

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO
Programa de Pós-Graduação Mídia e Tecnologia

Sandra Regina Silva

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS PAULISTAS E AS NOVAS TECNOLOGIAS**

Bauru

2016

Sandra Regina Silva

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS PAULISTAS E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação Mídia e Tecnologia, da Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação - FAAC, Universidade Júlio de Mesquita Filho - UNESP, para obtenção do título de Mestre em Mídia e Tecnologia sob a orientação do Profº Dr.º Antonio Francisco Magnoni.

Bauru

2016

Silva, Sandra Regina.

O Ensino de Língua Estrangeira nas Escolas Públicas Estaduais Paulistas e as Novas Tecnologias/ Sandra Regina Silva, 2016
108 f.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Francisco Magnoni

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2016

1. Língua estrangeira. 2. Tecnologias da Informação e Comunicação. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação II. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE SANDRA REGINA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO.

Aos 27 dias do mês de janeiro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) auditório da Seção Técnica de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Unesp - câmpus de Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MAGNONI do(a) Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da FAAC/Unesp/Bauru / Universidade Estadual Paulista , Professor Associado (Livre-docente) RICARDO ALEXINO FERREIRA do(a) Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo, Prof^a. Dr^a. REGINA CÉLIA BAPTISTA BELLUZZO do(a) Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia / Universidade Estadual Paulista , sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de SANDRA REGINA SILVA, intitulada "**O ensino de língua estrangeira nas escolas públicas estaduais paulistas e as novas tecnologias**". Após a exposição, a discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MAGNONI

Professor Associado (Livre-docente) RICARDO ALEXINO FERREIRA

Prof^a. Dr^a. REGINA CÉLIA BAPTISTA BELLUZZO

Sandra Regina Silva

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS PAULISTAS E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Área de Concentração: Ambientes Midiáticos e Tecnológicos

Linha de Pesquisa: Gestão Midiática e Tecnológica

BANCA EXAMINADORA:

Presidente/Orientador: Profº Dr.º Antonio Francisco Magnoni

Instituição: UNESP

Prof. 1: Profª Drª Regina Célia Baptista Belluzo

Instituição: UNESP

Prof. 2: Profº Drº Ricardo Alexino

Instituição: USP

Resultado: Aprovada.

Bauru, 27/01/2016.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Antonio Francisco Magnoni pelas ideias sempre oportunas para a reflexão e o debate acerca do assunto pesquisado, pelas indicações de leituras essenciais para o desenvolvimento da dissertação, pelas inúmeras revisões e correções em artigos para apresentações em eventos e para a publicação, além da ajuda financeira para a realização da pesquisa de campo na cidade de Bauru e que foi essencial para o desenvolvimento da dissertação sobre os cursos de língua estrangeira da E.E. Profª Marta Ap. H. Barbosa e do Centro de Estudos de Línguas (CEL) Christino Cabral.

Agradeço também as professoras de Língua Estrangeira e a direção da E.E. Profª Marta Ap. H. Barbosa (CAIC) e do CEL Prof. Christino Cabral e ao coordenador pedagógico de Língua Estrangeira na Diretoria de Ensino de Bauru, Fábio Angelo, pela colaboração e apoio à minha pesquisa de campo.

Aos colegas da pós-graduação: Diego Bittencourt pelas contribuições para a minha pesquisa e Mayckel Barbosa de Oliveira Camargo pela parceria no teste de usabilidade do site Inglês On-line e na publicação do artigo em um evento internacional.

Obrigada aos meus colegas e aos meus professores da Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia, em especial, Prof. Dr. Marco Américo (Tuca) e Profª Drª Maria da Graça Mello Magnoni, pela acolhida, e a todos pelo convívio e pelo incentivo para o desenvolvimento de trabalhos e da dissertação.

Agradeço por fim a minha mãe, Neusa Amorim Silva, pelo apoio financeiro durante o mestrado, ao meu vizinho e professor do curso de Design da FAAC, Prof. Dr. Ricardo Rinaldi, pelo incentivo e pelas dicas e ao músico Carlos Eduardo Cassere Rosa, pela paciência e apoio ao meu trabalho como professora de inglês e espanhol para crianças e adolescentes na Casa da Banda.

SILVA. S.R. **O ensino de língua estrangeira nas escolas públicas estaduais e as novas tecnologias.** 2016. Trabalho de Conclusão (Mestrado em Mídia e Tecnologia) - FAAC - UNESP, sob a orientação do prof. Dr. Antonio Francisco Magnoni, Bauru, 2015.

RESUMO

A pesquisa de mestrado aqui apresentada permite identificação no plano teórico de algumas mudanças comportamentais e culturais individuais e coletivas, que são derivadas de uma mundialização quase plena da abrangência e dos usos de sistemas e dos dispositivos digitais de comunicação midiática. Em um contexto de globalização de mercados e das vagas de trabalho, o domínio de línguas estrangeiras tende a ser cada vez mais estratégico para os estudantes dos sistemas públicos brasileiros, cuja maioria é derivada das camadas trabalhadoras que também aspiram legitimamente a uma formação individual e profissional, que seja contemporânea, abrangente e emancipadora. Afinal, as novas gerações, independentes de suas origens socioeconômicas, estão inseridas em contextos culturais e sociais onde a realização de diversas atividades ou de vários tipos de relações interpessoais cotidianas serão sempre mais condicionadas ao acesso às redes e dependentes do uso de diversos tipos de dispositivos informáticos atualizados. Diante da constatação de uma influência crescente das mediações digitais no espaço escolar, a pesquisadora dedicou períodos seguidos para a observação dos cursos presenciais e on-line de língua estrangeira que são disponibilizados para estudantes do ensino fundamental e médio das escolas estaduais paulistas, no âmbito da cidade de Bauru. Os objetos de pesquisa e análise são os cursos de inglês *Early Bird* (madrugador) na E.E. Prof^a Marta Aparecida Hjertquist Barbosa, em Bauru (SP), os cursos de inglês e espanhol no Centro de Estudo de Línguas (CEL) Prof. Christino Cabral, na mesma cidade e os cursos on-lines de inglês e espanhol disponibilizados no site da Evesp (Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo). Em ambas as modalidades, foi analisado se houve a utilização mais adequada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar e das Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC), que são fundamentais para a construção dos conhecimentos e dos valores coletivos para o século XXI, que requer instituições escolares com características multiculturais, que atenda, as demandas da sociedade brasileira em uma época em que os contatos interpessoais e a convivência cultural, profissional e produtiva é cada vez mais planetária.

Palavras-chave: Inglês. Espanhol. Educação. Early Bird. Tecnologia

ABSTRACT

The master's research presented here allows us to identify in theory some cultural behavioral changes and individual or collective which are derived from an almost full globalization of the scope and use of systems and digital devices of media communication. In a context of globalization of markets and job openings, the command of foreign languages tend to be increasingly strategic for students of the Brazilian public systems, most of which is derived from the working classes, which also legitimately aspire individual training and professional that is contemporary, comprehensive and emancipatory. After all, the new generations, regardless of their socioeconomic backgrounds, are embedded in cultural and social contexts, where the implementation of various activities or various types of everyday interpersonal relations will be ever more dependent on access to networks and the use of updated computer devices. Before the finding of a growing influence of digital mediation at school, the researcher spent periods followed for observation of classroom courses and online foreign language courses, which are available to students from middle and high school of the São Paulo state schools, in the city of Bauru. The research and analysis objects are the English courses Early Bird in E.E. Teacher Marta Aparecida Hjertquist Barbosa school, in Bauru (SP) and the English and Spanish course in the Language Study Center (CEL) Teacher Christino Cabral, in the same city, beside the on-line English and Spanish course available on the Evesp (Virtual School of Education Programs of the São Paulo state) site. In both modes, it was examined whether there was a better use of Information and Communication Technologies (ICT) environment and Technology for Learning and Knowledge, which are fundamental for the construction of knowledge and collective values for the XXI century, which requires educational institutions with multicultural characteristics, which meets the demands of a brazilian society at a time when interpersonal contacts and cultural exchange, professional and productive are increasingly planetary.

Keywords: English. Spanish. Education. Early Bird. Technology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1– Cursos de língua estrangeira em números.....	26
Figura 2– Sugestão de plano de aula do <i>Early Bird</i>	61
Figura 3– Tela do site Words&Birds.....	64
Figura 4– Plano de aula CEL Espanhol.....	69
Figura 5– Módulos Inglês On-line.....	74
Figura 6– Tela do site Inglês On-line.....	76
Figura 7– Mapa perceptivo da interação dos usuários no site Inglês On-line.....	79
Figura 8– Módulos Espanhol On-line.....	82
Figura 9– Tela do site Espanhol On-line.....	83

LISTA DE SIGLAS

CALL (*Computer Assisted Language Learning*) **Aprendizagem de Línguas Mediado por Computador**

CEL **Centro de Estudos de Línguas**

DE **Diretoria de Ensino**

EAO (*Enseñanza Asistida por Ordenador*) **Educação a Distância**

EB (*Early Bird*) **Madrugador**

EBC **Empresa Brasileira de Comunicação**

EPV **Ensino Presencial Virtual**

Evesp **Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo**

LDB **Lei de Diretrizes e Bases**

LE **Língua Estrangeira**

MEC **Ministério da Educação e Cultura**

Mercosul **Mercado Comum do Cone Sul**

NP-LEM **Núcleo Pedagógico de Língua Estrangeira Moderna**

TAC **Tecnologia para a Aprendizagem e o Conhecimento**

TIC **Tecnologia da Informação e Comunicação**

Usaid (*United States Agency for International Development*) **Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional**

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1		
1	INTRODUÇÃO	11
1.1	A prática da língua estrangeira adequada aos valores multiculturais e colaborativos	15
1.2	O sistema de educação pública paulista	22
1.3	Objetivo geral	25
1.3.1	Objetivos específicos	26
REFERENCIAL TEÓRICO		
CAPÍTULO 2		
2	O MÉTODO DIALÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLANETÁRIA	27
2.1	A relação existente entre o ensino de língua estrangeira e as TIC	37
2.2	O computador e o ensino de línguas	43
2.2	A construção de realidades próximas dos estudantes	47
2.3	Hipóteses	53
CAPÍTULO 3		
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA		
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
3.1	A oralidade do inglês no ensino fundamental	58
3.2	A cultura latina e o inglês instrumental no CEL	67
3.3	A evasão no Inglês On-line da Evesp	72
3.4	Falhas na integração do Espanhol On-line ao ACESSA ESCOLA	80
3.5	Resultados e interpretações	84
CAPÍTULO 4		
CONSIDERAÇÕES FINAIS		86
REFERÊNCIAS		89
APÊNDICES		95

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO

A relação existente entre o ensino de língua estrangeira e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foi o principal eixo de pesquisa e análise nesta dissertação de mestrado que utilizou as categorias teóricas interdisciplinares do campo da Comunicação e da Educação, além de referenciais e de conhecimentos aplicados dos campos de Tecnologias, de Programas e de Linguagens de Informática, para investigar a utilização das novas tecnologias nos cursos presenciais e nos cursos virtuais de inglês e de espanhol, que são disponibilizados desde o ano de 2012 para os alunos da rede estadual de ensino paulista no âmbito da cidade de Bauru (São Paulo).

A pesquisa de mestrado desenvolvida foi inicialmente de natureza bibliográfica, com a investigação exploratória qualitativa de campo em seguida para que fosse possível analisar o conteúdo trabalhado nas turmas dos cursos de língua estrangeira e verificar *in loco*, os métodos e as formas de incorporação das TICS nas aulas dos cursos da rede pública estadual de ensino em Bauru. Os cursos de língua estrangeira são instrumentos educativos fundamentais para a construção no século XXI de uma sociedade do conhecimento integrada a uma perspectiva da cidadania planetária, conforme Morin preconizou (2003). O aprendizado adequado de línguas estrangeiras permite um empoderamento salutar dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio da rede pública estadual, a partir da apropriação da conversação e das habilidades de leitura e da interação direta ou mediada, além de lhes agregar a capacidade de tradução e de edição de textos e de vídeos em outros idiomas.

As aulas devidamente ministradas poderão preparar os alunos para viagens ou permanências no exterior, dotá-los de capacidade de convivência com os indivíduos e as culturas dos países do continente americano e de outras regiões do planeta, além de integrar à cultura global os estudantes das camadas populares, para que possam participar das redes coletivas de informação internacional, para que também compartilhem de aspirações cosmopolitas, além de torná-los mais aptos a disputar os mercados de formação profissional e de trabalho, tanto nacional, quanto externos.

Como objeto principal da dissertação foi identificado e analisado o ensino de língua estrangeira em escolas estaduais a partir da análise do conteúdo e da pesquisa de campo em cursos presenciais e *on-line* disponibilizados para os estudantes. Assim, a autora da pesquisa analisou o curso piloto de inglês *Early Bird* (madrugador) destinado ao ensino fundamental e implantado na escola E.E. Profª Marta Ap. H. Barbosa, na Vila Nova Esperança em Bauru; também os cursos presenciais opcionais de inglês e espanhol do CEL Prof. Christino Cabral, unidade localizada no Jardim Estoril em Bauru. Os cursos opcionais virtuais Inglês *On-line* e Espanhol *On-line* foram relevantes para esta pesquisa, pelo ineditismo e pela abrangência do trabalho bibliográfico e de campo em um momento em que pesquisadores, planejadores e gestores de sistemas de educação discutem a transição da escola formal tradicional para a escola híbrida.

No extenso sistema de ensino público do Estado de São Paulo, este processo ainda é incipiente e não tem perspectivas de ampliação porque o cenário atual é de diminuição de recursos orçamentários para a educação estadual. Portanto, é um contexto bastante adverso para se pleitear a criação de mais ambientes virtuais com a disponibilidade de ferramentas digitais que permitam que a rede escolar pública possa ampliar a utilização de instrumentos de ensino-aprendizagem e aproveitar as novas possibilidades e competências das crianças, adolescentes e jovens, que já chegam aos sistemas educativos dominando plenamente as linguagens midiáticas. A disrupção tecnológica aplicada na escola (CHRISTENSEN, 2012) pode no entanto diminuir a distância existente entre a escola formal e tradicional e a escola da sociedade do conhecimento inserida na cibercultura.

Nas universidades há diversas áreas de conhecimento e de pesquisa que desde o início do desenvolvimento da informática pensam em contribuir com a melhoria de todos os níveis de formação escolar oferecidos pelos sistemas educacionais públicos, tanto municipais, quanto estaduais e federais para a maior integração das novas mídias no cotidiano escolar fundamentada nos resultados encontrados na pesquisa sobre a adequação dos cursos à sociedade de informação e do conhecimento; para a fundamentação teórica no desenvolvimento de objetos de aprendizagem e de conteúdos não-lineares mais adequados a geração dos nativos digitais e para a criação de novas práticas sociais na escola num ambiente de maior empoderamento dos estudantes.

Afinal, os sistemas públicos de educação escolar, de informação e de comunicação são elementos basilares que orbitam o sólido núcleo capitalista da nova economia, cujos

principais pilares de sustentação são as novas plataformas e os dispositivos digitais de informação e de comunicação, que a partir de 1990 absorveram a maioria das estruturas produtivas da economia industrial moderna, além de desestabilizar os antigos arranjos dos veículos constituintes das indústrias culturais. Assim, os veículos da velha mídia foram reinventados pela informatização de suas tecnologias de produção de suas diversas linguagens e pela unificação dos vários canais de difusão existentes na comunicação analógica, e também agregaram a emissão e a recepção eletrônica em tempo real, abrangência mundial, interatividade e multilateralidade de fluxos.

É notório que durante a maior porção do século 20, o desenvolvimento dos veículos de difusão massiva de informação e de comunicação significaram notáveis instrumentos de estímulo ao consumo de bens materiais e simbólicos e de uniformização dos padrões culturais e comportamentais vigentes nas sociedades contemporâneas. Ao mesmo tempo, os próprios veículos constituíram um admirável sistema de produção e de acumulação capitalista, tanto que a nova economia dos anos 1990 passou a ser alimentada pela internet, com seu imenso mercado virtual e mundial de meios e de bens simbólicos, que foram criados pela multiplicação quase incontrolável de canais e de ferramentas de comunicação em todas as sociedades inseridas nos padrões modernos de produção e de consumo. Os Estados Unidos da América (EUA) foram o principal exemplo do poder de acumulação da indústria e do mercado de bens simbólicos durante a última década do século passado conforme a citação de Dizard (2000):

A mídia é parte de um setor da comunicação que movimentava bilhões, no qual praticamente todos os produtos de informação e entretenimento competem no mercado [...]. O comercialismo tem sido o marco das indústrias de mídias americanas praticamente desde o começo. [...] No século passado [20], a introdução de novas tecnologias baseadas na eletricidade criou tensões entre a mídia antiga e a nova que ainda hoje nos acompanha. [...] Outro desenvolvimento menos evidente teve consequências importantes para as indústrias de mídia [...]: a nova percepção da mídia como grande negócio comercial. Nos anos 90, as comunicações de mídia, em conjunto, constituíram a sétima maior indústria da economia americana. Se for medida por padrões compostos de crescimento anual, ocupou o quarto lugar. [...] A comunidade financeira norte-americana passou a encarar a mídia como algo mais que um grupo díspar de empresas desconexas [...]. Isso disparou um interesse em fusões, aquisições e outras propostas para consolidar as operações da mídia em combinações maiores e potencialmente mais lucrativas (DIZARD, 2000. p.103-105).

