

AS NTICS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROBLEMÁTICA PARA PROFESSORES NO ENSINO DO PORTUGUÊS

NTICS IN BASIC EDUCATION: A PROBLEM FOR TEACHERS IN LEARNING PORTUGUESE

Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui*

Resumo: Este artigo propõe a análise crítica da relação entre sujeito, linguagem e contexto social e problematiza a inclusão das novas tecnologias da informação e comunicação no ensino e aprendizagem da língua portuguesa na educação básica. As questões doravante exploradas objetivam estabelecer uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas por professores que, diante das demandas do mundo globalizado e sua relação com a inclusão das NTICs no ensino básico, se veem impelidos a criar alternativas pedagógicas que acabam por reproduzir os mesmos modelos de intervenção da escola tradicional. Para contribuir com o debate, duas pesquisas são incorporadas ao debate no intuito de colaborar e apontar para novas práticas de ensino do português a partir de uma perspectiva sócio-interacionista e “indisciplinar” de ensino da língua com as NTICs.

Palavras-chave: As NTICs na educação básica; Linguística aplicada crítica; Sócio-interacionismo no ensino de línguas.

Abstract: This paper presents a critical analysis of the relationship between subject, language and social context and discusses the inclusion of new information technologies and communication in the teaching and learning of Portuguese language in basic education. The issues explored now aim to establish a reflection on the difficulties faced by teachers who, given the demands of the globalized world and its relation to the inclusion of NICT in basic education, find themselves impelled to create pedagogical alternatives that end up reproducing the same intervention models the traditional school. To contribute to the debate, two studies are incorporated into the discussion in order to collaborate and point to new teaching practices of the Portuguese from a social interactionist perspective and "indisciplinary" of language teaching with NICT.

Keywords: ICT in basic education; critical applied linguistics; social interactionism in language teaching.

Introdução

A escola – instituição social promotora de competências e habilidades para o exercício da cidadania* - vem sendo duramente criticada, e o papel dos docentes, com

* Professora Assistente do Curso de Letras da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Coordenadora de subprojeto PIBID. E-mail: crisburla@hotmail.com

suas práticas, objetivos e maneira como lidam com a produção e a transmissão de conhecimentos, tem estado no centro das discussões sobre práticas educativas voltadas para a formação centrada no indivíduo e no meio em que vive*.

Alvo de calorosos debates, hoje mais do que nunca, aquela instituição tem atravessado períodos críticos e se vê pressionada a formar sujeitos que correspondam às atuais demandas de formação do capitalismo globalizado†.

A educação no capitalismo se constitui como parte das funções do Estado e, por isso mesmo, é também campo de conflito social. Nas democracias capitalistas, considera-se que o Estado é responsável pela promoção da justiça e da igualdade, para compensar as desigualdades que emergem do sistema social econômico. A educação é vista, então, como processo que permite melhorar a posição social dos grupos carentes, pondo a seu alcance importantes conhecimentos e o credenciamento que lhe permita participar da vida social. (CANOY, 1993 apud OLIVEIRA, 2009, p. 18-19)

Para Oliveira (2009), a função social que tem respaldado a existência da Escola pública no processo de mudanças ocorridas a partir do final do século XX, diz respeito à manutenção da divisão social do trabalho e dos papéis a serem desempenhados pelos sujeitos na sociedade, pois, além de “formar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo, também acumulavam a função de disciplinar a pobreza.” (OLIVEIRA, 2009, p. 18).

Na perspectiva crítico-reflexiva, o modelo educacional vigente vem sendo orientado e determinado pelo sistema econômico e suas políticas de sustentação, o que acaba por fazer da Escola – que durante a década de 1920, com a Escola Nova, e nos anos de 1970 e 1980‡, com as teorias vygotyskianas, estava imbuída do objetivo de formar os sujeitos para o exercício de sua cidadania –, uma instituição que agora está irremediavelmente enquadrada entre as que têm assumido a responsabilidade por alimentar o sistema atual, formando “bons profissionais” e abandonando definitivamente seu foco de prover indivíduos socialmente participativos, para, então,

* Concepção positivista disseminada nos documentos oficiais reguladores da educação brasileira – PCN, DCN, LDB etc.

† Perspectiva sócio-interacionista de formação escolar comumente encontrada, apesar de em alguns momentos contraditoriamente, nas diretrizes e documentos reguladores da educação brasileira.

‡ Segundo Santos (2006, p. 23-24), o capitalismo globalizado é uma consequência dos avanços tecnológicos – o estado da técnica –, e das ações políticas que asseguram um mercado dito global – o estado da política.

‡ Nos Estados Unidos este período foi marcado pela ebulição de teorias educacionais nutridas pelo materialismo dialético, mais especificamente o sócio-interacionismo vygotkyano. No Brasil, os trabalhos de Paulo Freire e sua pedagogia dos oprimidos é um bom exemplo do resultado destes estudos.

desenvolver competências adaptativas às exigências do mercado de trabalho, um exemplo da descentralização do indivíduo*.

A reflexão sobre a descentralização do indivíduo tem como foco a “sociedade em rede”†, uma sociedade fundada em informação e conhecimento como mercadoria, em que o dualismo: individuação (formação crítico-reflexiva para autonomia do indivíduo) X individualização (formação para adaptação às exigências mercadológicas); vem sendo determinado pela emergência das competências adaptativas concernentes ao contexto do capitalismo globalizado e marca a construção da identidade social do sujeito individualizado, produto desse novo contexto de mudanças rápidas e instabilidades (MAGALHÃES e STOER, 2003).

