas e culturas”. (Comunicação e informação)

O acesso rápido a informações atuais e o contato com a cultura e a língua estrangeiras são indubitavelmente aspectos positivos provenientes do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação que podem ser relevantes em diversas profissões. Desta forma, perguntamos aos participantes qual

seria a importância especificamente da internet para um professor de alemão. Observando a Tabela 03, abaixo, notamos que para professores e licenciandos a importância está relacionada ao fato de ser uma fonte de material, um meio de atualização e contato com a cultura e a língua estrangeira.

Tabela 03: Importância da internet para um professor de alemão

Número da questão		Importante para:	Professores		Licenciandos	
Prof.	Lic.		#	%	#	%
19	27					
		A) Atualização	3	17,6	1	10
		B) Fonte de material	1	5,9	1	10
		C) Contato com a cultura e língua	3	17,6	1	10
		A) e B)	4	23,6	1	10
		A), B) e C)	-	0	1	10
		B) e C)	1	5,9	2	20
		Outros	3	17,6	-	0
		Não responderam	2	11,8	3	30
		<i>Total</i>	17	100	10	100

Vimos, porém, no Capítulo 3, que a importância da internet passa também pela questão sócio-cultural. Através dela podemos não só buscar atualização, material e o contato com a língua e cultura estrangeiras, mas também encontrar ferramentas que ajudem professores a desempenhar a função transformadora da escola no sentido freireano, ou seja, a internet é importante para um professor de alemão para que ele tenha outros meios que auxiliem na tentativa de implementar a transformação social. Para tanto, não basta o simples uso e contato. É preciso interpretar, criticar e reconstruir as informações contidas na internet (Sampaio & Leite, 1999; Almeida, 2005) a fim de que elas se transformem em benefício social (Rodrigues, 2006).

Uma vez que o professor de alemão tem consciência do seu papel sócio-transformador (Freire, 1996; Teixeira, 1971; Barros, 2005), ele pode, por exemplo, buscar na internet exemplos de ações sociais positivas realizadas nos países de língua alemã que possam ser discutidos na escola, tais como a reciclagem, as medidas contra a poluição do meio ambiente e formas de se evitar o desperdício. A partir desses

exemplos e discussões, professores de alemão podem formar, com o auxílio da internet, brasileiros mais conscientes do mundo e mais críticos em relação ao meio em que vivem. Conhecer outras sociedades, outras culturas e formas de agir no mundo podem contribuir para a formação de um aluno-cidadão capaz de vislumbrar meios de transformar a sua própria realidade.

Os resultados das respostas relacionadas ao uso de tecnologia e da internet, à formação de professores e ao ensino de alemão encontram-se na Tabela 04, abaixo. As questões de número 6 (Anexo 1) e 10 (Anexo 2) visavam indagar dos participantes se seria possível integrar tecnologia ao ensino de alemão. Todos os participantes afirmaram que tal integração é possível, apesar do fato de 82,4% dos professores e 90% dos licenciandos não a terem vivenciado enquanto eles próprios eram alunos. Durante seus cursos de formação como professores de alemão não houve discussões sobre o processo de integração de tecnologias ao ensino de línguas, conforme afirmou a maioria dos professores (94,1%) e dos licenciandos (100%). Esta ausência de discussões é preocupante, pois, como já mostrado na Introdução desta dissertação, a própria LDB (1996) preconiza a “alfabetização digital” em todos os níveis e modalidades de ensino no país e, se isto não está ocorrendo na formação de professores significa que eles não estão sendo “alfabetizados digitalmente”.

Tabela 04: Integração de tecnologia e da internet ao ensino de alemão

Número da questão		Questões	Professores				Licenciandos			
Prof.	Lic.		<i>Sim</i>		<i>Não</i>		<i>Sim</i>		<i>Não</i>	
			#	%	#	%	#	%	#	%
06	10	⇒ Possível?	17	100	-	0	10	100	-	0
07	11	⇒ Vivência como aluno?	3	17,6	14	82,4	1	10	9	90
13	17	⇒ Discussões durante a formação como professor?	1	5,9	16	94,1	-	0	10	100
09	13	⇒ Preparado para trabalhar?	13	76,4	4	23,6	6	60	4	40
08	12	⇒ Implementou o uso de computadores e da internet no ensino de alemão?	10	58,8	7	41,2	-	0	10	100
20	28	⇒ Internet ameaça professores?	-	0	17	100	-	0	10	100

Mesmo sem terem experimentado como alunos a integração do uso de tecnologia ao ensino de línguas e sem terem discutido tal assunto durante sua formação profissional, 76,4% dos professores e 60% dos licenciandos dizem que se sentem preparados para trabalhar em uma instituição de ensino que tenha em seu projeto pedagógico o uso de computadores.

Enquanto os participantes afirmam sentirem-se preparados, mesmo não tendo passado por um processo de letramento digital (Sampaio & Leite, 1999), pesquisadores da área alertam que ainda é preciso realizar mais estudos e desenvolver novos métodos para que haja uma integração eficaz e consciente da tecnologia ao ensino de línguas, uma vez que os benefícios do uso de tecnologia no ensino são ainda provenientes de estudos de casos individuais (Paiva, 2005) e não podem ser, portanto, generalizados.

Os exemplos a seguir mostram algumas das justificativas dadas pelos participantes quanto a esta questão:

Exemplos dos questionários: Respostas de professores e licenciandos

Questão 9 (Prof.)/ 13 (Lic.): “Você se sente preparado para trabalhar em alguma instituição de ensino de LE que tenha em seu projeto pedagógico o uso do computador? Por que?”

Professora Carla: *“Embora não tenha feito curso, fui aprendendo muitas coisas com amigos e no trabalho e aí é uma questão de adaptar o que se sabe ao que interessa ser usado.”*

Professor Marcos: *“Acho importante a integração da nova tecnologia com o ensino de LE.”*

Professor José: *“Porque tenho o conhecimento básico para executar tais tarefas e me interessa pelo assunto.”*

Licencianda Gisele: *“Sinto-me preparada, desde que haja um treinamento prévio; pois já tenho algum conhecimento.”*

Licencianda Celeste: *“Acredito que falta na faculdade uma matéria específica aliando o computador e LE.”*

Licencianda Sonia: *“Porque tenho experiência com o uso de computadores e além de já ter feito curso.”*

Analisando as justificativas acima, podemos perceber que os professores Carla e José dizem ter conhecimentos básicos sobre o assunto e que, provavelmente, por fazerem uso pessoal de computadores, acreditam que seriam capazes de trabalhar com tecnologia em uma instituição de ensino. José afirma simplesmente que considera importante a integração de tecnologia ao ensino. Estas três justificativas dos professores preocupam, visto que a integração do uso de computadores ao ensino não seria um processo simples e de mera adaptação do uso pessoal para o uso didático. A licencianda Sonia é da mesma opinião desses professores e afirma que suas experiências pessoais com computadores são suficientes para que ela se sinta preparada para integrar a tecnologia ao ensino. Já as licenciandas Gisele e Celeste referem-se à questão da preparação profissional para realizar tal integração. A primeira afirma já ter algum conhecimento e destaca a importância de haver um

treinamento prévio, uma formação adequada como condição para se sentir preparada. A segunda traz a questão da necessidade de haver alguma matéria na faculdade que a prepare para enfrentar os desafios didáticos da integração de tecnologia ao ensino. As respostas dessas duas licenciandas reforçam a importância da discussão e da presença de um processo de letramento digital durante a formação docente (Capítulo 3, seções 3.4 e 3.5).

A Tabela 4, acima, nos mostra ainda que, curiosamente, 58,8% dos professores já implementaram o uso de computadores e da internet no ensino de alemão, apesar do fato da maioria destes profissionais não ter vivenciado nem discutido o assunto quando alunos. Desses 58,8% professores, somente 17,6% responderam por extenso como realizavam estas atividades. Vejamos abaixo as três respostas obtidas:

Exemplos dos questionários: Respostas dos professores.

Questão 24a (Prof.): “Você já usa computadores e a internet para desenvolver suas atividades com os alunos? Como?”

Professora Nádia: *“Levo, principalmente, exercícios e matérias jornalísticas com temas da atualidade. Além disso, indico sites que os alunos podem visitar dependendo do que eles querem e precisam, já que onde leciono não há computadores para os alunos.”*

Professor Marcos: *“Em diversas atividades, p.ex. busca de informações para confecção de tarefas, projetos, apresentações, etc.”*

Professor João: *“Na busca de temas atuais para ilustrar a matéria que está sendo trabalhada e mandar emails...”*

Embora 58,8% dos professores tenham afirmado que já implantaram o uso de computadores ao ensino de alemão e somente 17,6% deles detalharam este uso, não podemos afirmar que todos estes 58,8% profissionais já estejam integrando de fato o uso de computadores e da internet ao ensino. Além disso, os tipos de atividades declarados se resumem a levar material informativo para sala de aula, fazer pesquisa

e redigir E-mails. Assim, o computador e a internet figuram majoritariamente no processo de ensino / aprendizagem de língua alemã como fontes conhecimento. A tecnologia pode auxiliar na transformação, na reconstrução do conhecimento, mas não é ela quem o reconstrói. Demo (2004: 16) ilustra esta situação afirmando que se gravarmos em 10 computadores o mesmo arquivo, ele será o mesmo em todos, porque o computador não é capaz de transformar e reconstruir esse conhecimento, ele apenas processa informação. Cabe ao indivíduo, a partir de suas habilidades biológicas e sócio-históricas, dinamizar e reconstruir essa informação, esse conhecimento.

Os dados da questão 22 dos questionários respondidos por licenciandos mostram que 70% deles afirmaram que já atuam como professores de alemão, mas que ainda não usam computadores nem a internet em suas práticas docentes.

Dessa forma, pode-se constatar que tanto a maioria dos licenciandos quanto a dos professores não tiveram discussões na faculdade, não experimentaram nem o uso de computadores nem da internet no aprendizado de alemão como alunos e ainda não implementaram este uso em suas práticas.

Além disso, cumpre destacar que atividades de interação síncrona oferecidas pela internet e que podem contribuir para a construção do conhecimento em língua estrangeira (Capítulo 4, seção 4.4) ainda não são usadas por estes participantes, para o ensino de alemão. Dentre os possíveis motivos que levam à ausência deste tipo de atividade encontram-se a falta de recursos técnicos no ambiente de trabalho e a falta de preparação metodológica dos docentes.

A Tabela 04 (p. 100) mostra-nos, por fim, o que os participantes deste estudo teriam a dizer sobre a crença de que a internet estaria colocando em risco a carreira docente. Assim como outras invenções tecnológicas puderam representar uma ameaça a certas atividades, como o VHS ou DVD ao cinema ou o celular ao telefone fixo, há quem diga que a internet é uma ameaça aos professores de língua. Nenhum dos participantes acredita que ela seria uma verdadeira ameaça à profissão. Observemos abaixo algumas das justificativas de professores e licenciandos:

Exemplos dos questionários: Respostas de professores e licenciandos.

Questão 20 (Prof.) / 28 (Lic.): “Você acha que a internet pode ser uma ameaça ao professor de língua alemã?”

Professora Cláudia: *“Nunca o professor/ser humano será substituído, a máquina depende de nós.”*

Professor Pedro: *“Porque sempre vamos precisar da ferramenta humana.”*

Professora Bianca: *“O PC não pensa, não planeja, não ama seus alunos.”*

Licenciando Carlos: *“A internet não é uma ameaça a nenhum professor, pois nada é mais importante que o contato direto professor-aluno.”*

Licencianda Juliana : *“O contato humano, as relações humanas são sempre necessários na nossa vida. A internet se bem utilizada, aproxima pessoas e é ótima ferramenta de pesquisa e aquisição de conhecimento.”*

Estas respostas ilustram como professores e licenciandos estão seguros dos seus papéis como profissionais do ensino e que mesmo que a internet traga novas possibilidades, ela sempre precisará de profissionais qualificados que a transformem em um ambiente de ensino e aprendizado acessível e de qualidade (ensino virtual) ou em mais um instrumento para atividades didáticas (ensino presencial).

Para os participantes, o aspecto humano da relação professor-aluno ratifica a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem de alemão. Tal fato pode indicar que professores e licenciandos estão cientes de que, mesmo com o avanço tecnológico, o professor é um elemento-chave no ensino (Capítulo 1) e no progresso da sociedade (Capítulo 2, seção 2.1) e que o “outro” é essencial para a interação e que o conhecimento é sócio-historicamente contruído (Capítulo 4, seção 4.3).

A seguir, as Tabelas 5a e 5b resumem uma série de questões dos questionários que tinham como objetivo levar os participantes a uma reflexão sobre o uso de tecnologia no ensino de alemão. Vejamos, primeiramente, a Tabela 05a e alguns exemplos de respostas.

Tabela 05a: Reflexões sobre a integração de tecnologia ao ensino de alemão

Número da questão		Respostas	Professores		Licenciandos	
			#	%	#	%
Prof.	Lic.					
10	14					
⇒ O que é integrar tecnologia ao ensino ?		A) <i>Participar da revolução tecnológica</i>	10	58,8	1	10
		B) <i>Preocupação com os alunos</i>	3	17,6	4	40
		C) <i>Outros</i>	2	11,8	2	20
		<i>Não responderam</i>	2	11,8	3	30
		Total	17	100	10	100
Prof.	Lic.		#	%	#	%
12	16					
⇒ O que é necessário para integrar tecnologia ao ensino?		A) <i>Formação de professores</i>	7	41,2	3	30
		B) <i>Equipamento</i>	1	5,9	4	40
		C) <i>Incentivo</i>	1	5,9	1	10
		A) e B)	3	17,6	-	0
		B) e C)	3	17,6	-	0
		<i>Não responderam</i>	2	11,8	2	20
		Total	17	100	10	100

A primeira questão proposta foi “*O que é integrar tecnologia ao ensino?*”. Para 58,8% dos professores e para 10% dos licenciandos, integrar tecnologia ao ensino de alemão seria participar da revolução tecnológica. Esta, por sua vez, é definida por Schaff (Capítulo 2, seção 2.1) como a terceira revolução tecnológica que o ser humano está vivendo e tendo que aprender a lidar com os adventos tecnológicos desta revolução. Observemos as respostas dos participantes:

Exemplos dos questionários: Respostas de professores e licenciandos.

