

ROSE HELENA DO CANTO MUNARI

**A INFORMÁTICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA**

Araranguá

2011

ROSE HELENA DO CANTO MUNARI

**A INFORMÁTICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação Jovens e Adultos do Instituto de tecnologia e educação Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em PROEJA.

Orientador: Prof. Dr. Olivier Allain.

Co-orientador: Prof. Esp. Cremilson Oliveira Ramos.

Araranguá

2011

Ficha Catalográfica

M963i Munari, Rose Helena do Canto

A Informática como Ferramenta de Aprendizagem da Língua
Inglêsa.

45 f.

Monografia (Especialização) – Instituto Federal de Santa
Catarina, Araranguá, 2011.

Olivier Allain (Orient.).

Cremilson Oliveira Ramos (Co-orient.).

1. Tecnologia da Informação e Comunicação – PROEJA 2. Ensino de
Inglês I. Título.

CDD 374.2

ROSE HELENA DO CANTO MUNARI

**A INFORMÁTICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA**

Este trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do grau de Especialista em PROEJA e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em PROEJA do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina.

Araranguá, 8 de dezembro de 2011.

Professor e orientador Olivier Allain, Dr.
Instituto Federal de Educação de Santa Catarina.

Prof.^a Mirtes Lia Pereira Barbosa, Ms.
Instituto Federal de Educação de Santa Catarina.

Prof. Mateus Medeiros Teixeira, Ms.
Instituto Federal de Educação de Santa Catarina.

Dedico este trabalho aqueles que me incentivaram, me auxiliaram e contribuíram para a realização deste. Refiro-me ao orientador Prof. Dr. Olivier, co-orientador Prof. Cremilson, meu marido Marcos e minha filha Fernanda que entenderam minhas ausências para a elaboração deste.

AGRADECIMENTOS

Agradeço única e exclusivamente ao senhor Jesus que iluminou os meus pensamentos e acirrou o meu ânimo para realização deste trabalho. Obrigada, Jesus.

“Tell me and I forget
Teach me and I remember
Involve me and I learn”
(Benjamin Franklin).

RESUMO

Neste trabalho, procura-se ressaltar as possibilidades educacionais oferecidas pelas tecnologias de informação e pela rede mundial de computadores, conhecida como Internet, e relacioná-las ao processo educativo, mais precisamente ao processo ensino/aprendizagem da língua inglesa. Traçou-se um histórico do ensino de língua estrangeira para mais bem compreender suas origens e seu uso na contemporaneidade. Também se apresentam alguns meios virtuais como *blogs*, *wikis*, *chat rooms* e *e-mail* como ferramentas complementares que podem reforçar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Palavras-chave: Processo educativo. Tecnologias. Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

In this work, we try to emphasize the educational possibilities offered by information technology and the global computer network known as Internet, and relate them to the educational process, specifically to the teaching / learning of English. We present a historic of the foreign language teaching so that it could be possible to comprehend its origins and the contemporary moment of foreign language at schools. We also show some virtual environment as blogs, wikis, chat rooms and e-mails that are to serve as possible complimentary tools used to reinforce English language teaching and learning.

Keywords: Educational process. Technology. English language teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1	BASE LEGAL DO PROEJA	16
3	BREVE HISTÓRICO DO ESTUDO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	17
3.1	O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL.....	19
4	LÍNGUA MATERNA, SEGUNDA LÍNGUA E LÍNGUA ESTRANGEIRA	26
5	APRENDIZAGEM, ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA E FOSSILIZAÇÃO	28
6	A LÍNGUA INGLESA NO PROEJA	32
7	A INTERNET NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	38
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva, por meio de uma pesquisa bibliográfica, mostrar que é possível usar a Internet como ferramenta de aprendizagem da Língua Inglesa no PROEJA. Para tanto, buscou-se subsídios teóricos nos estudos de Baratz e Shuy (1969, p. 39), Ferrez (1996, p. 56), Leffa (2006, p.24), Lopes (1996, p. 134), Levy (1993, p. 34), entre outros, para a fundamentação de conceitos que envolvam a prática educativa de jovens e adultos. Nesta pesquisa bibliográfica, observou-se a implementação, a regularização e as reformas legais que ocorrem ao longo da história da Educação Jovens e Adultos (EJA) e PROEJA. Essa modalidade de pesquisa permite analisar documentos que constituem dados ricos e estáveis, podendo ser obtidos sem contato direto com o sujeito da pesquisa.

Os alunos do PROEJA, frequentemente, carecem de muita atenção e comprometimento por parte dos educadores. De certa forma, requerem uma atenção ainda mais especial do que a própria educação especial. É um público que possui ricas histórias de vida, com sua “limitação”, mas cujas fronteiras talvez não sejam tão estreitas assim. Muitos destes cidadãos se depararam com frustrações causadas por parte daqueles que não souberam escutá-los, compreendê-los e até colaboraram para sua evasão.

Este trabalho se direciona para a área da Língua Inglesa e Informática, uma vez que as mesmas despertam medo nos alunos do PROEJA e assim não conseguem ir avante, porque se sentem incapazes de pronunciar algumas palavras em inglês e outros porque não conseguem teclar no computador e não compreendem este mundo digital. Sentem-se completamente excluídos. Fora do contexto social.

A crescente complexidade de nossa sociedade impõe exigências semelhantes aos indivíduos. Estes precisam de uma melhor e constante formação para sobreviver economicamente e prosperar socialmente. Temos visto o desenvolvimento de diversas novas tecnologias de informação e comunicação, como rádio, telefone, televisão, videocassete, DVD, computadores, redes de telecomunicação.

Esses novos recursos têm provocado inúmeras transformações no mundo contemporâneo, não apenas no modo de agir, mas também criando novas formas de pensar, de aprender e de ensinar. As próprias relações entre os seres humanos estão sendo rapidamente readaptadas, mediadas pelas tecnologias.

Sendo assim, é importante refletir sobre as mudanças educacionais motivadas por tecnologias, propondo novas formas educacionais. Tais mudanças e renovações chegaram à

escola exigindo egressos dinâmicos, críticos e familiarizados com os recursos tecnológicos. Vale ressaltar que o domínio de uma língua estrangeira, como a língua inglesa, torna-se, também, cada vez mais imprescindível e urgente.

Considerando a dificuldade apresentada pelos alunos do PROEJA em adquirir a língua inglesa padrão – muitas vezes proveniente da falta de estímulos em aprendê-la – constata-se que se pode unir o útil ao agradável, visando tornar o aprendizado desta língua mais dinâmico, significativo e motivador para o aluno. Ao utilizar os recursos da informática, o educador pode enfatizar a prática da comunicação escrita em língua inglesa em diversos meios de comunicação disponíveis e, ainda, valer-se efetivamente do fato de esses alunos caracterizarem-se como a menos produtiva em termos de aquisição da segunda língua.

Utilizando a Internet podemos levar o aluno a desenvolver, ao menos, a escrita da língua inglesa no dialeto não padrão. Baratz e Shuy (1969, p. 39) afirmam que “aprender a ler num sistema de escrita que reflete um dialeto desconhecido, no caso o inglês padrão, é uma tarefa duplamente difícil.”

Para isso, o educador deve estar apto a se valer do computador como um instrumento auxiliar para o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, procura-se mostrar que o computador pode ser uma ferramenta valiosa no processo ensino-aprendizagem.

Alunos adultos do PROEJA que hoje se encontram nas escolas nasceram em um momento em que toda essa demanda de tecnologia não existia, por isso apresentam certa dificuldade, ou resistência, em acompanhá-la como as demais crianças e jovens o fazem. Portanto, é natural que a relação dos alunos do PROEJA com as tecnologias seja menos íntima e diferenciada do que a deles.

Até os dias atuais, a maioria das instituições que preparam professores ainda o fazem segundo um velho paradigma: alunos vem para a escola com suas mentes vazias para que sejam preenchidas pelos conhecimentos que seus professores possuem. Faz-se necessário que as instituições de ensino superior, as escolas e os professores compreendam o atual momento pelo qual a educação passa: alunos trazem seus próprios conhecimentos e sua bagagem cultural, suas vivências e práticas cotidianas, que não podem ser desconsideradas. De acordo com esse fato os educadores precisam assumir uma nova postura. O professor não é o que “tudo sabe”, apto a preencher mentes vazias; ao invés disso precisa fornecer ao aluno ferramentas propícias, que possam orientar e ajudar na construção das bases de seu próprio conhecimento.

Ao entrar na escola, o computador em certa medida alterou a imagem do “professor que tudo sabe”, uma vez que coloca professores e alunos em situação de igualdade e descoberta frente a ele. Este não é, porém, o caso da maioria dos alunos do PROEJA, pois muitos deles não possuem intimidade com a máquina, não nasceram ou viveram em um mundo tão informatizado.

As crianças e adolescentes estão expostas diariamente a um número grande de imagens e informações provenientes de diferentes multimeios em suas próprias casas como: computadores, televisão, DVD, videogames, Internet. Mesmo as crianças menos favorecidas do ponto de vista socioeconômico possuem, no mínimo, o contato diário com a televisão que emite, pelo menos, uma imagem a cada cinco segundos, ou seja, qualquer criança está exposta a um mundo dinâmico fora da escola. Essa exposição sistemática é responsável pela modificação dos processos mentais e das experiências perceptivas (FERRÉS, 1996, p 56).

Assim, torna-se necessário que os professores propiciem ao educando aulas dinâmicas e motivadoras que realmente atraiam a atenção e o interesse dos alunos. Ao fazer uso dos recursos tecnológicos e vislumbrarem a utilidade de maneira objetiva e prática da língua inglesa, os educandos ganham, não apenas em aprendizagem, mas também em autoestima, autoconfiança, motivação para aprender e tendem a apresentar comportamento de autonomia e disposição frente ao processo de aprendizagem.

A abordagem do Inglês no PROEJA inclui a familiarização com diferentes estratégias de aprendizagem e a utilização do conhecimento de mundo dos estudantes. A implicação disso é que os alunos deveriam ter tantas oportunidades quanto possível de explorar o idioma no uso prático. Eles precisam se conscientizar de como o idioma é modelado por indivíduos que se comunicam em sociedade e entre sociedades diferentes com uma diversidade de propósitos comunicativos.