A perspectiva crítico-reflexiva de reversão das prioridades presentes no capitalismo dará o tom de nossa análise no contexto da inclusão das NTICs na educação básica. O procedimento usado para o exame das situações citadas terá como objetivo fomentar uma visão reflexiva sobre o uso das tecnologias da informação‡ e comunicação no ensino básico no contexto do capitalismo globalizado.

No que diz respeito ao emprego do computador e suas tecnologias no ensino da língua portuguesa, coadunamos com a perspectiva do uso reflexivo das NTICs no ensino e acreditamos que tal inclusão possa vir a se tornar uma possibilidade para redefinir os objetos e objetivos de ensino de línguas, bem como, modificar a atitude e os papéis desempenhados por professores e alunos no espaço da sala de aula. Sobre essa questão, Pais (2005) afirma que:

Conhecer não deve ser mais confundido com a posse de uma coleção de dados; tudo deve ter um significado e uma operacionalidade para o aluno. Destacamos esse aspecto em virtude dos recursos digitais, tal como a Internet, se constituírem em um importante meio para a obtenção de informações, sendo estas entendidas como matéria prima para a elaboração do conhecimento. (PAIS, 2005, p. 20)

No campo da didática, há de merecer especial atenção o fato de a inclusão das mídias digitais no contexto da educação formal desafiar, como poderemos observar ao

* A descentralização do indivíduo na transição da modernidade para a pós-modernidade é uma tese defendida por Stuart Hall, no livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, ver as referências completas ao final deste artigo.

† Conceito exaustivamente tratado por Castells (2009) em seu livro igualmente intitulado, *Sociedade em Rede*.

‡ Segundo Marques (2006), “o termo ‘tecnologia da informação’ não é, necessariamente, sinônimo de computador. Todavia, o computador pode ser considerado como o principal representante dessa tecnologia, talvez, devido a sua pluralidade de utilização na solução de diversos tipos de problemas relacionados a recuperação, armazenamento, organização, tratamento, processamento, produção e disseminação da informação pertinentes às várias áreas do conhecimento.” (MARQUES NETO, In COSCARELLI, 2006, p. 51)

longo do artigo, os padrões tradicionalistas de formação escolar, até então, cristalizados. O modelo educacional brasileiro, ainda nos dias atuais, pode ser descrito como calcado em um ensino propedêutico e seletista, por um lado, e de outro, centrado na figura do professor como detentor de um conhecimento descontextualizado a ser transferido de forma monolítica a um educando descorporificado, esvaziado de suas dimensões identitárias. O aluno deve apresentar-se como o indivíduo que assimila tais conhecimentos para, em seguida, ser testada sua capacidade de absorção e aplicação de informações normativas em atividades reguladas que, no ensino da língua materna, nosso foco, exploram, predominantemente, as estruturas formais do texto.

Como se pode observar, os elementos que compõem o paradigma do ensino-aprendizagem de língua materna no contexto brasileiro são velhos conhecidos de educadores, alunos e pesquisadores voltados à educação escolarizada. Porém, não podemos deixar de citar as significativas mudanças ocorridas no discurso e na prática de um número expressivo de professores, que já sinalizam a emergência de uma formação escolar em línguas que conjecture o desenvolvimento de competências comunicativas em atividades socialmente circunscritas.

Nas últimas quatro décadas, mais especificamente a partir dos anos 1970, quando as pesquisas na área iniciaram o diálogo com a sociologia e as ciências humanas, tem-se, insistentemente, ressaltado a necessidade de centrar as investigações no contexto sócio, histórico e cultural dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, investigar, fundamentalmente, “onde as pessoas vivem e agem, [considerando] a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam” (MOITA LOPES, 2008, p. 21), ou seja, uma espécie de etnografia do comportamento linguístico dos sujeitos e de sua formação identitária*.

No recorte contextual em que a análise se situa, vimos a possibilidade de visitar alguns dos elementos que constituem a identidade dos sujeitos que, na pós-modernidade, viveram inúmeras rupturas identitárias[†] e, no final do século,

* Entre a miríade de questões que povoam a perspectiva de ensino de línguas centradas em atividades circunscritas, não há como deixar de pontuar o debate sobre performatividade e sua relação com a linguagem e identidade. Pennycook (2008), sobre essa questão, afirma que tal relação “fornece um modo de pensar as relações entre linguagem e identidade que enfatiza a força produtiva da linguagem na constituição da identidade, em vez de a identidade ser um construto pré-datado refletido no uso da linguagem.” (PENNYCOOK, 2008, p. 80-81)

[†] Hall (2006), em seu trabalho sobre a constituição da identidade cultural na pós-modernidade, inicia a exposição de seus argumentos, afirmando que a teoria social vem sustentando que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.” (HALL, 2006, p. 7)

presenciaram o *boom* das tecnologias da informação e comunicação. Esses sujeitos, emergindo cada vez mais complexos e heterogêneos nas suas relações com o meio e as tecnologias da informação e comunicação, sentiram seus efeitos tanto na esfera privada quanto na pública.