Questão 10 (Prof.)/ 14 (Lic.): “O que é integrar a internet ao ensino de alemão?”

Professora Carla: “*Modernizar.*” (Participar da revolução tecnológica)

Professora Ana: “*É não ignorar a existência das novas tecnologia.*” (Participar da revolução tecnológica)

Licenciando Rafael: *“É se adaptar ao mundo moderno.”* (Participar da revolução tecnológica)

Outros três professores e quatro licenciandos definiram o que seria esta integração demonstrando uma preocupação com os alunos, como por exemplo:

Exemplos dos questionários: Respostas de professores e licenciandos.

Questão 10 (Prof.)/ 14 (Lic.): “O que é integrar tecnologia ao ensino de alemão?”

Professor João: *“É tornar o ensino mais moderno e atraente para os alunos, mas sem me desfazer de outros métodos, antigos, mas efetivos.”* (Preocupação com os alunos)

Professor Tereza: *“Se aproximar da realidade dos alunos.”* (Preocupação com os alunos)

Licenciando Flávio: *“Na minha opinião é juntamente dos alunos montar um site do idioma em questão, ou facilitar a vida dos alunos por meio de algum site.”* (Preocupação com os alunos)

Licenciando Mariana: *“É facilitar a vida do aluno.”* (Preocupação com os alunos)

Esta preocupação dos professores com os alunos, embora aparentemente adequada, pode também ser um sinal de insegurança. De acordo com Bertocchi (Capítulo 4, seção 4.2) há entre os professores uma sensação de atraso, de que eles estão perdendo alguma coisa e por isso sentem uma preocupação com “o se mostrar moderno” e saber tanto quanto os alunos sobre as inovações tecnológicas. Ser moderno é, porém, ser capaz de definir e comandar a modernidade (Capítulo 4, seções 4.2 e 4.3) e isso só pode ser feito através da “escola como um espaço social de construção crítica do conhecimento” (Demo, 2004; Almeida, 2005).

Entretando, vimos também na Introdução deste trabalho que o ato de integrar tecnologia ao ensino vai mais além do que o que foi comentado pelos participantes. Segundo a LDB (1996), Sampaio & Leite (1999) e Almeida (2005), integrar tecnologia ao ensino é, independente do nível e modalidade desse ensino, um dever

social da escola, e esta, por sua vez, tem a função de participar e influenciar na construção do conhecimento social e de democratizar a informação e o conhecimento.

Além disso, sabemos que a simples presença de recursos tecnológicos em instituições de ensino não garantem um ensino eficaz e de qualidade. A Tabela 05a nos mostra ainda que professores e licenciandos, ao serem questionados sobre o que seria necessário para a integração de tecnologia ao ensino, apontam não só a formação de professores, mas também a existência de equipamentos adequados e incentivos por parte da instituição de ensino. Alguns exemplos das necessidades apontadas pelos professores e licenciandos são:

Exemplos dos questionários: Respostas de professores e licenciandos.

Questão 12 (Prof.)/ 16 (Lic.): “O que é necessário para a integração de tecnologia ao ensino?”

Professora Ana: *“É necessário que a entidade de ensino esteja bem equipada e que seja incentivado, por parte dos coordenadores de ensino, o uso de novas tecnologias.”* (Equipamento e incentivo)

Professora Nádia: *“É necessário, primeiro, que haja capacitação para os professores.”* (Formação de professores)

Professora Cláudia: *“Que a escola tenha computadores.”* (Equipamento)

Licencianda Juliana: *“É necessário que escolas e cursos possuam aparato adequado e professores sejam treinados.”* (Formação de professores e equipamento)

Conforme discutido no Capítulo 3, seção 3.5 do presente estudo, não basta para a integração de tecnologia ao ensino somente equipamentos tecnológicos, como apontado pela maioria dos licenciandos e mostrado na Tabela 05a. Mesmo uma instituição de ensino equipada tecnologicamente pode não ter professores letrados digitalmente, e isto faz com que estes dependam excessivamente de técnicos para a realização de atividades e não consigam dominar a tecnologia de modo que seu uso favoreça a aprendizagem. O simples manuseio de ferramentas tecnológicas não é sinônimo de letramento (Soares, 2002; Almeida, 2005). É preciso, antes de tudo, desenvolver ações que formem professores letrados digitalmente com competência

para resolver situações do cotidiano e da vida profissional, professores que façam um uso crítico das tecnologias e consigam inserir-se no mundo digital como leitores ativos e produtores do conhecimento.

Ademais, é necessário que haja formação de “professores do futuro” de acordo com os ideais defendidos por Demo (2004) e discutidos no Capítulo 4, seção 4.2, deste trabalho. Professores que tenham consciência de que o uso de tecnologia no ensino não é aprendizagem em si. Integrar tecnologia ao ensino é uma ação que pode levar e favorecer à construção do conhecimento, mas outras ações paralelas são necessárias.

A Tabela 05b, abaixo, apresenta dados de duas importantes questões dos questionários: a primeira sobre a influência da tecnologia na relação professor-aluno e a segunda sobre as mudanças do papel do professor na escola e na sala de aula mediante o processo de integração de tecnologia ao ensino.

Tabela 05b: Reflexões sobre a integração da tecnologia ao ensino de alemão

Número da questão		Questão	Professores				Licenciandos			
			<i>Sim</i>		<i>Não</i>		<i>Sim</i>		<i>Não</i>	
Prof.	Lic.		#	%	#	%	#	%	#	%
14	18	⇒ Há influências na relação professor-aluno?	16	94,1	1	5,9	6	60	4	40
15	19	⇒ Há mudanças no papel do professor?	15	88,2	2	11,8	6	60	4	40

Para 94,1% dos professores e 60% dos licenciandos, a integração da tecnologia ao ensino de alemão pode influenciar a relação professor-aluno de três formas: i) aproximando professor-aluno; ii) motivando a autonomia do aluno no processo de ensino / aprendizado; iii) melhorando a imagem dos professores perante seus alunos. Vejamos abaixo alguns exemplos destas possíveis influências, segundo os participantes:

Exemplos dos questionários: Respostas de professores e licenciandos.

Questão 14 (Prof.)/ 18 (Lic.): “Você acha que a integração da tecnologia ao ensino poderia influenciar a relação professor-aluno?”

Professora Ana: “*Os alunos, em sua maioria, se interessam bastante por novas tecnologias. Portanto, um professor que está atento aos novos avanços tecnológicos é bem visto pelos alunos.*” (Imagem do professor perante alunos)

Professora Bianca: “*O professor passa a ser mais bem aceito. (Nossa!!! Ele também entende de computador!!!)*” (Imagem do professor perante alunos)

Professor José: “*Contribuir para desenvolver a autonomia do aluno e colocá-lo como figura central no processo de ensino e aprendizagem.*” (Autonomia do aluno)

Licencianda Gisele: “*Se o professor tiver tempo para conversar e tirar dúvidas dos seus alunos através do computador, emails, essa relação seria mais intensa.*” (Aproximando professor-aluno)

A questão da autonomia que o aluno pode desenvolver, na medida em que se integra a tecnologia ao ensino, não é muito detalhada nas respostas dos participantes. Por um outro lado, é interessante notar mais uma vez a preocupação dos professores com sua imagem diante dos alunos. Essa preocupação pode ser interpretada como medo dos professores de perder o seu “poder” sobre os alunos, ou seja, pode estar aflorando um sentimento de que a hierarquia na relação professor-aluno há muito tempo internalizada esteja sendo subvertida, uma vez que os alunos teriam maiores e mais rápidos acesso ao conhecimento (Capítulo 4, seção 4.2). Tal subversão pode fazer com que professores se preocupem com sua imagem diante dos alunos e façam questão de estarem atentos às inovações tecnológicas para que possam de alguma forma reafirmar sua posição superior.

Com relação ao seu papel, para 88,2% dos professores e 60% dos licenciandos, o professor, mediante a integração da tecnologia ao ensino na escola e na sala de aula, assume novos papéis. Os participantes tecem comentários acerca da descentralização da sala de aula e do desenvolvimento de autonomia dos alunos. Vejamos alguns exemplos:

Exemplos dos questionários: Respostas de professores e licenciandos.

Questão 15 (Prof.)/ 19 (Lic.): “O papel do professor na escola e na sala de aula poderia mudar devido à integração da tecnologia ao ensino?”

Professora Ana: “*O professor atuaria mais como mediador do processo de ensino-aprendizagem.*” (Descentralização)

Professor João: “*O professor deixa de ser o único responsável pelas correções e passa a atuar mais como orientador.*” (Descentralização)

Professor Luiz: “*O aluno passaria a ter mais autonomia na medida em que aprende a associar tecnologia ao estudo.*” (Autonomia do aluno)

Licencianda Mariana: “*O aluno terá uma maior autonomia na aprendizagem.*” (Autonomia do aluno)

Licencianda Juliana: “*Já que o aluno tem a possibilidade de ser mais autônomo no processo de ensino-aprendizagem com a tecnologia o aluno teria consciência do seu papel de aprendiz, da sua responsabilidade neste processo.*” (Autonomia do aluno)

Desta forma, percebemos que, para alguns participantes, o professor passa a desempenhar um papel de mediador e orientador do aprendizado mediante a integração da tecnologia ao ensino. Para outros, esta integração faria com que uma maior autonomia para o aluno fosse desenvolvida.

Porém, trata-se de um grande engano pensar que só agora, com a possibilidade de integração de tecnologia ao ensino, deve o professor atuar mais como orientador do processo de ensino-aprendizagem e que ele deva desenvolver mais a autonomia do aluno. Há anos, estas são as características essenciais do papel de qualquer educador defendidas por pesquisadores como Freire (1996), Teixeira (1971) e mais recentemente por Demo (2004) (Capítulo 4, seções 4.2 e 4.3).

Infelizmente os ideais educacionais acerca do papel do professor defendidos pelos autores supracitados estão ainda distantes da realidade brasileira e por isso se acredita que o professor assume novos papéis com a integração de tecnologia ao ensino. Na nossa realidade, os professores têm poucas oportunidades de atualização,

de se manterem como “eternos aprendizes” (Demo 2004: 100), de aprenderem a reconstruir o conhecimento e, assim, fazê-lo com seus alunos, de se aperfeiçoarem tecnologicamente e, ainda, de promoverem a interdisciplinalidade.³⁸ São estas as características que devem estar presentes na formação do professor do futuro (Demo, 2004). Professor do futuro, não por causa das tecnologias, mas porque não cabe mais pensar em um professor tão distante desses ideais.

7.2 Avaliação discursiva: professores e alunos

A partir da análise das transcrições das cinco entrevistas e dos grupos de enfoque, complementamos o estudo do discurso de professores e alunos. Tomamos por princípio de que tanto professores quanto alunos ao participarem de um processo de interação social tomam uma *Atitude* (Martin & White, 2005), ou melhor, durante o momento de interação proposto por esta pesquisa, professores e alunos posicionam-se em relação ao processo de integração de tecnologia, em especial da internet, ao ensino presencial de alemão como língua estrangeira. A Figura 06, a seguir, propõe algumas questões relacionadas a *Afeto direto*, *Julgamento direto* e *Apreciação de valor*, categorias investigadas nos dados, e que estão ligadas à atitude, na Teoria da Valoração.

Figura 06: *Atitude*

Atitude	
<i>Afeto</i>	O que sentem professores e alunos acerca do processo de integração da internet ao ensino de alemão como LE?
<i>Julgamento</i>	Como professores julgam o comportamento de seus alunos e de outros professores com relação ao uso da internet no ensino?
	Como alunos julgam o comportamento dos professores e de outros alunos com relação ao uso da Internet para fins escolares?

³⁸ Estas dificuldades enfrentadas pelos professores devem-se, muitas vezes, à pouca valorização da profissão em termos, principalmente, de salário. Professores com remuneração baixa são obrigados a trabalhar em várias instituições de ensino, fazem dupla e até tripla jornada de trabalho e, assim, não lhes resta tempo para se manterem como aprendizes.

<i>Apreciação de valor</i>	Como professores e alunos apreciam o processo de integração da internet ao ensino de alemão em si? Este processo vale a pena?
----------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7.2.1 – Afeto

Atitudes de *Afeto* foram encontradas nos discursos dos professores ao falarem como se sentem diante do processo de integração da internet ao ensino. Vejamos, abaixo, algumas ocorrências encontradas:

Atitudes de *Afeto*: respostas dos professores

Ocorrência 1 – (Entrevista 2, linhas 177 a 186)	
Afeto, negativo, direto	
Pesquisadora	E você se sente preparada para trabalhar em alguma instituição de ale-- de ensino de alemão que tenha: no projeto pedagógico o uso do computador? Que cê tenha que trabalhar com o computador?
Rebeca	Ah, <u>não me sinto tão preparada Não</u> . Porque a: tudo que eu sei a:: foi fruto do curso que eu fiz né, “DaF und Internet” ³⁹ pela APA e o pouco que eu mesmo vou buscando nos sites, dos livros didáticos que a =
Rebeca	= gente usa. Eu sempre vou nos sites procuro exercícios extra mas=
Pesquisadora	Humhum
Rebeca	=só de assim <u>eu não me sinto preparada não</u> .

Atitudes de *Afeto*: respostas dos professores

Ocorrência 2 – (Entrevista 5, linhas 532 a 536)	
Afeto, negativo, direto	
Helena	As vezes eu resisto também de fazer coisas muito elaborada porque <u>eu tenho medo</u> de na hora a técnica não funcionar e ai a gente chama fulano ... chama não sei o que. E a turma toda lá crianças né e a =
Pesquisadora	Ham

³⁹ “DaF (Deutsch als Fremdsprache) und Internet” foi o título do seminário de formação continuada oferecido pela autora através da APA-Rio e significa em português “Alemão como LE e internet”.

