

## Língua, cultura e tecnologia:

algumas reflexões sobre a formação de professores de italiano (LE)

Araguaia S. de Souza Roque

**Como citar:** ROQUE, A. S. S. Língua, cultura e tecnologia: algumas reflexões sobre a formação de professores de italiano (LE). *In*: MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S.; TORRES, J. C.; MORELATTI, M. R. M. (org.). **PIBID/UNESP Forma(A)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em Linguagens**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 125-141.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-981-8.p125-141>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# LÍNGUA, CULTURA E TECNOLOGIA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ITALIANO (LE)

*Araguaia S. de Souza Roque*

## INTRODUÇÃO

O mundo tem passado por transformações cada vez mais profundas em uma velocidade considerada improvável há algumas décadas. Mudam os tempos, mudam as formas de ver as coisas, pois o avanço nas ciências tem permitido adentrar um universo microscópico cada vez mais invisível a olho nu, ao mesmo tempo em que amplia o enfoque para além dos limites espaciais, descobrindo e até explorando corpos celestes anos luz distantes da Terra.

Nesse cenário de constante evolução, a velocidade da informação alcança quase que a instantaneidade dos fatos, novos aplicativos aceleram e dinamizam a comunicação qualquer que seja a distância entre os interlocutores. Há uma revolução em curso, vivemos um turbilhão de acontecimentos, próximos ou distantes de nós.

Os avanços tecnológicos não conferem somente celeridade à comunicação, mudam as formas de interação pessoal por meio das redes sociais e também mudam a interação dos sujeitos com a informação e o conhecimento:

<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-981-8.p125-141>

Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais. (MORAN, 2000, p. 137).

No mundo em constante transformação, é preciso pensar a escola, pensar o processo de ensinar e aprender, pensar os sujeitos diretamente atuantes: aluno e professor. Em que pese ainda haver contextos nos quais a tecnologia não tenha sido incorporada ao ensino, seja por questões de ordem metodológica, por ausência de recursos, ou por alguma relutância quanto à sua utilização, parece-nos inquestionável que a familiaridade da tecnologia enquanto ferramenta para o ensino seja gênero de primeira necessidade no contexto de formação de professores.

Quando falamos sobre o uso da tecnologia na educação, não pensamos em simplesmente dominar as “técnicas”, mas em considerar a sua potencialidade para modificar as formas de ensino. Não há dúvidas de que o desafio é enorme, mas é um esforço necessário, precisamos antes de tudo abrir mão da forma de pensar o ensino segundo uma perspectiva hierárquica (centrada no professor) e, sobretudo, depositária e passiva, para empreender uma fórmula que permita instituir uma nova ordem mais colaborativa, coletiva e participativa por parte de professores e, principalmente, aprendizes.

Nesse sentido, urge que se reflita sobre os usos da tecnologia na construção do conhecimento desde a formação inicial de professores. A partir de algumas considerações emergentes da reflexão sobre esse cenário, relatamos no presente capítulo, algumas das experiências vivenciadas no Projeto Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) de Ensino de Língua e Cultura Italianas, do qual participam uma docente da UNESP, uma professora de Inglês que atua na escola como professor efetivo e oito estudantes do Curso de Licenciatura em Letras-Italiano, todos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID), financiado pela CAPES. O projeto atua em 6 turmas de alunos do Ensino Fundamental II, com aulas semanais inseridas no horário das aulas de língua estrangeira.

## LÍNGUA E IDENTIDADE

Não é só no âmbito da comunicação que temos assistido a mudanças, também a configuração política e financeira mundial têm se mostrado inconstante. O conceito de limite, de fronteira, seja no contexto geográfico, seja no contexto da comunicação pessoal, passa por uma reformulação e a globalização coloca em discussão a ideia de desterritorialização.

No contexto político mundial, grandes blocos de países foram divididos e não são poucas as guerras motivadas pela reivindicação de povos na busca incessante por terras pátrias. Mesmo países que mantiveram inalteradas suas configurações políticas não estão alheios e nem imunes a essas transformações, pois a complexidade poliédrica do mundo também se faz sentir nos sujeitos, onde quer que estejam, tendo em vista que nessa aldeia global, John Donne já anunciava que “nenhum homem é uma ilha”.

