

Competência Midiática e Tecnologias Móveis: Desafios e Perspectivas para a Formação de Professores de Línguas Estrangeiras

Gabriela Marques-Schäfer¹

Titel: Medienkompetenz und mobile Technologien: Herausforderungen und Perspektiven in der Lehrerbildung in Brasilien.

Title: Digital literacy and mobile technologies: Challenges and perspectives in the teacher education in Brazil

Palavras-chave: letramento digital – competência midiática – tecnologias móveis – formação de professores – ensino de línguas

Schlüsselwörter: Medienkompetenz – Mobile Technologien – Lehrerbildung – Fremdsprachen lehren

Key-words: Digital Literacy – mobile technologies – teacher education – language learning

Introdução

Nos últimos anos, vivemos momentos de transformação em vários setores da sociedade. Na educação, o rápido desenvolvimento tecnológico, principalmente o da Internet e o das tecnologias móveis como celulares e *tablets*, impulsiona educadores e aprendizes a conviverem com a ideia de aprendizagem sem fronteiras e os leva ao acesso livre à informação. Isto implica novas perspectivas sobre transmissão e construção de conhecimento, sobre ensino e aprendizagem, exigindo o repensar sobre o papel da sociedade, da educação, da escola, do professor e do aluno (cf. Rösler 2004, Marques-Schäfer 2013).

Promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca a importância da alfabetização digital em todos os níveis e modalidades de

¹ Professora Adjunta de Língua Alemã, UERJ, gabrielamarques@yahoo.com

Marques-Schäfer, G. – Competência Midiática

ensino, ou seja, já há quase vinte anos as instituições de ensino deveriam, do nível fundamental ao superior, estar desenvolvendo práticas que, de acordo com esta lei, promovessem a relação entre ensino e tecnologia. Sampaio e Leite (1999: 27) afirmam que “a escola não pode colocar-se à margem do processo social sob a pena de perder a oportunidade de participar e influenciar na construção do conhecimento social e ainda de democratizar a informação e o conhecimento”.

Cabe à escola e à universidade, como espaços fundamentais de trabalho com o conhecimento, favorecer aos aprendizes o acesso às tecnologias, especialmente à Internet, visando à busca de alternativas na resolução de problemas, na seleção de informações significativas, na leitura crítica do mundo, na comunicação multidirecional e na construção de conhecimentos (cf. Almeida 2005).

Pesquisas que enfocam a inserção de tecnologia e da Internet na educação mostram que esse processo já está sendo realizado, porém o número de escolas e universidades públicas que o realizam ainda é muito reduzido. Segundo Marques (2006: 16) o uso de tecnologias em instituições de ensino no Brasil vem se desenvolvendo em três etapas. Na primeira, as tecnologias são utilizadas para melhorar o que já vinha sendo feito, como a gestão administrativa, visando automatizar processos burocráticos e diminuir custos. Nesta primeira etapa, o uso de tecnologia limita-se, portanto, basicamente aos serviços de secretaria. Na segunda etapa, escolas e universidades inserem parcialmente as tecnologias ao seu projeto educacional. Criam uma página na Internet com algumas ferramentas de pesquisa e comunicação, divulgam textos e endereços interessantes e realizam algumas atividades no laboratório de informática. Entretanto, a estrutura das aulas, das disciplinas e dos horários permanecem inalteráveis. Na terceira, as escolas e as universidades repensam, com o avanço da integração das tecnologias, o seu projeto pedagógico, o seu plano estratégico e introduzem mudanças significativas ao ensino, tais como a flexibilização parcial do currículo, com, por exemplo, atividades a distância combinadas às presenciais.

E é justamente nesta terceira etapa que ainda precisamos de muitos avanços. Devemos destacar aqui a importância da formação de professores que muito pode contribuir para o processo de integração de tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. É importante que alunos de cursos de licenciatura não só adquiram uma bagagem teórica sólida acerca deste tema, mas também participem, ao longo de sua graduação, de projetos pedagógicos que fomentem o uso de

tecnologias e lhes mostrem seus possíveis potenciais e limites. É vivenciando na prática que eles poderão levar para suas futuras salas de aula o que aprenderam e experimentaram.