Um modo de fazer isso, e de conscientizar o que foi ensinado antes, é trabalhar dentro de uma estrutura de progressão cíclica. Ao explorar um assunto, ou uma área do idioma, pode ser produtivo passar da informação à experimentação e consolidação e ao uso prático. Em outras palavras, os alunos devem ser estimulados a encontrar informações e ideias relevantes para eles, a experimentar o uso do idioma, a construir suas habilidades críticas através de análise e discussão, e a trabalhar colaborativamente.

A Internet pode oferecer uma estrutura ideal tanto para a compreensão quanto para a produção escrita. Por ter tanto conteúdo, a rede pode ajudar a desenvolver a sensibilidade dos alunos de diferentes gêneros, estilos de comunicação e registros sociais.

Porém, eles precisarão de ajuda para encontrar a melhor maneira de selecionar o que é apropriado para suas necessidades, ou seja, aprender estratégias para usar a Internet é extremamente importante para os alunos de hoje.

É importante mencionar que o ensino do Inglês ocorre num contexto educacional que envolve mais habilidades do que as puramente linguísticas.

Os alunos adultos do PROEJA costumam ter ideias e opiniões pessoais enraizadas por sua vivência cotidiana, baseadas no senso comum. Também gostam de ser levados a sério pelos professores e pelos colegas, e recebem bem as oportunidades para se “engajar”. Assim, é produtivo aproveitar qualquer oportunidade para discutir com eles o que significa “aprender inglês”. Isso implica mais do que estudar “mais uma matéria” no horário escolar.

Cada aluno deve ser estimulado a desenvolver as próprias metas de aprendizagem, a consciência do progresso e uma habilidade de autoavaliação. Para Rogers (*apud* MOREIRA, 1999, p. 139), “O homem é intrinsecamente bom e orientado para o crescimento: sob condições favoráveis, não ameaçadoras, procurará desenvolver suas potencialidades ao máximo.” Dessa forma, tais habilidades gerais fazem parte da educação e serão boas para os estudantes na sua vida profissional.

Tem-se como objetivo geral deste estudo promover uma reflexão acerca do uso de recursos da Internet e das TICs como ferramentas de aprendizagem de língua inglesa. Com isso, espera-se tanto contribuir para o incentivo dessas práticas junto a alunos e professores, ao evidenciar seus benefícios no processo de ensino-aprendizagem quanto motivar os alunos a incorporar as tecnologias de forma a reinseri-los no sistema escolar e ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir de várias leituras sobre o assunto serão abordadas as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso das tecnologias, adquirindo uma melhor compreensão do trabalho científico apresentando considerações dos autores.

Os professores atualizando-se e se inserindo no mundo digital oferece ao educando aulas muito mais aproveitáveis que realmente despertem a atenção e o interesse dos alunos. Ao fazer uso dos recursos tecnológicos articulados ao ensino da língua inglesa, os educandos ganham, não apenas em aprendizagem, mas também, em segurança, participação, interesse para aprender e tendem a apresentar comportamento de desprendimento em direção ao processo de aprendizagem.

Segundo Lévy (1993, p. 34), a informática é um "campo de novas tecnologias intelectuais, aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado". Nesse contexto, a questão da utilização destes recursos, particularmente na educação, ocupa uma posição central.

Dentre essas novas tecnologias de informação, o computador se destaca por oferecer ao educando o acesso a uma grande quantidade de informações, permite a possibilidade de escolha de temas de acordo com suas necessidades imediatas e, além disso, facilita a comunicação e a troca com pessoas fisicamente distantes. Este acesso à informação, e a possibilidade de construção do conhecimento de uma forma rápida, e a um custo relativamente reduzido, é uma das vantagens principais do uso desta tecnologia no processo educativo.

Baseado nesse e em outros argumentos, Lopes (p. 134) declara como "irreal" o ensino de língua inglesa como foco nas quatro habilidades e enfatiza "a necessidade de um programa de ensino de língua estrangeira voltado para o ensino da leitura". Segundo o autor a aprendizagem dessa habilidade é útil para os alunos porque eles podem aprender em seu próprio meio. Além disso, os únicos exames formais de língua estrangeira são concernentes ao da graduação e pós-graduação e envolvem o domínio de habilidades de leitura.

Com estes estudos fundamenta-se a ideia de promover e desenvolver o total interesse do aluno PROEJA na integração com a tecnologia e também com a língua inglesa.

2.1 BASE LEGAL DO PROEJA

Como em outros países, as leis que regem a educação no Brasil são criadas para estabelecer diretrizes e bases para implementar as políticas essenciais para regulamentação de normas a serem seguidas para melhor funcionamento, aperfeiçoamento de conhecimentos difundidos pelas instituições educacionais. Na sociedade brasileira, a implantação do Programa Federal (PROEJA) fez-se necessária devido à precária situação da educação dos adultos em várias regiões do país. Portanto, sua legitimação se concretiza na formação deste público que carece muito de total atenção, e é realizado por meio de instituições públicas estaduais e municipais.

A LDB 9394/96 afirma que “a educação profissional, integrada as diferentes formas de educação, ao trabalho e a tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”. A implantação do programa federal PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pode ser adotada pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), como prevê o DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006.

A Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008, estabelece que a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional que abrangerá cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

3 BREVE HISTÓRICO DO ESTUDO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para o embasamento teórico desta pesquisa, realizaram-se leituras de autores que contemplam o tema ensino de língua estrangeira ao longo da história. O autor Amaral Oliveira apresenta um dos momentos em que a língua estrangeira contribui para a compreensão de obras literárias por meio da tradução.

O estudo de línguas estrangeiras é realizado desde o século IX d.C. O latim falado desapareceu com o fim do Império Romano no século V da Era Cristã. Contudo, o latim escrito sobreviveu nas obras dos grandes escritores clássicos, as quais se tornaram objetos de pesquisa de estudiosos na Europa Ocidental. E mesmo depois que as obras clássicas começaram a ser publicadas nas línguas europeias, os estudiosos continuaram a estudar as obras no original, *i.e.*, em latim (OLIVEIRA, 2009, p. 22).

Observe-se que com este estudo a função do ensino de latim estava vinculada aos objetivos de quem o estudava: formar leitores de textos literários. O desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes era a razão de ser do ensino de latim passado.

Com esse objetivo em mente, os professores de latim buscaram uma forma adequada de ensiná-lo. Embora o termo “método de ensino” não existisse naquela época, como se concebe atualmente, o que aqueles professores fizeram foi desenvolver um método de ensino de língua estrangeira apropriada para ajudar os estudantes a desenvolver sua competência de leitura.

De acordo com Oliveira (2009, p. 23), “a função do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras está relacionada ao momento cultural vivido pelos estudantes”. Naquela época viajar era uma atividade extremamente difícil pela falta de meios de transportes rápidos e confortáveis, o contato entre as culturas comumente se dava por meio dos textos literários. Então nada mais natural, do que ensinar línguas estrangeiras voltadas para o desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes.

Dessa forma, o ensino de latim como língua estrangeira era feito por meio da análise detalhada das suas estruturas sintáticas e morfológicas e por meio da tradução. Acreditava-se que, se o estudante aprendesse a gramática e o vocabulário do latim por meio da tradução de textos do latim para a língua nativa do estudante, e desta para o latim, ele se tornaria competente na leitura de textos literários escritos em latim. Essa forma de ensinar

ficou conhecida como método de gramática-tradução, que continuou sendo usado por professores de línguas estrangeiras durante muito tempo.

Com o avanço tecnológico, mais notadamente o advento do avião a jato, surgiu uma nova razão para se aprenderem línguas estrangeiras. O turismo se consolidou no mundo ocidental e o contato direto entre pessoas de países diferentes, que falam línguas distintas, intensificou-se. Consequentemente, criou-se a necessidade de se aprenderem línguas estrangeiras para a comunicação.

Segundo os estudos de Oliveira (2009, p. 24) foi a Segunda Guerra Mundial que tornou essa necessidade mais premente. O conflito bélico envolveu muitos países, o que fez o governo e os órgãos militares dos Estados Unidos perceberem a importância estratégica de se aprenderem as línguas faladas nos países envolvidos na guerra.

Pela primeira e única vez na história, governo e universidade americanos realizaram um projeto conjunto para criarem um método de ensino de línguas estrangeiras com o objetivo de levar o estudante a ser capaz de se comunicar oralmente e, em segundo plano, de se comunicar por escrito. Assim, criou-se o *Army Specialized Training Program* (Programa de Treinamento Especializado do Exército), envolvendo cinquenta e cinco universidades americanas, que receberam apoio financeiro e material para intensificarem suas pesquisas nas áreas de linguística aplicada e de ensino de línguas, a fim de desenvolverem métodos de ensino eficazes no menor espaço de tempo possível. Além da necessidade urgente de comunicação nas línguas faladas nos países envolvidos no conflito, houve a necessidade de intensificar as pesquisas em busca de um método eficiente de ensino de línguas estrangeiras: os movimentos migratórios que levaram para os Estados Unidos um grande contingente de pessoas, que passaram a ter necessidade de aprender a se comunicar em inglês. O resultado dessas pesquisas foi o método audiolingual, que viria a dominar o ensino de línguas estrangeiras durante as décadas de 1950 e 1960, influenciando muitos professores até os dias atuais.

Do exposto até aqui, fica claro que, historicamente, na Europa e na América do Norte, o ensino de línguas estrangeiras teve duas funções básicas: capacitar os estudantes a lerem textos literários e capacitá-los a se comunicarem oralmente e por escrito.

3.1 O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Em 1808, os portos brasileiros foram abertos ao comércio exterior. O mercantilismo britânico criava nas colônias e nas nações que navegava com a Inglaterra a necessidade de se aprender inglês para melhor comunicação e êxito nas transações comerciais. Entendia-se por comércio exterior o comércio com a Inglaterra.

De acordo com Dias (1999 *apud* NOGUEIRA, 2007, p. 19), “a presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, no espaço, na paisagem, no conjunto da civilização do Brasil, é das que não podem ser ignoradas pelo brasileiro interessado na compreensão e na interpretação do Brasil”.

