

Os RECURSOS TECNOLÓGICOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

FERNANDA LANDUCCI ORTALE*
FÁBIO ROBERTO FERNANDES**

ABSTRACT: Lo scopo di questo lavoro è riflettere sul ruolo della tecnologia nell'insegnamento della lingua italiana e nella formazione dei professori durante l'Era Post-metodo. Per farlo, presentiamo una discussione sul fenomeno della ristrutturazione della classe di lingua straniera, il quale si basa su quattro aspetti: le occasioni che favoriscono l'acquisizione e l'interazione in lingua bersaglio, le opportunità di sviluppo delle abilità orali, la rinnovazione del laboratorio linguistico e l'acquisizione del digital literacy.
PAROLE CHIAVE: insegnamento di lingua straniera; tecnologie; formazione docente.

RESUMO: *O objetivo deste trabalho é discutir o papel dos recursos tecnológicos no ensino de italiano e na formação de professores na era pós-método. Para tanto, propomos uma discussão sobre a redimensionalização*

* Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras pela Unicamp e docente da Área de Língua e Literatura Italiana da USP.

**Doutorando da Faculdade de Educação da USP.



da sala de aula de língua estrangeira, com base em quatro aspectos: oportunidades de aquisição e interação na língua-alvo, a possibilidade de desenvolvimento das habilidades orais, a resignificação do laboratório linguístico e a aquisição de letramento digital.

PALAVRAS-CHAVE: *ensino de língua estrangeira; tecnologias; formação docente.*

ABSTRACT: *The aim of this paper is to discuss the role of technological resources in teaching Italian and in teacher education during the post-method era. To this end, we propose a discussion on the reconstruction of the foreign language class, based on four aspects: acquisition and interaction in the target language, the possibility of development of oral skills, the process of renewing the language laboratory and the acquisition of literacy digital.*

KEYWORDS: *foreign language teaching; technology; teacher education.*

I

ntrodução

A demanda por qualidade de ensino está intrinsecamente relacionada à qualidade da formação que se oferece aos professores (IMIG, 2007). Um relatório americano do Conselho Nacional de Pesquisa sobre Investigação Educacional, detalhado por Zeichner (2009), apresenta uma série de recomendações, dentre as quais, que se dê maior atenção ao impacto da formação docente sobre a aprendizagem e práticas dos professores.

Com a difusão das tecnologias da informação e da comunicação, as palavras “mudança” e “inovação” aparecem, com frequência, em discursos educacionais e em propostas político-pedagógicas de instituições de ensino em diferentes âmbitos. Surgem solicitações por novas práticas docentes, que estejam em consonân-

cia com os avanços da sociedade e com o paradigma educacional atual. No centro das discussões aparece, amiúde, a figura do professor como bode expiatório das deficiências escolares e como personalização da resistência a mudanças.

Nesse sentido, torna-se necessário pensar nas relações entre o perfil dos docentes e o tipo de formação a que estão expostos. Em outras palavras, referimo-nos à responsabilidade das instituições formadoras de professores que oferecem cursos de licenciatura ou programas de formação continuada. É importante, pois, voltar-nos aos contextos formadores para nos perguntar:

- Se os formadores de professores são usuários de recursos tecnológicos durante a sua prática como educadores.
- Se os cursos de graduação estão integrando os recursos tecnológicos nas interações formadoras.

O domínio educacional em meios digitais deve ser entendido como a possibilidade de o professor, e também o formador de professores, reorganizar a sua prática pedagógica de acordo com as necessidades do mundo moderno de aquisição e construção do conhecimento. Inserir-se nas práticas tecnológicas, de acordo com Coracini (2006, p. 154), contribui para a consolidação das práticas identitárias na modernidade, uma vez que permite penetrar no mundo das transitoriedades para usarmos a máquina a nosso favor e não simplesmente sermos engolidos pela avalanche da virtualidade.

Para a autora, ultrapassar a ideia de “mundo impenetrável” é o que se espera agora de professores e alunos, especialmente daqueles que são prisioneiros de sua própria formação, encontrando dificuldades para entender os motivos pelos quais os alunos não se interessam pelos conteúdos em sala de aula e estão diretamente ligados com o mundo virtual (CORACINI, 2000, p. 154).