O objetivo deste texto é fazer um recorte de alguns temas tratados na palestra plenária ministrada pela autora por ocasião do I Congresso da Associação de Germanistas do Brasil, em 2015, trazendo algumas reflexões acerca dos desafios advindos do progresso tecnológico a partir de uma discussão sobre o conceito de letramento digital, competência midiática e sobre os benefícios do uso de tecnologias móveis no ensino de línguas.

Competência Midiática

Nas discussões sobre o lidar com a tecnologia de forma eficiente para o ensino e aprendizagem de línguas, encontramos diferentes termos e definições. Enquanto no Brasil deparamo-nos com os conceitos de fluência tecnológica, letramento digital, alfabetização digital (Almeida 2005, Marques 2006, Sampaio & Leite 1999, Xavier 2013), encontramos, na Alemanha, frequentemente, o termo *Medienkompetenz* (Baacke 1997, Rösler 2004, Rösler & Würffel 2014) que no presente trabalho será traduzido como competência midiática.

Propiciar às pessoas fluência tecnológica significa, segundo Almeida (2005), utilizar criticamente a tecnologia de informação e comunicação com os objetivos de alavancar a aprendizagem significativa, autônoma e contínua, mobilizar o exercício da cidadania, oportunizar a produção de conhecimentos necessários à melhoria das condições de vida das pessoas e da sociedade e apoiar a criação e organização de nós da rede de relações comunicativas na qual todos possam se conectar.

A ideia de fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento (idem: 174). Letrado seria aquele que se apropriou da escrita para o uso social. Logo, fluência tecnológica seria prática social e não simples aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados a informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação social.

Baseando-se nas ideias de Paulo Freire sobre alfabetização como leitura da palavra por meio da leitura do mundo, Almeida (idem) conceitua letramento digital como o domínio e uso da tecnologia de informação e comunicação para propiciar ao cidadão a produção crítica do conhecimento, com competência para o exercício da cidadania e para inserir-se criticamente no mundo digital como leitor ativo, produtor e emissor de informações.

Adotar as ideias de Paulo Freire para a questão do letramento digital seria, segundo a autora supracitada, uma forma de reinventá-lo em um novo contexto cujas condições históricas, socioculturais, políticas e econômicas são diferentes do momento em que Freire elaborou sua teoria, implicando em uma atualização metodológica na qual a essência do significado de suas ideias seja mantida. A noção de reinventar Freire advém de suas próprias recomendações sobre a “reinvenção em conexão com a substantividade” de suas ideias (cf. Almeida, 2005: 174).

Ainda segundo Almeida (2005), é fato que a reinvenção das ideias freireanas gera uma busca por respostas que ele não elaborou, respostas estas que precisam de uma reflexão contínua para reinventá-las e torná-las vivas na história por meio da postura dialógica e do exercício da curiosidade e do questionamento. Assim, inspirando-se em Freire, a autora afirma que o letramento digital implica:

[...] reconhecer o ponto de partida da leitura do mundo dos alfabetizandos, seu modo de análise da vida e de sua participação no mundo; identificar os níveis de conhecimento a respeito da leitura do alfabetizando sobre o mundo digital; trabalhar a aprendizagem da escrita e da leitura da palavra do alfabetizando com os instrumentos do mundo atual, inclusive empregando o meio digital; provocar a reflexão do alfabetizando sobre a leitura da palavra escrita por ele e, tendo aprendido o significado da palavra, retornar para a leitura e transformação do mundo (idem: 175).