O bloqueio continental decretado à Inglaterra no início do século XIX levou ao fortalecimento das relações amigáveis entre este país e o Brasil. O fechamento dos portos europeus aos navios ingleses pelos franceses forçou que Portugal, até então um forte aliado da Inglaterra, se posicionasse contra sua parceira para evitar um conflito com as tropas francesas. Com o intuito de evitar esta guerra, D. João VI, Príncipe regente de Portugal, decidiu fugir para o Brasil. Com a mudança da corte portuguesa para o Brasil, os ingleses tiveram permissão para estabelecer aqui seu comércio, onde se consolidou como poderio econômico da Inglaterra. Segundo Dias (1999 *apud* NOGUEIRA, 2007, p. 19), “já se escreveu, que naqueles anos, muitos mais influentes e poderosos que a esquadra britânica eram os escritórios comerciais ingleses”.

Depois disto, a Inglaterra passou a exercer uma influência no processo de desenvolvimento do Brasil, então, houve várias mudanças significativas como a criação da Imprensa local chamada de Imprensa Régia, o uso do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás. De acordo com Dias (1999, *apud* NOGUEIRA, 2007p. 20), “no início do Século XIX, mais de 30 estabelecimentos comerciais ingleses foram criados no Brasil e era dos ingleses o controle do comércio; o predomínio técnico (...) e, fundamentalmente, o capital financeiro que assegurava os primórdios do progresso industrial”.

Com todo esse domínio inglês gerou-se manifestações nacionalistas brasileiras e, de modo a controlá-las as companhias inglesas passaram a anunciar ofertas de emprego para engenheiros, funcionários e técnicos brasileiros em geral, mas os mesmos teriam que falar inglês para entender o treinamento (NOGUEIRA, 2007, p. 20).

O ensino da língua inglesa no Brasil teve início com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, que mandou criar uma escola de língua francesa e inglesa. Até então grego e o latim eram as línguas estrangeiras ensinadas na escola. O texto do decreto diz o seguinte:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra inglesa (CHAVES, 2004 *apud* NOGUEIRA, 2007, p. 20).

Em 1809, D. João VI nomeia o Padre irlandês Jean Joyce professor de inglês. A carta real assinada por ele diz que “era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza, e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e a prosperidade da instrução pública” (CHAVES, 2004 *apud* NOGUEIRA, 2007, p. 20).

Desde aquela época o ensino da língua inglesa vem sendo inserida no currículo da educação pública e o ensino de inglês e francês durante o império já passava por dificuldades, pois não tinham uma metodologia adequada. De acordo com (LEFFA, 1997) “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical.”

O ministro Benjamim Constant após a Proclamação da República em 1889 promoveu algumas reformas educacionais, para modificar todo sistema educacional em todos os graus de ensino. Essas afetaram o ensino de línguas estrangeiras e foram excluídas as línguas inglesa, alemã e italiana. Mas, as línguas vivas estrangeiras voltaram a ser obrigatórias em 1892, “voltando a dar primazia às disciplinas humanísticas, reintroduzindo a história da filosofia, o latim e o grego” (CHAVES, 2004 *apud* NOGUEIRA, 2007, p. 21). Com essa nova reforma, o ensino das línguas vivas estrangeiras como o inglês, o francês e o alemão passa a ser facultativo.

Guimarães (2005, p. 45) informa que, no século XIX, as aulas de inglês baseavam-se em atividades de leitura e de tradução de textos literários, indicando a presença do método de gramática-tradução. É interessante notar a distância entre a função a que o método de gramática-tradução se prestava e o objetivo de quem estudava inglês no Brasil, na primeira metade do século XIX.

Na Segunda Guerra Mundial, quase na metade do século XX, na década de 1930, havia a falta de um método satisfatório, capaz de ajudar o estudante, de maneira rápida

e eficaz, a falar e escrever em uma língua estrangeira, o que resultou no Programa de Treinamento Especializado do Exército.

Excluiu-se o estudo da literatura do currículo e estabeleceu-se como objetivo o desenvolvimento da oralidade e escrita. Contudo, ainda de acordo com Guimarães (2005, p.45), as provas do vestibular continuaram a ter um caráter literário, o que aponta para uma provável continuação do uso do método de gramática-tradução, inadequado para o objetivo proposto na reforma daquele ano. A reforma de 1935 tentou resolver isso instituindo o método direto: o ensino de inglês deveria ser feito em língua inglesa, embora se mantivesse obrigatória a leitura das obras clássicas da literatura inglesa.

Pode-se observar, a partir das reformas, que o governo tentou criar um perfil do ensino de inglês de acordo com um objetivo que girava em torno ou do desenvolvimento da leitura ou do desenvolvimento da oralidade e escrita. A função do ensino da língua estrangeira era determinada ou por necessidades práticas decorrentes das relações políticas e comerciais entre Brasil e outros países ou por objetivos de ordem cultural, como a construção do conhecimento literário. Com isso, havia uma missão de “difusão no país, da língua e das manifestações de pensamento, ciência e artes inglesas e, por igual, no Império Britânico, do que concerne ao nosso idioma e o que se tem feito nas letras, ciências e artes no Brasil...” (DIAS, 1999 *apud* NOGUEIRA, 2007, p. 22).

Em 1942, com a nova estrutura de “ginásio” e “científico”, a carga horária das humanidades e ensino de línguas estrangeiras no currículo foi sendo gradativamente reduzida, em função da maior ênfase dada às ciências, e acabaram por alcançar uma situação de equilíbrio.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) muda o currículo de ensino de “ginásio” e “científico” para primeiro e segundo graus. Essa lei estabelece que o ensino de uma língua estrangeira (LE) moderna é o único do núcleo comum a ter obrigatoriedade apenas para o primeiro grau, mas recomenda a inclusão da língua “onde e quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência” (CHAVES, 2004 *apud* NOGUEIRA, p. 23).

Dez anos depois da primeira LDB, foi publicada a LDB de 1971, a Lei 5692. Esta lei reduz o ensino de 12 para 11 anos, sendo oito anos para o primeiro grau e três para segundo grau. A redução da escolaridade e o novo foco profissionalizante provocaram uma redução drástica na carga horária de LE, “agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento” (LEFFA, 1999, p. 10).

A LDB de 1996 substituiu o primeiro e o segundo graus por fundamental e médio e deixa bem clara a necessidade de uma LE no ensino fundamental, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar. Quanto ao ensino médio, a lei estabelece a obrigatoriedade de uma LE moderna, havendo a possibilidade de uma segunda língua optativa, de acordo com as possibilidades da instituição.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que completam a nova LDB,

no âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada”, já que elas “assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 1999).

Atualmente, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – servem de base para o entendimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Uma leitura dos PCN referentes ao ensino de língua estrangeira revela qual a função oficialmente proposta para o ensino de línguas estrangeiras em nosso país. Vale lembrar que a época atual é marcada pela globalização, que tem provocado muitos debates acerca das diferenças culturais existentes entre os povos de todo o mundo e entre os cidadãos de um mesmo país.

Este comentário sobre a questão das diferenças culturais não é por acaso. A esse respeito, a Secretaria de Educação Fundamental faz a seguinte afirmação:

A aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1997, p.15).

Chamam a atenção os termos auto percepção, cidadão e mundo social, não apenas por eles estarem inter-relacionados, mas também porque revelam a questão cultural envolvida no ensino de línguas estrangeiras. Essa é uma questão relevante, levando-se em conta os debates sobre diferenças culturais, alteridade e multiculturalismo que a globalização tem suscitado. A construção da cidadania depende do grau de conscientização que o indivíduo tem acerca de si próprio e de sua relação com o outro. Nesse sentido, ao estudar uma língua estrangeira, o estudante entra em contato com outra cultura, o que contribui para que ele conheça aspectos culturais diferentes daqueles presentes na sua comunidade. Isso pode levá-lo a esse processo de reflexão acerca do outro e de si próprio. Afinal, o mundo social do

estudante brasileiro é fortemente influenciado por aspectos econômicos, políticos e culturais das sociedades de outros países.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1999), o aumento da autopercepção do estudante, a contribuição para a construção de sua cidadania e o desenvolvimento de sua consciência cultural são a razão de ser do ensino de língua estrangeira no Brasil hoje. A função do conhecimento de língua estrangeira está, dessa forma, diretamente relacionada à constituição social do estudante, visto como um sujeito com determinada identidade cultural que se percebe diferente do outro e que respeita as diferenças entre eles e o outro. É por esse prisma que podemos entender a posição dos PCN, em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira, quando eles afirmam ser tal aprendizado um direito de todos os cidadãos.

Em princípio, para que o ensino de línguas estrangeiras realize a sua função, as quatro habilidades do estudante deveriam ser desenvolvidas. Afinal, para que ele possa construir um discurso com indivíduos falantes-ouvintes de outra língua, ele precisa saber falar, ler e escrever nessa língua, além de entender o que nela seja falado. Entretanto, há alguns elementos complicadores para processo de desenvolvimento das quatro habilidades do estudante no ensino fundamental e no ensino médio e no PROEJA na escola pública no Brasil. E é aqui que começamos a entender melhor a inquietação, os elementos que provocam frustrações, ansiedade e questionamento no corpo docente frente ao ensino da língua estrangeira.

Nas salas de aula, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio e no PROEJA, geralmente encontra-se um número excessivo de alunos por turma. O número elevado de alunos dificulta o trabalho de gerenciamento e de monitoração do professor, além de favorecer a existência de níveis de proficiência distintos em uma mesma turma. Sendo a carga horária semanal destinada a inglês, geralmente, de 100 minutos distribuídos em duas aulas que nem sempre são geminadas, a tarefa de ajudar muitos alunos a aprenderem a língua estrangeira se torna complicada. Além disso, muitas escolas públicas, principalmente na região do Nordeste, não dispõem de recursos físicos necessários para a condução adequada de aulas de línguas estrangeiras, como, por exemplo, equipamentos audiovisuais e livros didáticos adequados, que geralmente são caros por serem publicados no exterior. Finalmente, há outro elemento, mais sério, que pode dificultar o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas públicas: a formação dos professores. Esses não são tão bem preparados, pois muitos não dominam o idioma que ensinam, apenas fazem uma transcrição.

