



SOUZA, Fábio M.; SANTOS, Geyza de F. **Velhas práticas em novos suportes? As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas.** Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018, 108 p.

José Alberto Miranda Poza  
(PPGL/UFPE)  
ampoza@globo.com

No século XXI, em razão da disseminação de computadores e programas interativos, o desafio atual é fazer com que os métodos de aprendizagem se adaptem de acordo com a evolução da tecnologia educacional. Nesse sentido, o potencial pedagógico está fortemente baseado na possibilidade inesgotável de acesso à informação que pode ser transformada em conhecimento. Mas, no meio de tanta evolução, há um grande problema: a educação permanece tradicional, o(s) método(s) e a(s) prática(s) continuam fora da realidade do aluno. A tecnologia está aí para ser uma ferramenta de apoio que será utilizada pelos estudantes com o objetivo de reforçar os conteúdos aprendidos. O papel da escola e do professor nos dias de hoje é buscar resultados de aprendizagem mais consistentes. Porém, muitos professores continuam com suas aulas tradicionais: carteiras enfileiradas, quadro negro ou branco, onde somente o professor fala e os alunos permanecem na posição de passivos do conhecimento.

De fato, o que acontece é que vivenciamos o fim de uma tradição, pois “a influência crescente da ciência e da tecnologia [...] implica desfazer-nos de padrões antigos e práticas exemplares perpetuadas pela tradição escolar [...] que têm a aprendizagem como uma atividade unilinear, de simples acúmulo de conhecimentos” (p. 106).

É neste contexto de incertezas e inseguranças derivadas de nós vivenciarmos épocas de profundas transformações que questionam arraigadas tradições, que se insere o livro do professor Souza e da professora Santos. Ao longo de três capítulos e uma apresentação, os autores se debruçam na análise, primeiro de índole teórica, e, em segundo lugar, de caráter prático, das ações e contradições



que as práticas educacionais realizadas pelos professores apresentam. Já no prefácio da obra (p. 9-11), o professor Zolin-Vesz, salienta dois aspectos fundamentais no conteúdo: o especificamente tecnológico, derivado da adequação aos novos tempos e como isso repercute na sala de aula e – o que não é menos importante quando se fala em tradição(ões) – as **crenças** (de professores, de alunos, da **sociedade em geral**) sobre as práticas de ensino-aprendizagem, no caso, da língua espanhola, fato que, por sua vez, abre outros grandes questionamentos – não diretamente tratado(s) no livro – não menores, aos quais já fizemos menção em outros trabalhos (MIRANDA POZA, 2012, 2016).<sup>1</sup>

Na apresentação (p. 13-19), Souza e Santos estabelecem uma delimitação por definição e exclusão dos conceitos fundamentais que nortearão seu trabalho. Neste sentido, defendem o termo **adicional**, antes que **segunda, meta**, e, sobretudo, **estrangeira** aplicado como adjetivo a **língua/idioma**, no intuito de “desestrangeirizar”, isto é, não sentir essa língua outra – no caso, o espanhol – como “alheia”, ou melhor, para retirar qualquer conotação negativa à denominação (p. 14). Eles ainda definem **complexo(s)** – o(s) processo(s) de ensino-aprendizagem (de línguas) – não como algo atrelado à ideia de “dificuldade”, mas como “aquilo que é tecido em conjunto dentro de um mundo fenomenal” (p. 14). Por fim, esclarecem que **crença** deve entender-se aqui fundamentalmente como “modos de fazer do professor”, sem esquecer o apontado por Barcelos (2001), que amplia o leque dos envolvidos a quaisquer outros atores participantes do processo – além da dupla professor-aluno. Nesse sentido, como acima foi dito, trata-se de aproveitar os dispositivos móveis que a maioria dos estudantes possui, da utilização que os **nativos digitais** fazem das redes sociais para se mudar parâmetros na sala de aula. A passagem definir-se-á em termos de meros consumidores de conteúdo a produtores de informação:

<sup>1</sup> Não é nossa intenção discutir aqui o que já dissemos. Mas, para justificar a “problemática” que suscita o ensino de língua espanhola no Brasil, seguindo o parecer que norteou nossos trabalhos de referência, chamou nossa atenção o fato de o terceiro dos participantes da pesquisa, apesar de ter ampla experiência como docente, possuir Licenciatura Português/Inglês. Curso de Aperfeiçoamento em Inglês e Espanhol, Pós-Graduação em Língua Portuguesa, e ministrar inglês/espanhol. A formação em língua espanhola é suficiente, comparada com as outras línguas? Fica em aberto, mais uma vez, a questão.



falar-se-á, então, em **protagonismo** do estudante, em **interação**, em **colaboração**. Portanto, o papel do professor vai consistir não mais na **transmissão**, mas na **construção dinâmica** (VIGOTSKI, 2001, 2007, 2009).