Neste sentido, fica claro que para haver letramento digital é imprescindível uma relação de diálogo entre educadores e educandos. Seria, por isso, errado imaginar que o simples fato de disponibilizar computadores nas escolas propiciaria o letramento digital dos cidadãos, principalmente dos professores. E aqueles que nem à escola vão? Pode-se aceitar até a ideia de que alguns dominam certos recursos tecnológicos, mas se não há um letramento se trata apenas de um domínio de ordem instrumental, sem nenhum significado.

Para Marques e Cardoso (2006), ainda há muito o que se discutir e refletir sobre as atuais iniciativas de promover a inclusão digital propostas pelo governo e por instituições particulares. Disponibilizar um laboratório de informática nas escolas não é suficiente para promover a inclusão digital. A verdadeira inclusão digital vai mais além da instalação e da disponibilização de máquinas para professores e alunos.

O acesso aos computadores não deveria ser tão restrito àqueles que não os têm em suas residências, como no caso os alunos mais carentes da rede pública. Os jovens de hoje sentem muita motivação para trabalhar com computadores e, por falta de estrutura e de preparo técnico e acadêmico, algumas instituições optam por não lhes permitir o acesso ou quando o fazem, não há uma integração curricular adequada,

Marques-Schäfer, G. – Competência Midiática

fazendo com que essas máquinas sejam vistas como verdadeiros tesouros que não podem ser experimentados a todo instante ou como uma ferramenta para passar o tempo dentro da escola.

Ainda acredita-se que excluídos digitalmente são aqueles que não têm computador e telefone celular, mas a verdadeira exclusão digital está no fato de não haver iniciativas que levem a pensar, a criar e a organizar novas formas, principalmente mais justas, de produção e distribuição da riqueza material dos avanços tecnológicos.

Sampaio e Leite (1999) são da opinião de que todos os professores, em formação ou os que buscam formação continuada, devem passar por um processo de letramento digital, que em suas palavras seria um processo de alfabetização tecnológica do professor. Este conceito é definido pelas autoras da seguinte forma:

O conceito de alfabetização tecnológica do professor envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção do papel das tecnologias na organização do mundo atual – no que se refere a aspectos locais e globais – e na capacidade do professor em lidar com essas diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo (idem: 100).

Buscando por definições em textos em língua alemã, chegamos ao termo de competência midiática que para Rösler (2004: 125) pode ser entendido a partir de duas perspectivas: a da recepção e a da produção de textos digitais. Uma pessoa que tenha competência midiática sabe receber e trabalhar com todo o material oferecido de forma digital, ou seja, ela dispõe da habilidade de buscar, analisar e criticar qualquer tipo de informação, texto, vídeo e áudio em formato digital. Além disso, ela é capaz de se comunicar com sucesso em diferentes canais digitais, como Chat, E-Mail, Fórum e outros, conhecendo suas dinâmicas, técnicas e funções. Alguém que apresenta competência midiática sabe não só agir bem de forma social no mundo digital, mas também é capaz de criar e desenvolver páginas virtuais, podcasts, vídeos e aplicativos. Rösler e Würffel (2014: 178) definem competência midiática da seguinte forma:

Lernende mit einer hohen Medienkompetenz können sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Klassenzimmers/Kursraums reflektiert und erfolgreich mit Medien umgehen. Die Medienkompetenz umfasst verschiedene Teilkompetenzen: das Wissen über Medien, die Fähigkeit zur Medienkritik, zur Mediengestaltung und zur Mediennutzung.

Em seu modelo de competência midiática, Baacke (1997) apresenta quatro perspectivas para definir o conceito: (i) informação, (ii) desenvolvimento, (iii) uso técnico e (iv) crítica (vide gráfico 1).