Considera-se esse elemento um problema de ordem técnico-educacional. Um professor de uma língua estrangeira que não fala essa língua, não pode, obviamente, ajudar

seus alunos a desenvolverem a fala, mesmo que a turma possua poucos alunos com o mesmo nível de proficiência e recursos físicos adequados. e está vinculada a formação do professor de línguas estrangeiras: os cursos superiores responsáveis pela formação de professores de língua estrangeira não estão cumprindo seu papel satisfatoriamente. Na medida em que uma universidade confere o diploma de licenciatura em determinada língua estrangeira a uma pessoa que não domina esse idioma, ela contribui decisivamente para que o ensino de línguas nas escolas públicas não tenha uma perspectiva futura positiva.

É devido a essas dificuldades que os PCN (BRASIL, 1999) sugerem que as aulas de línguas estrangeiras concentrem-se na leitura. Diante de tantas dificuldades, essa parece uma sugestão sensata, já que se tem que ensinar uma língua estrangeira na escola por esse ser um direito de cada cidadão e já que não há perspectivas de melhoria na formação dos professores de línguas estrangeiras.

Cabe, é claro, uma pergunta: o desenvolvimento apenas da leitura pode ajudar o estudante a se inserir social e culturalmente em um mundo globalizado? Bem, o aprendizado da leitura em línguas estrangeiras pode contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura em língua materna. Isso porque os alunos entram em contato com estratégias de leitura e gêneros textuais diversos, elementos essenciais para o desenvolvimento do conhecimento textual do leitor. Além disso, o professor pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento enciclopédico e cultural do estudante a partir da escolha dos textos a serem trabalhados em sala.

Dessa forma, o desenvolvimento da leitura possibilitará que a aprendizagem de línguas estrangeiras cumpra a função social de contribuir, de alguma forma, para a construção da cidadania do estudante.

Entretanto, para que isso aconteça, julga-se necessário que a abordagem teórica adotada nas escolas públicas para a educação de jovens e adultos esteja sustentada por uma visão interacionista da linguagem. Não há uma forma mais adequada de ensino de leitura do que aquela que vê o texto como um fenômeno discursivo criado por autor e leitor num processo de interação e construção de sentidos. Afinal, como as contribuições trazidas pela linguística textual revelaram, ler um texto não é um ato exclusivamente linguístico: se o leitor não tiver conhecimentos textuais, enciclopédicos e culturais, a leitura torna-se uma atividade difícil de ser realizada.

A influência do ensino de línguas estrangeiras, em grande parte dos colégios, associada á grande necessidade de domínio de um LE no mundo moderno, principalmente o inglês, segundo Schutz (1999 *apud* NOGUEIRA, 2007, p. 24), desloca o seu aprendizado para

os cursos livres de línguas e leva a uma grande “proliferação dos cursos comerciais operando em redes de franquia”. De acordo com esse autor, hoje existem basicamente três tipos de cursos de língua inglesa no Brasil. São eles:

- Os Institutos binacionais que têm uma preocupação maior com a qualidade do ensino do que com um objetivo mais comercial expansivo. Em sua maioria, estes institutos utilizam uma metodologia mais convencional associada a um plano didático:
- Os Cursos franquizados, que investem fortemente em propagandas, e dão uma grande ênfase ao plano didático e ao livro-texto, desconsiderando as qualidades pessoais e a criatividade do professor e;
- As escolas Independentes, que são formadas por pessoas com competência própria que são geralmente oriundas das franquias e que dispensam a receita didática de um franqueador.

Isso faz pensar que para os alunos do PROEJA, a aprendizagem da língua inglesa, torna-se um tanto quanto inacessível, pois os mesmos não dispõem de recursos para manter estas escolas para melhor aperfeiçoar seus estudos. Por conta disto, espera-se que a abordagem do ensino da língua estrangeira seja bem aplicada nas salas de aulas, para que este público sintam-se mais preparado para o mercado de trabalho e para sua vida social.

4 LÍNGUA MATERNA, SEGUNDA LÍNGUA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para uma melhor compreensão das formas do ensino de língua estrangeira, considera-se que é relevante a distinção entre língua materna, segunda língua e língua estrangeira. Spinasse (2006), depois de estudos realizados sobre a aprendizagem de língua estrangeira, conceitua a “Segunda Língua”, “Língua Estrangeira” e “Língua Materna.” Segunda ela, a língua estrangeira é tratada pela maioria dos autores, como uma denominação um tanto óbvia. Sendo assim, segundo ela,

“Fatores importantes são disponibilizados como: a justaposição com o conceito “Primeira Língua” e o fator identitário que carrega – a pessoa se identifica de alguma forma com a Língua Materna. A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna é caracterizada na maioria das vezes no dia-a-dia (SPINASSE, 2006).”

Segundo as informações do artigo da autora, o indivíduo adquire a Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1), com a convivência em casa, através dos pais, e também frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.

Podemos exemplificar isso com a situação de uma criança que nasce e cresce na EUA, filha de um brasileiro com uma polonesa. Se com cada um dos pais ela se comunica nas suas línguas respectivas, e na creche, na rua, com os amigos e vizinhos o inglês é a língua diária, percebemos que essa criança tem, claramente, três línguas maternas: português, polonês e inglês. A ordem, nesse caso, não interessa muito, pois a mesma vai se comunicar de acordo com o que vai ser requisitada.

De forma geral, contudo, a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade. Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal.

Se a criança citada acima, agora com 5 anos de idade, se muda para a Alemanha e começa a adquirir o alemão para poder comunicar-se bem e integrar-se, enquanto ela estiver na Alemanha, teríamos um caso de Segunda Língua.

A L1 é caracterizada pelo fato de que a criança a aprende. A aquisição de uma Segunda Língua (L2 ou SL), por sua vez, se dá, quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente a(s) sua(s) L1, ou seja, quando ele já está em um estágio avançado da aquisição de sua Língua Materna um determinado espaço temporal, no qual a aquisição ocorre de forma mais fácil e mais eficaz. O chamado “período crítico” (*critical period*) estaria ligado ao desenvolvimento do cérebro e ao processo de lateralização. O seu encerramento seria também o encerramento desse período. Segundo Revuz (1998, p. 219), “... muito tempo antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo seu ambiente, e não há uma palavra que não seja, a um só tempo, designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente.” Daí decorre que as palavras aprendidas na primeira língua não têm valor “objetivo”, estão impregnadas de subjetividade. A aprendizagem de uma segunda língua só é possível, porque já se teve antes acesso à linguagem através da língua materna. Revuz (1998, p. 215) afirma que “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”. Baseando-se nas definições apresentadas por Spinasse (2006) e Revuz (1998) acredita-se que a língua estrangeira será a segunda língua do falante quando inserido numa comunidade linguística diferente de sua língua materna.

5 APRENDIZAGEM, ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA E FOSSILIZAÇÃO

Uma das questões mais importantes para uma reflexão a respeito do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é a de fossilização, a que muitos alunos sucumbem no decorrer do estudo de um idioma estrangeiro.

Segundo o linguista Larry Selinker (1972), “a fossilização acontece quando o aluno insiste em usar a interlíngua que criou em sua própria mente para ajudá-lo no processo de aprendizagem da língua-alvo”.

Alguns alunos, por mais que se esforcem, não conseguem obter sucesso pleno na aquisição da língua que estão estudando. Muitos acabam desistindo por esse motivo.

Muitas vezes os professores se sentem temerosos ou incapazes de lidar com determinados casos que indicam fossilização. Tem-se acesso a uma vasta literatura que lida com o problema, mas ainda não se logra traçar um plano de ação que possa servir de orientação na luta contra o problema em questão.

O termo “fossilização” parece surgir pela primeira vez como uma hipótese teórica relevante no estudo da aquisição de línguas estrangeiras em um artigo por Selinker, publicado no periódico *International Review of Applied Linguistics* em 1972. Esse artigo apresenta sistematicamente uma hipótese sobre a representação da língua-alvo que o aprendiz de uma língua estrangeira obtém como resultado do processo de aprendizagem, no qual ele mesmo a define como interlíngua.

Por interlíngua, entende-se o sistema linguístico aproximativo da língua-alvo que o aprendiz internaliza. Ou seja, em uma situação de aprendizagem de uma segunda língua, a hipótese de Selinker é que esteja em jogo o contato entre dois sistemas linguísticos já razoavelmente estabelecidos em um terceiro sistema linguístico que vai emergindo gradativamente, como fruto do próprio processo de aprendizagem.

Os dois sistemas estabelecidos são a língua materna do aprendiz e os dados da língua estrangeira que refletem a maneira como um falante nativo daquela língua a usa e conhece. O sistema que emerge gradativamente é constituído pelos diversos momentos e estágios pelos quais o aprendiz passa, em cada um dos quais ele parece possuir um sistema internalizado que se aproxima muito em vários aspectos diferentes.

Assim, a interlíngua não apenas é um sistema linguístico deficiente e responsável somente por ele e desvios na produção linguística do aprendiz de língua inglesa em relação à norma ou a que é mais comum ou aceitável entre os falantes nativos da língua estrangeira. O

que Selinker propôs ao trazer a hipótese da interlíngua para a discussão sobre o aprendiz de língua inglesa foi que o produto dessa aprendizagem é, afinal, sempre um sistema linguístico que não é idêntico ao internalizado por falantes nativos da língua inglesa, tampouco um sistema idêntico ao da língua materna do aprendiz, mas sim um terceiro sistema de língua inglesa, ou seja, a interlíngua, pode tanto se aproximar bastante do que é posto em uso por nativos quando eles se comunicam, sendo na verdade praticado idêntico, quanto pode ser razoavelmente idiossincrático. A ideia da interlíngua como produto da aprendizagem de uma língua estrangeira está já no texto de Selinker (1972), mas também aparece com muita clareza em outros trabalhos que ele escreveu sobre o tema ao longo dos anos, como um livro publicado em 1992 e outro artigo publicado em 2001, em coautoria com Usha Lakshmanan, professora de psicologia e linguística na Southern Illinois University, nos EUA, que faz pesquisas em aquisição em língua inglesa.