Os recursos tecnológicos e o ensino de línguas na era pós-método

Nos últimos anos, foi possível notar o desenvolvimento de novas formas de organização de ensino-aprendizagem, tendo em vista os problemas pelos quais as formas tradicionais de ensino passam. As novas tecnologias de informação ofereceram possibilidades diversas para o meio educacional, propiciando o aparecimento de novos modelos de aprendizagem em diversos níveis educacionais, especialmente aqueles relacionados com a educação não presencial.

A tecnologia proporciona o surgimento do virtual, que estabeleceu um novo sujeito diante das relações sociais na modernidade tardia. A duplicidade do sujeito, ou sua fuga para o meio virtual, indica uma relação próxima com esse novo conjunto de conhecimentos que então se evidencia. Mudanças no perfil do sujeito na sociedade contemporânea e, por conseguinte, do aluno de língua estrangeira nos levam à necessidade de discutir não apenas as formas de atuação dos professores de língua estrangeira, mas também a maneira como é organizada a formação de professores.

Durante o período de auge do método audiolingual, a formação do professor era vista como uma preparação para aplicar determinadas fórmulas didáticas. Partia-se de uma visão tecnicista de treinamento, compatível com a visão estruturalista de língua e com a concepção behaviorista do processo de ensino-aprendizagem. Freeman (1989, p. 29) afirma que o *treinamento* é um processo que se caracteriza principalmente pelo teor prescritivo e pela apresentação de modelos, com base em um método específico que visa capacitar o professor a atuar num determinado contexto, desconsiderando a reflexão e oferecendo uma visão fragmentada do ensino/aprendizagem. O professor é, assim, levado a reproduzir uma metodologia imposta como ideal sem repensar

sua prática. O *desenvolvimento*, processo que se contrapõe ao conceito de *treinamento*, caracteriza-se pela preocupação com a conscientização do professor em relação aos seus papéis em sala de aula e enfatiza a reflexão do professor sobre a investigação de sua prática em sala de aula.

No final da década de oitenta, ao mesmo tempo em que se assistiu à proliferação de propostas pedagógicas de base comunicativa – uso de tarefas e de projetos, a dimensão interdisciplinar, entre outras –, assistiu-se ao desenvolvimento de trabalhos que não apenas retomavam o tema da insatisfação pelo método, como também davam origem a várias propostas pedagógicas advindas do movimento que posteriormente recebeu a denominação de “Condição Pós-Método” (KUMARAVADIVELU, 2003).

Um trabalho emblemático desse período é o artigo de Allwright (1991), intitulado *The death of the method*, no qual o autor detalha o conteúdo do relatório do *Projeto Pennsylvania* (1969), cujos resultados foram inconclusivos acerca de qual seria o melhor método para garantir o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira. Os estudos apontaram que diferentes métodos poderiam levar ao sucesso do aprendiz e que um mesmo método poderia levar à aprendizagem bem-sucedida ou ao fracasso da aprendizagem. Segundo o autor, isso levou as pesquisas a focalizarem o papel do professor (e suas ações) como peça-chave e, mais tarde, com a influência da análise da conversação e da etnometodologia, passou-se ao estudo da interação em sala de aula, uma vez que professor e aluno começaram a ser vistos como participantes de um evento social e como coprodutores da linguagem de sala de aula.

O fim de um século de obsessão pela busca do método ideal que durou, segundo Brown (2002, p. 9), de 1880 a 1980, coincide com o nascimento de

propostas de Formação Reflexiva de Professores (SCHÖN, 1982; WALLACE, 1983; NÓVOA, 1986, 1992, DIAMOND, 1991). É possível dizer que o perfil de professor desejável no âmbito da formação reflexiva é compatível com as exigências do professor da Era Pós-Método Kumaravadivelu (2003, p. 32-33), a qual se define a partir dos seguintes atributos:

- A busca de uma alternativa ao método e não de um método alternativo. Isso quer dizer mudar a relação entre o produtor de teorias e o professor de línguas, uma vez que a Condição Pós-método autoriza o professor a construir teorias pessoais com base na prática e a criar estratégias de ensino inovadoras;
- A autonomia do professor para decidir como ensinar e para saber como agir diante de imposições advindas das instituições, do currículo e do livro didático. Essa autonomia capacita o professor a desenvolver uma abordagem crítica para poder se auto-observar, analisar e avaliar a sua própria prática;
- Um pragmatismo baseado em princípios, no qual teoria e prática estão inter-relacionadas para construir e reconstruir, a partir da auto-observação novas configurações de sala de aula.