Gráfico 1: Competência Midiática (adaptado de Baacke 1997)

Para o autor, a pessoa que apresenta competência midiática é aquela que sabe buscar, instrumentalizar e qualificar informações encontradas digitalmente. Ela também é capaz de desenvolver material digital, usando sua criatividade para inovar na produção. Além disso, a pessoa com tal competência dispõe de conhecimentos técnicos para receber e aplicar informações e habilidade para interagir em ambientes digitais de comunicação. Espera-se ainda que alguém com competência digital saiba criticar o mundo midiático, analisando e refletindo textos, comportamentos, acontecimentos e materiais, sem deixar de lado a ética e o respeito nas relações com outros.

Outros dois termos relacionados frequentemente aos conceitos de letramento digital e competência midiática são *digital native* e *digital immigrant* (Marc Prensky 2001), traduzidos respectivamente para o português como nativos digitais e estrangeiros digitais (Freitas 2010). É comum observar como esses termos são trazidos para a área da educação e associados diretamente a professores e alunos. Aqueles, devido à sua idade,

Marques-Schäfer, G. – Competência Midiática

são chamados de estrangeiros digitais, e esses como nativos digitais por nascerem em uma época na qual o contato com recursos digitais é muito grande.

O'Sullivan e Rösler (2013: 95) criticam a associação, afirmando que tal taxonomia pode ser popular, mas não precisa. Para os autores, cabe perguntar se todo professor é realmente um imigrante? Imigrante não seria aquele que abandona algum lugar e começa a vida de outra forma, em outro lugar? A tecnologia em si não deslocou pessoas no mundo nem provocou processos migratórios. Ao contrário, a grande presença de tecnologia em nossas vidas gera a impressão de que estamos sendo colonizados e nos tornando cada vez mais dependentes delas. As pessoas com mais idade não foram convidadas a entrar no mundo digital nem a se retirar de um outro mundo. A tecnologia vem se desenvolvendo ao longo dos anos sem que tenhamos – pelo menos na maior parte do mundo - que pedir autorização formal para usá-la. As novas gerações de alunos, de fato, nascem muito mais expostas ao uso de tecnologia, mas afirmar automaticamente que por causa de suas datas de nascimento já seriam mais capazes de lidar com tecnologias do que pessoas mais velhas seria um tanto precipitado dentro da área da educação. Ora se afirmamos que ninguém nasce sabendo e que vamos à escola para aprender, como podemos afirmar que crianças do século XXI já nascem sabendo usar recursos tecnológicos e que por isso são nativos digitais? Talvez possamos afirmar que elas por estarem, desde o nascimento, em constante contato com recursos digitais apresentam mais facilidade para aprender a lidar com tecnologia, mas isso não significa dizer que sabem mais que professores ou que são competentes midiáticos no sentido amplo do conceito. Mesmo dentro do mundo digital, aprender a criar, desenvolver, refletir, criticar e analisar são processos que levam tempo e não se dão naturalmente sem educação formal. Alguns professores podem realmente entender menos da parte técnica, mas mesmo assim cabe a eles enfrentar o desafio de ensinar a agir criticamente e conscientemente no mundo (Freire 1970), mesmo que esse agora seja digital. Se todos os nativos digitais já nascessem prontos para o mundo digital, como justificariamos os recorrentes casos de desentendimentos, fofocas e ofensas em redes sociais? Será que uma das razões para os tantos casos de *cybermobbing* em escolas não está ligada ao fato de jovens apresentarem pouca consciência e baixa capacidade de reflexão sobre o uso adequado dos recursos midiáticos?

Outra questão também importante na área da educação e que também se relaciona ao conceito de competência midiática é o plágio. Tanto em escolas como em

universidades encontramos professores relatando casos de cópias de trabalhos e ideias de outros autores sem que sejam feitas suas devidas referências. Diante de casos de plágio, é preciso pensar se esta geração de nativos digitais está sabendo, ou melhor, aprendendo a ser criativa para desenvolver suas próprias ideias, baseando-se legitimamente em ideias alheias, porém com ética e respeito. Como punir ou agir em casos de plágio? Com quais recursos podemos prevenir este tipo de comportamento? Estas e outras questões tornam a formação de professores de línguas ainda mais desafiadora. É preciso, através de projetos e disciplinas específicas, ensinar a escrever, a respeitar as regras de autoria e a criar textos próprios. Só assim teremos tempo e espaço suficientes para formar professores mais preparados para o lidar com os novos recursos tecnológicos e mais conscientes sobre os desafios que eles nos apresentam.