No primeiro capítulo, intitulado “A pesquisa em Linguística Aplicada (In)disciplinar e o nosso trajeto metodológico” (p. 21-24), os autores definem LA, conforme Almeida Filho (2005), como “ciência aplicada, cujo objetivo é o problema ou a questão real de uso da linguagem colocado na prática social dentro ou fora do contexto escolar” (p. 21-22). É dentro dela e entendida nesses precisos termos que o trabalho desenvolvido na obra é embasado.

O segundo capítulo, intitulado “Confluências entre crenças, tecnologias digitais e modos de fazer o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais” (p. 25-49), parte do entendimento de que a cultura de aprender uma língua adicional depende de fatores como: crenças, motivações, memórias, intuições e imagens, bem como do fato de as concepções dos agentes envolvidos na operação global de ensino de línguas terem uma profunda influência no processo.

No caso do docente, tais crenças orientam todas as suas ações: escolha de conteúdo, análise, seleção e composição de materiais, bem como a regência das aulas. No caso dos alunos, suas crenças encontram-se atreladas à cultura de aprender. Cabe aqui salientar algo importante em relação ao ensino-aprendizagem de língua adicional: no terceiro capítulo, uma professora de idiomas, inglês e espanhol, colaboradora na pesquisa de campo dos autores, chama a atenção da crença socialmente estabelecida de que na escola pública não se aprende inglês, pois é desnecessária sua aprendizagem já que eles (os alunos) nunca irão para os Estados Unidos (p. 72).

Já nas observações específicas sobre recursos tecnológicos na sala de aula, os autores avisam (p. 31-32) sobre o fato de não confundir o uso de computadores, lousas digitais, *tablets*, per se, como sinônimo de inovação da prática pedagógica. Nem, também não, o meio de transmissão com conteúdo/informação e ainda menos assimilação desse conteúdo.



Contudo, para provocar essa (necessária) inovação aparecem novos questionamentos: as escolas estão preparadas? Há formação específica para os professores? Se para Xavier (2011) os alunos apresentam **habilidades digitais** na medida em que dominam diversos dispositivos tecnológicos, são, enfim, **nativos digitais** (PRENSKY, 2001), o professor, quando se fala em letramento, haverá de oferecer um letramento em novas tecnologias para formar cidadãos letrados, agentes sociais aptos para as diversas e complexas situações comunicativas presentes na sociedade (LINS; SOUZA, 2006). O professor só poderá exercer seu papel de mediador (p. 36-37) quando ele próprio esteja inserido nesse ambiente.

Na sequência, os autores apresentam, conforme Fava (2012) a evolução dos processos educacionais em sala de aula: Educação 1.0, o Mestre como figura; Educação 2.0, direcionada ao sujeito para ele se adequar à sociedade e ao trabalho: treinamento, memorização; Educação 3: aprendizagem colaborativa, aprendizagem em pequenos grupos, curiosidade pela aprendizagem, onde o papel do docente é o de orientador e onde não cabem admiração contemplativa ou reprodução.

O professor, formado num modelo de educação obsoleto – majoritariamente no modelo 2.0 –, deve entender que precisa, mais que nunca, de formação profissional permanente, em constante processo de (trans)formação. O problema não é apenas veicular, mas metodológico como um todo. Não há lugar para métodos, mas para pós-método. Contudo, como afirmam certeira os autores: “a tecnologia é um meio de apoio, não um fim em si mesmo” (p. 45).

No terceiro capítulo, intitulado “Velhas práticas em novos suportes? Uma possível análise e discussão dos dados” (p. 51-92), são estudados os dados gerados com os participantes da pesquisa (qualitativa): três professores de línguas adicionais de três escolas públicas do agreste pernambucano, quais são as crenças que guiam os modos de fazer nas suas práticas em sala de aula. Em termos gerais, quando questionados, os docentes quase de forma unânime se pronunciam a favor do investimento em novas tecnologias e sua aplicação em sala de aula, mas quando os autores tentam aprofundar nas metodologias



usadas em sala de aula, as respostas revelam claramente que as tecnologias são infra-utilizadas pois “o potencial inovador das TDICS na educação não está no equipamento em si, mas nos usos que se faz delas para promover o uso real da língua(gem)” (p. 58). De fato, os depoimentos dos três professores coincidem quando falam das atividades e rotinas por eles empregados em sala de aula: “Leitura, discussões e atividades de leitura e escrita”, isto é, as TDICS se revelam apenas como um mero suporte para exibição de conteúdos.

