

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

4.1 – A internet e sua história

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

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

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

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

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

4.2 – O professor do século XXI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 – A reflexão crítica na formação de professores

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Tecnologia, internet e o ensino de língua estrangeira

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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