Helena	= coisa não anda enfim né aquelas coisas
--------	------------------------------------------

Atitudes de *Afeto*: respostas dos professores

Ocorrência 3 – (Entrevista 4, linhas 203 a 207)

Afeto, positivo, direto

Pesquisadora	Mas você acha que você então se sente preparado pra trabalhar em uma instituição que tenha internet porque você vai buscar uma coisa e usar na sala de aula
Eduardo	<u>Eu me sinto</u> porque é uma coisa prática ... uma coisa corriqueira pra mim

Podemos perceber, através da resposta da professora Rebeca que ela ainda não se sente preparada para trabalhar com computadores, porque sua única possibilidade de aprender e discutir sobre o assunto foi por ocasião do seminário de formação continuada da APA-Rio. Rebeca expressa sua emoção com o auxílio do verbo “sentir” acompanhado do advérbio de negação “não”, resultando, assim, uma manifestação de *Afeto, negativo, direto*. Já a professora Helena faz uso do substantivo “medo” para expressar seu sentimento negativo com relação ao fato da tecnologia não funcionar.

Da mesma forma, Helena se posiciona acerca do uso da internet no ensino manifestando *Afeto, negativo, direto*. A presença deste tipo de sentimento entre esses participantes vai ao encontro do que foi discutido por Bertocchi (2005) (Capítulo 4, seção 4.2). Os professores têm uma sensação de atraso, de preocupação devido ao fato de não terem passado por um processo de letramento digital.

Eduardo, porém, através do uso do verbo “sentir”, que tem implícito o complemento “preparado”, afirma estar pronto para trabalhar com computadores devido à sua familiaridade com a tecnologia, manifestando, assim, *Afeto, positivo, direto*. Para este professor, o uso corriqueiro da internet faz com que ele se sinta preparado para usá-la também na vida profissional.

Vale acrescentar que outras manifestações de *Afeto* foram encontradas em momentos em que os alunos relatam a importância do computador em suas vidas. Os alunos demonstram grande afeição pelo computador: “*Computador é vida!*”;

“Computador é meu braço.”; “O meu computador é um parente da família.”; “Sem o meu computador eu morro!” (Alunos da 1ª e 2ª série do Ensino Médio).

7.2.2 – Julgamento

Atitudes de *Julgamento* foram encontradas tanto no discurso de professores quanto de alunos. A professora Helena, ao relatar qual procedimento adota ao trabalhar com computadores, afirma que uma das dificuldades é fazer com que os alunos trabalhem em duplas. A professora julga de forma negativa o comportamento das crianças de hoje através do uso de dois adjetivos “individualistas” e “egoístas” e defende seu posicionamento destacando a importância dos alunos aprenderem a trabalhar em conjunto. Observemos sua Atitude:

Atitudes de *Julgamento*: respostas dos professores

Ocorrência 1 – (Entrevista 5, linhas 195 a 201)

Julgamento, estima social, negativo, direto

Helena	É porque ai fica difícil o trabalho e... e eu acho que o trabalhar em dupla em computador é ... é bom mesmo que tenha ... que ... que sobre algum computador eu prefiro que eles trabalhem em dupla porque a parte de integração né de ... de ... da parceria do trabalho em conjunto é uma coisa muito difi-- ... muito importante nas <u>crianças de hoje</u> que são muito <u>individualistas egoístas</u> e né assim não tem ... assim tem que ter esse trabalho conscientemente.
--------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Os alunos tomam Atitudes de *Julgamento* ao relatarem de forma positiva direta o comportamento da professora de alemão no laboratório de informática da escola (ocorrência 2 abaixo). Eles julgam o comportamento da professora no laboratório através do uso da expressão “mais light” e este julgamento, por não ter implicações legais, é classificado como de *estima social*. Podemos perceber também através do trecho abaixo, que o objetivo da professora ao levar os alunos para o laboratório de informática parece ser mesmo o de propiciar um momento de descontração, uma vez que os alunos relatam que realizam atividades de caráter

lúdico no laboratório, “um jogo em alemão”; “encaixar os estados no mapa da Alemanha”.

Atitudes de *Julgamento*: respostas dos alunos da 2ª série do Ensino Médio

Ocorrência 2 – (Grupo de enfoque 2, linhas 491 a 501)	
Julgamento, estima social, positivo, direto	
Pesquisadora	Humhum. E então vocês acham que por exemplo a relação de vocês ... relação professor-aluno só com essa professora que você falou que na ... no laboratório é melhor cê acha que ela é mais descontraída?
Paula	É sim ... <u>é mais light</u> no laboratório
Angela	↓É ... <u>é sim</u>
Pesquisadora	Que que ela faz no labor- ela conversa mais?
Valter	É por exemplo as vezes também a aula dela ela leva a gente pro laboratório sei lá pra botar um jogo em alemÃO
Pesquisadora	(Ri)
Valter	(rindo) às vezes pra encaixar os estados no mapa da Alemanha

7.2.3 – Apreciação

Atitudes de *Apreciação* ocorreram com maior frequência. Professores e alunos avaliam de diferentes formas o processo de integração da internet ao ensino de alemão. Para os primeiros, os professores, este processo está sendo realizado em perfeitas condições. Observemos a primeira ocorrência apresentada abaixo:

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos professores

Ocorrência 1 – (Entrevista 5, linhas 59 a 66 / 70 a 86)	
Apreciação, valor, positiva, direta	
Pesquisadora	O que aconteceu com a escola?
Helena	É a escola entendeu que eles aprenderem somente a ferramenta Informática né ou aprender a usar excel ... aprender a usar determinados ... determinadas é:: programa não era suficiente e não ... não cobria na verdade não tinha sentido ... na verdade dentro do contexto pedagógico da escola. Então fez se uma readaptação e os alunos tem agora A DEScobrir e agora alunos e professores tem a disposição o laboratório (...)

<p>Pesquisadora Helena</p>	<p>Então seria ... então o professor de alemão vai com o seu grupo pra lá e pesquisa na internet faz o trabalho monta não sei o que o busca não sei o que junto com informa -- a se precisar da informática tem o professor lá e tem o professor de alemão junto com os alunos fazendo o seu trabalho. Que é diferente do projeto como a gente tinha antes que não necessariamente o professor de alemão podia tá presente no trabalho que a informática fazia naquela disciplina com informática né. Então assim em alemão a gente não fazia isso basicamente porque não fazia sentido nenhum eles fazerem com a língua estrangeira que o professor de informática não dominava = Não sabe =Então esse formato a gente na verdade já praticava no ano passado principalmente nas tardes e esse ano na verdade isso virou uma prática pra todas disciplinas e <u>tem funcionado SUPER bem</u> não com grandes projetos só mas com pequenos é ... é unidades Unterrichtseinheiten assim vamos ... vamos trabalhar tal tópico</p>
--------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Inicialmente, é importante lembrar que Helena é a professora entrevistada que também atua como coordenadora de alemão do Ensino Médio da escola, na qual os outros dois professores do Ensino Fundamental entrevistados também trabalham e os alunos dos grupos de enfoque estudam. Na passagem acima, percebe-se que no ano de 2005 a escola adota uma nova forma de trabalhar com o laboratório de informática.

Até então, a disciplina de informática era oferecida pela escola como mais uma disciplina da grade curricular e nela eram trabalhados programas e conceitos da informática sem que houvesse uma relação com as outras disciplinas. Em 2005, o sistema de funcionamento do laboratório mudou. A partir de então, professores de todas as disciplinas podem, mediante um agendamento prévio, utilizar o laboratório de informática e trabalhar os conteúdos de sua própria disciplina.

Segundo a coordenadora e professora, este novo modo de uso do laboratório “tem funcionando SUPER bem”. Esta expressão mostra uma Atitude de apreciação positiva, direta, de valor, já que indica que está valendo a pena usar o laboratório de informática para as aulas de alemão. Sendo assim, pode-se afirmar que tal mudança representa um passo da escola no sentido de não mais enxergar a informática como

algo isolado das outras disciplinas, mas como algo que possa fazer parte também de outras matérias, inclusive de alemão. A abertura do laboratório de informática para todas as disciplinas significa também que a escola está tentando integrar a internet ao ensino de modo interdisciplinar. A coordenadora acrescenta que neste primeiro ano de acesso ao laboratório ainda são poucos os professores que se aventuram a marcar suas aulas neste novo ambiente, mas que todos podem contar com a presença e ajuda de um técnico para a solução de problemas em todas as aulas.

Se por um lado pode-se observar que a escola “abriu as portas” do laboratório para todos os professores, encontramos por outro lado professores ainda distantes, que não se “aventuraram” a usá-lo. Isto nos mostra mais uma vez que a simples presença de máquinas não garante a integração da tecnologia ao ensino e nem o seu uso adequado. É preciso oferecer uma formação continuada para estes docentes que já estão nesta escola para que eles possam se familiarizar teórico e metodologicamente com o uso crítico da internet com fins didáticos (Capítulo 3, seções 3.4 e 3.5)

Em uma outra entrevista, o professor André, do Ensino Fundamental, relata que já está sendo feito o processo de integração da internet ao ensino de alemão. Como podemos perceber através da passagem abaixo (Ocorrência 2) há uma possível confusão de conceitos.

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos professores

Ocorrência 2 – (Entrevista 3, linhas 163 a 175/ 205 a 211)	
Apreciação, valor, positiva, direta	
Pesquisadora	E como professor de alemão você já implementou isso? Cê já trabalhou com a internet com seus alunos diretamente?
André	Não assim para aula. É eu: já fiz uma ... uma aqui esse ano já Fizemos alguns testes de avaliações digitais né e funcionou <u>foi PERFEITO</u> né os alunos saíram daquela tradicional folha de papel tem que escrever a resposta. Então eles fizeram alguns testes on-line ... on-line, não digitais né. Os testes foram para dentro do computador e eles chegavam lá e digitavam a resposta e o computador dava o resultado na hora. Então já temos disponibilizados aqui na escola. Sempre que nós quisermos a gente pode é marcar um teste on line...digital com as crianças então já foi feito esse uso. Agora eles usarem a internet por exemplo mesmo nunca foi feito.

Pesquisadora	(...) Que ... que tipo de conteúdo era este teste? Era um teste de múltipla escolha?
André	Era um teste de múltipla escolha e eles tinham que fazer um dos testes que eles fizeram né. Era um teste de W-Fragen e Verb- Fragenné. Então eles tinham lá a pergunta a resposta e eles tinham que ver qual era a pergunta. Três opções só marcar agora a pergunta para aquela resposta. ⁴⁰

O professor entrevistado confunde “uso da internet” ora com “teste digital” e ora com “teste online”. De acordo com o seu relato, o que a escola realizou uma vez foi um teste de múltipla escolha no computador. Tal atividade pode até significar uma tentativa de integração de computadores, ou até da internet, ao ensino, mas da forma como foi feita significa na realidade somente uma transferência do conteúdo do papel para a tela.

A atividade tinha um caráter avaliativo e foi denominada “teste digital” e André faz uma apreciação de valor, positiva e direta, através da expressão “foi PERFEITO”. Lembramos aqui que Demo (2004) alerta-nos para o fato de que o computador só processa informação e não constrói conhecimento (Capítulo 4, seção 4.3). O que estes alunos fizeram na escola foi uma atividade simples de apertar teclas e marcar a opção correta no teste.

Entretanto, André explica que o alunos gostaram muito de fazer o “teste digital” por se tratar do primeiro contato deles com o computador dentro da escola. Para o professor, a realização deste tipo de teste também foi bastante positiva devido ao fato do computador oferecer imediatamente os resultados dos alunos, poupando-lhe tempo com a correção de provas. Além disso, os alunos realizaram este teste de forma mais rápida do que quando os testes são feitos no papel, complementa o professor.

Na ocorrência 3, a professora Helena ao relatar como é feito o trabalho de pesquisa no laboratório de informática explica que atua orientando os alunos na construção de seus próprios textos a partir de diferentes fontes da internet. Para a professora, o trabalho no laboratório com a internet é considerado mais rico do que

⁴⁰ W-Fragen, em português seriam as perguntas “Qu” (que, quando, qual, quanto etc) e Verb-Fragen as perguntas que se iniciam com verbos.

aquele em sala de aula com livros e revistas, sendo sua apreciação, portanto, de valor, positiva e direta, e expressa pela oração “É mais rico”.

Além disso, Helena é da opinião de que este tipo de trabalho com a internet favorece o aprendizado dos alunos como um todo, não só em relação ao aprendizado de língua alemã, “eles não aprendem só alemão”. Observemos, abaixo, seu posicionamento.

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos professores

Ocorrência 3 – (Entrevista 5, linhas 250 a 267)	
Apreciação, valor, positiva, direta	
Pesquisadora Helena	Vai construindo aos poucos o texto? Isso, quem não dá conta ainda a gente sabe quem não dá conta vai sentando e vai trabalhando com eles é um trabalho completamente diferente mais ou menos porque trabalho de língua é igual né
Pesquisadora	É porque o que você poderia tá fazendo na sala de aula com revistas ...com livros e eles também poderiam este tipo de pesquisa fazendo esse tipo de pesquisa né mas ai só o fato de ir pro laboratório já e pra internet..=
Helena	<u>É mais rico</u>
Pesquisadora	=É mais rico
Helena	= Porque eles podem enxerTAR texto ... eles podem pegar duas fontes ... três fontes e fazer e tem gente que se atrapalha e ai aprende que três fontes é mais complicado que uma fonte mais que mais rico que uma fonte né tudo isso é aprendizado pra eles são adolescentes eles aprendem TUDO né. E <u>eles não aprendem só alemão</u> ... aprendem em vida eles aprendem em comportamento ... eles aprendem muito mais que alemão.

Dando continuidade à entrevista, no trecho abaixo, a pesquisadora pergunta como a professora se sente no laboratório. Helena aprecia de forma positiva direta o trabalho neste ambiente através da expressão “muito tranquilo” e relata como os alunos avaliam o processo de integração da internet ao ensino de alemão. Para ela, os alunos dizem nada aprender por não terem consciência do processo. Porém, se retomarmos as idéias de Kotz (2005) e Demo (2004) apresentadas no Capítulo 4, seção 4.4, veremos que para o sucesso da realização de uma atividade de pesquisa é necessário um prévio e minucioso planejamento que inclui uma fase final de

apresentações de resultados e debates de caráter crítico. Esta é uma forma do aluno expor o que foi realizado, refletir e discutir com o professor e os colegas, levando-o a uma tomada de consciência do seu próprio aprendizado. Se o professor não estiver consciente disto e não realizar tais etapas, ele achará que são os alunos que não estão conscientes do processo de aprendizado.

