

A TECNOLOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS NO BRASIL SOB HOLOFOTES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Lucas Rodrigues Lopes (UFPA)

identidadesfragmentadas@gmail.com

Cátia Veneziano Pitombeira (UFAL)

catia.pitombeira@fale.ufal.br

RESUMO:

As transformações da sociedade hodierna oriundas principalmente da evolução tecnológica imprimem uma necessidade de reflexão acerca da formação do professor de línguas. Insatisfação com modelos de ensino apontam para uma crise do paradigma educacional que requer um pensamento diferenciado. A teoria da Complexidade aliada à análise dialógica do discurso fundamenta a formação cidadã e sistêmica capaz de compreender a multiculturalidade e as diversas formas de comunicação e interação ao superar uma visão simplista do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professor; Tecnologia; Complexidade.

ABSTRACT:

The changes of today's society, arising mainly from technological developments, imply a need for reflection on the training of language teachers. Dissatisfaction with teaching models points to a crisis in the educational paradigm that requires different thinking. The theory of Complexity combined with the dialogical analysis of discourse, citizenship and systemic training are able to understand multiculturalism and the different forms of communication and interaction when overcoming a simplistic view of knowledge.

KEYWORDS: Teacher education; Technology; Complexity.

0. Introdução

O ensino de línguas, há muito tempo, tem sido atravessado por conceitos sobre práticas de ensino, uso de recursos educativos e sequências didáticas e tem, de certa forma, estabelecido diálogo com diferentes campos de atuação, de uma perspectiva inter/transdisciplinar, e encontrado definições diversas para noções, tais, como, por exemplo, técnica, abordagem, ofício e arte.

Dessa maneira, é habitual que a formação de professores de línguas decorra da reflexão em torno do conhecimento técnico e científico e da aplicação de ambos na convergência de ferramentas, processos e materiais concebidos e usados para (inter)agir com o meio em que aluno-professor vivem ou atuam.

Outrossim, de uma perspectiva mais abrangente, a tecnologia em sala de aula tem sido empregada com o objetivo de transpor didaticamente o ensino-aprendizagem, buscando incorporar os impactos tecnológicos na sociedade hodierna, uma vez que há um certo distanciamento entre as práticas linguístico-discursivas às quais os alunos se filiam no espaço escolar e aquelas desenvolvidas fora do espaço escolar, diversas vezes aclamadas pelo universo do mercado de trabalho.

Consequentemente, considerando a sociedade atual, que tem passado por profundas e rápidas transformações, corroborando a multiculturalidade das sociedades globalizadas, as diversas formas de comunicação e interação, acentuando a relação entre o virtual e real, e a multimodalidade de textos que circundam essa sociedade, com este artigo, pretendemos contribuir, ainda que, inicialmente e de modo incipiente, com os estudos da linguagem e os do ensino-aprendizagem de línguas mediados pela tecnologia digital.

1. A Teoria da Complexidade frente ao desafio da formação de professores de línguas - Desbravando rotas

O cenário contemporâneo imprime a necessidade implacável para enfrentar o grande desafio de uma reflexão e releitura crítica mais aprofundada acerca da formação de professores, ultrapassando os limites de uma perspectiva cartesiana, fragmentada, linear e reducionista, em busca da ruptura do paradigma tradicional de

ensino, a caminho do paradigma emergente, também denominado de paradigma da Complexidade. Acerca dos paradigmas, Moraes (2006: 55) afirma:

A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas [...] um repensar sobre o assunto passa a ser requerido. Novos debates, novas ideias, novas articulações, novas buscas e novas reconstruções, com base em novos fundamentos. Em consequência, inicia-se um processo de mudança conceitual, surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição de um modelo para outro, tudo isso decorrente da insatisfação com modelos predominantes de explicação. É o que se chama crise de paradigmas e que geralmente leva a uma mudança de paradigma. A crise provoca um certo mal-estar na comunidade envolvida, sinalizando uma renovação e um novo repensar. Em resposta ao movimento que ela provoca, surge um novo paradigma explicando os fenômenos que o antigo já não mais explicava.