Em contraposição à veloz evolução dos meios digitais, a educação pública brasileira ainda prossegue com a sua prática de ensino derivada dos modelos presenciais da cultura tipográfica, ajustada no ritmo anterior ao da velocidade motriz. O ensino presencial das línguas estrangeiras na rede pública paulista deveria adotar como um recurso didático-pedagógico os dispositivos digitais e as formas de comunicação audiovisuais e interativas que já estão incorporadas ao cotidiano das crianças, adolescentes e jovens em uma época de crescente transmediação de todas as formas de comunicação por mediação que foram desenvolvidas desde os meados do século XV. Desse modo, Magnoni menciona que:

A aplicação da teleinformática no ensino assume valor estratégico imediato ao se averiguar que em plena era digital, a maioria dos professores em todos os níveis educacionais ainda têm nos livros, nas apostilas e na exposição oral, os principais instrumentos pedagógicos e didáticos para ensino-aprendizagem. A sala de aula presencial persiste como espaço secular e exclusivo de aprendizado formal, reservado somente aos alunos com idade, tempo e disponibilidade material para frequentá-lo regularmente e a instituição escolar, desde a sua hierarquia até os seus quadros de base, ainda resistem em se apropriar das tecnologias e dos fluxos informacionais, hoje presentes em quase todas as camadas sociais. Entretanto, a hesitação dos docentes não impede a ocupação digital do território escolar, que é realizada pelos contingentes cada vez maiores de alunos usuários dos dispositivos informáticos com conexão à internet. (MAGNONI, 2001, p.14)

A informatização dos veículos, dos suportes de recepção e dos fluxos informativos a partir do desenvolvimento da internet comercial pública acelerou a convergência de tecnologias, de conteúdos e das linguagens midiáticas. A digitalização transferiu grande parte das informações e das linguagens para as plataformas do ciberespaço e também alterou radicalmente as formas de distribuição e de fruição das mensagens midiáticas produzidas pelos abrangentes sistemas de comunicação, que desde o início da era moderna se fizeram cada vez mais presentes entre as sociedades urbanizadas.

O aumento contínuo do acesso populacional aos fluxos informacionais de alcance global tem criado novos processos, comportamentos e sentidos culturais individuais e coletivos, que também influenciam os sistemas escolares, os professores, os estudantes e as relações de ensino-aprendizagem estabelecidas nos ambientes, nas ações e rotinas didático-pedagógicas (LÉVY, 1999). A comunicação derivada do ciberespaço gera novos saberes e provoca a ressignificação dos conteúdos informativos e culturais, além de ter agregado novas perspectivas para as práticas de ensino da educação escolar, especialmente alvissareiras para o ensino de línguas estrangeiras.

1.1 A prática da língua estrangeira adequada aos valores multiculturais e colaborativos

Nos séculos 20 e 21, a principal motivação para a disseminação do ensino–aprendizado de língua inglesa no Brasil foi derivada do expansionismo dos Estados Unidos em toda a América Latina. As estratégias comerciais e militares dos EUA, a partir do final da Segunda Guerra Mundial incluíram a firme intenção de manter todos os países do continente americano sob sua influência econômica, militar, política e cultural. Para viabilizarem as suas estratégias, criaram e mantiveram uma forte influência sobre as instituições internacionais de arbitragem econômica, política e de segurança mundial. O período após a Segunda Guerra Mundial também foi uma época de vigoroso crescimento da indústria cultural dos EUA.

O cinema e os audiovisuais enlatados *made in USA* produzidos para abastecer a programação das redes de televisão dos países latino-americanos, além da disseminação musical do pop e do rock internacional foram ferramentas essenciais para a promoção do inglês como a grande língua comercial e cultural da atualidade, promovendo o estilo de vida americano em todos os continentes. É possível inferir que foi a partir desses contextos históricos que o ensino e o aprendizado da língua inglesa no Brasil sempre tiveram uma motivação mais instrumental e pragmática, pouco vinculada aos valores multiculturais e colaborativos do século 21.

No início da década de 1960, os estrategistas dos EUA foram escaldados pela revolução cubana, que tornara a bucólica ilha caribenha um enclave soviético instalado a menos de 100 milhas da Flórida, nos Estados Unidos. Decididos a evitar a sovietação da porção latina do continente, direcionaram os seus interesses geopolíticos imediatos para abrir novos mercados consumidores na região e para tentar sufocar jovens democracias nacionalistas e movimentos socialistas na América Central e na América do Sul. Assim, os ianques atuaram em conjunto com grupos conspiradores locais e ajudaram a instalar e a sustentar até meados dos anos 1980, as ditaduras militares, que se sucederam nos países latino-americanos mais importantes, uma ofensiva que começou pelo Brasil, com o golpe de 1964.

O castelhano chegou à América com os invasores espanhóis, que foram os responsáveis pela colonização e pela destruição progressiva de culturas e de cidades riquíssimas, se comparadas com as capitais europeias da época do início da ocupação e da

colonização do novo mundo (GALEANO, 1990). A destruição das nações e das culturas indígenas que aconteceu em toda a América Hispânica, também se repetiu no Brasil após a invasão dos portugueses, que também impuseram a sua língua e a sua cultura.

Durante o século XX o ensino-aprendizado de espanhol também sofreu com a influência política e expansionista dos EUA na região no disputado mercado consumidor brasileiro. As várias tentativas de consolidação de blocos comerciais na América Latina ao longo desse período não se realizaram e o ideal do espanhol como a segunda língua estrangeira no Brasil ainda não aconteceu.

O século 21, que traz valores multiculturais, o acesso à informação e ao conhecimento de uma forma intensa e abrangente criou novas possibilidades para o ensino-aprendizado da língua estrangeira no Brasil. Principalmente em um momento em que o país tentou buscar maior visibilidade e integração mundial, como organizador de dois dos maiores eventos esportivos mundiais: a Copa do Mundo realizada em 2014, e as Olimpíadas em 2016, no Rio de Janeiro. A intensificação do fluxo de turistas no país e o aumento da oferta das viagens internacionais pela América Latina, que também decorre da ampliação da exposição internacional da cultura e da identidade brasileira vislumbra a possibilidade da realização de um maior intercâmbio cultural com tantos povos estrangeiros que utilizam o inglês em viagens e como a principal língua comercial internacional. O intenso fluxo de informações midiáticas de povos e de culturas em nosso país também resulta em uma nova leitura da própria identidade latino-americana, expressada pelo espanhol de toda a América Latina e pelo eco do português.

Uma reflexão possível é que a pátria esportiva, em eventos cada vez mais regionais, numa pulsão pela conquista do sonho de uma Copa latina, como foi percebido na Copa do Mundo no Brasil não levou à conquista do troféu em um campeonato organizado por uma federação com inúmeras denúncias de corrupção. Apesar da frustração coletiva, que foi provocada por uma derrota acachapante do Brasil, o evento despertou nos latinos um sentimento que a união regional resultante do bloco econômico Mercosul não conseguiu. Foi possível perceber um desejo de integração e de desenvolvimento de uma identidade regional, expressadas simultaneamente nas ruas, em espanhol e português, em muitas manifestações espontâneas que juntaram gente de quase toda a América Latina. Talvez elas expressaram momentaneamente, um sentimento instintivo da necessidade de adoção

abrangente de ensino-aprendizado bilíngue, uma perspectiva que não está inserida formalmente na escola e na cultura brasileira cotidiana.

Uma parte dessas expressões da identidade da Copa latina foram percebidas na internet. As ações e interações comunicativas cotidianas geradas pelos recursos e dispositivos digitais, que invadiram todos os espaços e atividades sociais e se multiplicaram continuamente nos ambientes virtuais da internet desafiam os educadores, pesquisadores e planejadores das políticas e das instituições escolares a promoverem a integração dos conteúdos e das práticas educacionais às novas formas de difusão, de recepção e interpretação pedagógica, que sejam compatíveis com as formas mediadas de ensinar o português e outras línguas. Tais assuntos são de interesse da Mídia e da Tecnologia, inseridas na sociedade da informação e do conhecimento do século 21, denominada pelo sociólogo polonês Bauman (2007), como um período da modernidade líquida (efêmera, passageira) e da mais intensa convivência em comunidades sociais e virtuais na internet, criando novas relações em rede.

Lévy (1999) define, a partir da cibercultura, o surgimento de um novo conceito de universal diferente das formas culturais que vieram antes e que pode ser caracterizado como uma oportunidade para a reconstrução e a ressignificação das mensagens em um contexto de crescimento global do ciberespaço, um sistema de difusão, de trocas multilaterais de informações e de convivência virtual que é regido pelos princípios da interconexão, que hoje poderia ser interpretado como a criação de redes sociais e de comunidades virtuais e pela inteligência social que produz imensos repertórios coletivos disponíveis no ciberespaço. Esta recriação de significados acontece a partir de interações sociais (BAKHTIN, 2006) e de contatos pessoais diretos ou midiáticos, que provoca a renovação permanente do conhecimento com o imperativo categórico de comunicação universal na visão de Lévy. Além disso, pode-se dizer também que:

Uma nova ecologia das mídias vai se organizando ao redor das bordas do ciberespaço. Posso agora enunciar seu paradoxo central: quanto mais universal (extenso, interconectado, interativo), menos totalizável. Cada conexão suplementar acrescenta ainda mais heterogeneidade, novas fontes de informação, novas linhas de fuga, a tal ponto que o sentido global encontra-se cada vez menos perceptível, cada vez mais difícil de circunscrever, de fechar, de dominar. Esse universal dá acesso a um gozo do mundial, à inteligência coletiva enquanto ato da espécie. Faz com que participemos mais intensamente da humanidade viva, mas sem que isso seja contraditório, ao contrário, com a multiplicação das singularidades e a ascensão da desordem. (LÉVY, 1999, p. 120).

O cenário midiático mundial passou a ser radicalmente reconfigurado a partir da segunda metade da década de 1990, período inicial da internet comercial. A rede mundial de computadores começou a se expandir mundialmente e a se popularizar com uma rapidez infinitamente superior a abrangência conseguida anteriormente pelos meios eletrônicos analógicos, como a telefonia, o rádio e a televisão. A internet, além de ter expansão rápida, desencadeou a digitalização e a convergência das tecnologias, dos conteúdos informacionais e das mensagens.

A convergência foi fator decisivo para ampliar as formas de produção e de socialização das diversas linguagens midiáticas, além de favorecer o desenvolvimento de novos canais e de sistemas e dispositivos digitais interpessoais de comunicação. Como consequência, acomodam-se mais e mais websites no espaço virtual, democratizando a informação e horizontalizando o ambiente comunicacional. Todavia, um olhar mais atento e crítico conseguirá observar que apenas a multiplicação e a diversidade dos sistemas técnicos e dos fluxos de mensagens interativas não geraram por si só no contexto brasileiro, um alargamento da melhoria das condições sociais, um pressuposto elementar para se vislumbrar a democracia digital, como um novo modelo de cidadania. O uso massivo das TIC desencadeou um movimento mundial denominado sociedade da informação e/ou sociedade do conhecimento. Acredita-se que sociedade da informação seja um novo modelo de sociedade capitalista, cuja origem e início de sua construção mundial teve início desde a década de 1950, decorrente do aprofundamento contínuo dos processos industrialistas e pela invenção do transistor. A transistorização deu início a eletrônica do silício e ao desenvolvimento e evolução contínua dos microprocessadores informáticos.

Conforme Mattelart (2002, p.7), a noção de sociedade global da informação é resultado de uma construção geopolítica bem recente. O avanço das TIC nas décadas de 1980 e 1990 fez a discussão sobre o tema ganhar força em vários países. Estrategistas de governos, militares e pesquisadores passaram a debater o tema com veemência. A expansão da internet comercial a partir de meados da década de 1990 estimulou o surgimento de programas institucionais com ações e metas para a utilização das novas tecnologias.

O principal programa sobre o assunto ficou conhecido como Livro Verde da Sociedade da Informação¹ (TAKAHASHI, 2000), que passou a servir de parâmetro para estabelecer

políticas públicas e também para o desenvolvimento do setor industrial e para a regulamentar os serviços informacionais.

A partir da publicação do Livro Verde foi estabelecido oficialmente o Programa Sociedade da Informação para organizar vários setores da sociedade brasileira, tais como o educacional, o mercadológico e o privado para o uso consciente e estratégico das TIC. Conforme Assmann (2000), a sociedade da informação deve assentar os princípios da igualdade de oportunidades, participação e integração.

A discussão nacional e internacional durante a década de 2000 foi concentrada na definição de medidas de políticas públicas e recursos para instalar infraestruturas técnicas abrangentes que permitissem incluir rapidamente as populações no acesso às tecnologias de informação e comunicação. Nos países em desenvolvimento havia (e ainda persiste) a problemática crônica da falta de recursos para realizar os investimentos em tecnologias digitais, uma vez que elas continham fatores potenciais importantes para ajudar a resolver desigualdades sociais, tanto econômicas, quanto sanitárias e culturais.

¹ Sociedade da Informação é a nomenclatura atribuída aos programas nacionais voltados às TICs como forma de garantir sua utilização e distribuição para toda a população, para assegurar que as TIC não sejam mais um fator de exclusão social. O termo nasceu em Portugal em meados da década de 1990 e ganhou força em todo o mundo. No Brasil, o projeto foi finalizado entre 1999 e 2000. Em alguns países, o mesmo programa pode ser encontrado como Sociedade do Conhecimento. Há diversos rótulos para designar este debate: Terceira revolução industrial; Revolução técnico-científica; Revolução informacional; Sociedade pós-capitalista; Sociedade pós-industrial; Sociedade pós-fordista; Segundo divisor de águas industrial; Sociedade pós-salarial; Sociedade tecnológica; Sociedade informática; Sociedade em rede; Capitalismo desorganizado; Capitalismo patrimonial; Capitalismo cognitivo; Nova economia; Economia da informação; Economia digital; Era do acesso.

As TIC, desde o seu primeiro momento, foram apontadas como recursos e instrumentos pedagógicos versáteis para serem utilizados em estratégias de educação presencial, para ajudar a erradicar o analfabetismo ou com potencial para serem veículos remotos e interativos para a difusão e a recepção de programas virtuais de reforço pedagógico ou para a formação e atualização continuada de trabalhadores.

O Mapa da Exclusão Digital no Brasil mostrava em 2001, que só 12,46% da população dispunha de computador em casa e apenas 8,31% estavam conectados à internet. Em 2013, 48% dos domicílios contavam com acesso à rede. Ao considerar o potencial inclusivo das TIC, Silveira (2001) preconizava que a pobreza não seria reduzida com cestas básicas mas

com a construção de coletivos sociais inteligentes capazes de qualificar as pessoas para a economia e para novas formas de sociabilidade.

A rápida expansão da internet domiciliar e portátil vem mudando gradativamente na sociedade brasileira, os hábitos sociais e nas incontáveis formas de organização e realização do trabalho material ou simbólico; enquanto nos espaços escolares, as TIC influenciam nas metodologias, nas rotinas de ensino e de aprendizado e nos resultados pedagógicos individuais e grupais. As relações interpessoais e também as culturais, foram demasiadamente alteradas pelas novas possibilidades virtuais de comunicação. A rápida expansão das redes do ciberespaço e a significativa popularização dos dispositivos portáteis, ao mesmo tempo que incluíram e mudaram a cultura comunicativa contemporânea, sejam as midiáticas, ou as relações sociais cotidianas, que estão cada vez mais virtualizadas, também ampliou a distância entre os incluídos e excluídos. Agora, além das barreiras econômicas e culturais, há os excluídos dos aparatos e das sociabilidades digitais. A partir da internet, o Estado passou a lidar com a demanda pelo acesso às TIC, o custoso desafio de incluir nas plataformas digitais, as populações rurais distantes e o grande número de pobres brasileiros, que ainda não dispõem de formação especializada e de trabalho e renda fixos e dignos. Desse modo, convém destacar que:

É preciso inserir as pessoas no dilúvio informacional das redes e orientá-las sobre como obter conhecimento. Como qualquer navegador, somente após um período de introdução e de treinamento é que se obtêm as técnicas próprias para navegar sozinho e não naufragar diante das marés e intempéries. Em segundo lugar defende que a organização da economia e o trabalho no mundo rico serão cada vez mais mediados pelo computador e pela comunicação em rede. Terceiro, a proficiência em massa das pessoas para o uso da tecnologia da informação pode gerar a sinergia essencial para o desenvolvimento sustentado do país. Portanto, todas as camadas da sociedade precisam se qualificar para acompanhar o desenvolvimento das tecnologias intelectuais, pois é disso que tratamos quando falamos em inclusão na sociedade da informação. [...] Quantos gênios da informática não estão escondidos pela ignorância e pelo *apartheid* digital em nosso país? Quantas soluções criativas e tecnologicamente consistentes não encontraríamos se tivéssemos todos os nossos jovens inseridos nas redes de comunicação? A inclusão digital maciça e a disseminação rápida do uso do computador podem fomentar e potencializar as forças sinérgicas de que nosso país necessita. (SILVEIRA, 2002, p. 21)

É evidente que na era digital o mundo moderno da educação pública acumule uma grande defasagem conceitual, metodológica e também de tecnologias e de instrumentos que

subsidiar as práticas de ensino-aprendizagem. Um sistema de educação com ferramentas conceituais e tecnológicas ultrapassadas irá interferir na qualidade dos resultados das diversas ações pedagógicas cotidianas dos docentes, no trabalho de ensino e aprendizagem que eles desenvolvem com seus alunos, um ciclo sistêmico que produz nas instituições públicas de ensino, um movimento de causa e efeito. Quanto mais as práticas didáticas e as políticas pedagógicas institucionais permanecerem distantes da adoção planejada e do uso regular institucionalizado dos novos recursos educacionais, por mais tempo os professores continuarão a insistir, ou a se resignar, em utilizar em sala de aula as práticas e os instrumentos antigos e ultrapassados.

Assim, os seus métodos e linguagens pedagógicas usuais ficarão mais defasados e desinteressantes para os alunos de todos os níveis educacionais, cujas gerações são de nativos digitais que vêm acumulando há cerca de duas décadas, conhecimentos que desde a infância são absorvidos por uma cultura coletiva cotidiana de uso de recursos, de repertórios, de linguagens e de dispositivos e aplicativos digitais apropriados para a comunicação informacional. Sem contar que as novas gerações utilizam continuamente os mesmos recursos para realizar tarefas e para estabelecer as suas relações cotidianas, as comunicativas e de sociabilidade.