A diferença entre a aprendizagem de uma língua estrangeira em relação à língua materna é que enquanto o recém-nascido, salvo casos de patologias severas, ao término de alguns anos será indiscutivelmente um pequeno falante nativo da língua de seus pais, talvez a esmagadora maioria dos aprendizes de língua inglesa jamais será plenamente confundida com um falante nativo daquele idioma. Para denominar o fato de que aspectos do sistema linguístico ativo, quando o aprendiz usa a língua estrangeira, parecem ter “parado” de se desenvolver na direção de uma equivalência plena com o sistema posto em uso por falantes nativos linguisticamente maduros daquela língua, Selinker propôs a noção de fossilização.

Para se lidar com a interlíngua e a fossilização, deve-se ser sempre muito sensível aos objetivos e necessidades dos alunos do PROEJA no aprendizado de uma língua estrangeira. A medida do sucesso ou do insucesso na aprendizagem só pode ser estabelecida em função desses objetivos. Se um aprendiz apresenta como necessidade primária ser bastante funcional com leitura e escrita na língua inglesa, esta ocorrência de aparente fossilização de aspectos da dimensão fonológica deveria ser tomada como algo relevante.

Percebe-se a partir destas leituras que a maior lição em aquisição de segunda língua e de conceitos como interlíngua e fossilização é aprender a ver e admirar a complexidade do fenômeno mental que é aprender a funcionar em duas ou mais línguas. Isso ajudaria a aumentar a motivação do aluno em aprendizagem da língua inglesa.

A aprendizagem das línguas estrangeiras, contrariamente às línguas maternas, caracteriza-se pela alta taxa de insucesso nas aprendizagens. Segundo Selinker (1972), em seu artigo sobre interlíngua, somente cerca de 5% de alunos de línguas estrangeiras chegam a uma competência semelhante à de um falante nativo.

A primeira língua sempre pode ser vista como a base de aprendizagem de outras línguas e não como fator de não aprendizagem. Por isso não se deve preocupar-se quando há necessidade de falar em português para socorrer os alunos na compreensão da língua inglesa. O entrelaçamento das duas línguas na sala de aula pode evitar as rupturas mais dolorosas que ocorrem na aprendizagem de uma língua estrangeira. Por isso também se explica por que comunidades ou indivíduos bilíngues têm mais facilidade para aprender um novo idioma: encontros multilíngues anteriores facilitam os encontros posteriores.

Por outro lado, Revuz (2002, p. 226) insiste em dizer que a aprendizagem de línguas envolve uma afirmação do eu, um trabalho do corpo e uma dimensão cognitiva. Nesse sentido, pode-se até mencionar uma exigência de flexibilidade psíquica e corporal do aprendiz. A língua estrangeira exige, de certo modo, uma nova construção do eu, uma revisão de tudo aquilo que está inscrito no aprendiz pela língua materna; ela vem perturbar, questionar, modificar as palavras da primeira língua. Junto com essas modificações, exige-se do aprendiz um trabalho de corpo, com a produção de novos sons, novos ritmos, novas curvas entonacionais, fluxos de ar e utilização modificada dos órgãos de produção da linguagem.

Isso permite afirmar que a língua estrangeira muda a relação do aprendiz com a sua língua materna, há entrada do outro nessa relação. Até certo modo, aprender uma língua estrangeira é fazer uma regressão, voltar a ser criança, especialmente se a metodologia adotada privilegia a fala, a oralidade, em oposição à língua escrita.

O aprendiz também precisa fazer um novo recorte da realidade. É constrangedor para o aluno de inglês confrontar-se com expressões como “*I am cold*”, (eu sou frio), “*I am 13 years old*”, (eu sou 13 anos), “*I am tired*”, (eu sou cansado). O aprendiz percebe o arbitrário do signo linguístico. Esse se torna uma realidade tangível: esboça-se aí o deslocamento do real e da língua. Essas descobertas, esse desnudar linguístico pode causar exaltação, euforia nos aprendizes, ou desânimo, conflito, dor e ausência. Parece correto quando Revuz (2002, p. 225) sugere que aprender a falar uma língua estrangeira é, efetivamente, utilizar uma língua estranha na qual as palavras são apenas muito parcialmente contaminadas pelos valores da língua materna, na medida, precisamente, em que não há correspondência termo a termo.

Por isso, também podemos afirmar que o eu da língua estrangeira nunca é o eu da língua materna e que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 2002, p. 227).

Em suma, vale lembrar que aprender uma língua é um processo linguístico e, como tal, a linguagem deve ser o centro de atenção do aluno e do professor. O papel do professor é de mediador, provedor de tarefas e criador de ambientes de trabalho em que o

aluno pode se aproximar dessa maneira nova de significar, de compreensão e produção de palavras que cultivam um novo eu, expressam uma nova subjetividade, criam novos pertencimentos, sem abandonar os previamente estabelecidos. Despertando nos alunos a criatividade, o dinamismo e a perseverança que os mesmos têm de ter para seguir avante nos seus propósitos e concluírem seus objetivos e metas.

6 A LÍNGUA INGLESA NO PROEJA

A maioria das boas oportunidades profissionais em comunicação, indústria, negócios ou publicidade exigem proficiência em língua inglesa. Ela é ensinada, na maioria das vezes, ano após ano durante a formação do estudante de ensino fundamental e médio, com muita gramática e tradução, fato que não garante a ideal apropriação da língua. A função de comunicação da língua, muitas vezes, é deixada de lado e o aluno termina o ensino médio sem possuir a capacidade de, sequer, articular algumas ideias em língua inglesa, muito menos a proficiência nesta. Tal fato constitui uma discrepância, levando-se em consideração os anos que o aluno passou “estudando” língua inglesa. Nessa trajetória foram desperdiçados os anos mais férteis para a aquisição de uma segunda língua em exercícios enfadonhos e que, muitas vezes, visam apenas o ato de decorar.

Se o educador não incrementar suas aulas, não só tecnologicamente, ele poderá fechar as portas para o progresso de muitos de seus alunos. Nesse sentido, computadores são ferramentas úteis nas mãos dos professores na responsabilidade de auxiliar alunos na apropriação efetiva da língua inglesa.

Ensinar qualquer matéria na escola é um desafio, mas ensinar uma língua estrangeira apresenta dificuldades distintas como: não é sua própria linguagem, alguns alunos já podem “saber” muito inglês de outros lugares.

Além disso, o inglês tem se tornado cada vez mais importante como meio de comunicação internacional. Assim, é muito importante para seus alunos desenvolver uma atitude positiva em relação à língua e ao conhecimento para usá-los com êxito. Precisam desenvolver estratégias de aprendizado para que esse aprendizado continue fora da sala de aula tanto quanto dentro dela.

A tarefa de ensinar língua inglesa no PROEJA não é nada fácil. Frequentemente, depara-se com um problema: mais de 50% dos alunos do primeiro ano do ensino médio nunca estudaram uma língua estrangeira. Eles são oriundos de classes de aceleração das 5^a, 6^a, 7^a, 8^a séries simultaneamente ou alunos da EJA. O objetivo institucional é supostamente corrigir a defasagem idade/série.

Entende-se que o aluno nessa fase escolar já deveria ter certa competência linguística, mas não tem. Ainda há outros pontos agravantes: são alunos que estão no mercado de trabalho, assim têm a “desculpa” de chegar constantemente atrasados e não fazer trabalhos de pesquisa ou extraclasse.

O professor, nesse caso, vive um dilema: não pode cumprir o plano da disciplina, uma vez que, por falta de pré-requisito, a maioria dos alunos não consegue acompanhar as aulas; os professores também não podem retroceder, pois os alunos possuem certo conhecimento e, portanto, podem e devem avançar na aprendizagem.

Essa situação retrata o ensino de língua inglesa no âmbito da escola pública como deficiente e precário, o que pode representar um dos motivos pelos quais o alunado se sente desmotivado a estudar essa unidade curricular. Nesse sentido, pode surgir a ideia de que, por parte de alguns professores, não se exige na disciplina/unidade curricular de língua inglesa o mesmo rigor que nas outras.

Essa reflexão nos leva a pensar que o uso da informática pode ajudar a desconstruir essa realidade e fazer com que os alunos percebam a língua estrangeira de outra forma. O retrato negativo no uso e na aprendizagem da língua inglesa em sala de aula, especialmente em escolas públicas, pode ser confirmado por meio de inúmeros depoimentos, como o de Perin:

Apesar de reconhecerem a importância de se saber inglês, os alunos tratam o ensino de língua inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa na maioria das vezes a indisciplina nas salas de aula [...] menosprezo pelo que o professores propõe a fazer durante a aula (PERIN, 2005, p. 150).

Referindo-se ao ensino de língua inglesa, Maia (2011) menciona que “os alunos mostram-se cientes de que o professor, por não desenvolver um programa global, contínuo e progressivo, não se sente à vontade para “cobrar” dos alunos os conteúdos de forma mais efetiva, por estar consciente do provável fracasso dos mesmos. Ela considera que a pedagogia crítica, no momento, é a mais adequada para lidar com a diversidade cultural e com situações de conflito.

Partindo-se da ideia de que os alunos não aprendem português, quanto mais inglês, ao expor o problema (alunos que chegam atrasados e não acompanham as aulas, desencontrando-se de outros, distanciando-se dos conteúdos propostos no plano de curso), Neivande Dias da Silva (*apud* Wyatt, 1997, p.65) menciona a utilização do “humanismo” como uma “filosofia de compaixão”. Essa visão, no entanto, além de apresentar uma forte conotação religiosa, perpetua a crença da impossibilidade do aluno de camadas populares para a aprendizagem, de um modo geral, e mascara, com sentimentos como “condescendência” ou “compaixão”, o fracasso da escola em lidar com questões pontuais que envolvem a prática da solidariedade e da democracia no decorrer do processo do ensino-aprendizagem. De acordo com Leffa,

A essência do ser humano está além de qualquer religião – cristã, budista, muçulmana ou qualquer outra – e além de qualquer nacionalidade – brasileira, hindu, norte-americana, ou qualquer outra [...] o essencial é que somos seres humanos. Entendendo isso, não há como não ser solidário (LEFFA, 2006, p. 24).