Sendo assim, observa-se que dotado de possibilidades de interação de conceitos antagônicos; múltiplas interações entre as partes e o todo de modo que não uniformizem o resultado das ações e de que a soma de tais partes não seja, necessariamente, o todo, o viés da Teoria da Complexidade, também chamado de pensamento Complexo, apresentado por Morin (2011: 7), “é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento”, conforme indicam seus operadores dialógico, recursivo e hologramático.

Dessa forma, esse pensamento nos alerta para uma visão sistêmica da realidade e, neste caso, do fazer docente, numa combinação de diferentes elementos (re)agindo, dialogando, (co)construindo e relacionando-se com outros sistemas. Lopes (2005: 33) aponta para alguns desafios de formação de professor na sociedade contemporânea: “ressignificar as palavras, aprender e ensinar; reconhecer o ser humano como um coletivo auto-organizado, valorizar os sentimentos, as emoções e o inconsciente”.

Por conseguinte, a teoria da Complexidade sustenta uma formação cidadã planetária, mais global e mais consciente das problemáticas cotidianas voltada para a capacidade reflexiva visando um maior comprometimento com a realidade social.

De modo similar, o olhar complexo tem sido capaz de amparar a formação de professor de modo que caminhos não previstos possam se tornar, inclusive, caminhos mais significativos para o processo de ensino-aprendizagem de línguas uma vez que

a objetividade não está separada da objetividade; são relações mútuas e complementares de conceitos antagônicos, sob tal perspectiva, que (re)agem no sistema vivo autopoietico em movimento simultâneo, recursivo ou retroativo. Ainda nessa direção, acreditamos ser essencial destacar que a Complexidade não é uma teoria excludente, mas que reconhece a complementaridade dos opostos em diálogo enxergando a incompletude do conhecimento, do ser humano e dos processos.

Face ao exposto, a formação de professor sob lentes complexas requer, segundo Moraes (2010: 9) “um ser humano multidimensional em sua corporeidade, dotado de diferentes capacidades cognitivas, emocionais e espirituais e enriquecido por suas múltiplas competências e habilidades”; uma formação flexível que prepara para a flexibilidade e para a criatividade sem excluir sentimentos e emoções para que possam emergir estruturas do pensamento visando educação, transformação e crescimento. Sobretudo, ainda, segundo a mesma autora, a complexidade valoriza a “inteligência interpessoal, intrapessoal e espiritual do ser humano”.

Logo, é preciso considerar, com sensibilidade e olhar crítico, as potencialidades das necessidades prementes de aprimoramento da formação de professor de línguas que trabalha a língua como prática social no atual cenário multidimensional em que vivemos.

2. Contribuições dos estudos de tecnologia para a formação do professor de línguas na contemporaneidade: Um diálogo possível

Como professores de línguas, com base em nossa experiência em sala de aula de ensino superior de cursos de Letras e em cursos superiores em tecnologia e ensinos fundamental e médio, concebemos o ensino-aprendizagem apoiado nos processos de interação social e comunicação para que possamos contribuir com a formação de aprendizes mais proficientes frente às diversas situações de uso. Com isso, nos últimos tempos, temos proposto pensar a formação de professores de línguas a partir da tríade: Teoria da Complexidade, dos estudos sobre a aplicação da tecnologia digital para fins educativos e estudos do discurso de base bakhtiniana, uma vez que contempla o vertiginoso crescimento da interação na *web*, a construção do conhecimento de forma não linear e em rede e o modo como as pessoas (inter)agem nas redes sociais.