O conceito de identidade, de alteridade, as relações entre o “eu” e o “outro”, o nacionalismo, o pátrio, o igual e o diferente, a xenofobia estão na ordem do dia da contemporaneidade. Muros são derrubados, outros se erguem enquanto tragédias sociais, conflitos armados, a fome e a miséria continuam impelindo a migração de milhares de pessoas rumo ao desconhecido.

Imbricadas nessas questões, duas instâncias germinais que fundam a identidade dos sujeitos: língua e cultura. Não há como dissociá-las, pois é pela linguagem que se constroem as identidades, sejam elas individuais ou coletivas. E o coletivo, ainda que organizado de forma a agrupar os sujeitos, desdobra-se em mosaicos que extrapolam os limites geográficos e políticos estabelecidos para delimitar um país.

Conhecer ou aprender uma língua não se reduz, portanto, a compreender ou a dominar seu sistema linguístico, deve-se alargar o olhar para além das palavras (pois a linguagem se vale do que é verbal mas também do não verbal) e, mais que isso, deve-se alargar o olhar para além dos sentidos das palavras, para quem lhes dá voz, os sujeitos que se valem da linguagem para se comunicar, organizar pensamentos, expressar sentimentos; daí a indissociabilidade entre língua e cultura, conforme visto:

As línguas humanas são, em verdade, mais do que excelentes instrumentos de comunicação. São, também, reflexo da cultura de um povo. São, além disso, parte da cultura de um povo. São ainda mais do que isto: são mecanismos de identidade. Um povo se individualiza, se afirma e é identificado em função de sua língua. (SCHERRE, 2005, p.10).

A língua é representação e significação para seus falantes. E é pela língua que se instituem os sujeitos. Nesse sentido, poderíamos aqui traçar um paralelo com o tão famoso quadro do pintor surrealista belga René Magritte em que o artista alerta para a representação na sua pintura por meio da incômoda negação que salta aos olhos descrentes dos espectadores: “*Isto não é um cachimbo*” (*Ceci n’est pas une Pipe*). “Como não?” É a pergunta imediata que irrompe nos lábios do observador no primeiro momento de ingênua contemplação, até que por meio da reflexão, finalmente possa compreender a irônica armadilha de que, de fato, não se trata de um cachimbo, mas de sua representação por meio da pintura.

Considerar a língua enquanto representação demanda não perder de vista seu vínculo cultural e sua ligação com o mundo exterior, a língua em sua dinamicidade, viva, vibrante, mutante. Para tal, a língua não pode ser reduzida a listas de palavras, a regras gramaticais ou restritas a objetivos utilitaristas ou a funções comunicativas.

Historicamente a concepção de língua varia no cenário do Ensino de Línguas e invariavelmente se atrela a uma nova metodologia de ensino, os “métodos de ensino”, propondo formas de apresentar os elementos linguísticos e didáticos uma determinada língua. O método pode, pelo menos inicialmente e para os mais desavisados, ser tido como a receita segura (quase infalível) para o processo de ensino e de aprendizagem de línguas, apresentando de maneira simplista a solução para duas incógnitas fundamentais da fórmula ensinar-aprender: “o quê” e “como”, contudo, superada a desilusão de que o método seria a solução ideal para os problemas, é hora de enfrentar os desafios, entre os quais, refletir sobre qual a concepção de língua e dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Passa-se a considerar a língua sob outro viés, não mais de maneira simplista como se fosse algo exato em que tudo está dado a conhecer, tudo

está claro como a verdade, como se a própria verdade não fosse um constructo segundo determinado ponto de vista (pensemos em Einstein e suas constatações acerca da relatividade). Os sujeitos também são revestidos de significativa relevância nesse processo, não mais o sujeito que ensina como sendo aquele que detém o conhecimento, ao mesmo tempo em que não mais aquele que aprende é visto como planar, linear, totalmente receptivo ao que lhe for proposto, sem que se adentre a sua complexidade; é preciso reconhecer que o sentido das coisas provém de se e como o que se aprende dialoga e encontra eco no sujeito.

Sob esse prisma, a experiência PIBID tem sido extremamente significativa para os licenciandos, de sorte que lhes permite refletir sobre se e até que ponto sua formação como futuros professores de língua estrangeira promove a reflexão e a conscientização acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas sem dissociá-las de suas respectivas culturas ou sem que o aspecto cultural seja explorado na forma de apêndices.

## LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Quando se trata de aprender uma nova língua, tomando como base o panorama histórico do ensino de línguas no Brasil, vemos que muitas nomenclaturas são utilizadas: língua estrangeira, segunda língua, língua internacional, entre outras. Concordamos com Leffa (2014) que distingue entre as várias nomenclaturas, o termo “adicional” para nomear a língua que o aprendiz aprende por acréscimo e acreditamos que o conceito de “língua adicional” seja o mais apropriado para a reflexão que aportamos neste trabalho, em virtude de que se trata de pensar o ensino e aprendizagem da língua italiana como uma nova língua por aprendizes brasileiros.

Segundo Leffa “[...] o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, *a priori*, não competem entre si, mas que se complementam” (LEFFA, 2014, p. 22). Tal como acontece com a língua adicional, em que o aprendiz quando se lança na tarefa de aprendê-la tem como ponto de partida a própria língua, acreditamos que, sendo esta indissociável da cultura, também a cultura nativa sirva como ponto de referência (de partida ou de chegada) para o aprendiz formular suas hipóteses.

Antes de nos lançarmos na reflexão sobre ensinar e aprender Italiano, tomemos por base o Brasil e imaginemos um aprendiz estrangeiro que deseje aprender a língua portuguesa segundo a variante brasileira. Qual língua ensinar? Existiria um falar brasileiro, um “sotaque” oficial? Pensemos, por exemplo, nas grandes redes televisivas e nos programas que vão ao ar em cadeia nacional, nos telejornais, nos programas de auditório; pensemos nos programas oficiais do governo veiculados nas rádios como a Hora do Brasil; qual língua portuguesa-brasileira considerar?

Nós, que conhecemos relativamente bem a diversidade brasileira damos conta do quão complexa pode ser a tarefa de ensinar e aprender uma língua quando focalizada segundo sua indissociável articulação com a respectiva cultura. Como descrever os falares, os sotaques e as crenças do brasileiro, sem considerar a região da qual é proveniente? Quais usos, costumes, as manifestações culturais, os pratos típicos, as peculiaridades consequentes da geografia de cada região, seca ou alagada, de arranha-céus ou de florestas? A diversidade é a marca da riqueza nacional, mas será que pelo menos em parte essa heterogeneidade é explorada quando se trata de ensinar a estrangeiros o português do Brasil? Como será que tais questões são exploradas nos materiais didáticos que têm como destinatários estrangeiros desejosos de aprender sobre a língua portuguesa do Brasil?

Questões da mesma ordem são formuladas em relação à Itália quando pensamos no ensino-aprendizagem de italiano por aprendizes brasileiros. Temos, portanto, duas instâncias a serem abarcadas na reflexão sobre o ensino e aprendizagem da língua italiana como língua adicional: a língua em si (e é sempre bom reforçar a ideia de que a cultura lhe é indissociável) e o sujeito aprendente, com sua língua e cultura nativas, referências para a construção de hipóteses sobre a língua-cultura estudada.

A cultura de um povo é a consequência de uma herança complexa que entrelaça a história dos sujeitos na construção da história coletiva. O grande movimento migratório dos países da Europa para o Brasil no final do século XIX fez da Itália um país relativamente conhecido e familiar aos brasileiros. Alguns costumes e especialmente a gastronomia italiana entraram para a vida dos brasileiros, principalmente em algumas regiões como sudeste e sul do país. Mas e quando se trata de ensinar italiano como língua adicional, será que a complexidade intrínseca ao binômio língua-cultura

tanto da língua objeto de estudo quanto dos sujeitos aprendizes é contemplada nas ações de ensinar e aprender?

O país Itália abarca sob a denominação de “italianos” milhares de indivíduos com histórias e culturas muito diferentes entre si. O processo de unificação italiana durou longos anos, foi alcançado por meio de batalhas e ainda que hoje o país seja reconhecido como nação, com suas vinte regiões, é notório que ainda sejam muitas as diferenças, dos dialetos aos costumes, das crenças aos estilos de vida. A complexidade identitária italiana foi bem retratada na frase do general francês Charles De Gaulle ao dizer que “não se pode unificar um país que conta com 256 tipos de queijo”.