Os três atributos mencionados servem de base para o que o Kumaravadivelu (2003, 2006, p. 171) intitula “Pedagogia Pós-método”, definida como um sistema tridimensional, constituído pelos seguintes parâmetros: *particularidade, praticidade e possibilidade*.

O parâmetro da *particularidade* é o mais importante e refere-se ao fato de que a pedagogia de línguas deve ser sensível ao grupo específico de professores e de alunos, aos objetivos, às particularidades do contexto institucional e do

ambiente sociocultural. O parâmetro da *praticidade* diz respeito à necessidade de que o professor gere teorias com base em sua prática e que coloque em prática o que teoriza. Por último, o parâmetro da *possibilidade*, que tem suas bases nas teorias de Paulo Freire, diz respeito à ideia de que todo ensino está relacionado a poder e dominação, sendo necessária, portanto, uma pedagogia que leve em conta a identidade e as experiências trazidas pelos aprendizes com vistas a ações que possibilitem transformações sociais.

Os três parâmetros da Pedagogia Pós-método exigem, para sua implementação, uma postura reflexiva e investigativa não apenas por parte do professor como também do formador. Como afirma Kumaravadivelu (2006, p.170), a condição pós-método leva-nos a reestruturar nossa visão de ensino de línguas e de formação de professores.

Parte da literatura sobre formação de professores concentra-se em competências e habilidades necessárias à caracterização do perfil de bom professor e de práticas bem-sucedidas.

Na área de Educação, Perrenoud defende a ideia de que uma das competências necessárias ao professor é “saber utilizar novas tecnologias na sala de aula”, e afirma que

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais que todo investimento repouse no professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidos pelos produtos dos instrumentos. (2000, p. 139).

É claro que é difícil identificar de forma clara, especialmente nesse tipo de mudança, se as propostas são sólidas ou se trata de modismos de estratégias mercantis de teorias efêmeras que tanto pontuam as questões educacionais (PERRENOUD, 2000, p 125). Ao discutir as competências do docente para exercer seu trabalho, o autor destaca a necessidade cada vez mais crescente do domínio das ferramentas tecnológicas para que o profissional da área educacional esteja em ajuste com o mundo moderno.

Entre os pesquisadores italianos parece haver um consenso sobre a necessidade de o professor conhecer as tecnologias da informação. Margiotta (2002, p. 80), por exemplo, ao elencar as características do bom professor, menciona a importância de ele “saber integrar as tecnologias à prática de sala de aula”. Para o autor, esse saber é tão importante quanto “saber gerenciar grupos”, “conhecer modelos de aprendizagem”, “contribuir para a sociedade”, entre outros.

De maneira semelhante, Maggini (2010), ao tratar dos diferentes papéis desempenhados pelo professor em sala de aula e dos conhecimentos necessários ao professor de L2, aponta a importância de o professor conhecer os vários campos das ciências da comunicação, dentre os quais a semiótica, a cibernética, a informática e a telemática.

Em texto que comenta as potencialidades dos recursos tecnológicos, Vergaro (1998) nos lembra que, apenas a partir dos anos 1990, ou seja, com o acesso à rede mundial de computadores, é que o impacto da tecnologia se fez mais presente no ensino de línguas. De fato, podemos dizer que as potencialidades dos tradicionais materiais, como fitas cassetes, progressivamente substituídas por CDs e vídeos (ou DVDs), não se comparam à multiplicidade de funções trazidas pela possibilidade de interações instantâneas à distância e pelo acesso a conteúdos propiciados pelo advento da internet. O autor, talvez por ter escrito

o texto no final da década de 1990, concentra-se na discussão sobre o uso da internet como fonte de informações e de materiais e no uso do correio eletrônico, sem citar os comunicadores instantâneos como, por exemplo, skype e MSN.

Torresan (2011), em texto dirigido a professores de italiano como língua estrangeira, focaliza as potencialidades da internet como ambiente de aprendizagem, trazendo detalhes sobre formas de planejar atividades e cursos a partir de novas tecnologias. Ao tratar da internet, concentra-se em suas potencialidades não apenas como fonte de informações, mas também como instrumento de comunicação (e-mail, tandem, chats, fóruns, sites e blogs).