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos professores

Ocorrência 4 – (Entrevista 5, linhas 268 a 288)	
Apreciação, valor, positiva, direta	
Pesquisadora	Humhum. E você acha qual a sua impressão? Como é a sua ... como é que você se sente ali naquele laboratório com alunos?
Helena	<u>Muito tranquilo</u> . Tem alunos que ... que dizem assim professora eu não aprendo nada com isso né Fa-zen-do O PRÓPRIO TEXTO fazendo né como é ... como é projeto que eles dizem que não aprende nada. Eles não devem ter CONSCIÊNCIA que aprendem. Tem outros que fazem com uma certa facilidade e resolve o problema logo e aí vem o problema da indisciplina entre parênteses e ... tem outros que dão conta com a devida dificuldade e isso faz né isso é
Pesquisadora	É porque eu ouvi de alguns falando que eles não aprendem nada que eles tudo que eles fazem na internet aqui eles podem fazer em casa. Então não é o que eles esperam
Helena	<u>É mais ou menos e em casa eles não tem o professor que vai Sentar e vai dizer senta aqui olha aqui como é que é ... como é que você pode refazer ...</u> como é que é isso né a gente não pode juntar essa informação com essa. Na verdade não é alemão é em qualquer né em qualquer =
Pesquisadora	Correto
Helena	= ... disciplina pode ser utilizada e essa ... essa construção.

Ainda sobre a Ocorrência 4, acima, quando a pesquisadora coloca a opinião dos alunos sobre o uso da internet na escola, a professora se defende e diz que o lado positivo do trabalho de pesquisa na escola é que há um professor ao lado dos alunos orientando. A professora, desta forma, mostra que quer marcar seu espaço, que ela é importante para o aprendizado do aluno e para a construção do conhecimento.

Como veremos, a seguir, não é sempre que os alunos da segunda série do Ensino Médio avaliam positivamente este tipo de orientação da professora. Para eles

ainda há muito controle no trabalho realizado no laboratório, visto que tudo deve ser feito como o professor exige.

Primeiramente, na Ocorrência 5, os alunos avaliam de forma positiva o fato da professora levá-los até ao laboratório de informática. Eles manifestam apreciação de valor, positiva direta, através da expressão “ah é ótimo né” e afirmam que o fato de ir ao laboratório é uma tentativa de “unir o útil ao agradável” e sair um pouco da sala de aula tradicional e, principalmente, do modo tradicional de “aula”.

Freire (1996) critica este modo tradicional de ensino, denominando-o como uma “cantiga de ninar” (Freire 1996: 96) e a aluna Angela comenta: “vamos sentar e ficar olhando pra professora falar”. Este ensino tradicional preconiza a transmissão do conhecimento e é uma prática adotada desde a Idade Média, como vimos no Capítulo 2, seção 1, e muita criticada nos dias de hoje.

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos alunos da 2ª série do Ensino Médio

Ocorrência 5 – (Grupo de enfoque 2, linhas 192 a 202)	
Apreciação, valor, positiva, direta	
Pesquisadora	Humhum. E o que vocês acham desse planejamento do professor? Quando ele é ele tira vocês da sala de aula comum e leva vocês pra...pro laboratório de informática. Aí cês chega lá o que vocês acham dele .. desse .. dessa vamos pro laboratório
Angela	<u>Ah é ótimo né.</u> Porque muda um pouco aquele sala de aula vamos sentar e ficar olhando pra professora falar
Valter	↓Fazendo simulado (pigarrea)
Angela	Fazendo simulado. É um saco é bom a gente olhar- já que gosta tanto de computador sabe pode <u>juntar o útil ao agradável</u>
Valter	É verdade↓

(continuação na ocorrência 6)

Por um outro lado, a forma como estão se dando as atividades no laboratório não agrada os alunos devido ao excessivo controle dos professores e ao modo como eles devem realizar as tarefas. Os alunos dizem que o uso do computador na escola não está agradando e fazem uma apreciação de valor (não vale a pena) negativa, direta e usam, por exemplo, as seguintes expressões: “não”; “não está juntando

exatamente porque é a gente usa o computador de um jeito...”. Vejamos a Ocorrência 6, abaixo, de Atitude de Apreciação, de valor, negativa, dos alunos:

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos alunos da 2ª série do Ensino Médio

Ocorrência 6 – (Grupo de enfoque 2, linhas 203 a 226)	
Apreciação, valor, negativa, direta	
<i>(continuação da ocorrência 5)</i>	
Pesquisadora	Podia juntar. E tá juntando? O que que tá acontecendo?
Paula	<u>Não.</u>
Angela	<u>Não a gente não faz isso</u>
Paula	<u>Não tá.</u>
Pesquisadora	Ah tá.
Paula	<u>Acho que não tá juntando exatamente porque é a gente usa o computador de um jeito ... a gente tem as coisas gosta de fazer. Então quando a gente vai na informática, primeiro que =</u>
Angela	<u>É verdade</u>
Paula	<u>= SE É COM o professor tem um trabalho. Se o trabalho é pesquisar sobre canguRUS você tem que entrar no google ponto DE e pesquisar sobre cangurus. Se você entrar no msn você leva bronca ... se você entrar no google Brasil, seja Estados Unidos qualquer =</u>
Valter	<u>Cê leva bronca</u>
Paula	<u>= língua que não seja alemão você leva bronca ... se você nem entrar em pesquisa começar seu trabalho sozinha sem pesquisar você =</u>
Valter	<u>leva bronca</u>
Paula	<u>=TAMBÊM leva bronca. <u>Então você tem que chegar lá e fazer EXAtamente o que o professor quer. Então eu não acho TÃO interessante. E quando não é assim isso de ter horário a tarde pra você fazer. Eu acho muito rígido, difícil você chegar ali na ... na informática pra fazer trabalho a tarde porque tem que</u></u>
Angela	<u>ter=</u>
Angela	<u>Tem muita gente</u>

Segundo os alunos, a atividade de pesquisa deve ser realizada em um endereço eletrônico de busca alemão, www.google.de, que corresponderia ao nosso www.google.com.br e afirmam: “você tem que entrar no google ponde DE (...)”. Vale lembrar que este endereço de busca é muito rápido e traz muitas de informações de uma só vez. Se um aluno que aprende uma LE tem interesse em fazer uma pesquisa, por exemplo sobre cangurus, acessar este tipo de serviço de busca possivelmente não

será o ideal, já que o seu sistema é geral e trará para o pesquisador todas as ocorrências na *web* da “canguru” e caberá ao aluno visitar todos os endereços apresentados e distinguir o que lhe será útil para a pesquisa ou não. Isto pode ser, muitas vezes, desestimulante e cansativo. O aluno pode se sentir sem rumo diante de milhares de possibilidades. Por isso é importante que o professor que deseja realizar uma atividade de pesquisa na internet com seus alunos visite antes alguns endereços eletrônicos e já traga uma seleção de páginas interessantes e realmente úteis para o trabalho a ser proposto, visto que, muitas vezes, o tempo disponível para a realização da tarefa no laboratório é curto, os alunos têm aulas de outras matérias e outros professores irão usar o laboratório. Desta forma, ratifica-se a importância do bom planejamento prévio para a realização de uma atividade de pesquisa na internet com os alunos (Demo, 2004 e Kotz, 2005, Capítulo 4, seção 4.4).

A aluna Paula comenta que caso os alunos não façam exatamente aquilo que o professor pedir para ser feito durante a pesquisa lhes é chamada a atenção. Isto pode ser uma indicação de que o próprio professor, por se ver diante de milhares de endereços eletrônicos, opta por controlar rigidamente tudo o que os alunos devam fazer a fim de que seu objetivo seja alcançado, o tempo não seja perdido e seu horário marcado no laboratório não seja em vão.

Ademais, esse excessivo controle do professor na realização de tarefas no laboratório de informática pode ser um indício de que ele tema perder a posição de “conhecedor” do assunto. Ao mesmo tempo que o professor dá liberdade para os alunos navegarem no *ciberespaço*, ele mostra sua autoridade e acredita que pode controlar tudo o que os alunos devam realizar e visitar. Isto ocorre desde a determinação de usar uma página de busca específica até a elaboração do texto, conforme já observado no depoimento de Helena (ocorrência 4).

O ciberespaço é, para Lévy (1999), o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. Segundo o autor, “o termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (Lévy, 1999: 17).

Um desafio para a humanidade na pós-modernidade é aprender a lidar com a liberdade do cyberspaço, sobre isso Lévy comenta: “A emergência do ciberespaço não significa de forma alguma que “tudo” pode enfim ser acessado, mas antes que o Todo está definitivamente fora do alcance” (Lévy, 1999: 161). Trata-se de um grande desafio a ser vencido também por educadores. Mesmo a internet sendo este “oceano infinito” (Lévy, 1999) de informações, não se pode acessar tudo nem o Todo. É preciso aprender a caminhar neste cyberspaço sem se perder neste Todo, reconhecendo que o acesso ao Todo é limitado. Apesar disso, esta navegação deve contribuir para a construção de novos conhecimentos.

Freire (1996: 94) lembra que o educador entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas impede ou dificulta o exercício da curiosidade do aluno e termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Durante a realização de uma atividade de pesquisa a curiosidade do aluno deve ser exercitada e não controlada, por que ela “convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto estudado” (Freire, 1996: 98).

Outro saber defendido por Freire como indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidar com a relação autoridade-liberdade, “sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina”. É preciso encontrar um equilíbrio, no qual o professor possa desempenhar o seu papel com certa autoridade e os alunos possam realizar as atividades propostas com liberdade e para isso Freire advoga:

“Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais” (Freire, 1996: 99).

Também no uso da internet no laboratório de informática da escola será preciso achar este equilíbrio entre a autoridade e a liberdade.

Voltando a tratar da forma como os alunos avaliam a atividade de pesquisa realizada na escola, percebemos que para eles esta “não rende” e que, por fim, eles acabam tendo que terminar tal tarefa em casa. É o que eles afirmam na ocorrência abaixo. A aluna Angela faz uma apreciação de valor negativa direta com relação aos trabalhos realizados no laboratório através do uso da expressão “não rende”. Além

disso, Angela revela ainda que envia e-mails de forma escondida para que ela possa terminar o trabalho em sua residência.

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos alunos da 2ª série do Ensino Médio

Ocorrência 7 – (Grupo de enfoque 2, linhas 229 a 249)	
Apreciação, valor, negativa, direta	
Paula	=você tem que deixar os dados ali ou então salvar por e-mail.
Pesquisadora	Humhum
Angela	Porque eles não deixam a gente mandar e-mail né.
Paula	É porque não deixam mandar e-mail
Angela	Na verdade não pode. Mas a gente faz escondido.
Paula	É
Angela	A gente manda e-mail pra gente com o trabalho e:: em casa a gente abre. Porque não usa nada a gente termina em casa sabe que é melhor sabe que não tem tanta gente ... não tanto barulho ... não tem essa estória de disputa por computador.
Pesquisadora	Então vocês acham que acontecem o que vocês fazem pra pesquisar ou pra ter trabalho no laboratório de informática não rendem tanto. Vocês acabam tendo que fazer em casa?
Angela	<u>Não ... não rende.</u>
Paula	<u>Não</u> ↓
Pesquisadora	Ah não, mas porque que não rende? Porque vocês ficam no mes--... no mesmo computador?
Angela	Eu acho que porque tem muita gente. Eu acho que as pessoas Sim acabam conversando, se distraem
Valter	A internet tem <u>é muito tentador</u> , você ir em
Paula	Porque o horário é pouco↓

(continuação na Ocorrência 8)

Não só o fato de estarem por pouco tempo no laboratório de informática prejudica a realização da tarefa. Valter levanta um outro fator importante que pode ser um problema para o professor que não planeja bem a sua aula com o auxílio da internet: a dispersão (Ocorrência 8). Valter afirma que a internet é “tentadora” (Ocorrência 7) e que por haver milhões de páginas, acaba-se perdendo o rumo da pesquisa, principalmente se são eles, os alunos, quem deve iniciar a busca. Sendo assim, Valter faz duas apreciações de valor negativas diretas através das expressões “é muito tentador” (Ocorrência 7), e “dispersa muito” (Ocorrência 8). Parece que

realizar pesquisas na internet dentro da escola gera nos alunos uma impressão de ineficência da atividade, perda de tempo e desinteresse.

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos alunos da 2ª série do Ensino Médio

Ocorrência 8 – (Grupo de enfoque 2, linhas 250 a 276)	
Apreciação, valor, negativa, direta	
<i>(continuação da Ocorrência 7)</i>	
Valter	=outro site ver outra coisa.
Angela	É (rindo)
Pesquisadora	DISpersa?
Valter	<u>Dispersa MUITO.</u>
Angela	Com certeza.
Paula	Não:: então ... então se dispersa o certo era que render mais porque aqui não tem nada para dispersar porque a gente não pode fazer nada (rindo)
Valter	Mas a gente não tem como também né
Paula	(rindo) Não é o tempo aqui do colégio geralmente quarenta
Valter	Acaba não dando
Angela	É mais difícil
Paula	=e cinco minutos assim como a Helga faz com a gente ah até não sei que horas vamos fazer exercício ah, agora essa meia horinha a gente vai pra informática pra pesquisa sobre alguma coisa. Então em meia horinha é ANTártica vamos pesquisa sobre antártica.
Valter	(riso ↓)
Priscila	=Chega lá e pesquisa nunca vai terminar. Vai fazer tipo um terço do trabalho.
Angela	É
Pesquisadora	Então, vocês acham que essa IDA ao laboratório pra fazer uma pesquisa na internet pra fazer PESquiSA vocês acabam perdendo um pouco tempo ... que vocês não pesquisam direito.
Valter	<u>Sem dúvida.</u> Você não pode terminar os trabalhos no laboratório mas é mais complicado ainda (rindo)
Angela	<u>Não dá. Pura perda de tempo. A gente gosta porque é moleza, sabe que vai ficar lá pesquisando sem tem que fazer nada mesmo e aí o tempo passa.</u>

Após relatarem como ocorre a integração da internet ao ensino, os alunos consideram que há perda de tempo com a ida ao laboratório visto que lá não conseguem concluir as atividades propostas e acabam tendo que levar escondido o material para casa (Ocorrência 7). Com relação à ida ao laboratório, Angela realiza

uma apreciação de valor negativa direta, através da expressão “pura perda de tempo”. Angela complementa ainda com mais uma apreciação de valor negativa direta ao relatar que a ida ao laboratório é um passatempo fácil dentro da escola e, para tanto, diz: “a gente gosta porque é moleza (...) e aí o tempo passa” (Ocorrência 8 acima). Durante a transcrição desta interação, pôde-se perceber um outro fator que comprova esta apreciação de valor, negativa, direta: o tom depreciativo usado pela aluna ao relatar o fato.