Nesse sentido, Kenski (2008: 5) aborda que a sociedade contemporânea tem exigido que os professores repensem suas práticas de ensino, incorporando a elas inovações tecnológicas oriundas dos processos e revoluções pelas quais temos passado. A pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo é contundente em afirmar que os processos de interação e de comunicação da sociedade atual são intrínsecos à atividade de ensino-aprendizagem. Esse processo, segundo a autora, não sofre rupturas ou são findados. Na verdade, o que acontece é um exercício de coexistência e deslocamento do papel do professor. Ela destaca que:

Não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação por um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é usada para mediação entre professores, alunos e a informação. Esta pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo, do que das tecnologias utilizadas, sejam o livro, o giz ou o computador e as redes. (KENSKI, 2008: 9)

Desse modo, os processos interativos presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas rompem com a produção de conhecimento centrada única e exclusivamente na figura do professor e no modo linear de fazer o ensino-aprendizagem acontecer. Quando o professor permite o uso de diferentes ferramentas educativas tecnológicas com o objetivo de construir conhecimento linguístico a respeito de um assunto específico, temos uma aprendizagem significativa emergente, em outras palavras, promove um mapeamento das possíveis estratégias de aprendizagem empregadas no cumprimento dos inúmeros e extensos conteúdos propostos pelo espaço escolar.

Nessa mesma vertente, contamos com os estudos de Coll e Monereo (2010) que, com base numa visão construtivista do ensino-aprendizagem, são bastante categóricos a respeito do uso de tecnologias em sala de aula, uma vez que são inegáveis seus impactos no comportamento dos alunos na contemporaneidade. Sendo assim, como professores de línguas, vemos um ensino-aprendizagem pautado no uso de tecnologias digitais da informação e comunicação como uma ponte de transposição entre os muros da escola, que insistem em ser erguidos.

Diante disso, vemos um caminho de possibilidades na construção do conhecimento em redes, já que, como discute Kenski (2008: 11):

A escola tradicional também restringe a interação com a informação, por meio dos programas e currículos. Restringe igualmente o acesso à informação a um número limitado de pessoas: alunos e professores. Por meio de prazos, idades, épocas de ensinar e aprender, qualificações físicas e mentais e níveis anteriores de conhecimentos, a escola estabelece o seu próprio processo de interação com a informação/ conhecimento que, em geral, não se diferencia da tripla temporalidade (ouvir e ler – pensar, discutir - fazer). (KENSKI, 2008: 11):

Nessa direção, é relevante que os cursos de formação de professores repensem a cultura de ensinar e revisitem suas práticas docentes, objetivando desengessar seus currículos para incorporar ferramentas que promovam o ensino com base em tecnologias digitais da informação e comunicação. Sobre essa faceta, Brito (2008) discute que é preciso adaptar as práticas de ensino de modo a contemplarem uma formação de professores focada em tecnologias educacionais. Para a autora, é preciso (trans)formar a cabeça dos professores desde a graduação, orientando a atuação desses professores em serviço ou pré-serviço para um trabalho efetivo com as tecnologias. Ela é incisiva em defender que não se trata de instrumentalizar o professor, é necessário que tenham bem claro a noção de tecnologia com a qual pretendem trabalhar, pois isso é o que vai orientar para uma atuação muito além do uso de equipamentos, transpondo a realidade de muitos na atualidade, rompendo com o paradigma de que a inclusão digital se dá apenas pelo uso de equipamentos, é preciso transpor a sala de aula.

3. A análise dialógica do discurso e a formação de professores - Uma abordagem discursiva do ensino de línguas

Ao analisar as práticas docentes no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de línguas ao longo dos anos, voltando-nos aos ensinamentos fundamental e médio, observamos que ainda são recorrentes práticas discursivas voltadas ao paradigma prescritivista da linguagem, favorecendo uma visão engessada do mundo em que vivemos.

Assim, nossa proposta visa à ruptura desse tipo de visão por estabelecer diálogo inter/transdisciplinar entre as áreas que compõem a formação de professores,

bem como por refletir com base nos estudos da linguagem, da Tecnologia e da Teoria da Complexidade.