Nesse ambiente diferenciado de aprendizagem, destaca-se uma importante característica: a autonomia que se estabelece na relação entre os integrantes do processo de ensino-aprendizagem, na relação entre o aluno e o computador e, ainda, na construção da relação entre o aluno e o seu percurso de aprendizagem. Nesse sentido, as questões de letramento e inclusão digital são extremamente relevantes para se discutir a nova configuração, ou melhor, *a redimensionalização da sala de aula de língua estrangeira*, tema que será tratado a seguir.

A redimensionalização da sala de aula de língua estrangeira

Apresentamos, a seguir, uma reflexão, procurando situar algumas mudanças que as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC's) trouxeram ao processo de ensinar-aprender línguas e que contribuíram para desencadear o processo de *redimensionalização da sala de aula de língua estrangeira*. Para tanto, centramos a discussão nos seguintes aspectos: oportunidades de exposição e interação na língua-alvo, possibilidade de desenvolvimento das habilidades orais, resignificação do laboratório linguístico e aquisição de letramento digital.

a) Oportunidades de exposição e interação na língua-alvo

Uma das discussões fomentadas pela abordagem comunicativa foi quanto à necessidade de trabalhar com insumos autênticos que pudessem garantir à interação de sala de aula a qualidade genuína da comunicação (WIDDOWSON, 1991). Antes do início da década de 1990, o professor de língua estrangeira encontrava dificuldades para obter materiais autênticos em língua estrangeira. Empreendia-se uma verdadeira garimpagem por pessoas que viajariam para o país da língua-alvo e que poderiam trazer materiais diversos como, por exemplo, jornais, livros, CDs ou fitas cassetes, revistas, cartões postais, cardápios de restaurante, bilhetes de ônibus etc. Eram, enfim, inúmeras as solicitações para o viajante que representaria uma ponte entre o Brasil e o país da língua estrangeira ensinada. Toda essa preocupação justificava-se na medida em que tínhamos como *input* em sala de aula, praticamente, a fala do professor e dos alunos, o livro didático e os respectivos recursos (áudio e vídeo).

A partir de meados da década de 1990, começamos a ter acesso a canais por assinatura e o advento da internet banda larga trouxe mais rapidez ao acesso à internet e, portanto, multiplicaram-se os recursos à rede, como os vídeos disponíveis na internet, os comunicadores instantâneos, visitas virtuais, dicionários online etc.

A democratização cada vez maior desses recursos apresenta ao professor de língua estrangeira a necessidade de recorrer a atividades que ultrapassem as paredes da sala de aula e as páginas do livro didático impresso. O professor sente-se impelido a propor atividades extracurriculares muito mais relacionadas a um ambiente natural de aprendizagem e essa necessidade é, segundo Borg (2006), uma característica mais relacionada ao ensino de língua estrangeira do que ao ensino de outras disciplinas.

Braga e Costa (2000) discutem as vantagens do computador em comparação com o livro didático, argumentando que professores e alunos possuem uma gama maior de oportunidades para estudar de forma independente, e também ao acesso facilitado a insumos e práticas comunicativas na língua-alvo. É evidente que tais propostas de trabalho exigem do professor um conhecimento dos meios digitais nos quais seu trabalho está pautado e um desenvolvimento das questões de letramento digital inseridas em atividades comunicativas no ensino de línguas. Para as autoras, a tecnologia permite que o insumo na língua-alvo não seja restrito àquele presente no material previamente selecionado ou indicado pelo professor. Essa possibilidade contribui para a ampliação do conhecimento do aprendiz e aumenta exponencialmente seu contato com a língua exposta na internet por meio de jornais, textos diversos, atividades de difusão cultural, sites de rádios etc. Sem dúvida o surgimento da internet apresentou ao mundo um novo modelo de comunicação composto de diversas possibilidades de realização.

Em especial, para o ensino de LE, a internet representou uma revolução em relação às possibilidades de comunicação, o que pode ser comprovado pelos inúmeros cursos e trabalhos online que povoam a rede e estão disponíveis a todos os aprendizes. Um ponto fundamental é o processamento de tal insumo em atividades de caráter colaborativo, o que redimensiona suas possibilidades em relação à aprendizagem do aluno.