Antes de prosseguir a discussão sobre os potenciais de ensino e aprendizagem das tecnologias digitais em rede, é preciso apontar a irrefutável necessidade dos três níveis de governança pública brasileira, de investirem em um projeto nacional verdadeiramente democrático e abrangente que garanta a educação como direito e condição objetiva para a formação contemporânea e consciente dos cidadãos. Só assim, será possível a consolidação de um sistema ensino gratuito, universal, eficiente e linear, que se torne imune às discontinuidades derivadas das sucessões político-administrativas. Só em uma sociedade menos desigual e excludente será possível incorporar todos os quadros profissionais e os recursos tecnológicos necessários para que haja formação didático-pedagógica presencial e por teleducação, do nível básico ao superior, para todos os brasileiros que necessitarem da escola pública.

1.2 O sistema de educação pública paulista

As escolas públicas estaduais de São Paulo estão ainda distantes das frenéticas transformações da desmassificação da mídia e da aceleração da percepção individual e social, fenômenos relativamente recentes movidos pelo imenso fluxo global de mensagens informacionais (BRIGGS, BURKE, 2006).

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo criou em 2008 e relançou o programa ACESSA Escola para disponibilizar acesso à internet em salas de informática equipadas com computadores multimídias, com um total de quatro milhões de alunos em todo o estado, conforme informações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo divulgadas em *releases* na *homepage* e no Facebook da secretaria. O objetivo do ACESSA São Paulo é o de promover o protagonismo juvenil e a participação do jovem na construção de novos espaços na escola. O programa atende a 4.234 escolas do estado.

No entanto, não existe uma gestão midiática e tecnológica eficiente para gerir o programa ACESSA Escola em toda a rede de escolas de São Paulo. Assim, não há uma integração do laboratório de informática, que tem acesso à internet através do programa ACESSA Escola, com as disciplinas de língua estrangeira, tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio. Nas salas presenciais numerosas, as aulas continuam a ser conduzidas por professores sobrecarregados e em um ambiente com repertórios bem distintos daqueles utilizados no cotidiano cultural dos alunos. O resultado são as baixas performances qualitativas da aprendizagem das quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever além da interação cultural) de acordo com as observações empíricas da pesquisadora, durante o período em que trabalhou como professora substituta. O Currículo do Estado de São Paulo propõe o engajamento discursivo através de textos e práticas sociais no ensino de língua inglesa possibilitando o reconhecimento de si e do outro em novas formas de representação e interpretação do mundo. Mas esta proposta de formação mais ampla do estudante de língua estrangeira não se realiza conforme observação empírica da autora desta dissertação durante as aulas na rede pública estadual de ensino, no exercício da função de professora substituta durante os meses de maio e junho, no Cadastro Emergencial em 2013. Os alunos dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio não têm o domínio da ênfase comunicativa, o que impossibilita a leitura e o entendimento dos textos e situações propostas no ensino-aprendizado da língua estrangeira. O contexto de baixo rendimento do aprendizado conduz a hipótese de necessidade da aplicação de um método que liberte o estudante do ensino-aprendizado tradicional (CAMERON, 2001)

privilegiando as habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) e a interação social e cultural. A utilização das TICS, inter-relacionadas com os saberes dos professores poderá melhorar o resultado pedagógico nas salas presenciais.

O universo desta pesquisa foi inserido em duas escolas da Diretoria de Ensino de Bauru (DE Bauru), uma estrutura político-administrativa criada em 1976 pela junção das Delegacias de Ensino Básico e Normal. A atual atribuição da Diretoria é a de administrar com uma equipe de 120 funcionários, os aspectos pedagógicos e administrativos das 82 unidades educacionais da macrorregião de Bauru. Os 16 municípios que integram a base da DE Bauru somam uma população escolar aproximada de 50 mil alunos.

O CEL Christino Cabral no Jardim Estoril em Bauru foi um dos locais para o desenvolvimento da pesquisa de campo (figura 1). O CEL disponibiliza desde a sua criação em 2003, cursos optativos de inglês e de espanhol. A coordenação do CEL Christino Cabral destaca o perfil diferenciado dos alunos, cuja maioria não vem da escola estadual vizinha, a E.E. Christino Cabral. Os alunos do CEL são oriundos de outras unidades de ensino, que estão em diversos pontos da cidade. Os estudantes de inglês e espanhol dos três turnos são descritos pela direção do CEL como interessados nas aulas do curso optativo. Há pouquíssimos problemas de disciplina e o relacionamento entre alunos e professores, em turmas médias de 20 alunos como foi possível observar durante a pesquisa de campo nos meses de maio e junho de 2015. O perfil do aluno no curso de espanhol é de estudantes comunicativos dos últimos anos do ensino fundamental mas que não exercem necessariamente o papel de lideranças na sala de aula. Os professores do CEL Christino Cabral são jovens, alguns possuem vivências de viagens de intercâmbio na América Latina e complementam as jornadas de trabalho em outras escolas públicas e particulares da cidade de Bauru.

A E.E. Prof. Marta Aparecida Hjertquist Barbosa (escola Caic), no bairro popular Vila Nova Esperança, foi outro local da pesquisa. A unidade escolar disponibiliza o curso de inglês *Early Bird* para as turmas dos cinco primeiros anos do ensino fundamental. São 1.436 alunos do ensino fundamental. Desde 2014, 781 estudantes da referida escola tiveram acesso ao curso *Early Bird*, uma parceria do Ministério da Educação e Cultura da Holanda, da Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Os primeiros pilotos no Brasil foram implantados em 2013 em 10 escolas, e foram expandidos para 56 escolas em 2014. Originalmente o *Early Bird* foi criado

em 2003 na Holanda em Roterdã pelo Conselho de Educação Pública daquela cidade em parceria com a universidade holandesa. A E.E. Marta Ap. H. Barbosa em Bauru tem uma média de 30 alunos por sala em classes numerosas que poderiam comprometer o método de ensino-aprendizado com foco na oralidade o que felizmente não tem ocorrido, conforme a observação das aulas durante a pesquisa de campo. Os professores do *Early Bird* na escola vêm de outras escolas e complementam jornada com o piloto. Uma das professoras migrou da rede particular para a rede pública estadual de ensino.

O universo da pesquisa integrou também os cursos Inglês On-line e o Espanhol On-line que são opções disponibilizadas na plataforma Evesp criada em 2012 para agregar conteúdo digital virtual para os estudantes de toda a rede estadual paulista, num projeto com resultados ainda incipientes e sem uma maciça divulgação nas escolas sobre as novas possibilidades de acesso aos conteúdos educativos interativos na internet através de parcerias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Os conteúdos partilhados no site da Evesp são segmentados, não interagem mutuamente com o universo dos estudantes resultando num conhecimento compartimentado e inadequado aos valores da sociedade da informação e do conhecimento sem empoderar os estudantes para a vivência interativa da cidadania planetária do século XXI (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). A plataforma Evesp também disponibiliza links para sites e programas mais inovadores como o *Geekie Games*, uma plataforma de games preparatória para o Ensino Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que já foi utilizada por três milhões de estudantes em mais de 650 escolas privadas e públicas do país mas que não é acessado universalmente na rede pública de escolas do estado.

A investigação na plataforma Evesp foi sobre os cursos Inglês On-line e Espanhol On-line. O Inglês Online foi desenvolvido a partir de vídeos da Fundação Padre Anchieta e do conteúdo do Núcleo Pedagógico de Língua Estrangeira Moderna da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com a criação do site pela empresa privada MSTech, de Bauru. O Espanhol On-line é um curso criado e já compartilhado na Universia Brasil, integrante da rede virtual de informação Universia que abrange 1.345 universidades, 18,3 mil professores e estudantes de 23 países ibero-americanos. Veja na figura a seguir mais informações do ambiente da pesquisa:

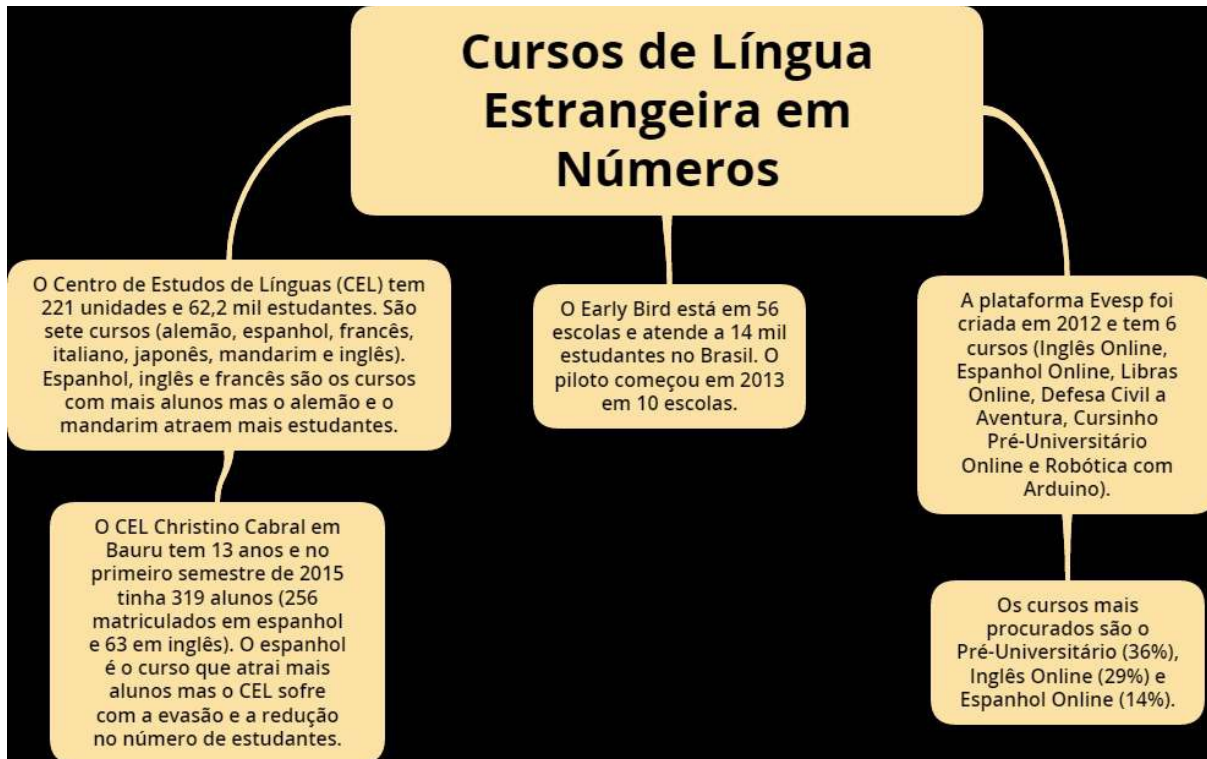


Figura 1: Cursos de Língua Estrangeira em Números

1.3 Objetivo geral

Identificação e análise da inter-relação do ensino-aprendizado de língua estrangeira nas escolas públicas estaduais paulistas com as novas tecnologias e metodologias para utilização de recursos de informática tanto para educação presencial, como para aulas remotas.

1.3.1 Objetivos específicos

- Identificação, junto à literatura especializada, dos métodos processos e recursos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês e espanhol) que são inseridos no ambiente escolar, além dos conhecimentos e das novas culturas possibilitadas pelos sistemas mundiais de mediação individual e coletiva;

- Desenvolvimento da pesquisa de campo exploratória junto ao CEL Christino Cabral em Bauru, sobre os cursos optativos de espanhol para o ensino fundamental e de inglês para o ensino médio, na E.E.Marta Ap. H. Barbosa sobre o curso piloto de inglês *Early Bird* para o ensino fundamental e no site da Evesp nos cursos Inglês On-line e Espanhol On-line para a verificação da compatibilidade dos métodos, processos e recursos de ensino-aprendizagem com os ambientes comunicativos virtuais, interativos e convergentes, tanto no aspecto tecnológico quanto de conteúdos e linguagem, de novas formas de fruição, de percepção e de criação de mensagens.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

2. O MÉTODO DIALÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLANETÁRIA MIDIÁTICA

A fundamentação teórica foi a principal ferramenta para encontrar o fio condutor da dissertação que também norteou a pesquisa exploratória em campo, quando foram utilizados aspectos empíricos para observar os processos utilizados durante as aulas de língua estrangeira, tanto nas salas regulares ou nas classes do CEL Bauru. Assim a procura dos vínculos do real observável com os fundamentos teóricos apontam os desafios da escola tradicional diante da designada sociedade da informação e do conhecimento. Afinal, do que

os dirigentes dos sistemas escolares e os professores precisam para produzir conhecimentos não fragmentados, para se aproximar e dialogar com a cultura colaborativa que progride entre as sociedades do século 21, cujas camadas sociais estão cada vez mais conectadas?

É possível inferir que o ensino-aprendizado contemporâneo de língua estrangeira fundamentado no dialogismo de Mikhail Bakhtin pode conduzir a resultados compensadores. Para que seja entendido o estado da arte do dialogismo para o ensino de língua estrangeira é necessário conhecer o conceito do signo ideológico (BAKHTIN, 2006) cujos sentidos ultrapassam a própria particularidade do signo em si em uma percepção bem diferente daqueles que defendiam na época de Bakhtin a filosofia idealista e uma visão psicológica.

Bakhtin (2006), com a percepção científica de filósofo da linguagem, considerou que tudo o que é ideológico possui significados que remetem a algo situado fora do próprio signo. Ao mesmo tempo, as referências ideológicas também continuam conectadas aos outros signos por meio de uma cadeia de criatividade e de compreensão ideológica, que constitui assim, a chamada cadeia ideológica.

O autor conceitua então a natureza semiótica dos elos entre os signos e o entorno social e cultural, classificação necessária para a compreensão de uma cultura estrangeira e que deriva dos vínculos humanos existentes em uma cadeia ideológica formada por uma profusão de consciências individuais, que são interligadas pelos espaços e pelas práticas sociais coletivas em todo o planeta.

Conforme a perspectiva de Bakhtin (2006) é possível conceituar que os signos linguísticos só afloram em um processo de interação e são expressados a partir de uma determinada relação social entre os indivíduos. Apenas neste contexto a palavra é definida como um signo e como o indicador mais sensível das transformações sociais. Então, conclui-se que só haverá o aprendizado eficaz, se ocorrer interação dialógica. A partir disso o autor infere que a mera transmissão de palavras e de estruturas gramaticais que lembram mais um léxico de verbos ou um dicionário, não serve para ensinar de maneira libertadora e bem sucedida, o que remete ao ensino tradicional de língua estrangeira. Na visão desse autor:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam e que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN, 2006, p. 32)

Num processo de aprendizado de uma língua estrangeira em que há apenas um discurso retórico e geralmente caracterizado pelo incontestável, pelo ufanismo cultural ou histórico e que leva o estudante a uma posição de submissão cultural durante a aprendizagem, haverá dificuldades para ensino-aprendizagem. No dialogismo de Bakhtin há espaço para o caráter infundável do diálogo, para escrever novamente a história com a apropriação de um conhecimento que empodera o estudante para a atuação social e cultural na internet e na comunidade local, criando novas significações, conteúdos e ações em novos contextos. Desse modo, menciona que:

Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade. (BAKHTIN, 1997, p. 414).

A língua materna e as línguas estrangeiras são caracterizadas por um processo criativo contínuo e que se materializa sob a forma de atos individuais da fala ou da escrita. Conforme Bakhtin (2006), apenas a individualização estilística da língua em uma enunciação concreta histórica é realmente efetiva. A língua evolui com a expressão dos enunciados dos indivíduos e não apenas com a mera consciência de pensamentos difusos.

O pensador russo identifica a constante tensão linguística como a fonte dos conflitos que ocorrem no aprendizado e na prática de uma linguagem: enquanto a formalização gramatical tende a manter o estado anterior de uma língua que a comunicabilidade possibilita a compreensão entre os falantes, ato que reforça a identidade normativa da língua, o elemento evolutivo do signo ideológico cria novas possibilidades linguísticas, estimulando a criatividade. A definição da evolução linguística é definida então, a partir de um padrão a ser seguido e também dos erros ou transgressões linguísticas ou de construções inteiramente novas e que aparentemente são consideradas como não-língua mas que se configuram como o estado evolutivo de um sistema linguístico.

Diante de realidades tão diversas quando ocorre a conformidade de uma língua à realidade? Ocorre em cada nova significação dada pelo locutor para essa forma linguística a partir de um determinado contexto. A importância do professor na relação de ensino-

aprendizado de uma língua estrangeira é então a de estimular a recriação de significados a partir do contexto da aula.

A forma linguística (o padrão da língua) pode ser definida como estável, enquanto o signo linguístico é caracterizado pelas qualidades de flexibilidade e de variabilidade. A apropriação de uma nova língua é também uma forma de interação do enunciado direcionada a um destinatário, num processo de constante diálogo. O livro impresso também é um elemento da comunicação verbal. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc. (BAKHTIN, 2006).

A significação é formada por elementos reiteráveis e idênticos na enunciação e o tema é um sistema único dinâmico e complexo de signos que procuram adaptar-se às condições de um determinado momento. E neste contexto, a mudança na significação é sempre uma reavaliação e um deslocamento de uma palavra de um “contexto apreciativo” para outro. Em Bakhtin, é a expressão, é o enunciado que organiza a atividade mental do homem e não o contrário. Por isso, é imperativo no ensino-aprendizagem de língua estrangeira o ato de expressar-se verbalmente ou por meio da escrita, em um processo ativo.

O uso como recurso didático, das novas formas orais de uma língua facilita o aprendizado para os estudantes ao aproximá-los do que é popular e de uso cotidiano.