É neste contexto que surge a necessidade de relacionar sociedade, ensino, tecnologia e desenvolvimento de competências comunicativas*. Porém, como afirma Corrêa (2006), inovações tecnológicas não significam inovações pedagógicas.

na atual *sociedade da informação*, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las, mas ainda não sabemos como isso se desenvolverá. (MARCUSCHI, 2005, p. 13) [grifo do autor]

De fato, ainda hoje se buscam incessantemente novas formas de utilizar, a favor da educação, os inúmeros recursos disponíveis em suportes tecnológicos que surgem a toda hora.

Dentro do que nos propomos, iniciaremos com a análise de três orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sobre os objetivos do uso das NTICs na educação: (a) acesso aos recursos disponíveis para auxílio nas atividades cotidianas e para a inclusão nos diversos espaços de interação humana; (b) a intervenção do professor e o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno aparecem como elementos unívocos e devem contribuir à formação de uma cidadania que consolide a participação nos processos de transformação e construção da realidade, tornando os sujeitos capazes de incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas sociais; (c) as NTICs como fonte de informação e comunicação, propiciadora de desenvolvimento cognitivo.

Vale ressaltar, já que se optou em situar a análise no discurso institucional presente nos PCNs, que há um conjunto de orientações que focam a ação formativa nos impactos do desenvolvimento tecnológico próprios da sociedade contemporânea†.

* Para Travaglia (2008), a competência comunicativa “é a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2008, p. 17), esta perspectiva de uso pragmático da língua coaduna com a perspectiva sócio-interacionista dos estudos vygotskyanos.

† Vale a pena endossar esta discussão, utilizando como referência o artigo de Lopes (2009), no qual o autor estabelece uma análise crítica, relacionando as diretrizes presentes nos PCNs às orientações dispostas no relatório Delors. Segundo o autor, ambos superficiais e com propostas que sugerem uma ação formativa homogênea, tratando as TICs como promotoras de unicidade cultural – uma cultura pautada nos valores do ocidente capitalista e adaptável às mudanças do mercado. Os valores e princípios presentes nestes documentos (PCNs e Relatório Delors) estão enredados na trama discursiva que sinaliza

A escolha pelo uso de passagens dos PCNs parte, também, do reconhecimento do papel desempenhado por estes na construção de um discurso nacional unificador dos princípios, objetivos e metas para a educação. No que diz respeito ao uso das NTICs no ensino básico, os PCNs, durante os anos 1990 e início do século XXI, serviram de rico material para críticas e intensos debates entre educadores e pesquisadores da área. Nesse cenário, veio à tona inúmeras perspectivas sobre a função social da escola e sua relação com as mudanças ocorridas no âmago da sociedade – sociedade da informação e a economia do conhecimento* – consequência da popularização dos inúmeros meios de informação e comunicação.

Na primeira parte, algumas orientações presentes nos PCNs servem de referência para análise e delimitação do que chamamos de problemática da inclusão das NTICs na educação básica. Na segunda seção, são tratadas algumas das questões que vêm sendo apontadas como geradoras do mal-estar entre os professores, quando passam a requerer que as competências adaptativas se tornem o foco da ação formativa.

Na terceira parte, o capítulo discorre sobre os resultados a que Caiado (2007) e Santos (2007) chegaram às pesquisas contextualizadas no ensino básico com foco no potencial formativo das NTICs. A contextualização e o potencial formativo são características que impeliram a introduzi-las ao final do debate, na perspectiva de não encerrá-lo sem apresentar soluções para questões que levantamos ao longo dos capítulos anteriores.

Neste artigo, propomos trilhar um caminho no qual a formação docente, a linguagem em uso, o papel social da educação e os aspectos socioculturais possam fomentar um debate permanente sobre o uso das NTICs na formação escolar, a partir de uma abordagem crítico-reflexiva do contexto atual e das novas perspectivas que vêm se apoiando em referenciais teóricos tutelados pelo sócio-interacionismo e pela linguística aplicada crítica.

1. Da teoria à prática: dos PCNs à sala de aula

para a dimensão que existe dentro e fora do material linguístico, o que nos pressupõe destacar um princípio da teoria bakhtiniana da criação ideológica em que “tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo.” (Bakhtin, 2010, p. 31).

* Segundo Selwin (2008), é na sociedade da informação e na economia do conhecimento que “a produção, a gestão e o consumo de informações e conhecimentos são vistos, hoje, como estando no cerne da produtividade econômica e do desenvolvimento social.”

Em torno da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais se reuniram pesquisadores e profissionais das diversas áreas do conhecimento, e a contribuição que cada um desses sujeitos deu ao documento é encontrada na maneira abrangente como são tratados os temas ali presentes. Talvez, por tentar abarcar questões de diversas naturezas em um documento que teve como objetivo estabelecer critérios para o currículo do ensino básico, que estivesse condizente com as demandas presentes no cenário atual, seja possível perceber como aquele documento deixa lacunas nas diretrizes a que se propõe.

No que diz respeito à inclusão das NTICs na educação, tive a oportunidade de observar como o uso cotidiano das tecnologias nas escolas e a leitura de professores sobre as premissas presentes nos PCNs vêm forjando a trama do que passarei a nomear de “Problemáticas da Inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação” (Pitice).