Nessa direção, observamos que, em sala de aula, é comum emergir um paradigma reducionista objetivando propor entendimento das ações não só nas ciências naturais, sociais ou biológicas, bem como padronizar as regularidades da sociedade e das organizações que dela fazem parte.

Por conseguinte, respaldados pelos estudos da linguagem, conforme propostos por Bakhtin (2013), pretendemos pensar a respeito do professor de línguas como agente (trans)formador da sua própria realidade na (inter)relação com o outro, seja esse aluno, a própria tecnologia da qual faz uso ou até mesmo a equipe gestora da escola.

Sendo assim, valendo-nos dos estudos de Giroux (1997), vislumbramos a atuação desse profissional como um (trans)formador frente à construção de conhecimento, uma vez que partimos da asserção de que teoria e prática são inseparáveis na práxis docente e de que o professor assume para si a produção de conhecimento em redes, pois contempla diferentes visões da sociedade, dos objetivos de aprendizagem e do próprio desenvolvimento linguístico-discursivo de seus alunos em sala de aula.

Ainda, concebemos a atuação do docente de línguas como parte de uma engrenagem (trans)formadora, pois esse indivíduo desenvolve seu trabalho a partir de uma reflexão crítica a fim de pensar o seu fazer cotidiano. Com isso, recorrendo aos estudos da linguagem, sob o viés da análise dialógica do discurso, percebemos que o modo como o professor concebe suas práticas discursivas dentro e fora do espaço escolar revela o embasamento ideológico no desenvolvimento e ação docentes, produzindo e fazendo produzir interesses políticos, econômicos e sociais que legitimam e endossam discursos variados emergentes na e da prática desse professor.

Nessa linha, apoiando-nos na noção de que a língua é dialógica por natureza, conforme proposto por Bakhtin (1996), consideramos ser importante ao professor de línguas a reflexão a esse respeito, uma vez que as diversas atividades propostas em sala de aula emergem como um produto da atividade humana criativa, social e coletiva. Em vista disso, ponderamos que o ensino-aprendizagem de uma língua intimamente se liga à organização econômica e sociopolítica da sociedade em e da

qual emerge, decorrendo disso as relações laborais dos seres humanos, em outras palavras, linguagem e trabalho são intrínsecas.

Com tal característica, recorrendo às proposições bakhtinianas sobre a linguagem, podemos notar que a prática de ensino de línguas faz emergir dois mundos: o mundo da cultura, aquele que não pode ser dissociado da língua, e o mundo da vida. Bakhtin (2010: 43) aborda que o mundo da cultura caracteriza-se pela atividade de cada um. Já o mundo da vida revela-se pela historicidade de cada indivíduo, materializada por atos únicos, irrepetíveis, nos quais são capturáveis a ideologia, as crenças e modo de conceber a linguagem e suas práticas discursivas.

Tendo isso em mente, vemos o ensino-aprendizagem de uma língua como uma forma de configuração dentro de um prisma econômico, que atravessa a organização social do trabalho, em que faz incluir, ou excluir, falantes proficientes de uma determinada língua, instituindo, hegemonicamente, o modo como a língua-cultura estrangeira deve ser consumida ou aprendida. Dessa forma, mais uma vez, pensando a partir da noção de dialogismo, com base em Bakhtin (2003), e de como a linguagem é materializada por meio de práticas sociais, destacamos que as muitas práticas que circundam a atuação docente devem perpassar o evento da interação verbal, já que a linguagem encontra a sua concretude/materialização em um ou em muitos enunciados, uma vez que as relações humanas são atravessadas pela linguagem, constituindo seu corpo, tornando sua essência e seu modo de emergência.