O ciberespaço definido por Lévy (1999) como um oceano infinito de informações, de liberdade, como um mundo sem fronteiras, acaba sendo podado com este tipo de comportamento do professor. Saber lidar com este espaço, com este mundo, buscando um equilíbrio entre autoridade e liberdade é desafiador para os que se envolvem no processo educacional.

Os alunos da segunda série do Ensino Médio demonstram ainda preferência por atividades que os levem a se comunicar e a trocar opiniões, como um debate por exemplo (Ocorrência 9 abaixo). Ao compararem as aulas realizadas no laboratório de informática com as das sala de aula tradicional, manifestam uma apreciação de valor, positiva, direta quanto às aulas em que debates são realizados. Angela comenta (ocorrência 9 abaixo): “é muito mais debate porque é muito mais legal você falar o que tá pensando (...)”. Segundo os alunos, este tipo de atividade contribui mais para o aprendizado de alemão do que a atividade de pesquisa que vem sendo realizada com o auxílio da internet. É o que se percebe a partir do que foi dito por Valter: “o projeto funciona muito mais as aulas que ela pega que discute alguma coisa polêmica em alemão...do que qualquer aula de simulado...qualquer aula de internet”. Nota-se também que Angela e Paula concordam com o posicionamento de Valter, através das expressões “com certeza” e “é verdade” respectivamente.

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos alunos da 2ª série do Ensino Médio

Ocorrência 9 – (Grupo de enfoque 2, linhas 344 a 363)

Apreciação, valor, positiva, direta

Ana	=Em casa eu acho que com musica vendo a letra assim acho que a gente aprende muito mais e a gente fica lendo e procura a palavra a gente tenta entender::
-----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Valter	O projeto funciona muito mais as aulas que ela pega que <u>discute alguma coisa polêmica em alemão.</u> =
Angela	<u>Funciona muito mais</u>
Valter	= <u>do que qualquer aula de simulado ... qualquer aula de</u> =
Angela	<u>Com certeza.</u>
Valter	= <u>internet.</u>
Angela	É muito <u>mais debate</u> porque <u>é muito mais legal</u> você falar o <u>que tá pensando</u> e ela vai ensinando não o verbo é esse e tal
Priscila	E você vai analisando o alemão que você sabe se você usou errado=
Paula	= então e se você não sabe você pergunta ela fala e você já usa. Eu acho melhor.
Valter	É
Angela	É até melhor do que escrever
Paula	<u>É verdade</u> né (rindo)
Valter	(inaudível) depois não dá certo
Paula	(inaudível) nossa eu falei a coisa certa. Que máximo.

Entretanto, esses alunos fazem mais uma vez uma apreciação de valor negativa do processo de integração da internet ao ensino na escola, através das expressões “não”, “com internet não” e “é muito pouco”. É o que podemos observar na ocorrência 10, abaixo:

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos alunos da 2ª série do Ensino Médio

Ocorrência 10 – (Grupo de enfoque 2, linhas 328 a 343/ 364 a 380)	
Apreciação, valor, negativa, direta	
Pesquisadora	Pede pra vocês aprenderem alemão né. Conversar na língua alemã, pra vocês aprenderem, entrarem em contato estas atividades aqui na escola ajudam com internet, essa atividade com internet ajuda?
Valter	<u>Não</u>
Paula	<u>Com internet não</u> porque eu acho que com qualquer língua você aprende mais quando você <u>VÊ</u> a palavra em uso. Então quando você assiste um filme ... quando você ouve uma música então eu acho que a informática aqui no colégio não influencia muito nisso
Pesquisadora	Humhum ... Pra vocês aprenderem no...?
Paula	<u>NÃO</u>
Pesquisadora	O fato de vocês irem lá no laboratório usar não tá ajudando a aprender a usar alemão?
Paula	<u>Não.</u> É pouco tempo e é raramente.
Angela	<u>É muito pouco tempo</u>

Valter	<u>É muito pouco tempo</u> (...)
Pesquisadora	Então vocês acham que ... que ali o uso da internet não ... Não contribui muito pra vocês aprenderem o alemão?
Paula	<u>Isso</u>
Angela	<u>MUITO pouco</u>
Paula	<u>Muito pouco</u>
Angela	Muito pouco
Valter	Eu só aprendi que <i>Nickel</i> é ouriço
Angela	(rindo)
Paula	O quÊ ?
Angela	<i>Nickel</i>
Valter	É a única coisa que aprendi até agora
Paula	(rindo) É verdade
Angela	No computador
Paula	É verdade é ... é
Angela	(inaudível) aquele vocabulário sobre ouriço
Paula	É verdade <u>de resto nadinha</u> Ah:: não aprendi como é que é Também afogar-se acho que é <i>ertrinken</i>

Portanto, encontramos até agora apreciações diferentes. Enquanto professores apreciam de forma positiva o uso da internet em si através das expressões “SUPER bem” (Ocorrência 1), “Foi perfeito” (Ocorrência 2) e “É mais rico” (Ocorrência 3), os alunos da segunda série do Ensino Médio apreciam de forma positiva somente o fato dos professores os levarem ao laboratório, “Ah é ótimo né” (Ocorrência 5), mas de forma negativa o modo como as atividades lá são realizadas “Não tá juntando exatamente porque é a gente usa o computador de um jeito...”(Ocorrência 6), “Não rende” (Ocorrência 7), “Não dá. Pura perda de tempo” (Ocorrência 8) e “É muito pouco” (Ocorrência 10).

Comparando as aulas no laboratório com as aulas na sala de tradicional, os alunos apreciam de forma negativa as aulas em que o professor somente transmite conhecimento, “vamos sentar e ficar olhando pra professora falar” (Ocorrência 5), porém de forma positiva as aulas que ocorrem neste ambiente tradicional e em que atividades dialógicas são propostas “É muito mais debate porque é muito mais legal você falar o que tá pensando”(Angela, Ocorrência 9).

Analisando agora o grupo de enfoque realizado com a 1ª série do Ensino Médio verifica-se mais uma vez que a avaliação feita pelos alunos quanto ao processo de integração da internet ao ensino de alemão na escola é diferente da feita pelos

professores (Ocorrência 11). Os alunos da 1ª série consideram as atividades realizadas no laboratório de informática improdutivas e que estas não valem a pena, manifestando, desta forma, uma Atitude de *Apreciação* de valor negativa, direta, através das palavras “improdutividade” e “nada produtivo”, como ilustra o trecho abaixo:

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos alunos da 1ª série do Ensino Médio

Ocorrência 11 – (Grupo de enfoque 1, linhas 453 a 456)	
Apreciação, valor, negativa, direta	
Pesquisadora	E o que que vocês acharam dessas idas ao laboratório esse ano na escola?
Pablo	Eu acho elas <u>improdutividade</u>
Túlio	<u>Nada produtivo</u>

É interessante perceber que para esses alunos, o uso do computador faz parte da rotina de casa e não da escola devido à metodologia inadequada no ensino. “Mexer no computador fora de casa não é bom”, afirma Túlio. Márcia complementa e faz uma apreciação de valor negativa direta quanto ao uso da internet na escola através da expressão “Aqui na escola não serve para nada.” Vejamos a Ocorrência 12 abaixo:

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos alunos da 1ª série do Ensino Médio

Ocorrência 12 – (Grupo de enfoque 1, linhas 497 a 500)	
Apreciação, valor, negativa, direta	
Pesquisadora	Então o computador pra vocês também tá associado aquele Espaço de estar em casa, aqui o trabalho aqui na escola não é legal
Túlio	É. <u>Mexer no computador fora de casa não é bom.</u>
Marcia	Uso pessoal o computador. <u>Aqui na escola não serve para nada</u>

Esses alunos negam o fato de estarem aprendendo alemão através do uso da internet na escola e tomam um Atitude de *Apreciação* de valor negativa direta através do advérbio de negação “não”. Ao relatarem como realizam as atividades de pesquisa no laboratório de informática da escola, os alunos da primeira série assumem que

copiam diretamente da internet textos, fazem pequenas adaptações (“control c, control v”) e selecionam as partes mais importantes dos textos encontrados, “cê pega as partes mais importantes”, e, assim, o entregam ao professor.

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos alunos da 1ª série do Ensino Médio

Ocorrência 13 – (Grupo de enfoque 1, linhas 533 a 556)	
Apreciação, valor, negativa, direta	
Pesquisadora	E vocês acham que vocês tão aprendendo alemão com esse contato com a internet?
Marcia	<u>Não Internet</u> ↓
Pesquisadora	Aqui na escola?
Pablo	<u>Nada.</u> No caso do que a gente fez o trabalho sobre o animal. Procurar E falar sobre ele você tem... mas você tem que acabar aprendendo porque vai valer nota e cê sabe se não ler realmente não enganar e na internet você <u>control c control v</u> e imprimir lá e ai no outro dia ...
Pesquisadora	Mas aquilo tudo que você deu control c ... control v você entendeu tudo aprendeu?
Túlio	<u>Não</u>
Pablo	Então não ... não é: quando você faz um trabalho assim você <u>não precisa é pegar um texto grande.</u> Você pega um texto de =
Vinícius	Médio
Pablo	= tamanho médio e não precisa imprimir tudo cê vai falar sobre o bicho ... <u>cê pega as partes mais importantes</u> alguma coisa que você entenda sobre aquele texto. Claro que você não vai entender tudo. Você acha que cê precisa entender você procura no dicionário e ai mais tarde em casa cê vai lá estudar o texto
Marca	E esse tipo de texto você só encontra mesmo só na internet. Porque ninguém aqui vai ter um livro sobre porco espinho =
Túlio	É ↓É verdade
Marcia	= em alemão.

Na passagem abaixo, podemos observar mais uma vez qual a atitude dos alunos acerca do processo de integração da internet ao ensino. Os alunos afirmam que o seu uso não contribui para o aprendizado em nenhuma matéria: “Pra mim não. Pra mim nenhuma matéria” e “Nenhuma matéria”. Vinícius lembra que, naquele ano, a disciplina de alemão foi a única que realizou atividades na internet, apesar do fato do laboratório estar disponível para todos as outras disciplinas, como já relatado pela

professora Helena anteriormente (Ocorrência 1). Esta informação pode ser um dado preocupante, pois mostra que os professores desta escola como um todo ainda não se sentem preparados para usá-la ou não a usam por falta de um projeto que una a disciplina à ferramenta tecnológica.

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos alunos da 1ª série do Ensino Médio

Ocorrência 14 – (Grupo de enfoque 1, linhas 602 a 609)	
Apreciação, valor, negativa, direta	
Pesquisadora	Vocês acham então que o que vocês fazem aqui na escola com internet ainda não tá ajudando muito pro alemão em si?
Pablo	<u>Não tá não</u>
Vinícius	<u>Pra mim não.</u> Pra mim nenhuma matéria
Túlio	<u>Nenhuma matéria</u>
Pesquisadora	Nenhuma matéria?
Vinícius	<u>Ainda mais porque esse ano a única matéria que a gente trabalhou na internet foi o alemão.</u>

Para os alunos, o fato do professor de alemão levá-los ao laboratório já representa um interesse do professor pela tecnologia e, assim, apreciam este fato de forma positiva, conforme apresentado a seguir.

Ocorrência 15 – (Grupo de enfoque 1, linhas 904 e 905)	
Apreciação, valor, positiva, direta	
Pesquisadora	Mas você tão achando que o fato de ir pro laboratório motiva vocês?
Túlio	<u>Demonstra interesse do professor</u>
<i>continuação na Ocorrência 16</i>	

Entretanto, para os alunos a realização de atividades neste novo ambiente “não é levada a sério” e, assim, eles fazem uma apreciação negativa de tais atividades (Ocorrência 16). Os alunos afirmam ainda que se dispersam no laboratório “E na hora de aplicar eu pelo menos fico toda dispersa” e que há necessidade de haver uma maior rigidez para a realização de uma determinada atividade ou até mesmo propor

uma atividade de avaliação para que ela seja levada a sério, “Fala para ele vale nota mesmo”.

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos alunos da 1ª série do Ensino Médio

Ocorrência 16 – (Grupo de enfoque 1, linhas 906 a 918)	
Apreciação, valor, negativa, direta	
<i>Continuação da Ocorrência 15</i>	
Pesquisadora	Demonstra interesse em vocês também?
Marcia	<u>E na hora de aplicar eu pelo menos fico:: toda dispersa.</u>
Pesquisadora	Mas vocês achavam que na prática vocês tão retornando a experiências de vocês? Vocês acharam que foi bom ir pro laboratório mostrou professor interesse mas que na prática não funcionou muito.?
Vinícius	<u>Não é levado a sério</u>
Vinícius	É se fosse levado o que eu acho o seguinte se fosse levado mais a serio você ... você levasse ali mesmo fala pra todo mundo <u>FAZ</u> porque sei lá. <u>Fala para ele vale nota mesmo</u> que não vale ... vale nota. O aluno vai fazer e aquele negócio você se sente o aluno sempre se preocupa com o seguinte o que que isso vai servir pra mim? É a pergunta que todo mundo faz.

A pesquisadora pergunta aos alunos se o que eles vêm fazendo está dando certo. Os alunos mais uma vez dizem que estas atividades não são levadas a sério e que falta organização por parte dos professores para planejar as aulas no laboratório. A aula dada com o auxílio da internet é apreciada pelos alunos de forma negativa direta, através da expressão “uma aula que as pessoas chamam de light”.