Para expor as Pitice, utilizarei como referencial para o debate três premissas que fazem parte das orientações para a inclusão das tecnologias na educação básica*. Tais premissas servirão de base para a análise crítica dos dados obtidos na observação da práxis† de professores nas salas de informática em escolas estaduais, localizadas no município de Belém e, também, durante os cursos de formação em tecnologias educacionais, no Núcleo de Tecnologia Educacional Belém II.

Para iniciar tal análise, optamos por tratar os paradigmas que constituem o mundo com as NTICs e sua relação direta com um modelo de educação‡. Neste contexto paradigmático, os PCNs (1998) dispõem sobre a inclusão das NTICs no cotidiano da escola, relacionando-as com a acessibilidade aos recursos disponíveis ao indivíduo para auxílio nas atividades diárias e para a inclusão nos diversos espaços de interação humana. Trata-se, como se pode observar, de uma visão funcionalista do uso das tecnologias, uma atividade esvaziada, simbolicamente pautada por uma visão

* Vale ressaltar que tais orientações estão balizadas pelos quatro pilares da educação (dispostos originalmente no relatório Delors) são eles: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos; e Aprender a ser.

† O acompanhamento dos professores e alunos ocorreu durante os anos de 2009 e 2010, em virtude do assessoramento pedagógico a dez escolas públicas estaduais e, ainda, durante reuniões e cursos no Núcleo de Tecnologia Educacional Belém II. As conclusões aqui apresentadas são resultado do debate com grupos de professores e na observação, em números absolutos, das ações desenvolvidas e dos papéis desempenhados na sala de informática por professores de diversas disciplinas.

‡ A educação formal teria um papel fundamental na promoção da equidade e inclusão social dos sujeitos, por meio da introdução da NTICs nas práticas educativas. “Com certeza, a educação pode contribuir para diminuir as diferenças e desigualdades, na medida em que acompanha os processos de mudanças, oferecendo formação adequada às novas necessidades da vida moderna.” (PCN, 1998, p. 138)

homogênea de sociedade, na qual a tecnologia serve ao indivíduo como chave de acesso aos espaços sociais, hoje tomados pelos recursos tecnológicos.

Para os professores, esta visão exclusivamente funcional da tecnologia vem constituindo um modelo de inclusão digital como fim. Neste modelo, a sala de informática se torna um espaço para o desenvolvimento de saberes operacionais voltados ao uso do computador. Os alunos são capacitados, exclusivamente e exaustivamente, a utilizar os softwares: o editor de texto, de desenhos, de tabelas, de gráficos, o armazenamento de informações e os navegadores de internet. Trata-se de uma prática que limita o potencial simbólico e formativo dos recursos e linguagens presentes nas NTICs.

Na segunda orientação selecionada, os PCNs (1998) versam sobre o uso das NTICs pelos professores, em suas práticas pedagógicas, incorporando inicialmente ao seu discurso uma visão da tecnologia enquanto práxis social, e adverte que a intervenção do professor e o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno são elementos unívocos e devem contribuir para a formação de uma cidadania que consolide a participação nos processos de transformação e construção da realidade, tornando os sujeitos capazes de incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas sociais.

Pautada inicialmente nas perspectivas marxista e vygotskyana de atividade humana, o que podemos perceber é que a gênese do debate está regulada na ação formativa voltada para a adaptação às novas demandas sociais, uma perspectiva individualizante, na qual as competências e habilidades possam nutrir as demandas do mercado globalizado. Deste modo, não é difícil, mesmo para um observador desatento, concluir que as NTICs, em contexto escolar, vêm sendo usadas num movimento de continuidade daquele modelo de intervenção* a que nos referimos no capítulo introdutório. Como não há ruptura nas finalidades da formação escolar, não há como modificar a didatização do conhecimento e, ainda, não há como mudar as relações estabelecidas na sala de aula, ou seja, o que se vê é a permanência de um currículo monolítico e uma prática transmissiva, só que agora com a inclusão de efeitos audiovisuais e a introdução de outras linguagens.

* Para Pereira, a intervenção didática subjaz no “conjunto das ações do professor, as escolhas que faz e as atitudes que manifesta em função de suas concepções, representações e das condições objetivas de ensino nas quais opera.” (2001, p. 39)

Outra premissa que, a meu ver, é importante de se destacar, é o uso das NTICs como fonte de informação e comunicação: “além de serem veículos de informação, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo” (PCN, 1998: 135). Nesta passagem é destacado o potencial interativo e de desenvolvimento humano cognitivo. Entre as três premissas aqui selecionadas, essa é a que mais se aproxima de uma perspectiva sócio-interacionista de formação escolar, pois suscita a atividade individuada, na qual o sujeito, além de refletir sobre sua ação no meio, também se reconhece heterogêneo, como pertencente a um grupo sócio, histórico e culturalmente particularizado.

Mas a coisa não é tão simples como parece. Reconhecer o indivíduo na sua totalidade tem sido um dos fatos mais negligenciados no ambiente escolar e, como consequência, esta lacuna perpetuada vem limitando a capacidade criativa e interativa na produção heterogênea de conhecimentos. As NTICs são utilizadas como fonte de informações incontestáveis, em que a facilidade em encontrar o que se precisa, lançando mão de palavras-chaves, acabou por se tornar um grande entrave na construção de trabalhos escolares originais, demonstrando a fragilidade no planejamento e, por sua vez, nos objetivos e modelo de intervenção didática presente na escola.