Para que haja sucesso na aquisição de uma língua estrangeira é fundamental que certas garantias pedagógicas sejam conquistadas e consolidadas. Assim, os elementos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem de línguas devem constituir princípios colaborativos para que o objetivo do trabalho proposto seja alcançado. Refiro-me, aqui, desde as questões de caráter metodológico até o projeto pedagógico em que o trabalho docente se insere. Sendo assim, a

formação do professor, sua abordagem, os recursos tecnológicos e o material didático empregado encontram-se no centro da discussão.

b) Possibilidade de desenvolvimento das habilidades orais

Essa dimensão está relacionada ao item anterior, “exposição e interação com/na língua-alvo”. É possível afirmar que aprender uma língua estrangeira significa, sobretudo, *falar* a língua em situações cotidianas de interação (MARGUTTI, 2004), salvas as exceções, como por exemplo, o ensino de uma língua para fins específicos.

As possibilidades de interação instantânea professor-aluno e entre aluno e pares competentes na língua estrangeira são apenas alguns exemplos de contextos comunicativos que trazem a imprevisibilidade à produção oral. A imprevisibilidade e a rapidez na elaboração do que será dito, traços característicos das interações espontâneas e cotidianas, situam a produção oral muito além de algumas práticas que parecem ainda predominar, mesmo em cursos de níveis mais avançados de língua estrangeira: memorização de diálogos, apresentação de *role-play* precedida de ensaio e confecção de diálogos com base em rígidas instruções sobre o que deve ser dito por cada interlocutor. É importante esclarecer que essas atividades de simulação previamente preparadas, em nada comparáveis com as habilidades exigidas em situações de comunicação real, têm a sua relevância e justificativa nas aulas de línguas desde que sejam reconhecidas como práticas guiadas de uso da língua estrangeira e não como atividades de produção oral genuína.

Partindo do pressuposto de que a oralidade se constitui em um instrumento pedagógico essencial ao professor de LE (CONSOLO, 1997), a criação de

ambientes e contextos de ensino que privilegiem processos de interação verbal é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a tecnologia vem ocupando espaços importantes na prática educacional de LE, constituindo-se em uma forma de possibilitar ao aprendiz situações de interação na língua estudada, principalmente por meio de situações de aprendizagem colaborativas.

Reconhecendo que a proficiência oral em língua estrangeira é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz e que os meios digitais podem oferecer recursos que contribuam com tal processo de aquisição, faz-se necessário investigar pontos que dimensionem de forma mais clara e objetiva a relação estreita entre esses dois elementos na prática docente. Assim, escolas de ensino fundamental e médio, escolas de idiomas, universidades, institutos de ensino, professores particulares, autoinstrução, entre outros, atuam simultaneamente com objetivos distintos, que vão desde a aquisição de competência linguística na língua-alvo para uma viagem de turismo até o aprofundamento dos aspectos comunicativos que a mesma apresenta. Haverá, porém, um paradigma que pode englobar, a contento, todos esses contextos a fim de estabelecer os parâmetros que atualmente regem os processos de ensino-aprendizagem de LE? Parece que para a realização de tal tarefa seria necessário desconsiderar as diversidades e especificidades dos contextos de aprendizagem tidos como válidos, deixando, assim, de margear seus diferentes aspectos, perspectivas e possibilidades, o que contraria a proposição inicial deste trabalho. É possível perceber, no entanto, que o ensino de línguas efetivado em meios digitais possui duas características básicas: o acesso irrestrito e imediato a um amplo insumo à disposição do aprendiz e do professor e a possibilidade da promoção de interação verbal e do desenvolvimento da oralidade.

Para Paiva (2001), a internet é uma nova tecnologia que exige um modelo atualizado de processos comunicativos através de novas demandas cognitivas. Seus benefícios se estabelecem no ambiente rico em oportunidades de construção de conhecimento, ficando a cargo do usuário as limitações necessárias para sua utilização. Especificamente no ensino de LE, a internet vislumbra um horizonte ainda pouco explorado e de possibilidades diversas, seja nas questões de hipertexto como colaborador da construção da autonomia do indivíduo em relação ao letramento digital, seja nos princípios comunicativos que a simultaneidade proporciona.