Bakhtin (1997) conceitua a tomada de consciência no processo de aprendizado da língua materna e de um idioma estrangeiro em que a língua ainda não é reconhecida como signo linguístico. A partir daí, é possível inferir que muitas vezes a rejeição inicial do aluno pelo conteúdo em inglês, é na verdade, uma falta de identificação e um estranhamento do próprio signo linguístico ainda desconhecido. Para impedir que isso aconteça, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve estar fundamentado na construção de enunciados contextualizados com a utilização de gêneros do discurso, buscando a proximidade com o universo do estudante e não apenas de meros vocábulos. A seguir o autor destaca os gêneros criativos:

A comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical — não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados

concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente, com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). (BAKHTIN, 1997, p. 302 e 303).

Cada enunciado tem autor e destinatário, enquanto as unidades significantes da língua (palavras e orações) são de ordem impessoal e não pertencem a ninguém. No discurso, fala-se algo para alguém. Assim, também é o processo de aprender uma língua desconhecida numa construção de enunciados possíveis, em uma relação de debate e de diálogo.

Para Bakhtin (1997), observar e tomar consciência sobre algo ou alguém é estabelecer com uma compreensão responsiva, uma relação de sentido na comunicação verbal, que é estabelecida entre os enunciados. Compreender é ser o terceiro do diálogo e pressupõe um super-destinatário superior que poderá ser uma religião, a história, as convicções e as vivências do estudante. A partir disso, é possível inferir que não há um aprendizado neutro de uma linguagem, o que sempre ocorre é a apropriação de discursos.

É notório que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no sistema público de educação tem a urgência de formação de novos profissionais para o mercado de trabalho. Afinal, o domínio de uma língua estrangeira poderá proporcionar melhores oportunidades de emprego para os jovens das menores camadas de renda da população. Entretanto, a essência do aprendizado de uma língua estrangeira deveria ir além dessa necessidade imediata e pragmática; deveria objetivar a inserção das crianças, dos adolescentes e dos jovens derivados das classes populares na socialização de saberes, no intercâmbio de informações, nas culturas e nos valores universais, para que todos pudessem adquirir a capacidade de análise e de entendimento dos problemas fundamentais e globais, avançando para uma formação capaz de interpretar a complexidade do mundo.

Morin (2003) alerta que os sistemas de ensino continuam a dividir e a fragmentar os conhecimentos que precisam ser religados, o que evitaria a formação de mentes unidimensionais e redutoras que privilegiam apenas uma dimensão dos problemas. O filósofo convida a conhecer nossa condição de cidadãos da Terra e rejeita a formação escolar, universitária e profissional que transforma a todos em cegos políticos (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). O aprendizado da complexidade pode ser aplicado no ensino-aprendizagem

de uma língua estrangeira e em outras disciplinas, o que leva a um rompimento da linearidade. Assim, é criado um processo de apropriação de conhecimentos em espiral no método da complexidade que é aprendido no caminho e caracteriza-se pela falta de fundamentos totalitários e de verdades absolutas. Uma cidadania planetária vai além do conceito de diversidades étnicas e culturais. Essa complexidade conscientiza o homem para uma nova condição humana na Terra e que não é conceituada apenas pelas leis de mercado capitalistas, que são engendradas pela globalização e pelo neoliberalismo.

Para os professores e estudantes, as vivências didáticas e culturais do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ajudam a adquirir repertórios e a consciência dessa nova condição planetária, que deveria ser comparada com as realidades de suas escolas e cidades. Adquirir a cosmovisão é uma das competências necessárias para o empoderamento da geração de nativos digitais. Aprender uma língua estrangeira é também entrar em contato com as forças opostas de dominação colonial e mercantilistas, com a ideia de paz ou de conflitos e também da solidariedade e da falta de proximidade dos povos. É tomar conhecimento e entender valores ou estigmas históricos nas civilizações modernas e compreender a história a partir de pequenas experiências vivenciadas na sala de aula.

Parece exagerado ter como pressuposto as questões complexas na apropriação de uma nova língua mas a escola do século 21 instiga ao desafio de não ser apenas um local de transmissão e de reprodução de conhecimentos formais, sem a apropriação de novas realidades. O método da complexidade define-se pela possibilidade de encontrar nos detalhes da vida concreta e individual, fraturada e dissolvida no mundo, a totalidade de seu significado aberto e fugaz (MORIN; CIURANA; MOTTA, p. 23, 2003).

Morin (2002) sugere que a adoção do aprendizado complexo é uma forma de evolução. O erro pode ser conceituado como um desvio do padrão que indica um novo caminho, uma nova possibilidade a prosseguir em uma dialética que rejeita as verdades monopolistas e totalitárias de países dominantes.

Aprender uma língua conduz ao conhecimento de mais uma porção geográfica e cultural do planeta religando o conhecimento das partes e das regiões com o todo, num processo de aprendizado em que cada um traz em si a sociedade da qual faz parte, a sociedade representada através da linguagem verbalizada. Por isso, muitos estudantes do ensino médio em escolas públicas estaduais resistem ao aprendizado de inglês. A percepção da autora dessa dissertação adquirida como professora substituta na rede estadual de

ensino do estado de São Paulo é a de que tal resistência pode ter origem nas dificuldades que os alunos ainda sentem para conhecer e dominar o português, que é a língua materna em toda a sua complexidade.

Na sociedade mediada do século 21, a comunicação imagética se tornou corriqueira para qualquer pessoa que tenha habilidade para utilizar tais recursos expressivos. Também se popularizam as ferramentas de manipulação de imagens reais, ou de criação e de animação digital de imagens desenhadas. Assim, desponta um cenário que tem permitido a exibição crescente de produções audiovisuais de cinema, televisão e de jogos eletrônicos com imagens em três dimensões, permitindo que os estudantes convivam com parâmetros técnicos e estéticos derivados das teorias e das tecnologias complexas.

É preciso também que na educação e na aprendizagem seja considerada a problemática da consciência do inacabamento, para que obra e projeto, enfatizem seus próprios limites, em lugar de ocultá-los. (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003).

Os autores acreditam que o grande desafio da atualidade é o de educar não apenas “na” e “para” a era planetária conectada e cibernética, em que os fenômenos sociais, os ambientais e os políticos, não sejam mais entendidos e tratados como fatos isolados, mas como partes de um todo; de uma grande vivência planetária na Terra e que impactam, influenciam e transformam a natureza, as ideias e a sociedade em todas as partes do planeta. E que também todos os acontecimentos e os problemas decorrentes das ações humanas indevidas em qualquer ponto do planeta, logo serão registrados e divulgados. Assim as aulas de inglês ou espanhol podem ser oportunidades para a reflexão de novas realidades, de comparações.

Pierre Lévy remete à comparação da onda informacional do século 21 e que envolve os nativos digitais e todos os migrantes digitais das gerações anteriores ao um dilúvio exponencial, explosivo, caótico do universo digital, que tem a força destruidora e a essência de uma nova força criadora e conclui que é necessário ensinar os estudantes a nadar, flutuar e a navegar nessas águas (LÉVY, 1999).

O principal objetivo da educação na era planetária é o educar para o despertar de uma sociedade-mundo, com o desafio de compreender o devir da planetarização da humanidade. É uma educação que deverá auxiliar as sociedades a responder aos desafios a governabilidade, diante de tantos problemas econômicos, políticos, sociais e ambientais. Num ambiente planetário, são os indivíduos empoderados pelo domínio de uma ou de

diversas línguas estrangeiras que poderão participar mais ativamente dos debates e das demandas de interlocução, locais, nacionais e globais, usufruindo de novas informações estratégicas, criando ou difundindo ações e iniciativas geradas por movimentos planetários dialogados em inglês ou espanhol. Os indivíduos bilingues ou trilingues consegue transitar com mais vantagens, com suas bagagens educacionais e culturais nos itinerários planetários em viagens presenciais, ou em grandes passeios virtuais pela internet.

O conceito planetário é mais complexo do que o termo globalização, que foi criado e difundido durante a grande ofensiva neoliberal dos anos 1990. O conceito de Morin expressa uma inserção simbiótica mas ao mesmo tempo estranha da humanidade no planeta Terra e insere um necessário conhecimento complexo da Terra e da história da humanidade. Entender uma outra cultura, ou língua estrangeira, é então compreender o ser humano sobrenatural que sofre um desenraizamento e uma estrangeiridade na própria humanidade, na cultura, nas religiões, no espírito e na própria consciência e do universo.

Historicamente, as sociedades arcaicas se expandiram e se tornaram estranhas entre si, conforme o autor. E essa distância, linguagem, ritos e crenças fragmentaram a humanidade, seguindo no entanto um mesmo modelo organizacional. Após a primeira grande era das navegações de Alexandre, Gengis Khan, dos vikings, dos ameríndios, as civilizações permaneceram herméticas mas os produtos, animais de pequeno porte e produtos como a pólvora, o papel, e a imprensa chegavam da China para a Europa, circulavam pelo planeta e possibilitaram intensas mudanças na civilização. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

No final do século XV, a China e a Índia eram as civilizações mais importantes do planeta. Na América, o Império Inca e Asteca e as cidades como Tenochtitlán e Cuzco superavam as capitais do oeste europeu em ouro e riquezas, conforme o escritor uruguaio Eduardo Galeano descreve um império destruído em seguida pelos espanhóis. O colonialismo e a emancipação das colônias na América marcou a nova fase da era planetária com a ocidentalização e o povoamento deste continente.

No século XVIII, o Iluminismo, e no século XIX, a Teoria de Darwin, foram algumas das correntes universais de planetarização, assim também a descoberta de Copérnico do sistema solar. Modernamente, a música de Beethoven, o pensamento de Karl Marx e o socialismo são correntes universais do início do século XX em ciclos interrompidos por guerras mundiais, pelo totalitarismo e pelo terrorismo global mais recentemente que gerou

um mal-estar na sociedade-mundo mas que não impediu novas retomadas de ciclos com a busca da diversidade.

A diversidade pode ser definida como uma verdadeira fonte de riqueza e de sustentabilidade na pós-modernidade em meio aos perigos do terrorismo nos contínuos avanços dos grupos no Oriente Médio e na África e que se tornaram mais frequentes nos anos de 2014 e 2015, gerando a diáspora de milhares de sírios, paquistaneses, afegãos e africanos de diversos países em uma nova realidade complexa do terrorismo mundial. É necessário avaliar o terrorismo em toda a sua complexidade e com uma visão crítica dos Estados Unidos, Rússia e países europeus que por décadas influenciaram e manipularam a política, os conflitos civis, religiosos e militares na região do Oriente muitas vezes privilegiando interesses geopolíticos e comerciais, o que tem resultado muitas vezes em respostas sangrentas e cruéis em novas faces do terrorismo como resposta ao imperialismo do Ocidente.

O planeta não é ainda a Terra-Pátria. A sociedade-mundo encontra-se em gestação inacabada, submetida a forças destrutivas/criativas e, talvez, nunca será levada a cabo. No lugar do progresso ilusório, que conduziria à evolução histórica, encontramos diante de um “quadrimotor louco”. Esse que gera reações mais locais como o atual terrorismo global. Esse quadrimotor parece ser o único propulsor deste planeta. Na realidade mais complexa, isto é, na dialógica entre as hélices da primeira e da segunda mundialização, dialógica, cujo desenvolvimento e desenlace são incertos (MORIN; CIURANA; MOTTA, p. 95, 2003).

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve agregar também a nova geografia virtual criada a partir da cibercultura numa análise dos discursos múltiplos que criam a percepção de caos. Desde a evolução das sociedades fechadas para as sociedades civilizadas, numa globalização universal sem uma totalidade e por fim, a pós-cibercultura da era planetária reúne de forma caótica as heresias, os cidadãos e os bárbaros, os pretensos ignorantes e os sábios na internet. Contrariamente às separações do universal clássico, suas fronteiras são imprecisas, móveis e provisórias. (LÉVY, 1999, p. 238).

Movimentos de ativismo como o *Occupy Wall Street* ocorridos em 2011 nos Estados Unidos, e versões brasileiras nas passeatas de junho no Brasil em 2013 com protestos contra a desigualdade social e econômica e a corrupção, e a mobilização dos estudantes das escolas públicas estaduais de São Paulo em 2015 contra a reorganização do ensino definida pela Secretaria da Educação são a causa e o efeito de uma segunda mundialização,

segundo Morin (2002), e devem ser estudados pelos estudantes de língua estrangeira a partir da apropriação do próprio vocabulário desses movimentos que circularam na internet e nas telas da TV numa comparação com movimentos de estudantes e da população em geral em outros países analisando as motivações e desenvolvimento desses movimentos populares. Na América Latina, os estudantes universitários chilenos foram para as ruas e tiveram confrontos com a polícia por reformas mais profundas na educação, em imagens veiculadas na televisão brasileira e que podem ser analisadas em aulas de espanhol a partir da realidade do movimento #OcupaEscola dos estudantes do ensino fundamental e médio de São Paulo.

Conforme Tílio (2014), o acesso a discursos em uma língua estrangeira empodera o estudante que passa a ter acesso a algo que antes desconhecia e a ter escolha de fazer parte ou não desses novos discursos, capacitando para a resistência a discursos globalizantes de uma ideologia hegemônica dominante.

É possível inferir então que aprender uma língua estrangeira é educar para a era planetária, fortalecendo as possibilidades de emergência de uma sociedade-mundo de cidadãos protagonistas, conscientes e comprometidos com a construção e o fortalecimento de uma civilização planetária.

Em Morin, Ciurana e Motta (2003) o pensamento complexo da era cibernética tem seis eixos dialógicos e forças que se movem em lados opostos muitas vezes e que são complementares e essenciais, com os quais os cidadãos planetários têm de lidar: a força conservadora (preservadora) e a revolucionante; o progredir e o resistir; a necessidade de repensar o desenvolvimento e de criticar a simples ideia de subdesenvolvimento em países do hemisfério Sul do planeta; o desejo de reinventar o futuro e recriar o passado; a complexificação da política e a nova política da complexidade e o desafio de civilizar a civilização, buscando uma recivilização com os princípios da esperança em ambientes de desesperança, jogando com o improvável e com o impossível, organizando a informação no meio do turbilhão da dispersão do conhecimento da internet, com o fortalecimento de novas organizações e das entidades planetárias como a ONG Médicos sem Fronteiras, a Anistia Internacional, entre outras. Estes eixos podem ser utilizados no ensino-aprendizagem de língua estrangeira para a apropriação do vocabulário, criação de projetos e para a reflexão de temas como a vida sustentável, a reciclagem de recursos, a violência, o terrorismo, a governança mundial da internet, as tecnologias, a paz, as viagens planetárias etc.

Neste ambiente, a cibercultura dá acesso a um novo gozo do mundial, da inteligência coletiva enquanto ato da espécie e possibilita a participação mais intensa da humanidade viva e por que não dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio também? Mas sem que isso seja contraditório a culturas e pensamentos locais, ao contrário, com a multiplicação das singularidades e a ascensão da aparente desordem em que é possível inferir sobre a definição de novos tipos de organização que levam à utilização do virtual com o objetivo de habitar melhor o território, tornando-se cidadão planetário por inteiro num ambiente de livre intercâmbio dos saberes. De acesso ao ciberespaço como sistema aberto de autcartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação dos saberes. (LÉVY, 1999, p. 196).

Para o aprofundamento da pesquisa em cibercultura nos objetos de pesquisa on-line desta dissertação, a fundamentação teórica deve ainda incluir a usabilidade (PREECE; ROGERS; SHARP, 2005) conceituada como a interação do sistema e do usuário para a adequada verificação da navegação na internet dos estudantes nos cursos Inglês *Online* e Espanhol Online.

2.1 A relação existente entre o ensino de língua estrangeira e as TICs

Para a análise do objeto desta pesquisa que é a relação existente entre o ensino de línguas estrangeiras e as TICs no âmbito da DE de Bauru, nas escolas E.E. Marta Ap. H. Barbosa, no CEL Christino Cabral e nos cursos on-line de inglês e de espanhol da Evesp, foi realizada uma pesquisa bibliográfica histórica crítica sobre a institucionalização do ensino formal do inglês e do espanhol no Brasil e do desenvolvimento do uso das TICs ao longo das últimas décadas.

O início do desenho do ensino-aprendizado do inglês aconteceu a partir da época do Império no Brasil, em 1809, com a criação das primeiras vagas para professores nas disciplinas de inglês e de francês com o objetivo oficioso de estimular o aumento da prosperidade através da instrução pública, na época da mudança da família real portuguesa para o país. O verdadeiro objetivo era privilegiar de forma pragmática os interesses comerciais da coroa portuguesa pela Inglaterra, um tradicional parceiro comercial e político.

A língua francesa naquele momento histórico era a principal língua para a expressão da cultura universal mesmo com as investidas políticas e militares de Napoleão Bonaparte que atingiram a Europa e que resultaram na fuga da família real portuguesa e da corte para o Brasil antes da invasão francesa em Portugal.

Em 1831, o idioma inglês começou a ser exigido nos exames de admissão para a carreira de direito no Brasil. Em 1837, quando o seminário São José, no Rio de Janeiro, teve o nome mudado para Imperial Colégio Pedro II, a língua estrangeira inglesa foi incluída no currículo do ensino secundário com o foco reduzido apenas à gramática e tradução. Esta época é a primeira etapa da formação do legado educacional brasileiro, a partir de uma visão da educação como a panaceia para todos os males do país e como a mola propulsora da ordem e do progresso (SAVIANI, 2006).

O pedagogo brasileiro divide a primeira etapa da formalização do ensino brasileiro em três fases: 1549-1759 (pedagogia jesuítica, numa visão de escola pública e com características religiosas), 1759-1827 (aulas régias – reforma Pombalina e o período em que acontece a primeira tentativa de institucionalização de uma escola pública brasileira) e 1827-1890 (tentativa de organização da educação como uma responsabilidade do poder público no governo imperial e nas províncias).