Além destes, outros aspectos chamam a atenção: a subutilização dos recursos disponíveis nos softwares e sites educativos disponibilizados pelos governos; o número reduzido de professores que utilizam os recursos tecnológicos em suas aulas, em detrimento da solicitação crescente dos alunos por mais integração da tecnologia à prática pedagógica; a falta de conhecimento dos técnicos educacionais e gestores sobre o potencial das NTICs na formação escolar; a total ausência das NTICs no Planejamento Político Pedagógico (PPP) das Escolas*; a resistência de alguns professores na inclusão digital; a minimização do potencial dos alunos que não podem acessar alguns recursos disponíveis nas NTICs, diante das inúmeras proibições e controles etc. Algumas destas questões serão visitadas na próxima seção.

É passível de se atribuir ao professor o caráter limitado do uso das NTICs na educação, por ser ele o agente que, em um modelo educacional voltado à figura deste

* Sobre esta questão Fonseca (2009) ressalta as dificuldades da convivência antagônica do trabalho pedagógico e da formação docente, de um lado apresenta o caráter gerencial e burocrático do plano de desenvolvimento da escola (PDE) e de outro a aspiração da comunidade educativa por uma escola mais autônoma e participativa representada pelo projeto político pedagógico (PPP).

enquanto detentor do conhecimento, e munido de autonomia didático-pedagógica, deveria ter com os novos recursos certa desenvoltura, utilizando-os com criatividade e incorporando-os sistematicamente ao seu planejamento. Porém, há de se considerar que a prática escolar não se faz só com professores e alunos, mas da reunião de indivíduos (gestores, corpo técnico, funcionários, família e comunidade), e dos paradigmas de formação escolar outrora instituídos. Neste contexto, uma das questões que por hora se coloca é: como corresponder às atuais demandas sociais, se estas estão em constante transformação e, ainda, pautadas em princípios e objetivos antagônicos?

Sobre isso Marchuschi afirma que ainda nem sabemos como fazer –, e, possivelmente, “com professores e técnicos no desenvolvimento de um projeto educativo na escola, na reflexão sobre a prática pedagógica e, principalmente, na formação e atualização do profissional” (PEREIRA, 2001: 51) possa então se aproveitar o potencial formador e transformador das NTICs na educação.

O uso da tecnologia da informação no processo de ensino/aprendizagem cria novas condições de produção e recepção de texto e, conseqüentemente, de produção de conhecimento. Contudo, para que o arsenal de bits, bytes e chips seja utilizado a favor da educação, é necessário conscientizar os responsáveis pela construção e implementação dos projetos de ensino/aprendizagem, para que haja uma redefinição do espaço da sala de aula, enquanto ambiente de orientação metodológica e para que as categorias de avaliação, normalmente centradas no produto, sejam repensadas. (MARQUES NETO, 2006, p. 63)

Neste sentido, como já afirmamos anteriormente, não se trata somente de incluir novas tecnologias, mas se faz necessário mudar os princípios, os métodos e, principalmente, os objetivos da formação escolar, rompendo em alguns momentos com o *status quo* imposto pela pressão do capitalismo globalizado. Diante deste desafio, encontra-se a figura do professor, que tem enfrentado os inúmeros questionamentos a respeito de seu papel nesse cenário de aceleradas mudanças.

2. E o professor como tem enfrentado tais contradições?

Levantamento realizado pelo UNESCO, em 2002, revela como professores do ensino básico têm enfrentado as contradições presentes no contexto educacional, a partir das mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, e conclui que, para elevar a qualidade do ensino no país, é necessário uma série de políticas públicas que propiciem a formação do “professor educador”.

A pluralidade permite identificar parcelas de professores bem mais abertos às novas demandas de seu tempo, aos novos sujeitos sociais, aos novos temas curriculares e aponta para a possibilidade de se promoverem estratégias que

apostem em laços sociais menos competitivos e mais solidários. (UNESCO, 2002, p. 179)

O documento aponta para a crescente adaptação de professores às mudanças que um mundo em transformação requer. Neste cenário desconcertante de otimismo pedagógico, este novo educador, além de se manter atualizado, também deve ter posse de estratégias que promovam laços sociais mais solidários. Nesta perspectiva, a escola, por meio do professor, tem o papel de promover relações mais amistosas, contribuindo para a diminuição das diferenças de oportunidade existentes em nossa sociedade. O que o documento parece deixar de considerar é que a sociedade brasileira tem como pilar econômico o sistema capitalista. Um sistema alimentado pela mais-valia.

Nóvoa (1999) aponta um elemento *sine qua non* presente no cenário educacional atual. O educador encontra-se diante de uma relação paradoxal: de um lado lhe é depositado as responsabilidades sobre a condução dos novos paradigmas científicos, éticos e culturais traduzidos em exigências quanto às suas competências profissionais e, por outro, observa-se a continua desvalorização deste profissional, que cada vez mais se vê lançado à exclusão social e econômica.

Diante das perspectivas acerca do papel do professor no atual contexto de transformações tecnológicas e sociais aceleradas, emerge a necessidade de um sujeito que contribua com a construção de alternativas e saídas para os desafios que são colocados a todo o momento na vida dos alunos. Perrenoud (1999) chama a atenção para as sociedades que, em processo de mudanças, não requerem intelectuais, no sentido estrito, mas professores mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e dos saberes em transformação.