Diante disso, a partir dos estudos de Ponzio (2010: 16), conseguimos perceber que o ensino-aprendizagem de línguas é transversal à noção de cultura constantemente, visto que o professor de uma determinada língua-cultura está o tempo todo pensando nas relações sociais e culturais que seus alunos poderão ter ao vivenciar situações que contemplem os conteúdos vistos em sala de aula. Dessa maneira, esse professor, valendo-se de noções, tais, como, por exemplo, o dialogismo, os gêneros do discurso e a prática docente como um ato discursivo, pode trabalhar a questão da cultura materna e a do país estrangeiro diante das (in)diferenças à singularidade de cada aluno.

Por fim, nessa perspectiva, é importante que reflitamos de modo crítico a respeito da natureza dialógica da linguagem, que também se estende à natureza social e coletiva, uma vez que não dá para abordar o ensino-aprendizagem de línguas apenas como transmitir um código abstrato, estável e um sistema uniformizado. A língua é um organismo vivo, que está em constante evolução, dada sua característica

histórica, ela “[...] dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2010: 111). Desse modo, a prática de ensino de um professor de línguas centra-se na interação verbal, à vista disso, é representado como fenômeno social indispensável e primordial, que integra a realidade da língua, e não o sistema abstrato de formas linguísticas, sendo assim prioriza-se a comunicação verbal concreta entre o falante, o outro e o objeto, uma tríade viva, uma tríade humana.

4. Considerações finais e possíveis contribuições futuras

É fundamental perceber as mudanças causadas pela tecnologia em vários setores da sociedade, principalmente, no que diz respeito a questões educacionais, neste caso, especificamente na formação do professor de línguas. Incorporar o uso da tecnologia do modo mais consciente possível de modo que se atinja uma formação cidadã, autônoma e planetária do ser inacabado e em constante construção, ora todo de partes, ora partes de um todo.

Desse modo, a urgência de uma visão ampliada acerca da formação de professores é essencial para que possamos formar e ser formados sob uma perspectiva, outrossim, diferente daquela em que nos formamos.

Por conta disso, neste estudo, apontamos a Teoria da Complexidade em diálogo com a análise dialógica do discurso e com contribuições do estudos sobre Tecnologia como um possível caminho capaz de contemplar as inúmeras e infinitas redes que (re)conectam saberes para a construção do conhecimento atreladas a noções, como, por exemplo, a natureza dialógica da linguagem, fator emergencialmente social e coletivo.

Nessa direção, vemos a formação de professor de línguas pautada no pensamento Complexo superando a visão simplista e linear de transmissão do conhecimento, caminhando em direção ao diálogo e interlocução de saberes constitutivos e constituintes do processo de vir-a-ser.

Sendo assim, pensar a formação do professor de língua sob a perspectiva Complexa, é reconhecer que somos complexos e essa reflexão nos conduz a rever, analisar, observar, repensar, modificar as formas de ensinar e aprender.

Por fim, apontamos que os caminhos inconclusos da Teoria da Complexidade em âmbito educacional devem, num futuro próximo, investigar possibilidades em desenho de curso, na produção e elaboração de material didático, no currículo, em cursos de licenciatura, na instituição escola como um todo.

5. Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de estilística no ensino da língua** (trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. In Estética da criação verbal (trad. Paulo Bezerra) São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. (Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco). São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** (Prefácio de Roman Jakobson, Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira), 12ª ed., São Paulo: Hucitec, 1996.

BRITO, Gláucia. da Silva. **Tecnologias da comunicação e informação: controle e descontrole. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30., 2006, Caxambu, MG. Anais. Caxambu, MG: GT 24, 2006.

COLL, César; MONEREO, Carles. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual – Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIROUX, Henry. **Os Professores Como Intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.

LOPES, Rosana. Pereira. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: Assmann, Hugo. (org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Vozes, 2005.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma Educacional Emergente**. Papirus, 2006.

MORAES, Maria Cândida. **Complexidade e currículo: por uma nova relação**, Polis [Online], 25 | 2010, posto online no dia 23 abril 2012, consultado o 18 janeiro 2020. URL: <http://journals.openedition.org/polis/573>

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. Cortez, 2011.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João, 2011.