Durante o segundo reinado, a partir de 1870 os valores capitalistas modernos começaram a se instalar de modo mais abrangente nas relações sociais cotidianas (MAGNONI, 2001). Era o período de expansão mundial da segunda revolução industrial e os reflexos da modernidade se manifestavam no cotidiano brasileiro, antes de ocorrer um significativo reordenamento socioeconômico das classes sociais e da instalação de uma ordem produtiva concorrencial que exigia a divisão laboral e o assalariamento do trabalho, tanto no comércio, quanto na incipiente indústria nacional.

Naquela época, despontava a nova conformação cultural que cobrava a capacidade competitiva num país que ainda não havia rompido com a submissão colonial que alimentava a economia nacional com o trabalho escravo, o principal motivo da fartura de colheitas e da criação de gados nas grandes fazendas da nova “aristocracia” compradora de títulos nobiliárquicos e de patentes militares. A proclamação da República acelerou inicialmente a introdução de elementos modernizadores no Brasil. Entretanto, pode-se dizer que:

Mesmo assim, a sociedade brasileira iria transitar lentamente, de uma mentalidade e de um modo de vida e de produção exclusivamente agrário e escravista, para um universo urbano em que se manufaturava apenas as mercadorias que não eram supridas pelos estrangeiros, mas cuja produção fabril já era baseada na divisão do trabalho e no assalariamento dos trabalhadores. O novo modo de produção moderno era frágil e não podia sobreviver sem a acumulação da economia rural, que desde a “abolição” dos escravos se utilizava dos imigrantes europeus. Esse contexto prevaleceu durante as três primeiras décadas de governo republicano e contrariou o ideário progressista que moveu alguns setores genuinamente liberais, envolvidos na luta pela proclamação da República. A nova forma de desenvolvimento das forças produtivas no contexto brasileiro, entre o final do século XIX e início do século XX, originou outros estamentos dominantes e alterou as relações entre as classes sociais preexistentes. (MAGNONI, 2001, p.56).

A disseminação gradual de um ideário econômico, político e social modernizante esvaziou aos poucos os valores tradicionais de um universo material e abstrato decorrente da conformação secular das relações coloniais monárquicas, patriarcal, familiar, nepotista e escravocrata. Para Sevcenko (1998):

As bases de inspiração dessas novas elites eram as correntes científicas, o darwinismo social do inglês Spencer, o monismo alemão e o positivismo francês. Quando um conluio envolvendo militares radicais, cafeicultores paulistas e políticos republicanos culminou na proclamação da República, não era de surpreender que uma das primeiras medidas adotadas fosse uma completa abertura da economia aos capitais estrangeiros, sobretudo ingleses e americanos, a permissão para bancos privados emitirem moeda, uma nova lei liberal das sociedades anônimas e a criação de um moderno mercado de ações, centrado na Bolsa de valores do Rio de Janeiro. A ideia das novas elites era promover uma industrialização imediata e a modernização do país a todo o custo. Era a entrada triunfal do Brasil na Modernidade. (SEVCENKO, 1998. p.14-5).

Com as premissas liberais modernas, a institucionalização da educação despontou como uma reivindicação crescente entre os segmentos mais progressistas das classes dominantes e dos poucos setores populares mais esclarecidos e organizados que viam na formação escolar uma possibilidade concreta para seus filhos assimilarem a cultura letrada que os permitia ingressar no modo de produção urbano-industrial. Afinal, despontava um novo modo de produção urbana que requeria conhecimentos e níveis de profissionalização

muito mais complexos que o exigido pelo milenar trabalho agropecuário e pela rudimentar manufatura familiar do período colonial (MAGNONI, 2001).

Houve, entre o final do Império e as primeiras quatro décadas da República, novas exigências e necessidades concretas para que fosse reivindicado o estabelecimento de um sistema nacional de educação pública. Era uma aspiração cada dia mais coletiva e reforçada pelo racionalismo dos intelectuais e políticos positivistas. Vale lembrar que:

A evolução das ideias pedagógicas na Primeira República (1889-1930) pode ser representada pela conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país. Esses movimentos são o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. O entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desalfabetização do povo. O otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. O entusiasmo surgiu nos anos de transição do Império para a República, principalmente entre 1887 e 1896, sofreu um recuo entre 1896 e 1910, e depois nos anos 10 e 20 alcançou seus melhores dias. O otimismo, ao contrário, é típico dos meados dos anos 20 e alcançou seu apogeu já na Segunda República, nos anos 30. (GHIRALDELLI, 1992. p.15).

O autor afirma que a República aguçou o desejo das parcelas sociais mais esclarecidas pelo acesso a um sistema de ensino gratuito, obrigatório e universal, uma reivindicação coletiva que existiu, embora mais tímida, desde o Império. Após a proclamação da Independência e a instauração do governo monarquista, o princípio de ensino público liberal concebido pela Revolução Francesa constava na Constituição de 1824 e na Lei de 15 de outubro de 1827 que instituía a obrigatoriedade da alfabetização para todas as crianças no Brasil, a partir dos sete anos. No entanto, estes lampejos progressistas pela criação de um sistema de educação pública não se efetivaram durante o primeiro e o segundo Império e tampouco durante as quatro décadas da primeira República. Vale ressaltar que:

A primeira Constituição Republicana promulgada em 24 de fevereiro de 1891 deixou aos Estados Federados, quase por omissão, o encargo de organizar a instrução pública. No artigo 35 estabelecia a incumbência, não privativa, do Congresso Federal, de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e promover a instrução secundária no Distrito Federal. Na declaração de direitos, o art. 72, parágrafo 6º estabelecia: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Nada mais havia sobre o ensino, apenas no parágrafo 24, do mesmo artigo 72, ficava “garantido o livre ensino de qualquer profissão moral, intelectual e industrial”. Desse modo, a descentralização federativa era completa, quanto aos serviços de educação. (REIS FILHO, 1981. p.75).

No período de 1890 a 1931 houve a criação de grupos escolares primários e das escolas normais graduais (magistério) sob o impulso do iluminismo republicano, numa concepção da escola como a redentora da humanidade e influenciada pelo modelo americano escolanovista e pelo poderio do setor cafeeiro paulista (SAVIANI, 2006). No final do século 19 e primeira metade do século 20, o pedagogo identifica três fontes de inspiração para as principais mudanças na escola pública brasileira: o iluminismo, o ideário pedagógico renovador e mais tarde, a concepção produtivista da escola.

A criação do ensino público paulista motivada pela reforma da Instrução Pública, foi pela Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, que reestruturou a Secretaria Geral da Instrução Pública do Estado. Cesário Mota Júnior foi o responsável pela aprovação e o funcionamento do novo regulamento da Instrução Pública do Estado de São Paulo, que consolidou de 1893 em diante, a estrutura técnico-pedagógica de ensino público que vigorou até 1920. Até aquela década as oligarquias brasileiras não enfrentaram as pressões sociais significativas pela criação de um sistema nacional de ensino público. Efetivamente, não existiu uma política regular de ensino no Brasil antes de 1930. Portanto, também não havia um sistema de ensino de línguas.

Foi em 1931, na reforma educacional conduzida por Francisco Campos para o governo de Getúlio Vargas e que regulamentou o ensino nacional (escolas primárias, secundárias e superiores), a definição de uma metodologia de ensino-aprendizagem da língua estrangeira no País. Em 1943, a reforma educacional Gustavo Capanema ampliou a presença das disciplinas de inglês e de francês nos cursos clássico e científico (equivalentes ao ensino médio) e com a criação de programas das línguas clássicas (latim e grego) nos primeiros anos e as modernas (francês, inglês e espanhol) nos anos finais da formação. A era Vargas privilegiou ainda como disciplinas optativas o ensino do latim e do grego nas escolas públicas. No entanto, esses registros das décadas de 1940 a 1960 do ensino do francês, inglês e do espanhol no Brasil foram de cursos que privilegiavam apenas a habilidade da leitura, conforme Bohn.

Em 1961, a Lei de Diretrizes de Base (LDB) classificou as línguas estrangeiras (LEs) como disciplinas complementares. E durante a ditadura militar (1964 a 1988), o elemento meramente instrumental e utilitarista do ensino-aprendizagem da língua estrangeira para fins capitalistas foi reforçado, num ambiente de forte industrialização do país em que floresciam

as academias particulares de ensino de inglês. Em 1976, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) retomou a obrigatoriedade da disciplina de língua estrangeira no então ciclo colegial (equivalente ao ensino médio), justamente na época da finalização da série de 12 acordos técnicos firmados com os Estados Unidos para o setor da educação que vinham sendo tratados desde o início da ditadura.

A partir dos acordos, o sistema educacional brasileiro foi reformulado com o suporte técnico da agência americana para o desenvolvimento internacional MEC-*United States Agency for International Development (USAID)*. O objetivo primário era o de incentivar no Brasil um projeto norte-americano de desenvolvimento, privilegiando a instalação nacional das empresas dos Estados Unidos da América no país, com a adequação da educação brasileira às características capitalistas.

A LDB/96 determinou a disponibilização de ao menos uma LE. no ensino fundamental e no ensino médio, como disciplina obrigatória e outra como disciplina optativa. Assim, a língua inglesa tornou-se a primeira língua estrangeira dos brasileiros, a partir de influências históricas e intercâmbios internacionais nas áreas da ciência, educação e da cultura, mais fortemente orientados para os Estados Unidos.

Na década de 1940, durante o governo de Vargas, o castelhano havia integrado a grade curricular do ensino público brasileiro mas a hegemonia da língua inglesa no sistema público de educação ofuscou a expansão da língua espanhola em todo o país. Ele voltou a ser reivindicado a partir de 1991, pelo Tratado de Assunção, que articulou a criação do Mercosul. Mas, tal como aconteceu com o ensino de inglês, a consolidação dos cursos de castelhano no país foi estruturada a partir de cursos em escolas particulares. Assim, a iniciativa fracassou na rede pública, não houve investimento na formação de professores e tampouco se conseguiu a universalização da abertura de classes em todo o ensino regular.

No início dos anos 2000, a disciplina havia começado a ser oferecida nos 221 CEL do estado de São Paulo, numa estratégia paralela que perdeu nos últimos anos a força de expansão nos centros de ensino que deveriam ser instalados pelo menos em todas as cidades das DE no Estado universalizando o acesso a esse ensino.

Mais recentemente, o ensino-aprendizagem de castelhano voltou a ser reestabelecido em 2010, na grade curricular da rede pública de São Paulo para estimular a integração comercial e cultural com os países do Mercosul. A iniciativa de tornar o espanhol uma

disciplina optativa nas próprias unidades escolares novamente não teve sucesso pela falta de professores especializados e de investimentos para a capacitação de profissionais.

A pesquisa bibliográfica seletiva desenvolvida sobre o ensino-aprendizagem de inglês e castelhano no Brasil conduz para a busca de informações sobre o uso da tecnologia em modelos possíveis de Educação Presencial Virtual (EPV), um conceito que deriva dos recursos de interatividade existentes nos ambientes digitais de ensino remoto, que permitem que alunos e professores participem das aulas interagindo da mesma maneira que estivessem todos presentes, criando uma condição bastante adequada para a viabilização de uma aprendizagem integrada às TIC.

Os registros históricos mundiais consideram que foi em Berlim (Alemanha) em 1856, que houve a criação da primeira escola remota de línguas estrangeira, onde Charles Toussaint e Gustav Langenscheid começaram a oferecer cursos por correspondência. Nos Estados Unidos, entre 1873 e 1892 foram surgindo outras iniciativas como a *Society Encourage Study at Home* de Boston, que oferecia cursos por correspondência além de iniciativas educacionais nas Universidades de Wisconsin e Chicago e de registros de cursos a distância em Oxford (Inglaterra) e Malmo (Suécia).

2.2 O computador e o ensino de línguas

Antes de elencar algumas aplicações possíveis da tecnologia digital para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, é necessário realizar um breve relato sobre a evolução dos computadores. Os primeiros computadores criados no século 20 eram calculadoras programáveis capazes de armazenar programas e surgiram em 1945 na Inglaterra e nos EUA. Eram máquinas muito limitadas e restritas ao uso militar (LÉVY,1999). Nos anos 1960 começou a popularização da utilização por civis. Inicialmente a informática era utilizada para os cálculos científicos, para as estatísticas ou para tarefas de gerenciamento de folhas de pagamento, por exemplo.

A grande popularização dos computadores aconteceu a partir da década de 1970 com a descoberta do microprocessador (unidade de cálculo aritmético e lógico instalada em um pequeno chip eletrônico) e que alavancou a automação comercial. Iniciativas pioneiras das empresas americanas como a IBM, a Microsoft e a Apple, na época da contracultura

transformaram o computador em uma ferramenta de criação, de organização, de simulação e de diversão.

O uso da tecnologia na educação conforme Lévy (1999) também está relacionado a uma mudança na velocidade e na renovação dos saberes e das competências necessárias para o mercado de trabalho no século 21 resultando numa amplificação, na extensão, na modificação e na exteriorização das funções cognitivas humanas de memória (banco de dados), da imaginação (simuladores), da percepção (sensores digitais) e do raciocínio (inteligência artificial) que possibilitam novas formas de acesso a informação, novos estilos de raciocínio e a apropriação de novos conhecimentos.

Modernamente, o ensino-aprendizagem da língua inglesa mediada por computador tem mais de 60 anos. A primeira fase da “Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador” (CALL) foi vivenciada em antigos laboratórios dos cursos de inglês em cabines individuais e com o uso de software de exercícios de repetição (“drills”), com uma fundamentação behaviorista, utilizada nos anos 1960 e 70. .Naquela fase os elementos mais importantes eram o estímulo, a resposta e o reforço num ambiente que tinha o equipamento como o tutor da atividade e que resultava em pouca motivação para o aprendiz. No final dos anos 1970, surgia o método comunicativo, com base construtivista piagetana, e com o foco na resolução de problemas e em testes de hipóteses na qual incentivava-se o aprendiz a criar enunciados originais e não a simplesmente reproduzir o conteúdo.

A experiência europeia dos anos 1970 e 1980 com a EAO é analisada como um retrocesso a um ambiente em que o ensino era meramente caracterizado como treinamento, por meio da execução das rotinas individuais dirigidas (RUBIA, 2014). A partir dos anos 1990 o ensino assistido por computador passou a experimentar o período integrativo e convergente com o aumento contínuo da disponibilidade de instrumentos digitais multimídia para utilização em ensino-aprendizagem presencial e remota, como o CD e o DVD, o hipertexto e uma infinidade de canais e aplicativos com interfaces bastante simples e amigáveis, que facilitaram e estimularam o uso cotidiano dos dispositivos informáticos e da rede mundial de computadores para a realização de praticamente todas as atividades. O desenvolvimento da internet comercial acelerou o processo de digitalização dos suportes, dos conteúdos e das linguagens impressas, sonoras, imagéticas e audiovisuais, inclusive os materiais didático-pedagógicos, o que permitiu a adoção de processos educativos

construtivistas e a transição para ambientes sócio-interacionais, onde o professor destaca-se mais como mediador das tarefas e de conteúdos.

O tom nos ambientes de ensino presencial-virtual (EPV) passou a ser de utilização da tecnologia como uma facilitadora para o desenvolvimento do aprendizado, a partir da perspectiva colaborativa criada em “entornos virtuais” com a finalidade de um objetivo comum. A Wikipedia é exemplo de um ambiente virtual em que há a construção colaborativa de conteúdos (RUBIA, 2014), além de ser caracterizado pela multidisciplinaridade.

É possível supor que a abordagem mais desejável no ensino-aprendizagem de língua estrangeira é a que o estudante deixa de ser apenas o receptor e torna-se responsável pelo aprendizado com o uso da tecnologia. E também para as crianças do ensino fundamental, o ensino de idiomas mediado por novas tecnologias pode trazer engajamento e participação num ambiente em que o desenvolvimento intelectual infantil ocorre em função das interações sociais e das condições de vida em contextos colaborativos e de brincadeiras atuando na “zona de desenvolvimento próxima”, em que há a construção do conhecimento em um contexto colaborativo e no “nível de desenvolvimento atual” (DUARTE, 1996), a partir de um conhecimento que o estudante já domina. A partir disso, é possível classificar os tutoriais da internet como integrantes da “zona de desenvolvimento próxima”, num processo de apropriação de conhecimento.

Por fim, é necessário traçar um breve panorama histórico do ensino mediado e da comunicação no Brasil e estabelecer um diálogo entre a educação e a comunicação fundamentada nas raízes históricas nacionais, para que seja possível construir criticamente os fundamentos brasileiros para a sociedade da informação e do conhecimento. Afinal, o primeiro passo será entender o panorama da comunicação educativa brasileira, que desde o seu início nos anos 1930, sempre sujeita às pressões políticas e a serviço publicitário de governos federais ou estaduais.

Ao longo das décadas, é possível traçar cinco gerações de ensino remoto no Brasil: - 1) por correspondência (os que alcançaram maior popularidade, foram os cursos técnicos criados pelo Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941); 2) por radiodifusão sonora e audiovisual (da Universidade do Ar do Senac, com as emissoras de rádio associadas e nos anos 1970, os telecursos 1º e 2º grau na TV); 3) a geração multimídia que consumia cursos em fascículos, cassetes, CDs, fitas de vídeo e DVDs (de 1985 a 1995); 4) a geração da

internet a partir de 1997, plenamente on-line, multimídia e interativa; 5) a quinta geração, plenamente digital e de aprendizagem personalizada.