As perspectivas das Tecnologias Móveis

As tecnologias móveis estão diariamente presentes em nossas vidas. Em analogia ao termo *E-Learning*, que significa aprendizagem mediada por algum recurso eletrônico, surge, na área da Educação, o termo *M-Learning* que significa aprendizagem com algum recurso eletrônico móvel.

Para aprendizagem, as vantagens da mobilidade de celulares e *tablets* vão além de sua leveza para o transporte para qualquer contexto. Biebighäuser (2015: 3) aponta quatro vantagens do desenvolvimento de *M-Learning*: a leveza dos aparelhos, a capacidade de interação social, a possibilidade de realizar aprendizagem sensível ao contexto e o alto grau de conectividade. A leveza dos aparelhos é sem dúvida um grande facilitador na vida daqueles que desejam estudar e consultar informações e pessoas através de canais digitais. Com os novos recursos, pessoas interagem mais e com mais frequência umas com as outras, aumentando assim a interatividade humana. Além disso, professores e alunos podem através do uso de determinados aplicativos adaptar o conteúdo ao local onde se situam fisicamente, tornando a aprendizagem mais real e sensível. Hoje, usuários de *tablets* e celular do tipo *smartphone* estão com mais facilidade de permanecer, por mais tempo, conectados à Internet e conseguir, conseqüentemente, ter mais acesso a conteúdos, materiais e aplicativos de aprendizagem. Porém, *smartphones* e *tablets* pequenos apresentam uma desvantagem

quando comparados a computadores, uma vez que possuem tamanho de tela reduzido e teclado virtual, tornando a digitação mais demorada e desconfortável.

Com relação aos aplicativos disponíveis hoje para aprendizagem de línguas, Biebighäuser (2015: 4) afirma que há ainda poucos que são adequados para o uso de grupos e em sala de aula, restando aos professores trabalharem com aplicativos básicos encontrados em quase todos os tipos de *smartphones*, como os aplicativos de previsão do tempo, produção de vídeos, recursos de gravação de voz e busca na Internet. Segundo a autora, a maioria dos aplicativos disponíveis hoje para aprendizagem de línguas é voltada para aprendizagem individual de gramática e vocabulário. Exercícios de forma e significado podem ser feitos através da digitação de palavras ou textos curtos, opções de múltipla escolha e *Drag&Drop* (seleciona/puxa/solta). A autora critica o fato da maioria dos aplicativos repetir o que *softwares* já oferecem para computadores e pouco inovar usando os aspectos ligados à mobilidade e à conectividade dos aparelhos:

Es ist zu vermuten, dass diese anfängliche Übertragung bekannter Konzepte auf ein neues (technisches) Lernmedium auch für den Einsatz von Apps im Fremdsprachenunterricht zutrifft. Tatsächlich sind die meisten Apps, die heute auf dem Markt sind und explizit für das Fremdsprachenlernen angeboten werden eher Kopien klassischer Fremdsprachenlernprogramme: geschlossene Übungen, die dem Muster der Drill-and-Kill-Programme folgen. (Biebighäuser 2015: 5)

Enquanto o uso de celulares e *smartphones* vem sendo muito discutido e até proibido em algumas escolas, outras tornam esses aparelhos instrumentos indispensáveis à sala de aula. São os exemplos das chamadas *Tablet-Klassen*, em português turmas de *tablets*. Thissen et al. (2013) afirmam que *tablets* grandes significam uma nova forma de computador. Tratam-se de aparelhos que com um simples toque estão prontos para o uso, possuem baterias de longa duração, podem ser usados de maneira intuitiva e levados para qualquer lugar. Segundo o autor, escolas que usam *tablets* em sala de aula² fomentam a aprendizagem colaborativa, trabalham com a solução de problemas e