O domínio das ferramentas tecnológicas pode trazer diversas contribuições para o processo de ensino de LE, tanto para os professores quanto para os aprendizes. Tais contribuições situam-se, sobretudo, no âmbito da interação professor-aluno mediada por materiais didáticos que correspondam a necessidades específicas de cada contexto de ensino, a fim de propiciar a inclusão e o letramento digital.

c) Resignificação do laboratório linguístico

O processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras vem sofrendo modificações consideráveis nas últimas décadas. Novas propostas criaram a necessidade de um ensino pautado muito mais na competência comunicativa do que em modelos de aprendizagem formais baseados na repetição de conteúdos. Da mesma forma, foi possível observar uma mudança em relação às ferramentas e aos instrumentos utilizados no ensino de língua estrangeira. Para Paiva (2001), os velhos laboratórios de ensino de línguas estrangeiras estão agonizando devido às necessidades contemporâneas que já não são atendidas por métodos de ensino ultrapassados, assim como pelos antigos instrumentos de ensino disponíveis. Os antigos laboratórios de língua estrangeira, segundo a

autora, deixam muito a desejar em relação à oralidade e à interação espontânea na língua a ser ensinada.

Luise apresenta várias pesquisas sobre as potencialidades do laboratório linguístico para contribuir e acelerar a aquisição da língua estrangeira. Ele não pode ser visto apenas como um ambiente para fixar estruturas linguísticas e corrigir a pronúncia, funções típicas dos laboratórios linguísticos dos anos 1970 e 1980. No laboratório atual, ressignificado, os alunos podem realizar atividades comunicativas e interativas, tais como as apresentadas pela referida autora (2006, p. 138):

- desenvolver atividades que não dependem apenas de competência verbal, como por exemplo, atividades de manipulação, pictóricas, lúdicas, musicais, experimentais etc.;
- adquirir competências extralinguísticas e sociopragmáticas da cultura da língua-alvo - entrar em contato com a língua italiana necessária para compreender os conteúdos das disciplinas do currículo escolar, entre outros.

O laboratório linguístico deixa, portanto, de ser considerado o espaço por excelência de práticas behavioristas e passa a ser visto como local em que se oportunizam interações espontâneas entre falantes e entre aprendiz e materiais autênticos. Isso não significa, em nossa opinião, negar a importância de práticas intensivas com foco estritamente estrutural. Pensemos, por exemplo, na necessidade de exercícios que visem ao reconhecimento das consoantes geminadas em italiano ou, ainda, na necessidade de se trabalhar com desvios de natureza fonética, estabilizados pelo aprendiz de italiano como língua estrangeira. O que

ocorre, porém, é que o laboratório linguístico deixou de ser apenas espaço de trabalho com a língua enquanto estrutura e passa a ser reconhecido, antes de tudo, como local de práticas de uso da língua.

d) Aquisição de letramento digital

O letramento digital refere-se ao domínio das ferramentas e habilidades necessárias para a realização de tarefas em meios digitais, o que significa dizer que é o conhecimento que se faz na prática do indivíduo, quando são utilizados recursos tecnológicos para a realização de determinada atividade.

Especificamente no contexto da formação de professores, letrar-se digitalmente pode significar aquisição de um conhecimento como uma nova forma de desenvolvimento do ser humano, de caráter epistemológico ou ontológico. O que está em jogo não é somente a forma como a língua é tratada nos meios digitais, mas também de que maneira essa nova via de acesso ao conhecimento e à construção do saber pode beneficiar professores em formação.

Segundo Kaplan (1995), o letramento digital é um conjunto de tecnologias e práticas sociais que habilitam o mental, o oral e o gestual a se separarem do corpo e da mente humana e a serem representados externamente, armazenados, recuperados e interpretados. O que chama a atenção em tal afirmação, além da sua analogia peculiar, é o fato de que há no letramento digital a possibilidade da realização, em ambientes virtuais e mediante a utilização de recursos amplos, de atividades antes possíveis somente em lápis e papel e em contextos presenciais. As práticas sociais a que se refere Kaplan são maximizadas em contextos virtuais, o que representa um acréscimo nas possibilidades de sua realização.

Um modelo de inclusão digital, apoiado em práticas educacionais que vi-

sem o letramento eletrônico, pode trazer grandes benefícios para o ensino de línguas. Buzato (2001) atenta para a necessidade de um acesso maior do profissional docente aos recursos tecnológicos em benefício do processo de ensino-aprendizagem de LE, ao afirmar que

[...] o entendimento das vantagens que os computadores oferecem ao ensino de línguas é apenas um primeiro passo de um processo que deve capacitar o professor a encontrar formas de utilizar computadores visando habilitar a si mesmo e a seus alunos a negociarem sentidos apoiando-se numa multiplicidade de meios. (BUZATO, 2001, p. 26).