Moita Lopes (1996, p. 65), ao observar que o campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, decorrentes da desinformação sobre pesquisa em ensino de língua estrangeira, incentiva os profissionais da área a desenvolver uma postura crítica frente ao processo de ensino e da aprendizagem para que afirmações como as seguintes sejam, no mínimo, questionadas: para se ensinar uma língua estrangeira tem que, necessariamente, ensinar as quatro habilidades linguísticas; o apelo à língua nativa (LN), como um artifício para pensar a língua estrangeira, é nocivo por causa do fenômeno da interferência da língua nativa na língua estrangeira; o aluno tem de aprender a pensar na língua estrangeira; algumas línguas estrangeiras requerem um nível de inteligência maior do aluno para serem aprendidas; as regras que definem a competência comunicativa são mais relevantes na aprendizagem do que as regras que caracterizam a competência linguística; o conteúdo linguístico do programa de ensino é o que caracteriza seu enfoque comunicativo; quem não “sabe” a língua nativa não pode aprender uma língua estrangeira dentre outras. Cada um desses mitos já foi rebatido por linguistas aplicados, inclusive pelo próprio Moita Lopes (1996), que se deteve mais profundamente na questão da aptidão para se aprender uma língua estrangeira.

Uma das preocupações na elaboração de uma proposta político-pedagógica para a modalidade de ensino PROEJA é a articulação entre a realidade sociocultural, a escola, o professor e o aluno. Dentre os problemas enfrentados para a real efetivação de tal proposta, estão as dificuldades de ordem socioeconômica: trabalho e mobilidade de moradia/emprego, atraso na hora de chegada, cansaço e desemprego. As de ordem didático-pedagógica são: falta de planejamento e de conteúdo específicos, falta de interesse do aluno, pouco interesse/incentivo dos pais, baixa motivação dos professores, repetência, escola sem atrativo para os alunos, entre outros. Algumas dessas dificuldades já foram listadas por Moita Lopes (1996, p.133), não na especificidade da educação de jovens e adultos que também se faz presente, mas como problema das escolas públicas em geral. Baseado nesse e em outros argumentos, o autor declara como “irreal” o ensino de língua inglesa como foco nas quatro habilidades; e enfatiza “a necessidade de um programa de ensino de língua estrangeira voltado para o ensino da leitura (LOPES, 1996, p. 134).” Segundo o autor a aprendizagem dessa

habilidade é útil para os alunos porque eles podem aprender em seu próprio meio. Além disso, os únicos exames formais de língua estrangeira são concernentes ao da graduação e pós-graduação e envolvem o domínio de habilidades de leitura.

Esses são alguns dos argumentos com os quais o autor justifica o ensino da leitura nas escolas públicas. Vale ressaltar a ênfase dada à continuidade do aprendizado em casa. No entanto, o público que o PROEJA atende não tem acesso a outros meios além dos disponibilizados pela escola, onde, normalmente, devido à falta de recursos, não são oferecidos materiais para leitura em língua estrangeira. Além disso, esses alunos, em sua maioria, pretendem parar de estudar assim que finalizarem o ensino médio, pois eles não têm perspectiva, tampouco condições financeiras para frequentar um ensino superior para, dessa forma, fazer uso da habilidade de leitura em língua estrangeira.

O fato de o inglês ser baseado parcialmente no latim significa que ele contém muitas palavras cuja raiz é semelhante às do português. Em geral, por ajudar a deduzir o significado de uma palavra desconhecida, isso estimula os alunos a pensar se uma palavra semelhante poderia ser usada naquele contexto em português.

No entanto, também é importante prevenir os alunos de que existem muitos “falsos amigos (cognatos)” que podem levá-los na direção errada. Algumas palavras podem parecer semelhantes, mas ter significados diferentes nas duas línguas. Por exemplo, “*shopping*” é a atividade de comprar coisas em inglês; o lugar chama-se “*shopping center*”, que se refere a qualquer centro de compras.

De qualquer forma, sobretudo nos estágios iniciais do aprendizado do inglês, o uso de cognatos nos textos lidos e ouvidos irá ajudar a fortalecer a autoconfiança dos alunos. Eles serão capazes de se concentrar no conteúdo geral do texto e não apenas se “apoiar” em palavras isoladas.

Todos os idiomas refletem a cultura dos países e das regiões onde foram desenvolvidos e são empregados. No entanto, alguns idiomas também são usados como meios de comunicação entre falantes não nativos e em contextos completamente diferentes. Desse modo, desenvolvem características novas.

Hoje, o inglês certamente é o maior idioma global. É usado para transmitir informações em áreas como ciência e tecnologia, nas artes e no mundo do trabalho. É por isso que os pais ficam tão interessados em que seus filhos o aprendam. Os alunos também percebem que o inglês é mais do que apenas uma matéria escolar: é importante para o futuro sucesso deles. Essa percepção também pode ser usada em benefício do próprio professor.

Quanto mais próximo do interesse dos alunos e adequado ao nível de leitura for o material, mais propensos ficarão os alunos a estudarem e se envolverem com o inglês. Eles entendem que o idioma é muito usado entre falantes não nativos, e o interesse deles não fica restrito a apenas viajar a países de língua inglesa. Na verdade, ele faz parte desse mundo onde o inglês é usado, mesmo que imperfeitamente, na vida real, além da sala de aula, o que lhe dá uma nova importância.

Existem, portanto, razões claras, tanto práticas quanto econômicas, para apoiar a importância de seus alunos verem o aprendizado do inglês como algo positivo (e, em última instância, se sentirem confiantes em usá-lo). Porém, também há uma razão educacional igualmente importante que se aplica a todos os idiomas estrangeiros: sua função social.

Aprender e usar outro idioma faz com que as pessoas entrem em contato, direta ou indiretamente, com diferentes sociedades e culturas. Isso as expõe à maneira de pensar diferente, a meios de comunicação diferentes, a valores diferentes, o que, por sua vez, as estimula a pensar em sua própria cultura, em seus valores e modos de vida. Elas percebem, então, que não existe uma única maneira de fazer algo, mas muitas outras diferentes. Em outras palavras, além de dotar os alunos com habilidades práticas, aprender um idioma estrangeiro abre horizontes, o que certamente é um dos objetivos importantes da educação em todos os países.

Até poucos anos atrás, aprender um idioma estrangeiro dava-se, sobretudo, em sala de aula. Em geral, significava aprender regras gramaticais e vocabulário, fazer exercícios de escrita, ler textos especialmente escritos e responder a perguntas de compreensão e, talvez, ouvir textos registrados num gravador de fita cassete (e responder a mais perguntas de compreensão sobre eles também). Muitas pessoas aprenderam o idioma desse modo; na realidade, pode ter acontecido com o professor e ele pode repassar esta situação para o aluno.

No entanto, muitas pessoas não tiveram sucesso. E não tiveram sucesso porque só conseguiam ver as dificuldades, como as diferenças entre a língua materna (português) e o idioma em questão assim ficaram desmotivadas. Chegavam à conclusão que o inglês era muito difícil, que não teria nenhum uso real para elas e, muitas vezes, desistiam. Essas pessoas se juntaram à grande comunidade mundial de alunos de idiomas estrangeiros malsucedidos.

Hoje, porém, em função de o inglês estar tão amplamente disponível na Internet e pelo fato de seu uso ter se tornado uma realidade e até mesmo uma exigência para tantas pessoas, é muito mais fácil ver a conexão entre o que é realizado em sala de aula e o uso do idioma no mundo lá fora.

Uma nova diversidade de recursos está disponível hoje para ajudar os alunos a aprender e usar o idioma que é pertinente à vida e aos interesses deles: livros, didáticos modernos, possibilidades de aprendizado *on-line* e fácil acesso ao inglês “real”, até nos menores e mais remotos lugares.

7 A INTERNET NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

É cada vez maior o número de escolas brasileiras equipadas com computadores, e é provável que esse número aumente ainda mais. O uso de recursos eletrônicos pode ser muito gratificante, mas é importante examiná-los no contexto das metas e dos objetivos gerais, na realidade da sala de aula e na própria competência. Como outros recursos, vale entender o que eles podem e não podem fazer antes de resolver se podemos e como usá-los.

O conflito de gerações entre professores e pais, de um lado, e alunos e crianças de outro, é bem conhecido. Porém, também há um conflito de gerações na tecnologia da informação. Os alunos do Ensino fundamental e do Ensino Médio cresceram com computadores, tecnologia digital e Internet fazendo parte da vida deles. Essa tecnologia é para eles como a televisão era para a geração anterior. Isso não significa necessariamente que todos os alunos têm um computador, é claro, mas, sim, que estão perfeitamente acostumados a usá-lo normalmente. Essa familiaridade os ajuda a ver a tecnologia digital como parte da vida cotidiana. Segundo Holden (2009, p.45), “[a] expressão usada para os que nasceram nesse mundo digital é ‘nativos digitais’.”

Muitos professores não nasceram nesse mundo digital (embora a cada ano essa distância seja menor). Os que estão interessados nos desenvolvimentos tecnológicos mantêm-se firmemente atualizados no assunto para melhor se destacar e também não ficar fora do contexto social. Segundo Holden (2009, p. 46), “algumas pessoas migram para o mundo dos *sites*, dos *blogs*, das redes sociais e mensagens de texto, mas não nasceram nesse mundo, como os nativos digitais, são chamados de imigrantes digitais.”

Esses “imigrantes digitais” fizeram uma escolha consciente ao explorarem esse mundo novo. Porém, é provável que certos aspectos lhes pareçam estranhos, de forma que não se sintam completamente à vontade. O acesso à comunicação eletrônica oferece uma gama de possibilidades para expandir e enriquecer o que é realizado em sala de aula. Depende de o professor selecionar o que útil dentre esses recursos em potencial.

No que se refere à sala de aula, Holden relata que:

[...] é o lugar onde o aluno e o professor podem experimentar um mundo de língua inglesa juntos: pode ser apenas um espaço dentro de quatro paredes, usado para uma variedade de assuntos que permeiam o currículo escolar, ou pode ser um “laboratório de aprendizagem” de tecnologia avançada, com equipamentos especialmente escolhidos para tornar o ensino e a aprendizagem mais eficazes (HOLDEN, 2009, p. 47).

Acima de tudo, a sala de aula é um lugar para interação pessoal. Há atividades de aprendizagem importantes que podem ser feitas ali. Por exemplo, viver uma interação professor-aluno pode ser muito proveitoso para o aspecto “humano” da sala de aula. Isso inclui dar explicações, pedir ajuda e responder aos pedidos de ajuda, escolher uma sequência de atividades apropriadas a uma sala de aula, comunicar-se por gestos e expressão facial, bem como por palavras e trabalhar em pares e grupos com toda a classe.