Os avanços tecnológicos têm influenciado determinantemente as relações sociais e muitos professores se vêem diante de uma confluência de problemáticas como, por exemplo, de um lado o ingresso precário às mídias alternativas para acesso e produção de conhecimentos (internet, TV fechada, revistas científicas, livros técnicos, entre outras) e, na contramão, o desprendimento de seus alunos no manejo da tecnologia. Aos que estão enraizados naquele antigo modelo hierárquico de obtentor do saber, trata-se da reversão, sem planejamento prévio, dos papéis sociais canonizados pelas práticas pedagógicas.

Sobre a égide de elo principal para a tomada de um processo educativo formativo, o papel do professor nos dias atuais vem sendo rediscutido, o que, para Nóvoa (1991), vem ocorrendo em paralelo à redefinição do papel das instituições de

ensino, consequência das mudanças ocorridas no bojo das sociedades ao longo dos tempos.

O aumento das exigências relacionadas às habilidades do professor, à transferência para a escola da responsabilidade na formação de valores básicos, antes papel desempenhado pela família, à acessibilidade as inúmeras fontes de informação, alterando o papel transmissor do professor, à ruptura do consenso social sobre educação, à desvalorização social do professor e sua pauperização, às mudanças dos conteúdos curriculares, à escassez de recursos materiais, à mudança na relação professor/aluno e à fragmentação do trabalho do professor, são alguns fatores que, segundo Ricci (1999), vêm provocando o mal-estar entre os professores e, conseqüentemente, pressionando profundas mudanças na profissão docente.

Por outro lado, vem sendo observado que, quanto cada vez mais estreito é a relação entre tecnologia e educação, mais desveladas são as inúmeras possibilidades didáticas para o desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas. Porém, estas possibilidades ainda não fazem parte do cotidiano de um número significativo de professores do ensino básico (e por que não incluir os professores do ensino infantil e superior?).

Perspectivas divergentes sobre a relação entre educação e inclusão/exclusão social, sobre intervenção didática e os princípios que pautam o modelo de formação escolar, são algumas entre as inúmeras contradições que compõem a problemática da inclusão das NTICs no ensino da língua portuguesa e, como se pode notar, a adaptação do professor às mudanças parece estar no centro do conjunto de ações voltadas para a reformulação do ensino escolar.

No que diz respeito ao ensino de línguas, há de se ressaltar que há algum tempo vem se redefinido o papel do ensino de línguas na educação formal. Passamos a privilegiar situações didáticas de desenvolvimento de competências comunicativas para uso concreto da língua/ linguagem em contextos sociais diversos.

Sob uma postura minimalista dos problemas enfrentados pelo professor, os PCNs (1999) ressaltam que existe a crença entre muitos docentes de que incorporar as novas tecnologias à prática da sala de aula possa vir a substituí-los em inúmeras situações, como se a máquina tivesse vida própria. Há de se convir que o foco não esteja nas crenças, mas nos reais motivos que acabam por reverberar na resistência do uso potencial da tecnologia e na construção de mitos que hoje habitam o imaginário de

alguns professores como, por exemplo, a irreversível migração da linguagem usada em ambientes virtuais para as redações escolares, como se não fosse comum depararmos o tempo todo com construções próprias da linguagem oral em textos e redações escolares. Sabemos que isso é uma questão de quebra de paradigmas e adequação linguística e, não, o fim dos tempos.

Em busca da dissolução deste e de outros mitos, passaremos a apresentar algumas conclusões encontradas em duas pesquisas que utilizaram como objeto de análise o uso das NTICs em ambientes escolares para o desenvolvimento de competências comunicativas e conhecimentos procedimentais, ambos necessários para o desenvolvimento cognitivo e para a inserção social reflexiva dos usos da língua/linguagem.

3. Outros olhares sobre a inclusão das NTICs na Educação

Inúmeros trabalhos (COSCARRELLI, 2006; MARCUSCHI e XAVIER, 2005; PAIS, 2005; PÓVOA, 2000; LOPES, 2009; SELWYN, 2008 entre outros), que tratam do uso da tecnologia nas práticas desenvolvidas em sala de aula, têm apontado que, apesar de se apresentar um tanto caótico, o cenário inicial formado no processo de inclusão das NTICs na educação, é possível visualizarmos o aproveitamento dos conhecimentos desenvolvidos com o uso destas tecnologias no ambiente escolar. Durante o período em que se tratou as NTICs como instrumento de ensino ou meio de acesso às informações, constituíam-se, silenciosamente, outras habilidades e competências necessárias para o manejo e o letramento digital.

Os novos conhecimentos então adquiridos vieram adicionar-se aos conteúdos disciplinares institucionalizados e constituíram-se em conhecimentos procedimentais indispensáveis aos sujeitos na atuação reflexiva mediada pelas linguagens midiáticas.

Os conhecimentos procedimentais necessários para a manipulação de ambientes interativos e mediados reestruturaram parte da cadeia cognitiva e proporcionaram certa autonomia às práticas cotidianas. O aluno, potencialmente, passou cognitivamente a sujeito em seu processo formativo, já que a atividade interativa, própria dos ambientes virtuais, exige certa autonomia na busca e no trato do oceano de informações disponíveis na rede.

As práticas socialmente contextualizadas no uso do computador, o potencial interativo das redes sociais e as estratégias para a busca de informações na internet

fizeram emergir novas formas de uso da linguagem e a construção de estratégias de pesquisa e, conseqüentemente, a constituição de uma autonomia espreada nas novas habilidades cognitivas.