Nessa multiplicidade de meios e sentidos, as atividades que podem contribuir para a formação do professor de línguas são extremamente necessárias. As possibilidades que os meios digitais oferecem para o desenvolvimento das habilidades dos professores representam um auxílio em sua formação.

Entretanto, segundo Marcuschi, a mudança parece ter ocorrido apenas parcialmente na forma como o professor de Letras se relaciona com o conhecimento, pois o que se constata é

[...] o uso maciço do computador como meio de transporte e armazenamento de textos na forma tradicional. Torna-se necessário pensar o letramento tecnológico ou letramento digital para além da simples reprodução de textos. (2005, p. 67).

A aquisição do letramento digital gera mais autonomia no processo de leitura e de aprendizagem em ambientes digitais, posto que a interatividade é característica básica desse processo de aquisição (Braga, 2002). Além disso, a possibilidade real de aprendizado em situações de interação é inerente ao hipertexto encontrado em ambientes virtuais.

Considerações finais

Com base nestas reflexões, fica clara a ideia de que caberia às instituições formadoras e aos professores dos cursos de formação a tarefa de inserir em seus cursos as práticas educacionais mediadas por meios digitais. Centralizar esforços nos cursos de formação inicial é uma das ações necessárias para que os futuros professores de língua estrangeira possam redimensionar suas práticas no mundo atual.

Manjula e Wilks (2002), por exemplo, relatam a inserção de recursos tecnológicos em um curso de formação de professores em uma universidade na Austrália. Com o objetivo de formar profissionais reflexivos, propuseram várias situações-problema e trabalharam com os futuros professores por meio de um site criado especificamente para armazenamento das propostas de trabalho e para interação via *chat* e fóruns.

Ao trazer os dilemas de uma formação contemporânea, pretendemos discutir a atual formação de professores em cursos de Letras, reforçando a ideia de que a sociedade espera que a formação do profissional docente esteja em consonância com as exigências no que concerne ao uso de novas tecnologias. Contudo, a maior parte dos cursos de formação de professores parece não incorporar as características de seu tempo na sua estruturação, o que pode ser evidenciado pela repetição sistemática de conteúdos e/ou pela metodologia de trabalho até então disseminada. Ora, ser um reflexo da sociedade na qual se insere é uma característica do sistema educacional em diversas culturas, sobretudo na modernidade, Segundo Rivero:

O homem do atual momento histórico precisaria ter sua formação pautada por exigências que respondem a um perfil de cidadão e profissional, com possibilidades de enfrentar o maior número de variáveis quanto às competências sociais (capacidade de tomar decisões, habilidades de comunicação, criatividade, etc.) e uma sólida formação de conhecimentos. (2004, p. 83).

Um estudo com futuros professores, em fase de atividades de regência de aulas como parte da formação, mostrou que, durante o processo de “se tornarem” professores, os alunos continuam, muitas vezes, apegados à questão de dominar técnicas, e por que não dizer ‘táticas’, de ensino para imediata aplicação, ou seja, parecem ver o período de formação como um momento de receber “um pacote de truques e de dicas”, que serão, na opinião desses futuros professores, essenciais para a carreira (GARDNER e WILLIAMSON, 2007, p. 709)

Especificamente no contexto de formação de professores de línguas, a internet não pode ser usada somente como fonte de materiais para as aulas e/ou de informações relevantes ao professor por meio de instrumentos de busca, mas, como vimos ao longo deste texto, a própria internet tem se caracterizado como ambiente para a construção do saber.

A postura crítica do professor em formação para lidar com esse novo paradigma que se apresenta corrobora a exigência de que o professor tenha conhecimentos necessários para avaliar os recursos tecnológicos que se multiplicam com rapidez.

Ao tratar da formação de professores de línguas, Moita Lopes (1996, p. 197) aponta o fato de os futuros professores não estarem imersos em cursos que lhes permitam fazer escolhas sobre o quê, como e por que ensinar. Essa crítica, feita no final da década de 1990, parece se estender ainda hoje aos cursos de

Licenciatura em Letras, em que se constata a dissonância entre os conteúdos programáticos e a realidade em que os futuros profissionais deverão atuar.