Os autores insistem, nesse ponto, nas possibilidades – não contempladas nos depoimentos dos participantes na pesquisa – de abrir o leque dos novos gêneros textuais em sala de aula (p. 63-64). Fala-se essencialmente em multimodalidade ou multissemiótica (*gifs*, memes e tantos outros disponíveis on-line).<sup>2</sup>

O livro, enfim, não percorre apenas os lugares comuns habituais quando se fala da necessidade de novos métodos e da inserção das novas tecnologias em sala de aula – aqui, no que se refere aos processos complexos de ensino-aprendizagem de línguas adicionais –, mas chama a atenção sobre como esse novo mundo que se abre no campo da educação é percebido pelos participantes do processo, em especial, os professores que, diferentemente dos estudantes, não são **nativos digitais** e ainda receberam outro tipo de Educação (2.0). É importante frisar, à luz dos dados e das reflexões apontadas pelos autores, que não se trata apenas de dominar ou simplesmente incorporar as novas tecnologias na sala de aula, mas de adequá-las a outro(s) método(s) bem diferentes do(s) tradicional(ais), o qual traz consequências importantes para o professor: o protagonista é agora o aluno e sua curiosidade pelo conhecimento, esse aluno que se revela como autor das suas próprias atividades, sendo o professor um mediador e facilitador no processo de busca e seleção das informações, de forma que, mais que nunca, a aprendizagem se torna colaborativa.

---

<sup>2</sup> Caberia aqui falar de outras muitas possibilidades que não foram explicitadas: *Mobile learning* ou aprendizagem móvel, que se produz quando acontece interação entre os participantes através dos diversos dispositivos móveis e *gamificação*, referida especificamente à tecnologia educacional que busca potencializar os benefícios dos jogos na educação, utilizando-os como ferramenta complementar para melhorar o ensino e a avaliação formal e informal dos alunos.



Duas notas finais pessoais. A primeira é que não ficam claras ou quando menos demonstradas algumas teorias a propósito dos (pós)modelos de ASL conforme defende, entre outros, Paiva (2009): “conjunto de conexões em um sistema dinâmico, complexo, não linear e imprevisível que se move em direção ao ‘limite do caos’, zona de criatividade com máximo potencial para a aprendizagem”. Nossa experiência no ensino de línguas testemunha o fracasso no processo da aprendizagem, em especial, quando entram em jogo línguas tão próximas como espanhol e português. A segunda é uma reflexão a propósito do sujeito professor e a história contemplada desde a contemporaneidade: o conceito de geração mudou justamente porque as novas tecnologias impõem um ritmo que provoca que a formação recebida por um indivíduo fique obsoleta antes da mudança de geração, o que já vem provocando problemas no mercado do trabalho, que considera uma pessoa de 40 anos completamente inútil para os novos desafios. Na verdade é esse o principal problema e ao mesmo tempo a justificativa das resistências ao desenvolvimento de novos métodos de ensino, sobretudo quando o âmbito da educação sempre esteve embasado em critérios de arraigo à tradição.

### Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada, ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- FAVA, R. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- LINS, É. F.; SOUZA, F. M. Letramento e suas pluralidades: percurso conceitual e práticas digitais. In: SANTOS, E. C.; SOUZA, F. M.; SOUSA, K. C. T. (Orgs.). **Tecnologias educacionais e inovação: diálogos e experiências: Volume 1**. Curitiba: Appris, 2006, p. 27-60.
- MIRANDA POZA, J.A. La universidad ante los desafíos de la enseñanza de español en Brasil. **Eutomia**, Recife, v. 10, n. 1, p. 147-161, 2012. Disponível em:



<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/download/815/602>>.

Acesso em: 19 nov. 2018.

MIRANDA POZA, J.A. Enseñanza de ELE, universidad y formación de profesores en el 10º Aniversario de la Ley 11 161/2005: otras miradas, nuevas reflexiones. **Abehache**: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, n. 10, Edição Especial, p. 34-53, ago. 2016. Disponível em: <<http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/issue/view/2/17>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

PAIVA, V. L. M. O. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA A.; NASSER, S. N. G. da C. (Org.) **Sujeito e linguagem**, 17ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 29-46.

PRENSKI, M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, sep./oct. 2001. Disponível em: <[http://desarrollodocente.uc.cl/images/Innovaci%C3%B3n/Juegos/Digital\\_Natives\\_Digital\\_Immigrants.pdf](http://desarrollodocente.uc.cl/images/Innovaci%C3%B3n/Juegos/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2018.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. [S.l.: s.n.]. Edição eletrônica de Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <[www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf](http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2018.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da geração Y. **Calidoscópico**, v.9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011.