Todos esses são aspectos da interação humana que o professor pode utilizar em cada aula. Eles ajudam a trazer o processo de aprendizagem para a vida e torná-lo interpessoal e dinâmico. Na realidade, a sala de aula não precisa limitar-se a ser um espaço para apresentar um tópico novo ou uma nova linguagem, dar um exercício controlado e posteriormente discuti-lo, resolver problemas e dar explicações adequadas à idade e ao nível dos alunos. Haja vista que, muitas vezes, enfrentam-se problemas no próprio ambiente, como o espaço físico, sala superlotada, acústica imperfeita, então não se permite trabalhar as atividades de audição e leitura, pois não se tem concentração e com isso o aluno se dispersa.

No ensino comunicativo, a linguagem é organizada basicamente de acordo com a função que realiza na comunicação humana. Desse modo, ao ensinar “o imperativo” (a forma gramatical), também se pode ter consciência de que se está, na realidade, ensinando os alunos a “dar instruções”. A linguagem que é usada hoje, (nessa situação), é exatamente a mesma (“*Open your book.*”, “*Listen to the CD.*”, “*Find this site.*”).

As atividades comunicativas podem ser bastante controladas, oferecendo a prática dentro de uma variação linguística bem limitada, como também podem ser muito mais livres, estimulando os alunos a serem mais inventivos.

Pode-se contar com todos esses recursos tecnológicos para melhor aprender a língua inglesa. Suzan Holden (2009) usa, assim, a expressão “sala de aula virtual” para designar aqueles ambientes onde há situações em que a aprendizagem dos alunos ocorre total ou parcialmente *on-line*. Isso acontece quando o conteúdo do curso é armazenado na rede, da qual os alunos podem acessá-lo e também fazer atividades *on-line*, como questionários e testes. Segundo a autora, algumas salas de aulas virtuais também incluem as atividades interativas, como fóruns de discussão, *blogs* e salas de bate-papo. A forma mais extrema de sala de aula virtual, cujo conteúdo do curso é todo *on-line*, dificilmente corresponderá à situação escolar. É muito boa para situações de aprendizagem à distância, quando o professor e alunos não podem se encontrar no mesmo espaço “real”. Assim, pode ser útil para os cursos de aperfeiçoamento de professores, pois o uso de tal recurso derruba as barreiras de tempo, custo e distância geográfica. A combinação desse método com aulas “ao vivo” pode ser

apropriada em algumas situações. Essa junção costuma ser chamada de “aprendizagem combinada”.

De muitas formas, a “aprendizagem combinada”, segundo Holden (2009, p. 45), oferece o melhor dos dois mundos: a flexibilidade e o “contato humano” da sala de aula e as possibilidades oferecidas pela Internet incluem: *sites*, *blogs*, *wikis*, *chats* ou *podcasts* bastante utilizados para trabalhos. Entretanto, pode-se valer-se desses recursos para tornar as aulas mais aprazíveis e estimulantes, pois o aluno e o professor se colocam em situação de parceria, compartilhando informações, as quais podem ser adquiridas por meio de um *blog* entre o professor e o aluno, em que o professor pode ler um trabalho e postar comentários, e os alunos podem postar a lição de casa ou pedir um parecer. Esse tipo de *blog* pode ser muito útil, por exemplo, quando os alunos perdem aula por motivo de doença.

A lousa tradicional de uma sala de aula escolar costumava ser preta, e usava-se giz. Então, passou-se a usar o quadro verde, porque facilitava, era melhor para a visão dos alunos. A evolução seguinte foi uma lousa branca, com superfície brilhante, na qual os professores escrevem com canetas coloridas. A maioria das escolas terá uma ou mais delas em suas salas de aula.

O desenvolvimento mais recente também segundo Holden (2009, p. 46) é uma lousa branca, mas, desta vez, “interativa”. As “lousas interativas”, ou “Lis”, também conhecidas como “*e-boards*”, têm as mesmas propriedades de uma lousa branca “normal”, mas com a facilidade de estarem conectadas a um computador e à Internet. Isso significa que se pode, além de escrever e desenhar diretamente nelas, também mostrar qualquer coisa que estiver no computador do professor ou do aluno para toda a classe, rodar CD de áudio e conectar-se diretamente a um *site* da Internet.

A vantagem é que a tecnologia interativa num único lugar torna-se utilizável de uma maneira com a qual a maioria das pessoas já está familiarizada. Podem-se manipular textos com muita facilidade, podem-se mover palavras, orações ou seções para experimentar a melhor ordem de colocação, fazer atividades de arrastar e soltar ou de preencher espaços, concentrar-se numa imagem ou num item linguístico em particular, clicar num diálogo para ouvi-lo.

Como os custos dessas “Lis” estão abaixando, escolas de muitos países estão começando a instalá-las em suas salas de aula. De acordo com o estudo de Holden (2009, p. 47), “elas são úteis, é claro, para outras matérias escolares também, não só para o ensino de idioma, o que significa que a compra pode ser justificada mais facilmente.”

Na medida em que mais professores e alunos se familiarizem com o uso das “Lis”, suas vantagens – e desvantagens – serão cada vez mais apreciadas, pois o professor tem todas as conexões digitais num único lugar. É muito fácil visualmente falando passar de exercícios de texto para exercícios de áudio, pois a audição de textos e de exemplos de pronúncia se integra facilmente ao restante do material. Também é fácil fazer anotações num texto, escrever comentários e acrescentar seu próprio material, pode-se passar do material do livro didático, para os seus dados e os dados dos alunos e para o material na Internet com muita facilidade, pode-se salvar normalmente o trabalho realizado na lousa e voltar a ele em outra lição ou para uma atividade de acompanhamento. Para a autora, o ponto mais interessante é que a “LI oferece um foco visual para toda a classe: todos os alunos estão olhando para a mesma coisa. Essa condição é chamada de posição de alerta”. Por outro lado, pode-se utilizar o *Webquests* que é algo significativo e focado para ler e fazer enquanto os alunos estiverem usando a Internet. *Webquests* podem ser usados como extensão de um assunto já introduzido pelo livro didático e discutido em sala de aula, ou podem ser realizados como uma atividade distinta, como parte de um trabalho de classe, de grupo ou individual. Na realidade, *webquests* são mais empregados como um tipo de trabalho. Outra ferramenta importante são os *blogs*. Almeida explica no que esse meio virtual consiste.

[...] a palavra “*blog*” vem de “*web-log*” e foi originalmente empregada para um tipo de jornal ou diário eletrônico no qual um indivíduo postou seus pensamentos, comentou eventos diários e possivelmente relacionou outros artigos de interesse em potencial na *web*. Estava então aberto para outras pessoas postarem comentários e perguntas, e assim surgiu uma forma de comunicação escrita. As pessoas acrescentaram fotos e palavras, e os *blogs* se tornaram um fórum de comunicação amplamente usado (ALMEIDA, 2011).

Segundo Holden (2009, p. 84), os “*blogs* são usados no ensino de idioma, na medida em que proporcionam contextos motivadores e reais para a escrita e a leitura.” Eles oferecem uma oportunidade para que ocorra a comunicação entre o escritor e uma variedade de leitores. A habilidade de postar comentários significa que a interação pode ser imediata e estimulante. Os *blogs* também dão um senso de comunidade, um sentimento de que todos os participantes estão compartilhando interesses comuns. Ao acrescentar fotos, torna-se a comunicação mais viva e perceptiva, na qual o aluno vai ficar mais atento e curioso. Os *blogs* utilizados com mais frequência são os *blogs* de professores, *blogs* de classe e *blogs* de alunos. Nos *blogs* de professores, o professor se comunica com a classe toda. Ele posta ideias para tarefa de casa, para leitura de textos comenta eventos externos e assim por diante. É uma maneira de “manter contato” em inglês fora da sala de aula. De certa forma, passa a ser um

modo ideal para prolongar o tempo disponível nos casos de aulas semanais. Em alguns *blogs* de professores, os alunos também podem postar perguntas e comentários para o professor, ou outros alunos, responder. Os *blogs* de classe em geral são usados para que um grupo de alunos de uma escola possa se comunicar com os alunos de outra escola. É a uma boa forma de oferecer oportunidades para a comunicação local, regional ou internacional. Os alunos podem trocar informações e fazer perguntas às suas contrapartes sobre o ambiente ou a vida diária, postando textos escritos e fotos. Alunos de classes diferentes podem usar o *blog* para postar críticas de filmes exibidos localmente, ou sobre lançamento de CD. Também podem usá-los para projetos que queiram trocar com outras classes. Alguns professores incentivam a montagem de um *blog* do aluno, próprio e individual. Aqui, os alunos podem expressar suas ideias, escrever textos, sugerir sites interessantes e acrescentar fotos e arquivos a fim de se comunicar com outras pessoas sobre coisas que são importantes para eles.

Logicamente é importante que medidas adequadas sejam adotadas para restringir o acesso a esses *blogs* por meio de senhas. Os alunos também devem ser avisados para não fornecer detalhes pessoais, como endereços e números de telefone. Assim, usar tal tecnologia como componente do processo do aprendizado de inglês faz parte da educação geral dos alunos em relação à segurança pessoal. Pode-se fazer uso também das *WIKIS*, que se parece um pouco como um site público, com o qual qualquer um que tenha acesso a ele pode contribuir, acrescentando ou mudando as informações que ali estão. A *wiki* mais conhecida provavelmente é a *Wikipédia*.

Em muitas formas se assemelha a um *blog*, porém é mais dinâmica. A diferença principal é que, enquanto um *blog* progride de modo linear, uma *wiki* não é linear. Num *blog*, cada postagem precede a anterior (com a última no topo); na *wiki*, as diferentes páginas podem estar conectadas entre si, ou atrás da página principal. Holden (2009, p. 85) menciona que “As *wikis* são ideais para projetos de escrita colaborativa, em que diferentes duplas ou grupos de alunos da classe assumem a responsabilidade por trechos diferentes das informações, ou por seções de um texto.”