Que Itália é apresentada aos aprendizes brasileiros nos cursos de línguas, que Itália está representada nos materiais didáticos quando se trata de ensinar e aprender italiano como língua estrangeira? Obviamente no caso da Itália há uma língua oficial, o italiano *standard*, utilizado pelos próprios italianos como segunda língua, especialmente entre os mais idosos que utilizam os dialetos para a comunicação por não terem frequentado a escola ou então por grupos de jovens que, mesmo conhecendo o italiano *standard* na variante padrão, buscam resgatar a língua de seus ancestrais como uma maneira de reforçar a identidade, de se reconhecerem em grupos, em “tribos”.

Implementar o ensino sob a perspectiva da articulação língua-cultura implica um posicionamento que não considere a língua de forma endógena, ou seja, desvinculada do mundo exterior, como se fosse apenas um código (ainda que *a priori* a língua seja mesmo por sua natureza, arbitrária). Ainda assim, é preciso que a língua-alvo não seja vista como um código fechado com fim em si mesmo a ser aprendido para ser decifrado, pois há que se considerar que o sentido vai além da superfície das palavras.

No caso do ensino e aprendizagem da língua italiana, língua co-irmã do português, compartilhando também esta o berço latino, acreditamos ser relevante pensar no ensino a partir de um ângulo que contemple, sempre que possível, as duas línguas-culturas, promovendo uma abordagem contrastiva.

Uma vez superado o temor de abrir mão da “segurança” de seguir o roteiro estabelecido por este ou aquele livro didático, ter a liberdade



para elaborar percursos didáticos ao longo do curso, pode se converter em benefícios que vão além da proficiência linguística, por exemplo, estimulando a curiosidade, aguçando o senso crítico, promovendo a conscientização social-política-ecológica, em relação aos temas culturais explorados nas duas línguas-culturas.

Essa perspectiva enviesada permite considerar a língua italiana sob outro ponto de vista, não mais língua estranha (estrangeira), pois se pode reconhecer suas semelhanças com a língua materna; ao mesmo tempo em que se reflete sobre a língua-cultura portuguesa (variante brasileira), rompendo com o automatismo que por meio do processo natural de aprendizagem dos falantes brasileiros, vai-se pouco a pouco a tornando familiar até que seja aceita sem questionamentos.

Um caso interessante que ilustra bem essa situação, tanto em relação à proximidade com a língua italiana, quanto do automatismo que nos faz usar a língua portuguesa para nos comunicarmos sem questionamentos, é o uso da saudação “tchau”. A palavra, que originalmente provém do dialeto vênето, chegou aqui com os imigrantes italianos por volta do ano de 1880. A palavra em português nada mais é do que a representação da pronúncia da palavra italiana (ciao) e é utilizada por milhões de brasileiros, muitas vezes ao dia, sem que se questione sua origem ou significado.

A palavra italiana carrega em sua etimologia a história das conquistas do Império Romano (etimologicamente deriva da palavra “schia-vo”, que quer dizer “escravo”) e talvez não tivesse sido assimilada com tanta naturalidade pelos brasileiros se não fosse o processo natural de aquisição linguística a que estão sujeitos os falantes de um lugar. Sua origem etimológica explica por que na Itália a palavra “ciao” é utilizada tanto para cumprimentar alguém ao se iniciar uma conversa, quanto para despedir-se, tendo em vista que os escravos, enquanto eram conduzidos de uma cidade a outra como prisioneiros de guerra, deviam apresentar-se aos comandantes das tropas dizendo: “Sono suo schiavo” (Sou seu escravo). Com o passar do tempo e à medida que a frase ia sendo repetida durante as longas jornadas, influenciadas inclusive pelas línguas locais, a frase foi sofrendo modificações até ser reduzida à palavra “ciao”.

Assim como nos apropriamos de palavras italianas como a saudação “tchau”, familiarizamo-nos de tal maneira com outras, que chegamos a perder de vista sua história e passamos então a considerá-las como próprias, como nossas, não mais como estrangeiras. Partir da reflexão sobre a influência da língua italiana sobre a língua portuguesa tem surtido um resultado interessante nos aprendizes. De maneira semelhante ao que CHKLOVSKI (1999) sistematiza nas artes com a sua teoria do estranhamento, do ponto de vista da desautomatização do olhar, percebemos um processo interessante que inverte a noção de lógica esperada, tornando familiar o que é estranho e estranho o que é familiar, colocando, portanto, em posições inesperadas a língua materna e a língua estrangeira.