A primeira experiência de Educação não-presencial no Brasil aconteceu a partir de 1923 com a criação por Edgard Roquette Pinto, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Em 1928, Roquette Pinto criou um curso a distância em parceria com os escolanovistas da rede educacional do Distrito Federal, com a utilização de material enviado pelos Correios, e com aulas pelo rádio. Mas a iniciativa teve alcance restrito, porque o rádio era ainda um aparelho caro e pouco acessível no Brasil. É possível concluir também que no governo de Getúlio Vargas, as iniciativas de comunicação com fins educativos passariam a ser mais instrumentos de propaganda política do que propriamente de expansão do conhecimento, conforme o autor:

Apesar de surgirem como peças complementares da mesma estratégia política e hegemônica das classes dominantes, a educação pública e a comunicação massiva brasileira seguiram caminhos simultâneos sem que houvesse, desde o início, uma convivência construtiva entre as duas áreas, por conta da intervenção autoritária do governo Vargas, que optou pelo uso da radiodifusão mais como recurso de propaganda do regime e de estímulo ao desenvolvimento da iniciativa privada, que como instrumento de difusão cultural e educativa. (MAGNONI, 2001, p. 149).

A produção de conteúdo educativo transmitido para rádios de todo o país que acabaram motivando durante a Ditadura Militar as iniciativas como o projeto Minerva. Mais tarde essas iniciativas foram incluídas na Radiobras em 1975, uma estrutura educativa agregada hoje pela EBC e que vivencia uma crise de gestão com uma programação que não tem alcance nacional para a grande maioria da população brasileira que usufrui apenas os canais da TV aberta gratuita.

No final dos anos 80, com a redemocratização do país havia a expectativa de ampliação e da consolidação do sistema de rádio e TV educativos. Mas o que houve foi o início da privatização e o desmonte da estrutura de comunicação estatal criada no país, a partir dos anos 1930.

A TV Cultura exibiu cursos de língua estrangeira importado em vídeos duas vezes por semana. O canal digital da Fundação Padre Anchieta e a UnivespTV voltaram a produzir o “Inglês com Música” que foi exibido de 1969 a 1981 mas com muitas dificuldades financeiras da produção. O Inglês com Música tem uma abordagem lúdica e a participação da plateia de

estudantes da rede pública estadual em uma competição com a temática de músicas originais em inglês.

Com a popularização das recentes redes sociais, as antigas categorias funcionalistas de comunicação de massa vão perdendo seus significados originais, que foram derivados de formas unilaterais, verticalizadas e comerciais de difusão de mensagens. O padrão autoritário e mercantil de comunicação pública surgido com a mídia impressa e que foi posteriormente incorporado pelo rádio e pela televisão, vai sendo questionado pela nova ordem de comunicação multilateral, e que também gera dificuldades para os antigos modelos de negócios organizados pelos potentes veículos de comunicação de massa. Até a antiga comunicação educativa analógica vai sendo superada pelas sucessivas atualizações da *web* que permite que os educadores rejeitem cada vez mais os velhos sistemas de instrução programada, em que a interação entre o estudante e o conteúdo estava restrita a uma dinâmica de ensino-aprendizagem baseada em estímulos e respostas preestabelecidas e praticadas com o uso de suportes pedagógicos, com possibilidades bastante limitadas.

As redes atuais dispõem da vantagem incomparável de serem canais audiovisuais digitais com recursos para propiciar comunicação multilateral e colaborativa, que permite ao internauta a sensação de efetiva presença em uma atividade da qual ele esteja participando em tempo real. Tais possibilidades são essenciais para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Outra virtude pedagógica da internet é que os conteúdos disponíveis estão vinculados à percepção lúdica coletiva, à cultura universal de entretenimento, que foi criada pela indústria de consumo simbólico. Esse é um dos motivos da popularidade de sites para o ensino de língua estrangeira como o gratuito Duolingo, que estimula o estudante on-line a estudar diariamente acumulando “dias de ofensiva”, disponibiliza fórum para a discussão das questões e de outros assuntos, moeda e loja virtuais para a aquisição de *quiz* on-line e outras atividades lúdicas, além do relatório do desempenho oral do aluno e o acompanhamento das fases de desenvolvimento do curso.

Tal herança da cultura lúdica é um fator fabuloso, afinal, a educação será revolucionária quando houver mais prazer em ensinar e muito mais satisfação em aprender. No entanto, de que adianta falar de tecnologia informacional tão flexível e com tantas possibilidades pedagógicas se elas continuarem distantes dos sistemas educacionais públicos brasileiros? A construção de interfaces apropriadas entre os meios informacionais e

os sistemas de ensino, do nível básico ao superior, é estratégica então para que os brasileiros consigam participar ativamente da era digital.

2.2 A construção de realidades próximas dos estudantes

O principal problema da investigação é como o ensino-aprendizagem da língua estrangeira mediado por novas tecnologias, em especial os recursos audiovisuais interativos podem oferecer novas possibilidades de construções de realidades mediadas e virtuais mais próximas dos estudantes na comparação com as situações vivenciadas pelos estudantes nos espaços convencionais de ensino?

O ensino-aprendizagem com o uso da tecnologia possibilita um ensino personalizado em espaços de conhecimento abertos emergentes, contínuos e não-lineares, em uma constante reorganização em novos contextos e objetivos. É possível inferir então, que a tecnologia conduz à criação de uma nova pedagogia para a aprendizagem, personalizada e em um ambiente coletivo, em rede, para a construção constante da vivência planetária conforme Lévy:

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança da civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 1999, p.172).

Ao longo de dois séculos, as mudanças na formação dos docentes formam um cenário de descontinuidade sem rupturas profundas e com uma precariedade das políticas formativas dos professores, sem a constituição de um padrão na preparação para o enfrentamento dos desafios da educação brasileira (SAVIANI, 2009). O pedagogo destaca que a questão da formação, das habilidades e das competências dos professores não pode estar dissociada do problema das condições de trabalho e do equacionamento das questões sobre o salário e a jornada de trabalho, porque as condições precárias neutralizam as ações dos professores, mesmo daqueles que tiveram boa formação. Desse modo, menciona que:

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. (SAVIANI, 2009, p. 11).

Estas reflexões devem estar integradas a uma discussão sobre a cibercultura e sobre a transição da educação formal para uma educação fundamentada no intercâmbio de saberes e no ensino da sociedade, distanciando-se do saber abstrato, idealista e platônico, que mantém-se distante da realidade cotidiana. Tais instrumentos de ensino-aprendizagem estão cada vez mais presentes até mesmo nas regiões brasileiras mais pobres e com menos recursos públicos para se investir em tecnologias pedagógicas que ampliem o alcance dos espaços educativos formais e não formais. Atualmente é possível utilizar as TIC para criar e promover as iniciativas públicas inclusivas que valorizem as competências e potencialidades de desenvolvimento das populações em seus locais originais, com o uso sistemático de canais públicos de informações coletivas que estejam voltados para a formação, tanto escolar e cultural, quanto de valores e conhecimentos de cidadania para as camadas sociais mais vulneráveis. O nervo do ciberespaço não é o consumo de informações ou de serviços interativos, mas a participação em um processo social de inteligência coletiva. (LÉVY, 1999, p. 194).

Essa reflexão conduz também a uma pesquisa bibliográfica sobre as novas metodologias de ensino integradas às tecnologias como a sala de aula invertida (*flipped classroom*) e o ensino híbrido, com a utilização de tecnologias para uma integração das TIC na construção de um sistema de educação pública democrático, genuinamente formador e inclusivo com o estabelecimento de um diálogo entre conteúdos, tecnologia e indivíduos em novas interfaces entre a comunicação e a educação.

A *flipped classroom* conceituada pelos pesquisadores dos Estados Unidos e professores de economia Maureen Lage, Glenn Platte e Michael Treglia (2000) foi criada a partir da constatação de que a democratização do acesso às multimídias possibilitava um ambiente virtual com camadas de informação no início da década de 2000. O resultado do uso da nova ferramenta didático-pedagógica foi uma diversificação do ensino sem um aumento expressivo do tempo em sala de aula, nem da duração total do curso, com a utilização sistemática da internet e de computadores multimídia em casa ou em entornos coletivos para a realização de eventos cotidianos que normalmente ocorreriam apenas em

sala de aula, numa verdadeira inversão no processo de apropriação de conteúdos dos estudantes.

Na *flipped classroom*, a sala de aula passou a ser focada nos resultados (discussões, projetos e experimentos) em vez da vivência da simples apropriação de conhecimento adquirido em um formato de aula tradicional. A utilização da tecnologia encoraja os estudantes a assistirem em casa os vídeos com palestras para a posterior realização de experimentos ou de projetos no laboratório ou em sala de aula. Os pesquisadores dos EUA consideraram neste experimento, que os indivíduos têm diferentes formas de aprender e que a utilização de conteúdo diversificado pode conduzir os alunos para melhores performances, resultando também num maior entusiasmo de aprendizado, embora não tenham conseguido comprovar efetivamente um aumento de performance.

A metodologia com o uso da tecnologia pode ser um dos caminhos possíveis para a implantação de uma escola da sociedade da informação e do conhecimento e, portanto direcionada à educação, com a convivência em redes porque possibilita usufruir vídeos e de informações disponibilizadas na rede em casa com a aplicação dos conhecimentos em projetos e na reflexão sobre ideias, em discussões realizadas na sala de aula. Assim, da mesma forma, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira pode chegar a resultados animadores com a utilização de recursos didático-pedagógicos ressignificados? Na escola da sociedade do conhecimento a lousa eletrônica, *e-books*, tabletes, oralidade em *podcasts* e vídeos em um fluxo de informação fluído, com os impactos da internet 2.0, criam um ensino colaborativo em que o espaço físico é expandido e o mundo virtual passa ser integrante do ambiente de aprendizagem (PEÑA, ALLEGRETTI, 2012).

A aprendizagem colaborativa é definida a partir do “como aprendemos” (socialmente) e “onde aprendemos” (em rede) com a utilização das TIC. Com a utilização desses ambientes, é possível então libertar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira da atividade solitária nos tediosos laboratórios, adquirindo novas características de natureza colaborativa, com a possibilidade de troca de experiências, projetos conjuntos e de *feedback* (avaliação sobre a performance no aprendizado).

A maior questão é sobre a real possibilidade do uso dessas tecnologias na escola pública paulista, historicamente sujeita a restrições financeiras, corte de verbas e com poucos recursos financeiros para novos investimentos em equipamentos e para o

aprimoramento na formação dos professores. Outra reflexão está relacionada a possíveis soluções alternativas, além da vontade política e do uso mercadológico das inovações educativas, para a integração dos recursos tecnológicos midiáticos à sala de aula. Ressalte-se que:

Assim como a permeabilidade das paredes das células permitem a troca com o meio ambiente para garantir a sua sobrevivência, a escola necessita buscar em tempo real informações latentes, conhecimento diversificado, ideias diferenciadas, diversidade de linguagens e contexto. A expansão da escola não ocorre apenas pela vontade política e pedagógica, mas também pela utilização dos atuais recursos tecnológicos midiáticos, que permitem trazer para a sala de aula outras realidades, linguagens e conteúdos que habitam o mundo virtual. (PEÑA, ALLEGRETTI, 2012, p. 103)

A tecnologia cria oportunidades de democratização do conhecimento a partir da inovação disruptiva aplicada às escolas baseadas em critérios de barateamento no preço dos equipamentos e em um maior acesso das pessoas, o que tem provocado mudanças significativas na forma de aprender em vários continentes (CHRISTENSEN; HORN, 2012). Um dos desafios da investigação empírica nesta dissertação foi a de identificar e analisar na pesquisa de campo em escolas estaduais paulistas sinais dessa disrupção. Além da *flipped classroom*, o ensino híbrido (*blend-learning*) tem atraído escolas e educadores. O ensino híbrido tem como principal característica a rotação, com a criação de estações de trabalho que possibilita a criação de grupos de alunos com projetos diferenciados.

A palavra *blend* (CHRISTENSEN; HORN, 2012) remete à mistura, à mescla e essa característica sugere a implantação de um itinerário pedagógico com a flexibilização de horários e com o rodízio para o uso das salas de informática, uma opção para escolas com poucos recursos financeiros e tecnológicos para a integração das TIC. Permanece no entanto o desafio da aplicação dessa metodologia em salas com mais de 40 alunos, típicas das escolas públicas estaduais.

Atualmente, o ensino de língua inglesa é oferecido em contextos diversos e com diversas finalidades formativas: universidades, faculdades, escolas públicas de ensino fundamental e médio, cursos em instituições particulares e também os programas de intercâmbio no exterior, como o Idiomas Sem Fronteiras, que priorizaram nos últimos anos o

ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo o inglês para alunos dos cursos de graduação em períodos de estudos fora do Brasil.

Embora os cursos de inglês em escolas públicas sejam o maior sistema nacional de ensino da língua anglo-saxônica, os resultados obtidos pelos estudantes estão muito aquém de um aprendizado eficaz e minimamente satisfatório. É facilmente perceptível a frustração dos alunos com o conteúdo tradicional de inglês no ensino médio, após terem cursado cinco ou mais anos de aulas semanais do idioma em escolas públicas estaduais. Os alunos não apresentam o domínio de repertórios teóricos básicos e tampouco conseguem desenvolver formas de conversações mais elementares em língua inglesa.

No currículo de espanhol da Secretaria, o foco é o da identidade latina e não a de meras semelhanças de estruturas gramaticais e do vocabulário nos países de língua espanhola. Há uma evidente necessidade de se repensar a articulação dos professores brasileiros de língua estrangeira com os saberes tecnológicos e culturais inseridos pelo ciberespaço nas sociedades atuais, um ambiente bem distante das escolas públicas estaduais de São Paulo cuja maioria é equipada com salas de internet com um número restrito de computadores e com um uso limitado.

Antes de avançar para a pesquisa empírica é essencial compreender também novas culturas tecnológicas. Utilizar aplicações conceituais e metodológicas da comunicação e da informação significa ter a necessidade de articular em diversos aspectos, com o conhecimento multidisciplinar complexo que abrange tecnologia, pedagogia, arte, filosofia, psicologia, ciência, para que seja possível entender e utilizar adequadamente dois termos-chave, ciberespaço² e cibercultura³ (LÉVY, 1999).

² O ciberespaço é o meio de comunicação que surge com a interconexão mundial dos computadores, não representa só a infraestrutura, ele agrega as informações que difunde e a infinidade de pessoas que navegam nas suas páginas e que também o alimentam com múltiplos conteúdos e com tantos recursos colaborativos.

³ A cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Magnoni (2001) identifica na internet um vasto campo para a discussão e experimentação transdisciplinar sobre novas metodologias e práticas educativas com o uso parcial ou integral de recursos digitais de comunicação multimidiática. Deste modo, menciona que:

Com a internet, os processos pedagógicos com o uso de multimeios adquiriram potencial pedagógico quase ilimitado, porque a interatividade tão característica da teia mundial de computadores é o recurso essencial para o desenvolvimento de sistemas virtuais de educação. A interatividade dissipa a distinção entre ensino presencial e a distância: as teleaulas tornam-se cada vez mais presenciais-virtuais. A internet, sem a interatividade, seria um veículo de fluxo unidirecional e repetiria a assimetria comunicacional que vicejou no rádio e na tevê, e que fez destes dois tradicionais e populares veículos analógicos, instrumentos publicitários monopolistas e manipuladores da opinião pública. A interatividade digital rompeu a comunicação por fluxos unilaterais e estabeleceu o diálogo simultâneo entre os sujeitos comunicantes, além de permitir a visualização síncrona de todos os interlocutores. Ao privilegiar a comunicação multilateral em tempo real, como padrão universal, o ciberespaço tornou-se o sistema tecnológico com espaço de convivência virtual e de humanização sem similar, características que permitem que os ambientes e as ferramentas virtuais sejam articulados como meios com qualidades educativas excepcionais para a construção coletiva de uma Pedagogia de Multimeios capaz, simultaneamente, de educar, de comunicar e de intercambiar conhecimentos e culturais. (MAGNONI, 2001, p.237-238).

2.3 Hipóteses

As TIC são não apenas ferramentas necessárias para as aulas dos cursos virtuais de línguas estrangeiras, mas também são recursos didático-pedagógicos essenciais para o desenvolvimento, implementação e expansão gradual de um novo modelo de EPV, que pode ser constituído por um grupo de estudantes num entorno virtual ou numa sala de aula física, ou ainda, estudantes conectados individualmente em casa (RUBIA; GUITERT, 2014). As diversas experiências em desenvolvimento em vários países demonstram que há potencial para a implantação de um modelo híbrido de aprendizagem coletiva fundamentado na interação presencial-virtual e não mais no aprendizado caótico das salas físicas com grandes turmas, como há nas escolas públicas de São Paulo.

É necessário ponderar que a mera criação pela Secretaria de Educação de cursos não presenciais para ensino de língua estrangeira que utilizam tecnologias e sistemas convencionais de ensino a distância (EAD), ou então, a mera introdução de uso regular de recursos de multimídias nas salas de aula não resolverá os problemas didático-pedagógicos crônicos, apontados em diversos trechos da dissertação. Um sistema de ensino não presencial nunca será a modalidade mais adequada para ensino-aprendizagem, se optar por manter os alunos em estruturas solitárias de aprendizado, sem que haja recursos disponíveis para a interação e as trocas de informações, tanto com o professor, como com os demais alunos.

Hoje há diversos recursos que permitem desenvolver novas estratégias interativas e imersivas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Há inúmeros ambientes no ciberespaço que disponibilizam incontáveis acervos audiovisuais. A TV digital tornou-se uma nova plataforma produtiva de inúmeros conteúdos audiovisuais que também são convergentes e poderão incorporar os diversos recursos de interatividade. Assim, as tecnologias e os aplicativos digitais permitem a multiplicação de *gadgets* que podem incrementar habilidades específicas no aprendizado de língua estrangeira para as crianças e os adolescentes que poderão ser adquiridas até com o uso cotidiano da internet como uma ferramenta de comunicação e também dos games durante os momentos de entretenimento.