² Há escolas que disponibilizam para todos os alunos *tablets* como tentativa de unificar os recursos digitais e evitar comparações de preços e marcas. Há também escolas que adotam o sistema *BYOD* (*Bring your own device/ Traga o seu próprio aparelho*) e partem da ideia de que todos os alunos já dispõem de um aparelho, estão bem familiarizados com seus pertences e por isso não terão dificuldades no uso em sala de aula.

Marques-Schäfer, G. – Competência Midiática

desenvolvem projetos. Os alunos ocupam-se com temas específicos, utilizam a tecnologia para pesquisar, experimentar e criar e podem, ainda, documentar e apresentar seus projetos totalmente de forma digital. Segundo o autor, o uso de *tablets* torna-se natural em sala de aula. Os aparelhos assumem um papel de auxiliares e, ao contrário do que ocorria com o uso de computadores, os *tablets* não ficam no centro das atenções durante a aula e não dificultam a movimentação e a visualização de pessoas em sala. Assim como Rösler (2004), Thissen (idem) afirma que o sucesso do uso desses novos recursos móveis está no projeto pedagógico que deve ser desenvolvido, uma vez que a tecnologia em si não é garantia de aprendizagem. O uso de mídias só faz então sentido, quando realmente faz sentido e não porque surgem novas mídias (cf. Rösler 2004).

É importante que futuros professores de línguas conheçam, ao longo de sua formação, novas possibilidades de trabalho com recursos tecnológicos, principalmente com as tecnologias móveis. Conhecer aplicativos e projetos e saber analisá-los e adaptá-los a novos contextos faz parte da competência midiática fundamental que futuros professores devem alcançar. Caso falhemos na formação dos futuros profissionais, continuaremos a ter uma grande distância entre a escola e a realidade da sociedade, chamando alunos de nativos e professores de imigrantes e não aproveitando de fato os benefícios dos novos recursos tecnológicos para o desenvolvimento de autonomia e criticidade humana.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, N. M., SCHLÜNZEN, E. T. M. & JUNIOR, K. S. (orgs.) *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 171-192.
- BIEBIGHÄUSER, KATRIN. DaF-Lernen mit Apps. In: *German as a foreign language*. (2015) n.2, 1-14.
- BAACKE, D. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREITAS, M. T. *Letramento digital e formação de professores*. Educação em Revista. Belo Horizonte, 26 (03), 2010, 335-352.
- MARQUES, G. O. Tecnologia e Internet no ensino de língua estrangeira: Avaliação discursiva de professores e alunos. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.
- MARQUES, G. O.; CARDOSO, M. E. Lendo do papel à tela. In: ZYNGIER, S., VIANA V. & SPALLANZANI, A. M. (orgs.) *Linguagens e Tecnologias: Estudos Empíricos*. Rio de Janeiro: Publit, 2006, 41-52.
- MARQUES-SCHÄFER, G. Deutsch lernen online. Eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat. Tübingen: Narr, 2013.
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II. Do They Really Think Differently? In: *On the Horizon*, 9 (6), 2001, 1-9.
- RÖSLER, D. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 1994.
- RÖSLER, D. *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Stauffenburg: Tübingen, 2004.
- RÖSLER, D.; WÜRFEL, N. *Lernmaterialien und Medien*. Klett-Langenscheidt: München, 2014.
- SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- THISSEN, F. ET AL. *Mobiles Lernen in der Schule*. 2013. E-Book. Disponível em: <https://itunes.apple.com/de/book/mobiles-lernen-in-der-schule/id675793862?mt=11>
- XAVIER, A. C. S. *Letramento Digital e Ensino*. 2002. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acessado em: 10/01/2013.
- O’SULLIVAN, E.; RÖSLER, D. *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 2013.