Cumprir justificar a classificação lingüística da expressão “light” como uma apreciação negativa. Tal classificação deve-se ao momento da interação em que ela está sendo feita, no qual os alunos falavam sobre a falta de organização da aula. Complementando, então, esta idéia de falta de organização, os alunos afirmam que a aula é light, ou seja, no sentido que não há uma organização, de que é uma aula que não exige muito deles. Porém, esta expressão “light” poderia ser considerada uma expressão de apreciação de valor positiva, caso os alunos estivessem se posicionando, naquele momento, a favor do uso da internet na escola, mas não é o que ocorre.

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos alunos da 1ª série de Ensino Médio

Ocorrência 17 – (Grupo de enfoque 1, linhas 766 a 775/ 936 a 942)	
Apreciação, valor, negativa, direta	
Pesquisadora	Humhum. Vocês acham que essa idéia de ensinar o alemão com internet é legal? Vocês acham que dá certo?
Vinícius	<u>Acho que daria certo sim mas é levado mais a serio</u>
Pesquisadora	Hamham
Vinícius	Você CLARO não gramática ... não gramática mas conteúdo =
Pesquisadora	(inaudível)
Marcia	<u>É tem que ter conteúdo</u>
Vinícius	=com certeza .. Se ele dá um negócio da guerra pra passar claro você tem levar mais a serio. Não você tem que mostrar pra mim é isso ... é isso ... é isso (...)
Pesquisadora	Humhum Eu acho que falta talvez um pouco melhor =
Vinícius	<u>Organização</u>
Pesquisadora	= essa organização ... essa prática lá no laboratório melhorar Um pouco
Túlio	<u>É porque é uma aula um diferente né.</u> Uma aula que as pessoas chamam de <u>light</u> né. É mais diferente você não é cansativo como na sala de aula

A falta de organização, percebida pelos próprios alunos (Ocorrência 17), para a realização atividades que integrem o uso da internet ao ensino pode ser relacionada, possivelmente, à falta de letramento digital dos professores (Capítulo 3, seção 3.5).

Além disso, estes alunos também comparam as aulas no laboratório com as aulas dadas na sala tradicional. Segundo eles, a sala de aula tradicional é um local para se aprender gramática e a ida para o laboratório é uma oportunidade de se aprender “conteúdos” (Ocorrência 18), ou seja, trabalhar com algum tema.

Atitudes de *Apreciação*: respostas dos alunos da 1ª série do Ensino Médio

Ocorrência 18 – (Grupo de enfoque 1, linhas 706 a 717)	
Apreciação, valor, positiva, direta	
Vinícius	A tua preocupação <u>na sala de aula é gramática e o computador é conteúdo.</u> Então eu prefiro aprender muito mais conteúdo do gramática. GRAMática eu acho muito chato. <u>Prefiro muito ...</u>

	<u>muito mais ver história da segunda guerra em alemão</u> . Eu gosto de história sabe ver é a resistência em alemão ... VER a historia só que mesmo seja em alemão do que ficar dando uma aula de modal ... de quando é que você aplica o verbo em tal frase.
Gabriela	Humhum. Entendi
Vitor	A postura do professor muda quanto a isso?
Gabriela	Muda? Ah como é ... como é que ele se comporta então?
Vitor	Eu acho que ele deixa de se preocupar tanto com gramática ele deixa de ele lado DETAlhes tipo ah ...

Dessa forma, os alunos fazem uma apreciação de valor positiva direta com relação ao “conteúdo” que pode ser encontrado na internet e que pode ser explorado na escola através da realização de debates. Para tanto, Vinícius diz: “Prefiro muito... muito mais ver história da segunda guerra em alemão”. Este posicionamento pode significar que os alunos percebem a internet como uma fonte inesgotável de conhecimento, de informação (Capítulo 4, seção 4.1) ou que o ensino de alemão nesta escola ainda seja tradicional, ou seja, as aulas de gramática são marcantes para os alunos e a saída deste ambiente é algo novo e que, na opinião dos alunos, deve ser aproveitado para o ensino mais baseado em temas, “em conteúdos”.

7.3

Internet, tecnologia, professores, licenciandos e alunos: discussão final dos resultados

Neste trabalho visamos investigar (1) se professores de alemão fazem uso de tecnologia e da internet em suas práticas pedagógicas, (2) se os licenciandos em Letras Português-Alemão estão sendo preparados para o uso de tecnologia e da internet no ensino e (3) como professores e alunos avaliam o uso da internet no ensino presencial de alemão.

Em relação à primeira pergunta, a presente investigação mostrou que a maioria dos professores de alemão envolvidos nesta pesquisa estão de alguma forma

fazendo uso de tecnologia e da internet em suas práticas, apesar do fato de não terem passado por um processo de letramento digital. Não foram encontrados maiores detalhes acerca deste uso, mas pode-se afirmar que em sala de aula são usados rádio, vídeo e retro-projetor. Já o uso da internet não é freqüente e depende da disponibilidade de recursos técnicos e do contexto de ensino, fazendo com que os professores usem a internet como fonte de informação e material didático fora da sala de aula.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, verificamos que os licenciandos que participaram desta pesquisa não estão sendo preparados para o uso de tecnologia e da internet no ensino. Como vimos na análise dos questionários, estes participantes afirmam não terem discutido nenhum aspecto teórico acerca do assunto nem terem experimentado, como alunos, a presença de tecnologia e da internet no ensino de alemão e no curso de licenciatura. Este resultado é preocupante, visto que estes futuros professores não estão sendo formados para serem “professores do futuro”, como define Demo (2004). Cabe a estes estudantes buscarem, após a conclusão do seu curso universitário, formas de atualização, principalmente em termos tecnológicos.

Percebe-se, portanto, que a própria universidade ainda não está formando professores letrados digitalmente. Encontramos ainda entre os dados dos licenciandos informações que revelam que a Faculdade de Letras onde estudam carece de equipamentos, recursos tecnológicos e apoio técnico. A própria universidade deve ser incluída digitalmente para que ela possa, em conseqüência, formar os “professores do futuro” (Demo, 2004) letrados digitalmente (Sampaio & Almeida, 1999 e Almeida, 2005). Destaca-se ainda que é mais comum perceber os problemas técnicos ou financeiros que dificultam o processo de inclusão digital do que os obstáculos humanos. Contudo, uma vez que vencemos os desafios técnicos e as dificuldades financeiras, certamente nos restará o fator humano, a formação de professores, a qual determinará o sucesso de qualquer tentativa de inclusão digital.

Em relação à terceira pergunta de pesquisa, mostrou-se que professores e alunos apreciam de formas opostas o uso da internet no ensino presencial de alemão. À luz da Teoria da Valoração, encontramos, ao mesmo tempo, no discurso dos

professores manifestações de medo e insegurança, preocupação e interesse por um envolvimento com o novo mundo digital. Falta-lhes, porém, letramento digital para que esses medos e inseguranças sejam superados e para que um dia o técnico de informática da escola seja dispensado da aula de alemão com o uso da internet. Faltam-lhes também vivências em contextos de ensino onde a internet tenha sido usada como um instrumento de atividades didáticas para que eles possam experimentar e descobrir possíveis caminhos. Transferir o uso pessoal para a prática de sala de aula é o que está sendo feito, mas que, como vimos, não está convencendo os alunos de sua eficácia para o ensino.

O uso da internet na escola está acontecendo majoritariamente através da realização de atividades de pesquisa. Cabe lembrar que a busca na rede mundial de computadores é simplesmente o primeiro passo a ser dado no processo de construção de conhecimento (Demo, 2004). Nossos dados revelam, porém, que há problemas de diferentes naturezas neste processo. Segundo os professores, os alunos dão início ao processo de construção de conhecimento através das buscas e prosseguem tentando montar seus próprios textos, com a devida orientação do professor.

Já a perspectiva dos alunos revelou um outro lado deste uso. Segundo os adolescentes, o processo de construção de conhecimento em língua alemã é impedido de ser concluído devido ao pouco tempo disponível no laboratório de informática, às diversas exigências do professor, ao rígido controle no envio de e-mails na escola, à falta de organização das aulas e ao caráter dispersivo da internet. Esses problemas fazem com que os alunos não percebam a internet como um instrumento eficaz para atividades didáticas, mas como um passatempo dentro da escola e como um momento de fugir da aula de gramática. Os alunos afirmaram ainda que sempre terminam as atividades em casa e que aproveitam para “copiar” as informações da internet e “colar” diretamente em seus trabalhos. Desse modo, pode-se perceber a existência de um paradoxo. Ao mesmo tempo que esses alunos, privilegiados economicamente, se desenvolvem em uma sociedade pós-moderna com rápidas transformações, principalmente tecnológicas, e manifestam afetos positivos com relação às novas tecnologias, eles têm dificuldade de utilizá-las na escola.

Conscientes da melhor forma de aprender alemão, os alunos demonstram preferência por aulas com momentos de interação verbal na língua estrangeira sobre temas atuais e até históricos. Para os professores, os alunos não têm consciência do aprendizado realizado através de atividades na internet e por isso se queixam. Porém, percebe-se através do discurso dos alunos que, embora ainda jovens, eles sabem diferenciar e avaliar as aulas justificando porque preferem aulas comunicativas a aulas com a internet como ferramenta de trabalho na escola.

Desta forma, pode-se pensar no caso de tentar desenvolver nos alunos esta consciência dando-lhes mais tempo, mais liberdade, propostas mais elaboradas, criando e buscando oportunidades de interações síncronas e assíncronas na internet e, por fim, fazendo com que eles relatem, discutam e avaliem o que fizeram e, assim, desenvolvam um senso crítico e consciente do uso.

8

Conclusão

Neste trabalho, discutiu-se, inicialmente, a relação indivíduo / tecnologia, através de um breve histórico do processo de democratização do acesso ao conhecimento e buscou-se entender qual a identidade do sujeito da sociedade pós-moderna. Com o desenvolvimento da internet, o acesso ao conhecimento está se tornando cada vez mais democrático. Vimos também que vivemos um momento de crise de identidade em que um mesmo sujeito desempenha várias funções e tem que se adaptar às rápidas transformações sociais. Na educação, a situação não é muito diferente. O professor do século XX deve não só desempenhar uma série de funções, mas também acompanhar o rápido desenvolvimento tecnológico e passar, urgentemente, por um processo de letramento digital.

Quanto ao ensino de alemão na atualidade, mostrou-se a importância de relacioná-lo às questões sócio-educacionais do contexto brasileiro. É necessário que a formação de professores de alemão seja realizada de forma crítico-reflexiva e englobe aspectos da realidade educacional brasileira para que o futuro professor de alemão seja um profissional consciente do papel da educação e tente, como propunha Freire (1996), através de sua prática transformar o meio em que atua, mesmo que este seja economicamente privilegiado.

Após a análise dos questionários respondidos por professores e licenciandos verificamos que estes não passaram por um processo de letramento digital e não vivenciaram, como alunos, o uso de tecnologia no ensino de língua alemã. Entretanto, professores e licenciandos sentem-se preparados para integrar tecnologia ao ensino de alemão como língua estrangeira, mas a sua maioria ainda não o faz por falta de equipamentos nas instituições onde atuam.

A análise do discurso de professores do Ensino Fundamental e Médio e de alunos do Ensino Médio em entrevistas e grupos de enfoque, respectivamente, mostrou que professores e alunos avaliam de formas frequentemente opostas o processo de integração da internet ao ensino de alemão. Tal fato leva-nos a pensar que é preciso repensar as metodologias das atividades didáticas que incluem a

internet no ensino presencial. A forma como estas atividades estão sendo realizadas não está despertando o interesse dos alunos, não contribui para a construção de novos conhecimentos, nem contribui para que a escola desempenhe seu papel transformador. Usa-se a internet de forma contrária à sua essência de liberdade. Impõem-se limites e faltam orientações, fazendo com que os alunos sintam-se, ao mesmo tempo, controlados e sem rumo em meio à infinidade do ciberespaço. É preciso encontrar um caminho que leve ao equilíbrio entre a autoridade necessária do professor e a liberdade do aprendiz, que envoca neste uma curiosidade essencial para a construção do conhecimento.

Voltando às etapas do processo de integração de tecnologia nas escolas descritas por Moran (2006), detalhadas na Introdução desta dissertação, pode-se afirmar que a escola, onde os alunos que participaram desta pesquisa estudam, encontra-se entre a segunda e a terceira etapa de uso da internet com fins pedagógicos, ou seja, esta escola começa agora a disponibilizar o acesso à internet para todas as disciplinas, mas ainda sem realizar grandes alterações nas estruturas de aulas e no currículo.

Esta pesquisa teve como foco a análise do discurso de professores e alunos e as suas respectivas realidades. Seria interessante, agora, ir além do discurso e observar a prática. Com esta finalidade, poderia ser desenvolvida uma pesquisa colaborativa de cunho etnográfico (Magalhães, 2002), cujo objetivo seria o de “criar experiências que culminem em aprendizagem, isto é, que propiciem aos participantes oportunidades para (a) tornarem suas ações autoconscientes e reflexivas; (b) informarem suas ações em uma análise crítica da prática social, e (c) verem-se e sua situação social de uma nova maneira” (Ferreira, 2004).

Esperamos que este trabalho, através da pesquisa realizada, contribua não só para área de ensino de línguas, mas também para a área de estudos pedagógicos como um todo, levando à reflexão aqueles que se interessam por realizar um processo de integração de tecnologia e da internet ao ensino de forma crítica e consciente. Deve-se evitar superestimar ou subestimar os novos recursos tecnológicos. É preciso um posicionamento crítico. Deve-se fazer um uso consciente de tecnologia na escola e não se deixar levar por um possível “modismo educacional”. Mostramos que aqueles

alunos que já têm acesso à internet fora da escola, como os alunos de alemão, não percebem esse acesso dentro do contexto escolar como algo que contribua para o aprendizado de língua alemã. É preciso elaborar e desenvolver projetos bem planejados e integrados ao currículo escolar que façam com que o uso da internet na escola traga contribuições para o processo de ensino / aprendizado de língua estrangeira.

Além disso, esperamos que este trabalho contribua para a formação de professores de alemão, uma vez que ainda há um número muito reduzido de trabalhos científicos em nosso país que se ocupam do ensino deste idioma com o auxílio da internet.