Ao provocarmos os aprendizes com reflexões sobre a própria língua para apresentar a língua italiana, percebemos como consequência do espanto, um aumento da curiosidade deles extensivo a todos os conteúdos que lhes são apresentados, sejam eles linguísticos (vocabulário relacionado a dias da semana, meses, palavras do dia a dia, da culinária brasileira e italiana) ou mesmo à cultura. Podemos dizer que a mudança principal que temos observado nas falas dos aprendizes é a frequência com que cada novo assunto que lhes é apresentado vem invariavelmente acompanhado pela pergunta “por quê?”.

A língua e sua indissociabilidade com a cultura, os materiais didáticos, língua materna e língua estrangeira como complementares, essas e outras tantas questões têm nos movido a refletir e a buscar respostas coletivamente ao longo do trabalho que desenvolvemos por meio do projeto de Ensino de Língua e Cultura Italianas.

## **DE ALUNO A PROFESSOR: APRENDER A ENSINAR E ENSINAR PARA APRENDER**

Desde o planejamento inicial do Projeto PIBID – Ensino de Língua e Cultura Italianas, uma constatação incômoda emergiu dos relatos dos licenciandos bolsistas pouco antes das aulas efetivamente começarem: a insegurança (algumas vezes beirando o pânico) de se assumirem como professores.

Nada mais natural, se pensarmos que toda nova empreitada exige além do esforço, muita coragem e responsabilidade, qualquer que seja a área de atuação. A apreensão por si só não significa algo negativo, pois a conhecida expressão “frio na barriga” é mencionada em relatos até mesmo de professores experientes, alguns até próximos da aposentadoria, pois essa sensação pode estar diretamente ligada à própria paixão pelo ensino, pelo anseio por fazer um bom trabalho, do contrário haveria uma indiferença consequente do automatismo e do “tanto faz”.

Contudo, para além desse “frio na barriga”, durante o planejamento do Projeto de Ensino de Língua e Cultura Italianas, percebemos que à insegurança inicial seguiam-se muitos questionamentos: “Por onde começar?”, “Como preparar uma aula?”, “Qual livro didático utilizaremos?”, “Começamos pelo alfabeto?”. E a resposta, na maioria das vezes, talvez ainda mais incômoda para os licenciandos do que seus próprios questionamentos era: “Depende”. Afinal, que outra resposta possível para as questões colocadas, levando-se em conta tantas variantes?

No ensinar e aprender uma nova língua há que se considerar os sujeitos aprendizes, seus interesses e dificuldades; há que se traçar as metas (afinal é preciso pensar em quais objetivos se deseja alcançar e em quanto tempo); há que se considerar os recursos disponíveis; quais fatores podem concorrer para contribuir ou prejudicar os resultados; há que se mapear e selecionar os materiais que serão utilizados ao longo do curso; conhecer e se alinhar às correntes teóricas que se adequem aos propósitos estabelecidos e em meio a tudo isso, há ainda que se considerar o sujeito licenciando, professor em formação que aprende ao mesmo tempo que ensina, e que ensina ao mesmo tempo em que aprende a ensinar.

Não existe uma receita pronta, um método de ensino perfeito, infalível, um livro ideal, nem sujeitos planares, esvaziados de outros saberes ainda que a língua a que se propõem a aprender lhes soe como desconhecida. Tudo está por fazer, mas aos poucos, à medida que o trabalho começa e avança, a sensação de caos do desafio inicial da empreitada dá lugar ao prazer de se arriscar em algo novo, uma liberdade didática e metodológica que permite construir e desenvolver coletivamente os conteúdos, não mais algo imposto ou reduzido a ser seguido

no roteiro apresentado por este ou aquele livro didático, mas percursos formativos escolhidos e elaborados pelos próprios sujeitos envolvidos no processo: licenciandos e alunos da escola.

A experiência realizada pelos licenciandos por meio do PIBID nesse ambiente de atuação tem lhes proporcionado muito mais do que vivenciar um contexto real de ensino, permite-lhes refletir sobre sua própria formação, sobre a própria práxis pedagógica, sobre a utilização da tecnologia como ferramenta para o ensino, sobre a língua e a cultura estrangeiras e também sobre a língua e cultura brasileiras (e por que não?).