As exigências que enfrenta o formador de professores no contexto universitário são inúmeras, pois a formação na era pós-método prevê “a necessidade de formar professores que tenham autonomia para construir o seu conhecimento e o seu fazer em sala de aula.” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 42).

Com o fim da busca de um método ideal, a tarefa do formador tornou-se bem mais complexa, visto que ele precisa oferecer condições para preparar um profissional que não seja mero consumidor de conhecimento e aplicador de técnicas e de materiais didáticos, mas que “[reflita] criticamente sobre a natureza da sala de aula, [teorize] a partir da própria prática e [implemente] ações a partir de teorias.” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 182).

Acreditamos que a inserção desse tema em disciplinas do curso de Letras seria relevante na formação do professor como prático autônomo, aquele que, nas palavras de Celani (2010, p. 113), está aberto à reflexão, reconhece e explora situações únicas, de incerteza e conflito, que surgem no transcorrer da prática.

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, D. *The death of the method*. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University: Ottawa, may, 1991.

BORG, S. The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10/1, p. 3-31, 2006.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros e digitais: novas formas de construção do sentido*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2204. p. 144-162.

_____; COSTA, L. A. O computador como instrumento e meio para ensino e aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 61-79, jul./dez. 2000.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C. Produção de materiais comunicativos: alguns princípios básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 32, p. 32-52, 1998.

BUZATO, M. E. K. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de LE: contribuições para a formação de professores*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BROWN, D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CELANI, M. A. A. *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CONSOLO, D. A. Investigando a linguagem e a interação professor-aluno na aula de inglês como LE. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 6, p. 520-540, 1997.

CORACINI, M. J. R. F. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação. In: CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M.; MAGALHÃES, I. (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

DIADORI, P.; PALERMO, M.; TRONCARELLI, D. *Manuale di didattica dell’italiano L2*. Perugia: Guerra, 2009.

DIAMOND, P. Arts-based inquiry and teacher reflection: a teacher institute. *The Specialist*, v. 19, n. 2, 1998.

FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 1, 1989.

GARDNER, C.; WILLIAMSON, J. The complexities of learning to teach: “Just what is it that I am doing?” *Handbook of Teacher Education*, Netherlands: Springer, 2007. p. 691-710.

IMIG, D. G.; IMIG, S. R. Quality in Teacher Education: Seeking a Common Definition. *Handbook of Teacher Education*, Netherlands: Springer, 2007. p. 95-112.

KAPLAN, N. Politexts, hypertexts, and other cultural formations in the Late Age of print. *Computer-mediated Communication Magazine*. v. 2, n. 3, 1995, p. 3. Disponível em <http://www.ibiblio.org/cmc/mag/1995/mar/kaplan>.

KRASHEN, S. *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Perga-

mon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale: Yale University, 2003.

LUISE, M. C. *Italiano come lingua seconda*. Turim: UTET 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: ____; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

MAGGINI, M. Ruolo e competenze del docente d'italiano per stranieri. In: DIADORI, P. (Org.) *Insegnare italiano a stranieri*. Milão: Le Monnier, 2008.

MARGIOTTA, U. *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando, 2002.

MARGUTTI, P. *Comunicare in una lingua straniera*. Roma: Carocci, 2004.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PAIVA, V. L. M. de O. A WWW e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RIVERO, C. M. L. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais. In: ____; GALLO, S. (Orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. *Os professores e sua formação*. NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

TORRESAN, P. Tecnologie per l'apprendimento dell'italiano. FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo Laboratorio ITALS. http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_tecnologie_teoria.pdf. Acesso em 8 de setembro de 2011.

VERGARO, C. Nuove tecnologie e didattica delle lingue. In: BORNETO, C.S. (Org.) *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci, 1998. p. 305-324.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Formação Docente*, vol. 1, n. 1, 2009. <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/8/1>. Acesso em 18 de setembro de 2011.

WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WANIGANAYAKE, M.; WILKS, S; LINSER, R. Creating thinking and learning about professional practice using interactive technology. *Handbook of Teacher Education*, Netherlands: Springer, 2007. p. 675-689.

WIDDOWSON, H. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.