Lembramos que outros estudos já contribuíram para um melhor entendimento do processo de integração de tecnologia ao ensino, mas há de se reconhecer que não há tecnologia no mundo que melhore o ensino sem que antes haja uma reflexão crítica sobre seu uso. As novas tecnologias apenas oferecem mais oportunidades de interação e de construção de conhecimento, mas o papel do professor é essencial para o sucesso de sua integração ao ensino. Se professores continuarem atuando como detentores do conhecimento e controladores dos eventos do processo de ensino / aprendizagem não haverá mudanças na forma de ensinar.

Através da análise do discurso oral dos participantes à luz de uma teoria lingüística que deriva suas raízes da lingüística sistêmico-funcional, e que ainda encontra-se em fase de desenvolvimento – a Teoria da Valoração (Martin & White, 2005), espera-se, por fim, com a presente pesquisa, contribuir para a área de estudos da linguagem, ampliando os conhecimentos acerca da análise do discurso em contextos pedagógicos.

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, D. Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In: Johnston, B. & S. Irujo (eds): **Research and practice in Language Teacher Education: Voices from the field**. Proceedings of the first international conference on language teacher education, Minneapolis, May, 1999. Minneapolis, Carla Working Paper, N° 19, p. 115-133, 2001.

ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, N. M., SCHLÜNZEN, E. T. M. & JUNIOR, K. S. (orgs.) **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 171-192, 2005.

_____. **Leitura e escrita na Internet**. Disponível em: www.seednet.mec.gov.br. Acessado em 09/05/ 2006.

ALMEIDA, M. E. C. & MENDES, M. P. Aprendendo e interagindo com a Internet: uma relação possível? In: ZYNGIER, S., VIANA V. & SPALLANZANI, A. M. (orgs.) **Linguagens e Tecnologias: Estudos Empíricos**. Rio de Janeiro: Publit, p.15-24, 2006.

ALMEIDA, P. M. C. **Atendimento de check-in de companhia aérea: Análise sistêmico-funcional de um gênero discursivo do português**. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. 193p.

AMARAL, S. F. Comentário sobre o texto do professor Ezequiel Theodoro da Silva. In: **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, p. 59-60, 2003.

AMORIM, M.L.V. A internet em aulas de língua inglesa para alunos principiantes: relato de uma experiência In: KESTLER, I., NOGUEIRA, R. e MELO, S. (orgs.). **Estudos Anglo-Germânicos em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, p. 56-60, 2002.

BARBOUR, R. & KITZINGER, J. (ed.) **Developing Focus Group Research: politics, theory and practice**. London: Sage publications, 1999.

BARROS, H. S. Aprender uma língua estrangeira: uma forma de agir no mundo. In: MITIE, A., MARQUES, G. O., CORREIA, M. & MENDES, M. (orgs.) **Ensino de línguas: desenvolvimento de competências e desempenhos**. Coletânea dos trabalhos apresentados no II Fórum CLAC. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 23-30, 2005.

BASTOS, J. A. S. L. A. Educação e tecnologia. In: **Educação & Tecnologia**. Revista Técnico-científica dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETs PR/MG/RJ. Curitiba, CEFET-PR, ano I, n.1, abril, 1997.

BELLONI, M. L. Professor coletivo: quem ensina a distância? In: M. L. Belloni. **Educação a distância**. Editora Autores Associados, 1999.

BERTOCCHI, S. R. **Entender, criticar e incorporar novas tecnologias**. Seção Informática na escola. Disponível em: <http://www.educarede.org.br> Acessado em: 21/03/2005.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante – O equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. (org.) (1999). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, p. 5-15, 1966.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** (da República Federativa do Brasil. Brasília, 21 de dezembro de 1996/Seção 1).

CARDOSO, T. F. L. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (org.) **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. (2ª ed) São Paulo: Cortez, p. 183- 226, 2001.

CHAPELLE, C.A. **Computer applications in second language acquisition: foundations for teaching, testing and research**. Cambridge: C.U.P, 2001, 215p.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, L.A. **A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual**. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Língua Aplicada, UNICAMP, 2001.

DEMO, P. **Investigación participante: mito y realidad**. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.

_____ Educação e desenvolvimento: algumas hipóteses de trabalho frente à questão tecnológica. In: **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro: n. 105, p. 149-170, abr./jun, 1991.

_____ **Formação de educadores: inquirindo alternativas**. Informação Pedagógica. Rio de Janeiro: n. 2, 1994.

_____ **Complexidade e aprendizagem – A dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 111p.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, J. **The school and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1899.

DILLINGER, M. Forma e Função na Lingüística. **DELTA**, vol. 7, n.1, p. 395-407, 1991.

DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: **Educação e Sociologia**. Melhoramentos: São Paulo, 4ª ed. Trad. de Lourenço Filho, 1995.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 4ª ed., 2000, 790p.

FERREIRA, M. A. G. **Encontros e desencontros de vozes, contextos e discursos na formação politicamente engajada do licenciando em inglês**. Dissertação de mestrado. Programa de Lingüística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. (13ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, 165p.

FRIGOTTO, G. **Cidadania, tecnologia e trabalho: desafios de uma escola renovada**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v.21, n. 107, p. 04-10, jul/ago.1992.

GERVAI, S. M. S. Chats em contexto de aprendizagem. In: COLLINS, H. & FERREIRA, A. (orgs.) **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 81-106, 2004.

GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (org.) **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. – 2. ed – São Paulo: Cortez, 2001.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.) **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications Thousand Oaks, p.105-117, 1994.

HALL, S. Minimal Selves. In: **Identity: The real Me**. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

_____. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. (10ª ed.) Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 102p.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. (2ª ed.) London: Edward Arnold, 1994.

HEIDERMAN, W. Erst seit dem Internet ist die Lernauthentizität mehr als Didakto-Rhetorik. In: **Anais do XIII Congresso Internacional de Professores de Alemão**. Associação Internacional de Professores de Alemão (IDV): Graz, Áustria, p.170, 2005.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. (10ª ed.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, 271p.

IBGE. **A divulgação dos resultados do Censo Brasil 2000**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/censo/divulgacao.shtm> Acessado em 10/05/2006.

IBOPE. Brasil tem 14 milhões de internautas. In: GLOBO ONLINE. **Internet teve 694 milhões de usuários mundiais em março, diz estudo**. Disponível em <http://www.oglobo.globo.com/tecnologia> Acessado em 05/08/2006.

INEP. **PISA 2000: Relatório Nacional**. Brasília, 2001.

JEBAILI, P. Velocidade de cruzeiro. In: **Guia de Educação a distância**. São Paulo: Editora Segmento, ano 4, nº 4, p. 12-20, 2006.

JONAS, H. **El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica**. Barcelona: Editorial Herder, 1995.

KERN, R. Computers, Language and Literacy. In: KERN, R. **Literacy and language teaching**. Oxford: O.U.P., p. 223-266, 2000.

KOTZ, A. Gutes Didaktisieren von WWW-Seiten. Ein Leitfaden? In: **Fremdsprache Deutsch**, nº 33. Stuttgart: Verlag Ernst Klett Sprachen, p. 28-33, 2005.

KOZULIN, A. Vygotsky in context. In: L.S. VYGOTSKY. **Thought and language**. Cambridge/ London: MIT Press, p.xi-ivi, 1986.

KUSCHNIR, A. N. **‘Teacher’, posso te contar uma coisa? A conversa periférica e sócio - construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica – PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2003. 191p.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. In: **Calidoscópico**, Vol. 3, n.1, jan/abr. São Leopoldo: Unisinos, p. 21-30, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999, 260p.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. In: **The ESPecialist**, vol.17, nº 1, 19-37. São Paulo, 1996.

LIBERALI, F. C., MAGALHÃES, M. C. C. & ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (orgs.) **Reflexões e ações no ensino aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 131-166, 2003.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, p. 25-44, 1986.

MAGALHÃES, M.C.C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, p. 39-58, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. S.P.: Ática, Série Princípios, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. (org.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, 196 p.

MARQUES, G. O. & CARDOSO, M. E. Lendo do papel à tela. In: ZYNGIER, S., VIANA V. & SPALLANZANI, A. M. (orgs.) **Linguagens e Tecnologias: Estudos Empíricos**. Rio de Janeiro: Publit, p. 41-52, 2006.

MARQUES, G. O & ZAHUMENSKY, Y. Was ist Tandem? Erfahrungsbericht über einen interkulturellen linguistischen Austausch. In: **Boletim Intercultural da APA-Rio**, n. 36. Disponível em: www.apario.com.br Acessado em 22/06/2006.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: Appraisal systems in English. In: HUSTON, S.; THOMPSON, G. (Ed.). **Evaluation in text**. Oxford: Oxford University Press, p. 142-175, 2000.

MARTIN, J. R. & WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005, 278p.

MATTHIESSEN, C. & HALLIDAY, M. A. K. **Systemic functional grammar: A first step into the theory**.
http://minerva.ling.mq.edu.au/Resources/V...ions/sfg_firststep/SFG%20intro%20New.html Acessado em 24/01/2001.

MEC – Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. Notícias. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=3128>
Acessado em 07/02/2003.

MEDEIROS, L. Professores desplugados. **JORNAL O GLOBO**, 23 maio, 2004. Primeiro Caderno.

MELO, S. & REBELO, I. M. Interação em Chat: que futuro em sala de aula de Língua estrangeira? **Actas do seminário As TIC na educação: histórias e memórias com futuro**. Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal. <http://www.es.eip.pt/nonio/ticmemorias/actas.asp>, 2005. Acessado em 20/03/2006.

MENDES, M. P. **Novas tecnologias, novas leituras e a conscientização literária**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. 170p.

MENEZES, D. de A. **Leitores, leitura e o contexto institucional: um estudo empírico**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. 188p.

MONDADA, L. Pour une linguistique interactionnelle. In: **Marges linguistiques**. Mai, 2001. http://mar.lng.free.fr/documents/artml0007_mondana_l/artml0007.hqx .
Acessado em 12/11/2003.

MONTEIRO, E. Dê o PC mas dê aula antes. **JORNAL O GLOBO**, 09 agosto, 2004. Informáticaetc.

MORAN, J. M. **A integração inovadora das tecnologias na escola**. Disponível em www.seednet.mec.gov.br/geral/imprimir.php?id=2&codmateria=589 Acessado em 09/05/2006.

MOTTA-ROTH, D. M., MARSHALL, D. & REIS, S. C. Aprender inglês para a comunicação: a construção de Home Page Pessoal na www. In: **Calidoscópio**. Vol. 3, n.1, jan/abr. São Leopoldo: Unisinos, p. 39-46, 2005.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 160p.

OLIVEIRA, L. P. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. In: **Linguagem e Ensino**. Vol. 3, n.2, p. 49-59, 2000.

_____. Teorizar a partir da prática do professor: Um desafio no ensino de inglês. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico: Qualidade de vida na sala de aula**. Vol. 1, n. 1, p. 3-11, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. In: **Calidoscópico**. Vol. 3, n.1, jan/abr. São Leopoldo: Unisinos, p. 5-12, 2005.

PALMER, J. **50 Grandes Educadores Modernos: de Confúcio a Dewey**. São Paulo: Contexto, 2006a, 306p.

_____. **50 Grandes Educadores Modernos: de Piaget a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2006b, 351p.

PALLOFF, R. M. & PRATT, K. **Building learning communities in Cyberspace: Effective strategies for the online classroom**. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1999, 248p.

PAZZINATO, A. L. & SENISE, M. H. V. **História Moderna e contemporânea**. São Paulo: Ática, 1994, 407p.

PEZATTI, E.G. O Funcionalismo em Lingüística. In: F. MUSSALIM & A. C. BENTES (orgs) **Introdução à lingüística 3 – Fundamentos Epistemológicos**. São Paulo: Cortez Editora, p. 165-218, 2004.

PLATTEN, E. **Die Bedeutung von Chats für das Fremdsprachenlernen**. Disponível em www.uni-Gießen.de/lernwiki/chatfors/5dlmjo.htm Acessado em 22/01/2006.

RAMAL, A. C. **Educação na Cibercultura**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RASCHKE, C. A. **The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University**. Londres e Nova York: Routledge and Falmer, 2003.

RIBEIRO, B. M. T. Papéis e alinhamentos no discurso psicótico. **Cadernos de estudos lingüísticos** (20):113-38, jan/jun, 1991.

RODRIGUES, A. T. Sociedade, Educação e Emancipação e Sociedade, Educação e Desencantamento. In: **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 5ª Ed. Sociologia da Educação, 2004.

RODRIGUES, L. Educação é o melhor investimento possível. Entrevista com Jorma Routti. **JORNAL O GLOBO**, 04 junho, 2006. Caderno de Economia.

ROMÃO, J. E. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. 150p.

RÖSLER, D. **E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung**. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2004, 246p.

RUNKEHL, J.; SCHLOBINSKI, P.; SIEVER, T. **Sprache und Kommunikation im Internet: Überblick und Analysen**. Darmstadt: Westdeutscher Verlag, 1998, 240p.

SAMPAIO, M. N. & LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 111p.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo** (Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional). São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

SCHAFF, A. **A sociedade informática – as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. São Paulo: Brasiliense/ Unesp, 1991.

SILVA, E. T. Reflexão da reflexão – navegando rumo ao espaço escolar. In: **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, p. 53-56, 2003.

SILVA, M. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: L. Alves & C. Nova (org.). **Educação a distância**. São Paulo: Futura, 2003a.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. In: **American Educational Research Journal**, v. 29, 1992.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 5ª Ed, 2002, 128p.

TANNEN, D. **Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TAVARES, K. C. A. Novas Tecnologias, Novas Linguagens – Formando Comunidades de Aprendizagem Online para o Ensino de Línguas. In: Silva, I.A. & Monteiro, M.J.P. (orgs). **Caderno de Letras 20**. Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

TEIXEIRA, A. **Educação não é um privilégio**. SP: Companhia Editora Nacional, 1971.

VILLA, J. M. V. Ten theses on globalization. In: NETO, M. I.D. (org.) **Social development**. Rio de Janeiro: UFRJ/ EICOS/ UNESCO, p.133-159, 1995.

VOTRE, S. e NARO, A. J. Mecanismos funcionais do uso da língua. In: **DELTA**, v.5, n 2: 169-184, 1989.