Caiado (2007) observa que o cenário de uso da língua em ambientes virtuais de interação, proporciona a adaptação linguageira aqueles ambientes. Nos textos publicados em *blogs* de duas adolescentes, pela maneira como estas se comportavam linguisticamente nos ambientes virtuais em comparação às produções textuais em sala de aula, foi possível concluir que os desvios das normas gramaticais presentes nos textos digitais postados nos *blogs* explicitavam que sua notação gráfica transgressora tratava-se de índice de conhecimento ortográfico*, apresentando, desta maneira, significativas provas das competências gramaticais e textuais† das adolescentes.

A autora nos chama a atenção para questões que vão além dos conhecimentos gramaticais ensinados e canonizados em ambientes escolares como fim em si mesmos. Proporciona a reflexão sobre quais objetos de ensino de fato são relevantes para a formação de um individuo competente no uso da língua, em situações diversas de interlocução. No contexto de utilização da tecnologia como auxiliar para a promoção do uso reflexivo da língua, há de se concluir, com o trabalho de Caiado, que as potencialidades disponibilizadas nas múltiplas experiências vividas, paralelamente às atividades escolares em ambientes virtuais, salientam a necessidade da ação formativa em focar nas potencialidades dos usos contextualizados da língua/linguagem.

As inúmeras possibilidades de navegar em sites com finalidades variadas (sites de relacionamento, de compras, *blogs*, jogos, ferramentas de localização geográfica, entre outros), se bem planejado, pode tornar os ambientes virtuais um catalisador de atitudes linguística reflexivas e, ainda, o uso transgressor das normas gramaticais em contexto virtual de interação, proporcionam o desenvolvimento de competências até então negligenciadas nas aulas de português.

No que diz respeito às pesquisas na rede, Santos (2007) analisa o planejamento didático para a produção de conhecimento no contexto escolar. Uma das grandes preocupações que assombram professores é a banalização do plágio em trabalhos

* Para Caiado, “a notação escrita digital configura uma transgressão intencional da norma ortográfica da Língua Portuguesa. As bloguistas produzem notações ‘erradas’ no meio digital, no *blog*, porque já se apropriaram (compreenderam e dominam) das regularidades e irregularidades da língua.” (CAIADO, 2002, p. 38)

† “A Competência Textual é a capacidade de, em situações e interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados (...)” (TRAVAGLIA, 2008, p.18) [*grifo do autor*]

escolares. Não é de hoje que se tornou comum os trabalhos escolares comportarem parágrafos ou pesquisas transcritas na íntegra, sem nenhum tipo de referência ao autor ou à obra.

Trata-se de uma prática comum entre os alunos e de certa forma balizada por alguns professores que não orientam a construção deste gênero textual. Como objeto de ensino, o gênero textual “pesquisa escolar”, deveria servir para a formação da autonomia crítica e para o desenvolvimento de competências textuais transformativas, o que proporcionaria ao aluno a produção autônoma de conhecimentos em ambientes escolares. Porém, tal atividade acabou banalizando a transgressão dos direitos autorais.

O gênero textual “pesquisa escolar”^{*} é, ainda hoje, utilizado de forma exaustiva nas atividades escolares. A maneira como os professores lançam mão deste gênero, leva a crer que o principal objetivo desta atividade seja somente o produto final da pesquisa, o que acaba por criar o ambiente ideal para a prática do “copiar/colar” ou, na linguagem midiática, “Ctrl C/Ctrl V”.

Na tentativa de reformular os objetivos e as práticas escolares que se utilizam da pesquisa escolar, Santos (2007) recomenda alguns procedimentos básicos para o sucesso deste tipo de atividade que dependerá, predominantemente, da mudança na postura do professor em planejar previamente uma sequência didática coerente que também irá requerer mudanças nos objetivos de tal atividade.

Há de se ressaltar que as escolhas feitas pelo professor devem considerar que além da produção de um trabalho, a atividade de pesquisa na internet também desenvolve e requer conhecimentos linguísticos e competências textuais que demandam, no mínimo, três capacidades linguísticas básicas: formativa, transformativa e qualificativa[†].

No que diz respeito ao aluno, este deve se sentir atraído e envolvido pelo tema da pesquisa, por meio de estratégias diversas que proporcionem a discussão, a reflexão e o planejamento de um roteiro de trabalho que constitua métodos de pesquisa para a obtenção das respostas desejadas. Durante todo esse processo, Santos (2007) considera ser fundamental o acompanhamento pelo professor de cada etapa da pesquisa para que

^{*} Vale lembrar que este gênero textual é produzido exclusivamente no contexto da educação formal o que, no nosso entendimento, lhe confere certo anacronismo.

[†] Sobre as competências linguísticas ou gramaticais, e as competências textuais ver Travaglia (2008).

os alunos não se percam na “floresta”^{*} de informações disponibilizadas em forma de hipertextos “linkados” uns aos outros, os quais requerem um leitor atento, capaz de mobilizar estratégias cognitivas que possibilitem não se perder e alcançar seus objetivos iniciais no menor espaço de tempo.