Acredita-se também que esse recurso seja útil porque cada versão de um texto fica armazenada, de forma que você, ou qualquer aluno, pode ver o que foi mudado e por quem. Assim, as *wikis* oferecem uma forma ideal de se concentrar no processo da escrita, ao mapear os vários passos na revisão e na melhoria de um texto até que seus autores fiquem satisfeitos com ele. Os *chats* de textos são ferramentas que alguns dos alunos podem estar acostumados a se comunicar através (por meio de) do celular usando mensagens de texto. Assim, estarão cientes das vantagens: a velocidade da comunicação, a sensação de contato imediato e íntimo

com os demais participantes, a possibilidade de envolver várias pessoas. Também estarão cientes de algumas desvantagens: a necessidade de digitar muito depressa (embora muitos consigam fazê-lo a velocidades incríveis) e a natureza desarticulada da comunicação quando várias pessoas participam. De acordo com Holden (2009, p. 86), “[a] grande vantagem é que é um modo barato de estabelecer uma comunicação instantânea entre estudantes de lugares diferentes, que pode ter a rapidez de um telefonema ou de *chat* de voz. Em termos de motivação, os *chats* de texto apresentam muitos pontos que são recomendáveis”.

Quando se discute o uso de *chats* de texto, nos quais os alunos digitam mensagens entre si, em *chats* de texto, mostra-se que isso pode apresentar alguns problemas práticos, com destaque para os relacionados à velocidade de digitação e à escrita errada. Nos *chats* de voz são mais fáceis de administrar. Eles dão oportunidades para falar e ouvir em grupos pequenos, e podem ser usados de maneira semelhante à dos *chats* de texto, para unir as pessoas em “tempo real.” Além disso, existem os *Podcasts* que dão aos alunos a oportunidade de criar um tipo de “revista em áudio” que eles podem postar na Internet e compartilhar com outras pessoas. É possível acrescentar fotos e textos curtos e, por isso, torna-se um contexto ideal para a integração das quatro habilidades linguísticas: audição, fala, leitura e escrita. É muito motivador, na medida em que os alunos podem ver e ouvir os resultados.

É importante aceder e dar aos alunos uma oportunidade para praticar (o que significa dar exercício extra de fala para um propósito real). Os assuntos apropriados para os diferentes *podcasts* poderiam incluir a classe do aluno onde ele se apresenta (“*Hi, I’m Rose, I’m ten...well, nearly eleven...*”), seus *hobbies* (“*I like windsurfing. What about you?...*”), assuntos favoritos e atividades atuais (“*I love Science. Last week we did a great experiment...*”) e viagens com a escola (“*Our class went to last week. We went by...*”).

Quanto mais pessoais forem os assuntos, mais interessantes serão os discursos que eles provavelmente provocarão. E, é claro, do ponto de vista dos ouvintes, eles podem estimular a discussão e até inspirá-los a fazer seus próprios *podcasts*. É importante lembrar que as declarações podem ser bem curtas – apenas uma ou duas sentenças. Podem ser sérias ou engraçadas. Os falantes deveriam selecionar coisas que de fato querem dizer. E deveriam praticar até que possam dizê-las claramente.

Com todos estes recursos tecnológicos, imagina-se que os mesmos usados na sala de aula do PROEJA deixarão os alunos deslumbrados e muito incentivados a continuar os seus estudos. Obviamente, isso é possível se esses recursos estão disponíveis nas escolas e se os alunos têm acesso a eles e ao laboratório de informática. Tendo esse acesso, o professor mediará o conhecimento de língua inglesa aliado à tecnologia, formando grupos de alunos e

contando com o conhecimento que cada qual já adquiriu. Então o professor parte para a seleção de materiais junto com a turma e iniciam-se as aulas dando suporte a eles para tornar estas aulas bem aprazíveis e estimulantes, colocando o aluno assim em evidência e proporcionando a ele bem estar, segurança e muita confiança no que ele mesmo está criando.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O computador pode ser um poderoso aliado em sala de aula no processo ensino-aprendizagem, constituindo-se em um instrumento de auxílio que pode enriquecer e dinamizar as aulas e, muito especialmente, as de língua inglesa.

Considerando que nossos alunos chegam à escola com sua própria bagagem de conhecimento e compreendendo as razões que fazem com que as crianças tenham maior intimidade com as tecnologias e, dessa maneira, apresentem menor hesitação no momento de experimentar o novo, torna-se mais simples para o professor eximir-se da opressão do mito “professor tudo sabe”, muitas vezes exercida por ele próprio. Tranquilizando-se, o professor pode alcançar maior prazer e resultados mais satisfatórios, não só unilaterais, uma vez que ele também pode extrair conhecimento de sua tarefa junto aos alunos.

É evidente que o ambiente ideal de ensino é aquele que oferece laboratório de informática, disponibiliza *softwares*, pessoal treinado, acesso à Internet. Temos consciência que mesmo as instituições privadas algumas vezes não dispõem de tais recursos para o processo educativo. Porém, esse quadro tem se modificado rapidamente e muitas escolas, além de laboratórios/salas de informáticas, já proporcionam para alunos, professores e funcionários endereços de *e-mail*, facilitando, assim, não apenas o acesso às informações concernentes à comunidade escolar, mas também a comunicação entre seus membros. Tal recurso pode caracterizar-se em um poderoso instrumento no processo educativo, particularmente no de língua inglesa.

Quanto à língua estrangeira propriamente dita, entende-se que há diversos aspectos distintos e complementares a ser trabalhados além da gramática tradicional, ou seja, dos aspectos morfossintáticos. Além das estruturas sintáticas e da formação de palavras, distingue-se também o nível interacional abordando tais domínios do trabalho com a linguagem em seções distintas de cada assunto. Para tanto, é importante nos basearmos nas teorias sobre os gêneros textuais, operacionalizando o reconhecimento dos gêneros, suas estruturas formais, suas finalidades, seus contextos de circulação e seus interlocutores potenciais. No nível da interação, destaca-se a prática do idioma em situações comunicativas que promovem o uso da linguagem como ação.

De um vasto repertório de gêneros e situações comunicativas, o professor pode esperar proporcionar a vivência de múltiplos letramentos, das situações mais cotidianas às mais formais e elaboradas, que exigem maior domínio no uso do idioma. Desse modo, é

possível abordar os gêneros orais, escritos e digitais mais cotidianos, como o ingresso de cinema, o *e-mail* e o *cartoon*, até os mais complexos, como cartas de recomendação, artigos científicos e trechos de obras de ficção. Sendo o inglês fundamental no âmbito das novas tecnologias de comunicação, cabe ressaltar todo o empenho em incorporar vários gêneros digitais emergentes, como *blogs* e *podcasts* em fóruns da Internet.

O universo das novas tecnologias encontra nas aulas de informática e nas aulas de inglês uma das principais relações entre disciplinas distintas. No entanto, este tema está longe de ser o único a ser contemplado na perspectiva da interdisciplinaridade.

Finalmente, em relação ao processo ensino-aprendizagem, é importante enfatizar o papel do professor como mediador e não como detentor do conhecimento em tempos em que as práticas sociais de linguagem, sobretudo as digitais, encontram-se em franco desenvolvimento e transformação. Sempre que possível, e procurando não comprometer a organização do tempo e do espaço escolar, busca-se adotar um método interativo de ensino de língua, com base na relação entre professor e aluno e no esforço coletivo entre alunos para solucionar problemas, resolver exercícios, interpretar textos, etc. Acredita-se que é pela interação que o processo de ensino-aprendizagem é mais profícuo, não só pela participação ativa de todos os envolvidos, mas também pela oportunidade que dá ao professor de balizar suas atividades no contato intenso com a capacidade real dos alunos.

É por este motivo que se faz necessário apresentar tamanha diversificação nos modos de interação em sala de aula e prevê-se um aluno ativo e indagador que participa, cria hipóteses e expõe seu modo de ver o mundo.

Embora, historicamente, haja divergência, o ensino de uma língua estrangeira, juntamente com os aspectos culturais, tem sido de fundamental importância para um melhor atendimento e aceitação de certa cultura. O desenvolvimento da competência comunicativa da língua-alvo deve estar atrelado a seu desenvolvimento comunicativo intercultural.

Ensinar uma língua estrangeira, portanto, implica a inclusão de competência gramatical, competência comunicativa, proficiência na língua, além, é claro, da mudança de comportamento e de atitude com relação à própria cultura e às culturas alheias. Não é recomendável ensinar uma língua estrangeira sem ao menos oferecer aos aprendizes alguma visão do universo cultural no qual essa língua está inserida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Renata Palácio de. **Fique sabendo**. Disponível em: <<http://teacherrenatapalacio.blogspot.com/2011/02/fique-sabendo.html>>. Acesso em: 29 dez. 2011.
- BARATZ, J.; SHUY, Roger W. **Teaching black children to read**. Washington D.C.: Center for applied Linguistics, 1969.
- FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GUIMARÃES, N. A. D. **O ensino de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso sobre a competência desenvolvida nos alunos no ensino médio**. 2005. Mestrado - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2005.
- HOLDEN, Suzan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Delti, 2009.
- LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In FREIRE, M.; Barcelos, A. (Orgs). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MACHADO, A. **A ilusão especular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MAIA, Fabiola Soares. **O ensino de língua inglesa: realidade ou utopia**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/linguas-artigos/o-ensino-de-lingua-inglesa-realidade-ou-utopia-4832124.html>>. Acesso em: 29 dez. 2011.
- MOITA LOPES, L. P. da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In _____. **Oficina de linguística aplicada – a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- NOGUEIRA, Márcia Castelo Branco. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. 2007. (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC, Rio de Janeiro.
- ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, R.; SILVA, E. T. (orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- PERIN, J. O. R. **Ensino/Aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal**. Pelotas: Educat, 2005.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 213-230.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SELINKER, L. **Interlanguage**. International Review of Applied Linguistics, n.10, p. 209-31, 1972.

____. **Rediscovering Interlanguage**. New York: Longman Group, 1992.

SPINASSÉ, K. **Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Revista Contingentia, v. 1, p. 01-10, nov. 2006.

WYATT, B. O aprendiz de línguas: uma visão humanística. In CELANI, M. A. A. (org.). **Ensino de segunda língua**. São Paulo: Educ, 1997.