VYGOTSKY, L. La consciencia como problema de la psicologia del Comportamiento (1925). In: L. S. Vygotsky (1982) **Obras escogidas**. I. Madrid: Aprendizaje / Visor, 1991.

WARSCHAUER, M. & KERN, R. **Network-based Language Teaching: Concepts and Practise**. Cambridge: C.U.P., 2003.

WHITE, J. **Appraisal: an overview** (2001). Disponível em www.grammatics.com
Acessado em 03/03/2006.

Anexo

Neste anexo encontram-se: (1) questionário para professores; (2) questionário para licenciandos; (3) roteiro para a entrevista com professores; (4) roteiro para o grupo de enfoque com alunos;

Anexo 1 – Questionário para professores

1) Sexo: feminino masculino

2) Idade: 18-24 25- 35 36- 45 46-55 mais de 55

3) Local de nascimento: _____

4) Você tem computador em casa ? sim não

5) Você já fez algum curso de informática? sim não

Caso sim, qual? _____

- Quando? Qual foi a duração do curso?
- Em que medida os conhecimentos adquiridos durante o curso contribuíram para sua atuação como professor? _____
- Você utiliza até hoje estes conhecimentos? sim não
- De que forma?

6) Você acha **possível** integrar tecnologia ao ensino de alemão?

sim não

7) Você, como aluno de alemão, vivenciou esta integração? sim não

8) Você, como professor de alemão, já implementou esta prática? sim não

9) Você se sente preparado para trabalhar em alguma instituição de ensino de alemão que tenha em seu projeto pedagógico o uso do computador? sim não / Por que?

10) Para você, o que é integrar tecnologia ao ensino de alemão?

11) Por que integrar a tecnologia a este ensino?

12) O que é necessário para esta integração?

13) A integração de tecnologia ao ensino de LE foi discutida durante a sua formação como professor de alemão? sim não

14) Você acha que a integração da tecnologia ao ensino poderia influenciar a relação professor-aluno? sim não / Como?

15) O papel do professor na escola e na sala de aula poderia mudar devido à integração da tecnologia ao ensino? sim não / Como?

16) O seu computador de casa tem acesso a internet ?

sim não

Caso não, de onde você acessa a internet? _____

17) Com que frequência você acessa a internet?

Todos os dias e mais de uma vez ao dia	Todos os dias, mas só <u>uma</u> vez ao dia	Alguns dias da semana	Só no final de semana	nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18) O que é a internet para você?

19) Qual é a importância da internet para um professor de alemão como língua estrangeira?

20) Você acha que a internet pode ser uma ameaça ao professor de língua alemã?

sim não

➤ Por que?

21) O que você achou do seminário de hoje?

excelente muito bom bom razoável fraco

22) O que você mais gostou neste seminário?

23) E o que você menos gostou?

24) Você já usa computadores e a internet para desenvolver suas atividades com os alunos?

sim não

24.a) Caso sim, como? Com qual objetivo?

24.b) Caso não, o que falta para você passar a usar? Explique.

25) Você gostaria de fazer outros seminários nesta área de ensino de alemão e o uso de tecnologias? sim não

Por que?

26) Gostaríamos de saber um pouco mais sobre o que você faz na internet. Por favor, indique na escala* de 1 a 5 a frequência com que você realiza as atividades listadas abaixo e, depois, o tempo médio gasto com cada uma delas:

* 1 = muito frequentemente e 5 = nunca

Atividade	Frequência	Média de Tempo gasto (ex.:2 h/dia ou 2h/semana)
1- ler e responder e-mails	1 2 3 4 5	
2- conversar via MSN ou ICQ	1 2 3 4 5	
3- bater papo em salas de chat	1 2 3 4 5	
4- telefonar via Skype	1 2 3 4 5	
5- realizar pesquisas pessoais	1 2 3 4 5	
6- mexer no Orkut	1 2 3 4 5	
7- escrever em blogs (no seu ou no de alguém)	1 2 3 4 5	
8- ler jornal ou revista	1 2 3 4 5	
9- navegar em sites de interesse pessoal	1 2 3 4 5	
10- fazer compras	1 2 3 4 5	
11- resolver problemas pessoais, como banco, pagamentos, reservas...	1 2 3 4 5	
12- assistir TV	1 2 3 4 5	
13- ouvir rádio	1 2 3 4 5	
14- baixar e ouvir músicas (Kazaa, Shareaza, Soul Seek, Edonkey e Emule)	1 2 3 4 5	
15 – baixar vídeos e filmes (Kazaa, Shareaza, Soul Seek, Eonkey e Emule)	1 2 3 4 5	
16- acessar dicionários online	1 2 3 4 5	
17- outros: _____	1 2 3 4 5	

Anexo 2 – Questionário para licenciandos

- 1) Que semestre você está cursando na Universidade? _____
- 4) Sexo: feminino masculino
- 5) Idade: 18-24 25- 34 mais de 35
- 6) Local de nascimento: _____
- 7) Qual a sua ocupação?
- Eu estudo exclusivamente / Quantas horas você estuda por semana? _____
- Eu estudo e trabalho / Quantas horas você estuda por semana? _____ Quantas horas você trabalha por semana? _____
- Eu trabalho somente nas férias
- 8) Onde você cursou o ensino médio?
- Todo os anos em escola particular
- Todo os anos em escola pública
- Todo os anos em escola técnica
- Curso Normal
- Outros: _____
- 7) Você tem computador em casa ? sim não
- 8) Você já fez algum curso de informática? sim não
- Caso sim, qual? _____
- Quando? Qual foi a duração do curso?

 - Em que medida os conhecimentos adquiridos durante o curso contribuíram para sua formação como professor? _____
 - Você utiliza até hoje estes conhecimentos? sim não
 - De que forma? _____
- 9) Nas disciplinas que você cursou na Universidade, em alguma delas o uso do computador foi parte integrante do programa desta disciplina? sim não
- Caso sim, qual foi a disciplina? _____

- Em que semestre e ano você cursou esta disciplina? _____
- Como você utilizou o computador nesta disciplina? _____
- Você utiliza até hoje os conhecimentos computacionais adquiridos ao longo desta disciplina? sim não /
Como? _____

10) Você acha **possível** integrar tecnologia ao ensino de alemão?

sim não

11) Você, como aluno de alemão, vivenciou esta integração? sim não

12) Você, como professor de alemão, já implementou esta prática? sim não

13) Você se sente preparado para trabalhar em alguma instituição de ensino de alemão que tenha em seu projeto pedagógico o uso do computador? sim não / Por que?

14) Para você, o que é integrar tecnologia ao ensino de alemão?

15) Por que integrar a tecnologia a este ensino?

16) O que é necessário para esta integração?

17) A integração de tecnologia ao ensino de LE foi discutida durante a sua formação de professor de LE? sim não

18) Você acha que a integração da tecnologia ao ensino poderia influenciar a relação professor-aluno? sim não / Como?

19) O papel do professor na escola e na sala de aula poderia mudar devido à integração da tecnologia ao ensino? sim não / Como?

20) **Dentro da faculdade**, você, como licenciando, usa o computador nas disciplinas de licenciatura? sim não

- Caso sim, onde? fora da sala de aula dentro da sala de aula
 dentro e fora da sala de aula

- Com que finalidade e frequência?

- Digitar trabalhos / _____(indicar número de vezes por semestre ou por semana)
- Pesquisar na internet / _____
- Enviar e-mail para professora / _____
- Enviar e-mail para colegas da disciplina/ _____
- Outros: _____ / _____

21) **Em casa**, você, como licenciando, usa o computador? sim não

- Caso sim, assinale com que finalidade e frequência:

- Digitar trabalhos / _____(indicar número de vezes por semestre ou por semana)
- Pesquisar na internet / _____
- Enviar e-mail para professora / _____
- Enviar e-mail para colegas da disciplina/ _____
- Outros: _____ / _____

22) Você já atua como **professor** de alemão? sim não

- Onde? _____
- Há quanto tempo você já trabalha como professor de alemão?

- Com que material didático você trabalha? _____
- Você usa algum recurso tecnológico **dentro da sua sala de aula**?
sim não
- Qual (ais)? TV Rádio CD Computador
 Internet Gravadores Camêra Retroprojeto
- Como você o(s) usa? _____
- Com que finalidade você o(s) usa? _____
- Com que frequência você o(s) usa? _____

23) Você, como professor de LE, usa algum recurso tecnológico **fora da sala** para ajudá-lo a elaborar suas atividades pedagógicas? sim não

- Qual (ais)? TV Rádio CD Computador
 Internet Gravadores Camêra Retroprojeto
- Como você o(s)
usa? _____

➤ Com que finalidade você o(s) usa? _____

➤ Com que frequência você o(s) usa? _____

24) O seu computador de casa tem acesso a internet ?

sim não

Caso não, de onde você acessa a internet? _____

25) Com que frequência você acessa a internet?

Todos os dias e mais de uma vez ao dia	Todos os dias, mas só <u>uma</u> vez ao dia	Alguns dias da semana	Só no final de semana	nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26) O que é a internet para você?

27) Qual é a importância da internet para um professor de alemão?

28) Você acha que a internet pode ser uma ameaça ao professor de língua alemã?

sim não

➤ Por que?

29) Gostaríamos de saber um pouco mais sobre o que você faz na internet. Por favor, indique com um círculo, na escala de 1 a 5, a frequência com que você realiza as atividades listadas abaixo, sendo que 1 indica menor frequência e 5 a maior frequência. Na última coluna, favor indicar o tempo médio gasto com cada atividade:

Atividade	Frequência	Média de Tempo gasto (ex.:2 h/dia ou 2h/semana)
1- ler e responder e-mails	1 2 3 4 5	
2- conversar via MSN ou ICQ	1 2 3 4 5	
3- bater papo em salas de chat	1 2 3 4 5	
4- telefonar via Skype	1 2 3 4 5	
5- realizar pesquisas pessoais	1 2 3 4 5	
6- mexer no Orkut	1 2 3 4 5	
7- escrever em blogs (no seu ou no de alguém)	1 2 3 4 5	
8- ler jornal ou revista	1 2 3 4 5	
9- navegar em sites de interesse pessoal	1 2 3 4 5	
10- fazer compras	1 2 3 4 5	
11- resolver problemas pessoais, como banco, pagamentos, reservas...	1 2 3 4 5	
12- assistir TV	1 2 3 4 5	
13- ouvir rádio	1 2 3 4 5	
14- baixar e ouvir músicas (Kazaa, Shareaza, Soul Seek, Edonkey e Emule)	1 2 3 4 5	
15 – baixar vídeos e filmes (Kazaa, Shareaza, Soul Seek, Eonkey e Emule)	1 2 3 4 5	
16- acessar dicionários online	1 2 3 4 5	
17- outros: _____	1 2 3 4 5	

Anexo 3 – Roteiro para entrevista com professores

- 1) Há quanto tempo você se formou? Como foi sua formação? Que tipo de tecnologia esteve presente na sua formação?
- 2) Houve discussões e leituras sobre o uso de tecnologias na sala de aula?
- 3) Por que você buscou a formação continuada?
- 4) O que você entende como formação continuada? O que você espera dela?
- 5) Com que frequência você participa de seminários ? Por que?
- 6) O que você acha dos seminários oferecidos pela APA-Rio? Sugestões, críticas?
- 7) Você tem computador em casa ?
- 8) Você já fez algum curso de informática?
 - Em que medida os conhecimentos adquiridos durante o curso contribuíram para sua formação como professor? _____
- 9) Você acha possível integrar o uso de computadores ao ensino de alemão?
 - Você, como aluno de alemão, vivenciou esta integração?
 - Você, como professor de alemão, já implementou esta prática?
- 10) Você se sente preparado para trabalhar em alguma instituição de ensino de LE que tenha em seu projeto pedagógico o uso do computador? sim não / Por que?
- 11) Para você, o que é integrar tecnologia ao ensino de alemão?
- 12) Por que integrar a tecnologia a este ensino?
- 13) O que é necessário para esta integração?
- 14) Você acha que a integração da tecnologia ao ensino poderia influenciar a relação professor-aluno? sim não / Como?
- 15) O papel do professor na escola e na sala de aula poderia mudar devido à integração da tecnologia ao ensino? sim não / Como?
- 16) Há quanto tempo você já atua como professor de alemão?
 - Onde?
 - Há quanto tempo você já trabalha como professor de alemão?

- Com que material didático você trabalha?
- Você usa algum recurso tecnológico dentro da sua sala de aula?
sim não
- Qual (ais)? TV Rádio CD Computador
 Internet Gravadores Câmera Retroprojektor

17) Como você o(s) usa?

18) Com que finalidade você o(s) usa? Com que frequência você o(s) usa?

19) Que resultados você já obteve com esta integração?

20) Você, como professor de alemão, usa algum recurso tecnológico fora da sala para ajudá-lo a elaborar suas atividades pedagógicas? sim não / Qual (ais)?

21) Como você o(s) usa?

22) Com que finalidade você o(s) usa? Com que frequência você o(s) usa?

23) O seu computador de casa tem acesso a internet? Caso não, de onde você acessa a internet?

24) Com que frequência você acessa a internet?

25) O que é a internet para você?

26) Qual é a importância da internet para um professor de alemão?

27) Você acha que a internet pode ser uma ameaça ao professor de língua alemã? Por que?

Anexo 4 – Roteiro para grupo de enfoque com alunos

- 1- O que é a internet para vocês?
- 2- Como e com que frequência vocês a usam?
- 3- Vocês fazem alguma coisa com a internet dentro da escola?
- 4- E em para escola, mas em casa?
- 5- Na escola, como são as aulas?
- 6- Qual matéria?
- 7- Por que usam a internet?
- 8- Como o professor procede?
- 9- O que vocês fazem e como fazem?
- 10-O que vocês acham do fato do professor usar a internet com vocês?
- 11- O que vocês acham do uso da internet para ensinar a matéria X?
- 12- Professor que usa a internet e o que não usa? Quais diferenças existem? Por que?
- 13-Qual é o papel do professor na sala de aula comum? E no laboratório de informática?
- 14-Como é a relação professor-aluno na sala de aula comum? E no laboratório?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)