Neste contexto de informações dispersas “linkadas” em hipertextos, vem se exigindo do homem contemporâneo habilidades interativas e competências linguísticas que, até então, não se havia requerido em outro momento histórico, pois neste novo cenário é ele quem traça seus próprios caminhos, convivendo com o que Póvoa (2000) define como “novos textos, novas leituras, novas escritas e, sobretudo, novas maneiras de interagir” com o dinâmico mundo que então se apresenta.

Esta demanda nos encaminha a outra questão: não há como pensar a ação educativa de maneira homogênea, sem considerar o universo de indivíduos envolvidos na ação formativa. A percepção e o reconhecimento da heterogeneidade de todos os indivíduos, por meio da valorização de suas necessidades e subjetividades sócio-históricas-culturais, como nos apontam os autores selecionados para este trabalho, são os elementos que de fato promoverão a definição dos objetos e objetivos educacionais, do papel social da escola e, assim, ressignificação de toda a ação formativa e do papel do professor.

Considerações Finais

As mudanças impetradas à escola e ao professor, aqui pontuadas, não são fáceis de serem alcançadas. Porém, é fundamental que, de fato, o espaço escolar se torne um ambiente que, além de promover as competências e habilidades requeridas ao indivíduo do capitalismo globalizado, também valorize as subjetividades, reconhecendo-as como potencializadoras de uma formação voltada para a vida e não, exclusivamente, para as demandas do capital.

É instigante perceber como hoje os sujeitos estão imersos em uma miríade de possibilidades de interação e atividades languageiras, próprias da virtualização dos espaços sociais.

A sociedade da informação e da virtualização vem ressignificando o papel do professor, que passa a mediador e orientador no uso social das NTICs, o que acredito

^{*} Metáfora usada por Umberto Eco na busca de uma referência para aqueles que se aventuram em pesquisar no *cyber* espaço possam ter uma noção do que lhe espera.

ser este fator a valorizar seu conhecimento didático-pedagógico, subvertendo a super valorização do conhecimento enciclopédico hermético, foco de ensino formal, em saberes e conhecimentos adequados ao trato das inovações, transformando o oceano de informações disponíveis na rede em matéria-prima para a elaboração de estratégias na construção dos conhecimentos necessários ao indivíduo inserido na práxis social.

Por fim, penso que a prática escolar deve estar emparelhada à atividade regular de indagação sobre este novo cenário que emerge com as NTICs e com o “aglomerado de técnicas globalizantes” (SANTOS, 2006). O caminho em busca de novas formas de uso das NTICs não se encerra nas necessidades adaptadas às demandas do mundo que se forjou no capitalismo pós-industrial, mas na eleição de quais os saberes que de fato competem ao exercício participativo e crítico nas atividades socialmente circunscritas.

Referências

BAKHTIN, M.M. (1895-1975). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. – 14 ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAIADO, R. V. R.. A ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In: ARAÚJO, Júlio César (org). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 35-47.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2009. V. 1.

CORRÊA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. COSCARELLI, C. V.(Org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 43-50.

FONSECA, M. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, E. B & OLIVEIRA, D.A. (org.). *Crise da Escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2009, p. 271-286.

HALL, S. *A identidade na pós-modernidade*. – 11ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, F.J.O. *As tecnologias de informação e comunicação e o processo formativo: uma crítica às orientações da UNESCO e as diretrizes dos PCNs*. Anais do IX

Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUCPR, p. 7987-8000, outubro de 2009. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/.../3517_1970.pdf> Acesso em: 18/12/2012.

MAGALHÃES, A.M. e STOER, S.R. *Educação, conhecimento e a sociedade em rede*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 117-1202, dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 04/04/2012.

MARCUSCHI, L.A. e XAVIER, A.C. (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARQUES NETO, H.T. A tecnologia da informação na escola. COSCARELLI, C. V.(Org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 51-54.

MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: parábola editorial, 2006.

NÓVOA. A. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11- 20, jan./jun. 1999.

_____. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p.109-139, 1991.

OLIVEIRA, D.A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B & OLIVEIRA, D.A. (org.). *Crise da Escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2009, p.17-32.

PAIS, L.C. *Educação escolar e as tecnologias da informática*. – 1ª ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: parábola editorial, 2006, p. 68-84.

PEREIRA, A.D.A. *A intervenção didática em língua materna e os princípios da abordagem interacional nas diretrizes oficiais do ensino*. Moara, Belém, n. 15, p. 37-59, jan.jun., 2001.

PERRENOUD, P. *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), n.12, set./dez., 1999.

PÓVOA, M. *Anatomia da internet: investigações estratégicas sobre o universo digital*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2000.

RICCI, R. *O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 66, p.143-178, abr. 1999.

SANTOS, E.M. Pesquisa na Internet: copia/cola???. In: ARAÚJO, Júlio César (org). Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 268-278.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. – 13ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2006.

SELWYN, N. *O uso das NTICS na educação e a promoção de inclusão social: perspectiva crítica do Reino Unido*. Simpósio “Educação, igualdade e justiça social no Brasil, na Índia, na África do Sul e no Reino Unido: o uso das tecnologias na educação e na promoção da inclusão social” Brasília e Campo Grande, Brasil, 22 a 27 de abril de 2008 < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0929104.pdf>>.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da gramática*. – 12ª Ed – São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO, Pesquisa Nacional. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Ed.Moderna, São Paulo, 2004.

Recebido em: 20.03.2014

Aceito para publicação em: 20.06.2014