Não é possível entender a evolução do ensino-aprendizagem de línguas e dos sistemas educacionais, sem estabelecer um diálogo interdisciplinar entre a educação, a comunicação e as suas tecnologias produtoras e difusoras de sentidos culturais (MAGNONI, 2001). Os Meios de Comunicação de Massa (MCM) ao longo dos séculos 20 e 21, se transformaram nos principais instrumentos modeladores das culturas nacionais e também dos interesses internacionais. Nos dias atuais, a cibercultura é depositária do desenvolvimento tecnológico, e também, de toda sorte de modificações culturais, que causam profundas transformações nos nossos hábitos cotidianos de pensar, de viver e, claro, de aprender. Entretanto, no caso específico da educação em contexto de relações e de cultura coletiva cada vez mais mediadas, parece que está ocorrendo uma mera transposição da maneira tradicional de ensinar, uma transferência superficial e apressada das formas antigas de ensino-aprendizagem presenciais, para a rede mundial de computadores, com os seus diversos dispositivos multimidiáticos.

Ainda persistem muitas dificuldades para tornar factível nos processos educacionais, tudo aquilo que é discutido a respeito dos potenciais do ciberespaço, como instrumento de ensino-aprendizagem. Na visão de Magnoni (2001, p. 408)

Algumas limitações que aponto em diversos projetos brasileiros de teleducação são efeitos indesejáveis que já estão entranhados nas concepções e nas políticas nacionais de educação. Elas só poderiam ser definitivamente sanadas numa sociedade menos desigual e excludente que o atual modelo dependente de capitalismo que vigora em nosso País. Num sistema educacional verdadeiramente universal e democrático será possível incorporar todos os recursos disponíveis para que haja formação presencial e por teleducação, de nível básico e superior, para todos os brasileiros que necessitarem da Escola Pública.

Um possível fim do abismo digital nas escolas públicas do estado de São Paulo e a inclusão de um novo modelo de EPV na atual era da sociedade da informação e do conhecimento podem mudar a percepção de que a internet permanece alterando apenas o mercado de trabalho e as grandes corporações, com o anúncio de negócios bilionários e a oferta de produtos massificados.

Durante a investigação conceitual e o trabalho de campo nas escolas E.E. Marta Ap. H. Barbosa e no CEL Christino Cabral em Bauru, houve o cuidado de buscar exemplos concretos para poder avaliar algumas práticas de ensino com o uso de TICs e de refletir teoricamente sobre os diversos usos dos ambientes de educação presencial-virtual nos diversos sistemas de educação públicos e privados, que existem no Brasil. Já há a clareza, que em muitos casos, a introdução e os usos das TICs em escolas, faculdades e em universidades servem apenas como ferramentas de atualização burocrática de antigas fórmulas, concepções e metodologia de ensino-aprendizagem, elas não apresentam mudança significativa nos modos de ensinar dos docentes e nem diferenciam tanto as formas de aprendizado dos alunos.

No ensino privado, o uso das TIC tem servido prioritariamente para reforçar o apelo e a imagem mercadológica das instituições e não como instrumentos efetivos de inovação educacional (MAGNONI; FERNANDES, 2012). Finalmente, a inserção dos professores nos novos ambientes tecnológicos não pode ser resumida a uma perspectiva de aprendizado do mero manejo das máquinas e de programas digitais. Então, advoga-se pela necessidade de desenvolver as percepções interdisciplinares mais abrangentes e críticas sobre as concepções de ensino-aprendizagem, sobre as práticas e as possibilidades concretas de uso dos recursos oriundos do universo digital virtual.

CAPÍTULO 3

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para conduzir a investigação bibliográfica foi fundamentada na teoria histórico-crítica do pedagogo Dermeval Saviani. Nossa principal referência “savianista”

foi o conceito de que o ambiente escolar é o *locus* social mais apropriado para que os indivíduos em formação adquiram os primeiros conhecimentos sistematizados. Assim, foi assumido o desafio de investigar se os papéis sociais transmitidos aos estudantes nos cursos presenciais e virtuais de língua estrangeira do CEL, Evesp e no piloto *Early Bird*, são projetados para a adaptação dos valores e normas para reforçar o individualismo, ou se conduzem o estudante ao coletivo colaborativo.

O estudo empírico possibilitou a partir de observações do cotidiano escolar e da análise dos discursos, a elaboração das considerações presentes na dissertação com a abordagem da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2006). O pressuposto avaliativo infere que os professores e as instituições de ensino devem estar parelhos ao contexto histórico, só assim todos os autores inseridos no cenário dos sistemas educacionais públicos poderão utilizar instrumentos conceituais e técnico-científicos para transmitir e fruir conteúdos informativos e culturais adequados às vivências cotidianas dos estudantes e utilizar como repertórios contemporâneos no universo da educação escolar.

A análise da interface virtual dos cursos Inglês *Online* e Espanhol *Online* da Evesp conduziu a pesquisa até a zona de fronteira para o design de interação e para uma pesquisa da percepção do usuário (PREECE; ROGERS; SHARP, 2005) (CYBIS; BETIOL; HOTLZ, 2007).

A metodologia permitiu ainda a identificação do imaginário cultural criado nos cursos de idiomas da EVESP, do CEL e do *Early Bird*: A pesquisa de campo foi realizada nos meses de maio e junho, no primeiro semestre de 2015, semanalmente, nas aulas de inglês para o ensino fundamental do curso piloto *Early Bird* na E.E. Marta Ap. H. Barbosa, na Vila Nova Esperança, e nas aulas de inglês e de espanhol do CEL Christino Cabral, no Jardim Estoril, em diversas turmas para o conhecimento do conteúdo.

Durante a pesquisa aconteceu a interação da mestrandia com os professores das salas, realizadas em conversas informais durante as trocas de salas e nos intervalos das aulas. Os contatos de investigação ocorreram na sala dos professores, num ambiente onde eram expressadas as percepções deles sobre a performance dos alunos e sobre o cotidiano do trabalho na escola. Não foram elaborados questionários específicos para os professores porque a natureza da pesquisa foi focada na observação em sala de aula e nos estudantes com a observação da didática, do conteúdo, da relação professor-aluno, a inclusão de tecnologias na sala. Afinal, as classes são o ambiente natural dos alunos e dos professores,

um espaço sem interferências externas e onde fluem as vivências, os conflitos relacionais e as experiências e os aprendizados. Apenas uma entrevista qualitativa foi realizada com um educador, por email: o diretor do *Early Bird* na Holanda, Karel Philipsen (Apêndices). Para complementar a pesquisa sobre os cursos on-line a autora da dissertação entrevistou também duas estudantes (pelo inbox do Facebook e a outra, em uma conversa verbal) que fizeram o curso Espanhol On-line pela internet.

Foi realizada a análise de conteúdo dos sites Inglês On-line e Espanhol On-line da Evesp com a disponibilização da senha de acesso ao conteúdo pelos desenvolvedores dos sites. Para avançar na pesquisa da percepção dos estudantes sobre o curso Inglês On-line, foi realizado um teste de usabilidade (interação do usuário com o sistema) com a participação de seis alunos da E. E. Christino Cabral em Bauru, no laboratório de informática da escola, com a autorização da coordenação da escola do ensino médio e dos respectivos pais e responsáveis. Inicialmente havia a expectativa da participação de 15 voluntários. Mas no dia do teste agendado vários estudantes haviam esquecido de levar as autorizações aos pais e outros desistiram, preferindo participar da aula de educação física na quadra da escola. O período das aulas foi escolhido para o teste por uma questão logística. Os alunos moram em bairros distantes da escola e teriam despesas com a locomoção fora do horário escolar.

Na última fase da pesquisa, durante a análise do curso Espanhol *Online* da Evesp foi constatada a necessidade de buscar uma avaliação dos usuários primários do site com a realização de entrevista qualitativa com duas ex-estudantes do ensino médio que realizaram o curso. O número reduzido de entrevistados neste caso é resultado da pequena procura pelo curso de espanhol on-line na vizinha cidade de Pirajuí, cidade de 20 mil habitantes, na região da DE Bauru. Em 2015, nenhum estudante das duas escolas públicas estaduais da cidade, a E. E. Maria Angélica Marcondes e a E.E. Dr.Alfredo Pujol, na cidade de Pirajuí se matriculou na plataforma de cursos de inglês e espanhol on-line Evesp.

3.1 A oralidade do inglês no ensino fundamental

A experiência piloto do curso de inglês *Early Bird* (madrugador) para o ensino fundamental tem o conceito “Mais Inglês, Melhor e Mais Cedo”. O curso trabalha com a motivação do aprendizado natural dos conhecimentos de inglês, em atividades lúdicas na

pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, seguindo as etapas de desenvolvimento da criança com atividades progressivamente mais estruturadas de aprendizagem nos anos seguintes. A ênfase do projeto está no estímulo das habilidades de ouvir (sons e palavras) e falar (palavras para completar frases e histórias) e converge para a libertação dos alunos de um ensino-aprendizagem constituído apenas pela gramática e tradução.

Na entrevista com o diretor do projeto *Early Bird (EB)*, o holandês Karel Philipsen, foi possível verificar sobre a expansão do projeto. Há aproximadamente 300 escolas (para crianças de 4 a 12 anos) na Holanda que utilizam o método EB de aprendizado com lições mínimas de uma hora por semana. O método *Benny's Playground* (área de lazer do Benny) para crianças mais jovens, em creches, é utilizado em 50 centros da Holanda. A expectativa é a de expansão do *Early Bird* para a Namíbia e a Indonésia, países visitados recentemente pela coordenação do projeto. Com o uso da tecnologia, o conteúdo e linguagem integrados (CLIL) sobre diversas temáticas em inglês para estudantes de 11 e 12 anos foi implantado na China.

O projeto *learning english of your mobile phone (MEL)* – aprenda inglês no seu celular) pode ser promissor em países distantes do eixo América do Norte e Europa, porque o celular é um equipamento muito popular e de baixo custo. O curso foi criado em 2011 para as escolas de ensino fundamental em parceria com a Universidade de Ciências de Amsterdã. Uma segunda versão foi desenvolvida com games, que são mais atraentes para motivar o aprendizado de crianças e de jovens. Na entrevista, Philipsen admitiu o fim do acordo de treinamento do *Early Bird* com o governo paulista no Brasil e explicou que houve a tentativa de um termo de cooperação de longo prazo da parceria internacional, que foi interrompida por barreiras políticas e financeiras.

Nas escolas do interior paulista, o projeto *Early Bird* continuou em 2015, nas escolas selecionadas pela Secretaria mas o pedido de expansão e implantação em novas escolas da Diretoria de Bauru não foi atendido.

O curso está em funcionamento desde 2014, na E.E. Marta Aparecida Hjertquist Barbosa (Caic) na Vila Nova Esperança, escola localizada na periferia da cidade de Bauru. As professoras criaram o material didático e o plano de aulas a partir da referência do livro 1 do curso holandês *Early Bird* e do livro didático *Hello! 1*, publicado pela editora Ática.

Foi observada a falta de conexão de internet disponível para as aulas, o que dificulta a integração da classe às TIC e também prejudica o potencial de desenvolvimento das habilidades em TAC que podem ser aplicadas como recursos pedagógicos ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira. O uso das TICS na sala de aula era restrito ao CD player para a reprodução de canções, e ao telão para a exibição de vídeos com vocabulário.

A criação do próprio material didático para um microambiente escolar pode ser uma oportunidade para a personalização com o ensino centrado no aluno e que pode superar a falta de recursos financeiros e de tecnologia na escola, a partir da inovação disruptiva do ensino híbrido (*blended learning*) fundamentada em critérios de barateamento do preço de equipamentos e de acesso democrático ao conteúdo, possibilitando uma revolução na forma de aprender.

Outra problemática a ser considerada é a das múltiplas inteligências. Existem estudantes que não têm uma forte inteligência linguística e por isso são excluídos da possibilidade de se destacarem no ensino de língua estrangeira. E o padrão vai se repetindo de geração em geração (CHRISTENSEN; HORN, 2012, p. 16). O ensino personalizado e híbrido pode solucionar esse problema, criando novas formas de ensino-aprendizagem.

A escola E.E. Marta A. H. Barbosa foi escolhida pela DE de Bauru para acolher o piloto *Early Bird*, pela peculiaridade da renda familiar e do perfil socioeconômico. O piloto também agradou aos pais, que constataram uma melhoria da autoestima dos estudantes do ensino fundamental. Tal percepção foi constatada durante as apresentações de músicas cantadas em inglês pelos alunos em atividades de interação com os familiares e a comunidade. O ano de 2014 terminou com uma avaliação positiva do primeiro ciclo do *Early Bird*.

Em 2015 a professora responsável pelo curso experimental decidiu retomar as aulas dela na disciplina de português na escola e restringiu a participação no projeto a apenas uma classe. A decisão foi motivada pelos resultados negativos dos estudantes na disciplina de língua portuguesa, que haviam sido afetados pelo afastamento da docente no ano anterior, para se dedicar ao *EB*. Assim, a mudança de professores em 2015 foi um desafio árduo.



Figura 2: Sugestão de plano de aula do Early Bird do livro holandês

O material didático holandês distribuído à coordenação do Núcleo Pedagógico de Língua Estrangeira Moderna (NP-LEM) da DE de Bauru é um guia teórico (figura 2) e estimula o estudante à apropriação de vocabulário de língua inglesa por meio de jogos, que são intensificados a partir da lição 2, num aprendizado lúdico e fundamentado na teoria das múltiplas inteligências, que foram conceituadas por Howard Gardner (CHRISTENSEN; HORN, 2012). Há dicas práticas de atividades específicas para essas inteligências: a linguística, a lógica, a visual, a física, a musical, a interpessoal, a intrapessoal e a natural, isto é, do ambiente.

O livro incentiva a motivação em “101 formas de elogiar uma criança” e sinaliza com uma estratégia que harmoniza o ambiente de competição excessiva ou o sentimento de insegurança que pode surgir entre as crianças durante os jogos. O conteúdo gramatical é bastante estruturado e os exercícios escritos (*homework*) são extremamente tradicionais, o que contrasta com o restante do material que privilegia o aspecto lúdico da aprendizagem e o trabalho em grupo.

A seguir, são descritas algumas considerações sobre as lições do livro 1 holandês *EB*. A primeira lição é sobre a apresentação da classe com a técnica de comparação e contraste, numa experimentação empírica de observação, reconhecimento e identificação com o outro na sala de aula através de perguntas: “Quem nasceu no mesmo dia? Quem tem o mesmo número de irmãos”, “A mesma cor do cabelo?” etc. Também são utilizadas canções simples “*Hello*” (olá) e “*Goodbye*” (até logo) e é sugerida a leitura de um poema em inglês. A

utilização de narrativas poéticas e audiovisuais (vídeos e músicas) estimula a criatividade. Também são introduzidos dois tempos verbais (presente do indicativo e o presente *continuous* – o gerúndio) logo na primeira lição.

A lição dois apresenta games para a criação oral coletiva de histórias a partir de uma frase contada por um aluno e complementada por outro, como uma oportunidade para o enriquecimento do vocabulário e a aplicação de novos tempos verbais (passado simples). O game “quantas vezes você pode falar uma palavra em um minuto?” estimula a memória e oralidade dos estudantes. O *Kim’s Game* (Jogo do Kim) trabalha a concentração através da percepção dos *flashcards*, retirados um a um.

A estratégia de colar um *post it* (lembrete) nos objetos para nomear cada item do mobiliário da sala de aula em inglês já é difundida e utilizada em escolas privadas de inglês. O mesmo vale para a estratégia de exercitar o corpo, seguindo os comandos simples relacionados a direções, partes do corpo ou outros vocabulários em tarefas executadas, com os estudantes posicionados em círculo: “*Touch your nose with your right knee.*” (Toque seu nariz com seu joelho direito). Estas atividades devem ser complementadas por frases de incentivo e elogios aos estudantes.

Há também a sugestão de exibição de um vídeo do Mr. Bean, um programa humorístico da televisão britânica BBC já exibido na televisão brasileira e de uma canção em inglês que fala sobre o futuro. A gramática utilizada para a introdução do futuro simples em inglês (*will*) é apresentada comparada a outras formas verbais semelhantes (futuro imediato). A diversidade de estruturas gramaticais conduz o estudante a fazer comparações sobre diferentes tempos verbais mas pode confundir os iniciantes.

Na unidade 3 acontece a revisão do conteúdo da lição anterior (verbos futuros) por meio de jogos (jogo do bilionário, jogo conversa sobre a loteria e a leitura do futuro na palma da mão). É bastante interessante a temática da unidade com o vocabulário do uso da tecnologia no cotidiano e a sugestão de pesquisa em dicionários *on-line*. A desconstrução de palavras como *international* (internacional) por exemplo é uma estratégia para estimular a memorização.

A releitura da história da “Chapeuzinho Vermelho” na unidade 4 com um final novo desafia os estudantes à ação, constituindo-se também em uma oportunidade para a leitura na sala de aula de repertório já conhecido em português. A unidade final 5 apresenta a visão espacial de figuras e de cores e incentiva os estudantes a observarem as cores em mapas

mentais. Também é utilizado o conceito de *brainstorm* (tempestade de ideias) para introduzir os esportes e as atividades diárias, estimulando os estudantes a pensarem em conexões e a criarem mapas mentais.

A iniciativa *EB* foi complementada no início de 2015, com o lançamento do site *Words & Birds* (figura 3) de games para faixas etárias a partir de 4 anos até 18 anos, numa parceria com a Oefenweb, uma empresa de tecnologia *spin-off* (originária) da Universidade de Amsterdã (Holanda). Num rápido teste de usabilidade foi possível verificar a estrutura bastante simplificada dos jogos propostos. A análise foi realizada no primeiro semestre de 2015 na versão gratuita do site disponível apenas em holandês que foi traduzido pelo navegador *Google Chrome* para o português durante o teste. Num dos games o internauta vai acumulando pontos (*score*) em telas com as palavras (*words*) e os pássaros (*birds*). Uma observação é a de que os pássaros aparecem presos na tela, eles não voam e há um gato que passeia pelo ambiente. Uma tática para estimular a competição e dificultar o trabalho dos jovens pássaros estudantes?