Esse entrelaçamento entre o que se aprende e o que se ensina, esse constante “experienciar” a construção do conhecimento, refletem-se tanto na formação dos licenciandos quanto na dos alunos da escola participante do projeto: ensina-se ao mesmo tempo em que se aprende. A essa experiência de vivenciar o processo de ensino-aprendizagem Moran (2004) chamou de aprendizagem significativa:

Se os alunos fazem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora. As universidades e os professores precisam organizar nos seus currículos e cursos atividades integradoras da prática com a teoria, do compreender com o vivenciar, o fazer e o refletir, de forma sistemática, presencial e virtualmente, em todas as áreas e ao longo de todo o curso. (MORAN, 2004, p. 248).

Superada a crise inicial de que não existe livro didático ideal, que não há um roteiro pronto a ser seguido, mas ao contrário, que deve ser construído pelos sujeitos interagentes no processo de ensino-aprendizagem segundo suas necessidades e interesses, e que o professor não encerra em si todo o conhecimento sobre o conteúdo explorado, empreende-se uma jornada de mudança de perspectiva por meio da qual os licenciandos, de fato, alternam o ponto de vista deles mesmos enquanto aprendizes da língua que ensinam e, ao mesmo tempo, professores. Entende-se, portanto, que o conhecimento é complexo e não unidirecional, que não pode advir do simples processo de transmissão baseado no instrucionismo. Segundo Leffa (2014):

O instrucionismo está centrado na ideia de que o aluno é o receptor do conhecimento, que tradicionalmente emana do professor, mas pode também ser transmitido pelo livro e mais recentemente por outros recursos como o rádio e a televisão e a internet. Caracteriza-se por ser um procedimento didático que emana de uma fonte única para vários destinatários: do professor para seus alunos, do rádio para seus ouvintes e da televisão para seus espectadores. (LEFFA, 2014, p. 28).

No desafio de provocar, de construir o conhecimento de maneira coletiva, de dar o norteamento ao trabalho conforme seu desenvolvimento, a tecnologia se torna grande aliada. Acostumamo-nos a pensar nos recursos tecnológicos como sendo aqueles associados a algum aplicativo de telefonia móvel, ou a aparelhos eletro-eletrônicos (frequentemente estamos pensando em Tecnologias de Informação e Comunicação, as TICs), quando, na verdade, tecnologia engloba o uso de técnicas voltadas para um campo específico de aplicação que vai muito além da comunicação.

A tecnologia tem revolucionado também o campo da educação, por exemplo, transformando os suportes dos livros que agora podem ser lidos em formato eletrônico nos mais diversos aparelhos eletrônicos, ou então disponibilizando informações por meio do compartilhamento em rede, em formatos de áudio e de vídeo, entre outros. Considerar o sujeito aprendiz como um dos atores principais, não mais coadjuvante no processo de ensino e de aprendizagem, implica em reconhecer sua familiaridade com os recursos tecnológicos, uma vez que na maior parte dos casos, independentemente do contexto social, os alunos fazem jus à denominação “nativos digitais”.

Mas será que esses recursos têm alterado ou influenciado a maneira de se ensinar e aprender? Será que os professores dominam e, mais que isso, incorporam as TICs ao processo de ensinar e aprender? Talvez a rapidez com que a tecnologia tem avançado não nos tenha permitido incorporar muitos recursos à educação, pelo menos não na mesma velocidade com que são disponibilizados todos os dias. Talvez não tenhamos a familiaridade necessária para dominar ferramentas e aplicativos e, quem sabe, ainda não tenhamos uma formação que nos permita pleitear o uso mais efetivo da tecnologia no contexto educacional.

Muitas são as questões que se colocam quando o assunto é a utilização das TICs na educação e as respostas para tais perguntas talvez sejam tanto ou mais complexas. Incorporar a tecnologia à sala de aula vai muito além de exibir vídeos, ou de substituir a lousa e giz pelo projetor multimídia. Há que se pensar em modos efetivamente mais interativos, mais colaborativos e mais eficientes de ensino e aprendizagem, de modo a estabelecer uma nova ordem nas várias relações estabelecidas no contexto escolar, professor-aluno, aluno-aluno e destes com o conhecimento.

Não se trata apenas de adaptar o olhar aos novos suportes, é preciso um redirecionamento, um reaprender a aprender para aprender a ensinar, almejar um novo letramento que dê conta da leitura dos objetos e dos textos. É preciso instituir uma nova forma de interagir com a informação, com o texto, articular à leitura linear a leitura que é pluridimensional, literalmente proporcionando ao leitor a experiência de mergulhar em seu conteúdo.

Incorporar a tecnologia ao ensino requer do professor a busca e a mobilização de saberes que mudam constantemente, ao saber conteudístico, didático, teórico e prático, associa-se também o saber tecnológico, necessidade de primeira grandeza quando se trata de ensinar para a geração dos nativos digitais.

Perrenoud (2000) ao tratar das dez novas competências para ensinar, elenca três que estão diretamente relacionadas a essa necessidade: a) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; b) utilizar novas tecnologias e c) administrar a própria formação contínua. Alcançar essas competências está na ordem do dia dos licenciandos que participam do Projeto PIBID Ensino de Língua e Cultura Italianas.

Ao ensino baseado no instrucionismo, em que o professor é o centro das ações e o detentor do saber e do poder, temos procurado implementar o construcionismo buscando envolver os alunos participantes por meio de ações que estimulem a colaboração, a interação, a auto estima e a afetividade essas últimas considerando a relevância da questão do filtro afetivo (conforme estabelecido por Krashen, 1987) no ensino de línguas.

Considerar a indissociabilidade língua-cultura exige a elaboração de roteiros didáticos construídos a partir da sistematização e organização

de informações acerca de um determinado tema e um trabalho dessa ordem tem sido possível graças aos recursos disponibilizados gratuitamente na internet. Nesse sentido é primordial que os licenciandos se familiarizem com os recursos de busca, captura, sistematização e apresentação de textos, áudios, imagens estáticas e vídeos, além das ferramentas de comunicação e de compartilhamento de arquivos.

Além disso, os aplicativos de comunicação (whatsapp) e as redes sociais (Facebook) também têm se revelado grandes aliados nesse processo de ensinar e aprender, pois permitem o contato direto com falantes nativos que, além de permitirem a utilização da língua em contextos reais de comunicação (não simulados, como normalmente acontece nas aulas de LE), participam ativamente do processo como interagentes questionando os licenciandos sobre aspectos específicos da cultura brasileira ao mesmo tempo em que oferecem um ponto de vista sobre os mesmos aspectos na cultura italiana.

O domínio sobre os recursos tecnológicos, aliados ao conhecimento que se pretende construir, constituem, portanto, a terceira competência citada por Perrenoud (2000) porque implica em investir e administrar a própria formação de maneira contínua, dada a dinamicidade com que se atualizam os recursos e ao fato que o conhecimento estar atrelado a uma consciência crítica que não é estática, é dinâmica e articula na sua essência reflexão e ação:

A reflexão procura não apenas descrever o mundo como ele é, mas como ele deveria ser. Feita esta reflexão, parte-se para a ação, buscando transformar o mundo real no mundo possível. Conseguido este objetivo, volta-se para a reflexão e inicia-se um novo ciclo, porque a História, na perspectiva da consciência crítica, não para; o que seria um possível ponto de parada, um estado ideal de evolução na visão do presente, já não o será quando o futuro chegar. Circunstâncias inesperadas vão aparecer e modificarão o entorno e a consciência das pessoas, fazendo surgir necessidade se desejos que não podem ser previstos hoje. (LEFFA, 2014, p. 28).

A consciência crítica tal qual citada por Leffa (2014), em suas duas instâncias constituintes (reflexão e ação), instiga-nos a refletir sobre outras questões que se entrelaçam e que estão imbricadas no processo de ensino e

aprendizagem de línguas. Pensemos por exemplo no tratamento do erro ou nas formas e tipos de avaliação, afinal, em um processo de ensino que se quer construtivista e não depositário, como eleger mecanismos que permitam avaliar de maneira coerente a esses princípios e não capitalizar o conhecimento?

Quando se trata de ensinar e aprender uma língua, conferindo a devida importância à cultura que lhe é indissociável e, ainda, pensar o ensino a partir de uma perspectiva que não utilize a tecnologia como acessório, mas para de fato alterar a perspectiva da ação de ensinar e de aprender, é inegável que tenhamos um longo caminho a percorrer, mas é preciso coragem para prosseguir e não recuar, lançar luz para o que está à frente, direcionar os faróis para o que está por vir e não esmorecer frente aos obstáculos. Drummond em sua sabedoria já vislumbrava a pedra no meio do caminho, mas ele fez dela o pretexto para arquitetar a beleza da poesia. É preciso a coragem dos poetas para resgatar a beleza na educação, inovar, ousar e assim, promover o encantamento que compõe o universo do ensinar e do aprender.

## CONCLUSÕES

Urge pensar no ato de ensinar segundo envolvido por toda essa complexidade. Não como produção em escala, segundo um mesmo método ou livro didático para alunos diferentes, aproximando o ensino do modelo fordista de produção em série. É preciso se considerar as especificidades da língua, do contexto e dos interagentes no processo.

Em se tratando de didática, não se pode abarcar sob um mesmo teto as línguas não-maternas nomeando-as segundo a categoria de línguas estrangeiras. Ensinar inglês, ensinar mandarim e ensinar italiano demanda ações diversificadas, sendo preciso, portanto, considerar cada língua e, conseqüentemente, sua didática, segundo suas especificidades.

Tão relevante quanto o domínio de conteúdos na construção do conhecimento, é a incorporação da tecnologia como ferramenta didática que, como tal, deve estar incluída nos saberes do professor desde a sua formação inicial. Nessa perspectiva, trouxemos à baila algumas reflexões germinais acerca das identidades do professor e do aluno no contexto educacional moderno, perpassado pelas constantes inovações midiáticas.



Percebe-se que para além dos métodos, do currículo, dos livros didáticos, da incorporação dos recursos tecnológicos, cabe aos sujeitos envolvidos no processo a tarefa de tornar o ensino e a aprendizagem significativos refletindo sobre o mundo a partir de uma consciência crítica sobre o que é real e o que pode se tornar real.

Tornar o processo mais colaborativo, participativo, sem imposições, sem autoritarismo, sem delimitar o que é central e o que é periferia, promover o ensino a partir dos sujeitos que participam do processo, incluindo-os segundo a complexidade que engendra sua essência é um desafio para alunos, professores e futuros professores, mas são questões cruciais para compreender que o reencantamento reside nos sujeitos, reside:

[...] em nós mesmos, na capacidade em tornar-nos pessoas plenas, num mundo em grandes mudanças e que nos solicita a um consumismo devorador e pernicioso. É maravilhoso crescer, evoluir, comunicar-se plenamente com tantas tecnologias de apoio. É frustrante, por outro lado, constatar que muitos só utilizam essas tecnologias nas suas dimensões mais superficiais, alienantes ou autoritárias. O reencantamento, em grande parte, vai depender de nós. (MORAN, 2000, p. 139).

A configuração do mundo moderno reivindica uma educação que abarque em si os sujeitos e suas complexidades, que se assuma pluri-dimensional, labiríntica e poliédrica e, como tal, é preciso que professores e futuros professores aceitem enfrentar desde sua formação inicial, da decisão germinal de ser professor, os desafios, as incertezas e os obstáculos que o caminho apresenta, mas com a mesma atitude corajosa do poeta que soube transformar a pedra em pretexto para engendrar o poético.

É preciso, de fato, incluir o sujeito aprendiz no processo de ensino e de aprendizagem, considerar seus interesses e necessidades, seu contexto e suas dificuldades, para que não se supervalorize a estrutura linguística em detrimento da língua e seus significados, similarmente impondo aos aprendizes conteúdos desmotivadores e vazios de significado do tipo “vovô viu a uva”.

É preciso que se enfoque no percurso, mais do que no discurso, na apropriação e construção do conhecimento mais do que no currículo. E é preciso que se formem professores que tenham autonomia e discernimento

para que, durante o processo, sejam capazes de ajustar as velas tanto nos momentos de calma, quanto nos momentos de tempestade diante dos desafios e dificuldades que lhes são apresentadas na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- CHKLOVSKI, V. A arte como processo. In: TODOROV, T. *Teoria da Literatura*. Lisboa: Edições 70, 1999.
- KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New Jersey: Prentice-Hall International, 1987.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J. ; IRALA, V. B. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.
- MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação*. Curitiba: Champagnat, 2004. V. 2, p. 245-253.
- \_\_\_\_\_. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 137-144, set. 2000.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHERRE, M. M. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.