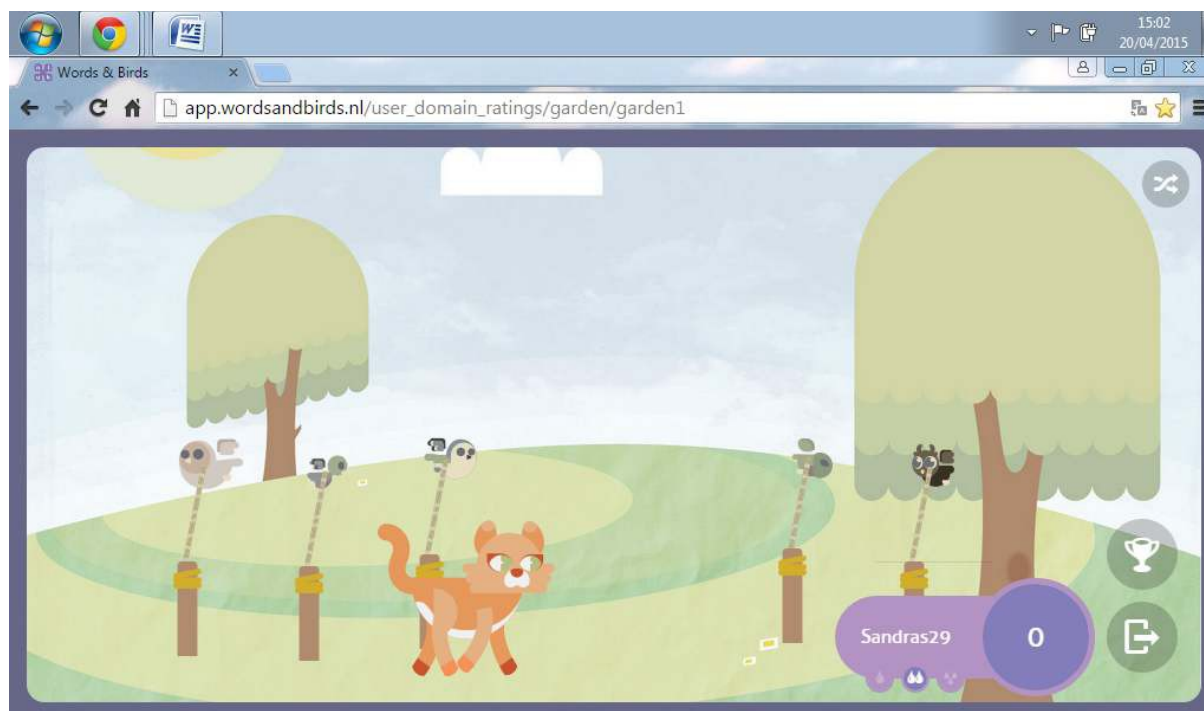


Figura 3: Tela do site Words&Birds

Fonte: site Words&birds

Num dos jogos, as palavras aparecem em cartas embaralhadas que devem ser colocadas na sequência correta. Em outro, são visualizados cartões com palavras parecidas em que o internauta deve clicar sobre a que tem a grafia correta; bastante simples e mais indicado para os estudantes iniciantes. O jogo sonoro é ainda mais simples: o usuário da internet deve ouvir a palavra e escrevê-la. Mas o áudio não funcionou na versão demonstrativa durante o teste e as instruções em holandês não traduzidas pelo navegador dificultaram o entendimento da estrutura do *game*. A versão paga do *site* é complementada com as análises de desempenho individual dos jogadores, o relatório dos piores erros dos estudantes, além de outras facilidades da era da Big Data, conceituada como a análise de grandes quantidades de dados e informações (SCHONBERGER, 2014). Há também um *blog* do *Words&Birds* com dicas para manter os alunos motivados como a de estabelecer metas de jogos.

O ideal não é apenas complementar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira com jogos *on-line* mas integrar essas TIC ao processo diário de aprendizagem. No Brasil há ainda a restrição do uso de celulares em escolas públicas mas em alguns países como os Estados Unidos, por exemplo, esta proibição já foi retirada porque o entendimento das escolas é a de que o aparelho celular é um importante dispositivo facilitador da apropriação de conhecimento, por um baixo custo. Um exemplo são os projetos implantados por ONGs na África para a democratização de acesso ao ensino e que priorizam o celular para o desenvolvimento de aplicativos em escolas ou comunidades.

A percepção é a de que a utilização pedagógica do celular na sala poderá servir como um aliado também no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em atividades didáticas como a utilização de jogos, em consultas de dicionários *on-line*, no registro e na produção de conteúdos e pequenos formatos audiovisuais educativos, para a captação e as postagens de inúmeras imagens digitais, ou até para o uso de imagens e sistemas cartográficos e estudos geográficos etc.

A pesquisa de campo na E.E. Marta A. H. Barbosa em Bauru começou no dia 28 de abril de 2015, com a observação das aulas nos primeiros anos C e E do ensino fundamental que têm média de 30 alunos e no 4º Ano C, uma classe com 38 alunos. A proximidade do feriado do Dia do Trabalhador, em 1º de maio, incentivou a professora do 1º ano C a trabalhar com *flashcards* (cartões) das profissões. Os alunos desenharam os profissionais e

receberam elogios em inglês *very good* (muito bom). A mensagem é a da igualdade, num contexto da importância de todas as profissões.

No 4º Ano C a aula aconteceu na sala de vídeos com a exibição de vídeos de músicas sobre o vocabulário das cores, das frutas e do alfabeto em inglês. Diferentes *cupcakes* (bolinhos) transformados em uma família cantaram uma música em que cada integrante é também um dos dedos da mão. As interações cotidianas como a confirmação da presença dos alunos na lista de chamada e os pedidos de silêncio foram realizadas em inglês pela professora. A temática das cores também foi incluída na classe do 1º ano com a utilização dos lápis das próprias crianças, que participavam individualmente com respostas a uma pergunta da professora: *What's your favorite colour?* (Qual é sua cor favorita?).

No dia 12 de maio de 2015, o tema das aulas na E.E. Marta A.H. Barbosa (CAIC) foi o das frutas. No 3º Ano C os alunos conheceram os nomes de 10 frutas, desenhadas na lousa, e com a interação do boneco *Brian*, que exerceu um efeito de empatia e de engajamento nas crianças, motivadas a responder sobre a fruta favorita (*What's your favorite fruit?*). No 4º ano C o conteúdo era o mesmo com o vocabulário ampliado para 16 frutas e a realização da conexão da cor da fruta com um repertório de palavras já conhecido (*What colour is the banana?* que cor é a banana?) em uma atividade realizada em duplas, em que um aluno deveria perguntar e outro responder, com a participação de toda a classe ao final.

Os estudantes também iniciaram a apropriação de vocabulário relacionado aos tamanhos (*small, big*; pequeno, grande). No final da aula eles jogaram *dead, live* (vivo, morto), um jogo infantil que coordena movimentos do corpo para cima ou para baixo, bastante comum nos anos 1970. No 1º ano E, os estudantes aprenderam os nomes de cinco cores em inglês e de sete frutas com a participação do boneco Brian, que fez sucesso mais uma vez. Foi possível verificar constantes revisões do conteúdo das aulas anteriores e de canções, com a temática das saudações.

A professora iniciou um jogo em que o estudante poderia fazer uma mímica ou desenhar na lousa uma fruta. A mesma metodologia foi aplicada na aula do 5º ano E sobre as frutas favoritas, com a introdução dos plurais, além das cores, também com perguntas individuais. O exercício da oralidade em classes numerosas no curso *EB* aconteceu a partir de perguntas individuais realizadas pelas professoras aos alunos que responderam com entusiasmo. A rejeição de alguns alunos em expressar a língua estrangeira que normalmente

acontece em uma aula tradicional de inglês das escolas públicas estaduais paulistas, não foram verificadas nas turmas do *EB*.

Os aspectos culturais da língua inglesa e a relação com a língua portuguesa não foram abordados nas aulas observadas do curso piloto na E.E. Marta A. H. Barbosa, que ficou restrito às habilidades comunicativas da língua, sem uma reflexão sobre multiculturalidade da língua e da cultura, que é uma oportunidade de integração de povos. Assim, a prática do *EB* assemelhou-se a dos cursos instrumentais de academias de inglês particulares.

Em observação do dia 02 de junho de 2015, os bonecos Paul e Mary participaram da aula no 4º ano D, em diálogos conduzidos por duplas de alunos na frente de toda a sala e com a apresentação de diversas frutas e cores a partir de perguntas realizadas por um dos alunos (*What's this? What colour is it? Do you like it? O que é isto? Que cor é isto? Você gosta?*). A interação aconteceu e envolveu a pesquisadora que foi convidada a interagir com os alunos e a responder a perguntas em inglês (*What's your name? How are you? Nice to meet you! Qual o seu nome? Como vai você? Prazer em conhecer você!*). A aula terminou com música (*Now is time to say goodbye, say bye everyone, Agora é hora de dizer até logo, diga tchau a cada um*). Foi interessante verificar que a professora falou inglês o tempo todo, incentivando a apropriação de vocabulário.

No 5º B, a aula começou também com a música *Hello (Now start to say hello! Say hello! Say hello! Hello everyone!, Agora comece a dizer olá, diga olá, diga olá, olá a cada um!)* e a saudação em inglês *Good afternoon!* (boa tarde) e *How are you?* (como vai você?). Em seguida, foi o momento de treinar os cumprimentos e as apresentações (*What's your name? My name is...How are you? Nice to meet you – Qual é seu nome? Meu nome é...Como vai você? Prazer em conhecer você*). A professora pediu em inglês, para que os alunos fechassem os olhos e quando eles abriram os olhos, ela estava segurando uma fruta. As tentativas dos alunos de se comunicarem em português foram desestimuladas pela professora e pelo boneco Paul, com as seguintes afirmações *Sorry, I don't speak portuguese, Speak loud, I need a volunteer (Desculpe, eu não falo português, Fale alto, eu preciso de um voluntário)*.

Frutas e objetos da sala de aula também foram utilizados na interação para a prática de vocabulário de cores e de nomes. Os alunos começaram a praticar em pares (*in pairs*) nas carteiras, num ambiente em que já estão alinhados em duplas com o objetivo de praticar

as três questões *What is it? What colour is it? Do you like it?* (O que é isto? Que cor é isto? Você gosta disto?) A atividade foi explicada pela professora, com o auxílio do boneco *Paul*. Ao final da prática, novamente os alunos foram para a frente da sala em duplas, para a apresentação das perguntas e de respostas praticadas.

A utilização de fantoches para o ensino-aprendizagem do inglês no curso *Early Bird* na escola E.E. Professora Marta Ap. Hjertquist é lúdica e facilita a aproximação com o universo infantil reforçando a oralidade, em uma fase que os estudantes ainda não dominam totalmente a escrita.

Sem perder de vista a importância das TAC, é preciso incluir no programa do *Early Bird* a integração tecnológica com a utilização de computadores nas aulas de inglês, possivelmente sob o sistema de rodízio para a educação direcionada à convivência em redes.

3.2 A cultura latina e o inglês instrumental no CEL

O CEL Christino Cabral de Bauru se dedica ao ensino-aprendizagem de língua castelhana com um toque latino-americano. A avaliação da coordenação é a de que a procura pelo ensino do espanhol está estabilizada nos últimos anos enquanto crescem outros idiomas. Mas o castelhano é o curso com mais estudantes em todo o estado e também o que tem a maior oferta de vagas, porque a disponibilização dos outros idiomas é restrita. Em todo o estado são 44 mil alunos matriculados no espanhol nos 221 CELs de São Paulo.

O curso de inglês tem 13 mil alunos matriculados e o de francês 4 mil em todo o estado. Uma análise possível para o crescimento da procura do alemão é econômica. A Alemanha exerce a liderança econômica e política na zona do euro e é um dos principais destinos dos europeus que fogem da crise econômica em seus países e mais recentemente, de milhares de refugiados sírios. O Japão é um país que tem uma forte ligação com o Brasil e o aumento da procura pela língua pode ser um indício da retomada da migração de trabalhadores descendentes para o mercado japonês.

No CEL Bauru foram matriculados 543 alunos em 2014. No primeiro semestre deste ano, houve pouco mais de 300 matrículas. A maioria foi de estudantes de castelhano. Para a diretoria do CEL os motivos da falta de crescimento no número de estudantes e da desistência de vários são econômicos e decorrem da falta de recursos financeiros dos alunos, cuja maioria vem de escolas de áreas distantes na cidade de Bauru e utiliza transporte público, e também da necessidade de busca do primeiro emprego na faixa etária para a qual são destinadas as ofertas de vagas do curso. O CEL Christino Cabral oferece apenas os optativos de castelhano e de inglês, que também tem apresentado problemas de evasão.

O curso optativo de castelhano é disponibilizado aos estudantes no CEL a partir do sétimo ano do ensino fundamental para alunos das escolas públicas paulistas. A multiculturalidade dos países de língua castelhana é uma das temáticas, com o destaque das similaridades e das diferenças linguísticas e culturais nos países da América Latina e da Espanha. Dois eventos anuais pautam as atividades culturais no CEL: a feira cultural, uma oportunidade para a visita das culturas de diferentes países da AL e a festa dos mortos (evento cultural mexicano)/*halloween* (festa das bruxas, tradicional nos Estados Unidos), no final do mês de outubro.

Nos três anos do curso de castelhano que compreende seis estágios (nos três turnos) em duas aulas semanais com duração de uma hora e quarenta minutos, são disponibilizados os fundamentos da língua com material didático próprio (figura 4) e conteúdos audiovisuais aos estudantes. Filmes, músicas e diálogos do conteúdo didático, gravados em *Cdplayer*, são utilizados nas aulas em salas equipadas com televisores 29 polegadas. O CEL tem uma TV tela plana de 57 polegadas, 2 DVDs, câmera digital e filmadora além de 2 *laptops*, mas com uso restrito. Os dois *laptops* são utilizados apenas para as apresentações em *power point* de algumas temáticas pelas professoras ou em seminários dos trabalhos de conclusão de curso realizados apenas pelos alunos do sexto estágio do curso. Ao final de cada semestre todos os alunos do curso têm prova e a nota do curso de espanhol é incluída no boletim escolar da escola onde estão matriculados, cuja disciplina consta como optativa.



Figura 4: Plano de aula CEL Espanhol.

Em observação no dia 06 de maio de 2015, o 1º estágio C respondeu a questões de vocabulário sobre o filme espanhol *“Labirinto do Fauno”* dirigido pelo espanhol Guillermo del Toro e lançado em 2006. A classe de 30 alunos vindos de diferentes escolas da cidade de Bauru recebeu as primeiras informações sobre a ditadura franquista na Espanha, ocorrida durante quatro décadas e que está também no conteúdo programático do 5º estágio, abordada com maior profundidade. Os alunos responderam aos exercícios de vocabulário na sala de aula com o auxílio de dicionários em papel. O uso do celular não é proibido no CEL Christino Cabral, mas as atividades em geral não incluem o dispositivo. O uso do celular que tem uma relação afetiva com a geração digital poderia ser incentivado para pesquisas e consultas a dicionários *on-line*, transformando o aparelho num aliado para o estudo de um idioma.

No dia 19 de maio de 2015 na observação de aula do 2º estágio de castelhano no CEL Christino Cabral houve o registro do conteúdo sobre as partes do corpo humano com uma abordagem lúdica e divertida. A professora ensinou frases populares que citavam as partes do corpo (*La mejor memoria es de el corazón*, a melhor memória é a do coração) e os alunos

colaboraram com frases populares em língua portuguesa. Seguiram as atividades na classe com 21 alunos: a leitura de um texto sobre o uso das perucas da corte francesa de Luís XIII e um poema sobre os cinco sentidos que remetem aos órgãos do corpo, em textos lidos em voz alta pelos alunos. A professora também fez comparações pontuais sobre as diferentes expressões da Espanha e da América Latina.

A revisão do conteúdo, com verbos no pretérito indefinido (pretérito perfeito) ocorreu com o uso de um áudio que contava a história de um *perro* (cachorro), em castelhano. Na última parte da aula duas canções românticas, uma delas da cantora italiana Laura Pausini (“*Amores extraños*”, “Amores estranhos”, bastante conhecida no Brasil) foram utilizadas para treinar a habilidade de ouvir dos alunos.

No dia 08 de junho de 2015 a observação foi no 6º e último estágio do curso de castelhano no CEL e que preparava as apresentações do trabalho de conclusão de curso. Cada aluno definiu um tema livre para a elaboração de um texto em castelhano, com a proposta de uma apresentação oral para a classe. A professora e a turma definiram a data da prova composta por um ditado em castelhano e por uma redação sobre um dos filmes exibidos durante o estágio. Em seguida começou a exibição da co-produção dos Estados Unidos, Canadá e México “Frida” (dirigido por Julie Taymor e lançado em 2003), com uma pequena contextualização histórica da importância da pintora mexicana Frida Kahlo, interpretada pela atriz Salma Hayek e do marido, o pintor Diego Rivera, na época da chegada do socialista Leon Trostsky, que foi exilado no México. Após o filme, foi realizada uma pesquisa coletiva de imagens no site Google sobre as personagens e as suas pinturas de arte, que estimulou comentários dos alunos sobre a artista. A pesquisa resultou também na criação de uma homenagem na festa *do Día de los Muertos* à artista, em novembro, com a criação de uma cruz e fotos da pintora disponibilizadas na internet.

A observação das classes de castelhano do CEL Christino Cabral permitiu a constatação do potencial de ensino-aprendizagem das TICs para ensino de línguas estrangeira com a utilização parcial dessas tecnologias. A unidade tem um *blogue* que não é atualizado desde novembro de 2014, quando houve os festejos do dia dos mortos. No blogue havia uma ideia sobre a produção de notícias produzidas pelos estudantes com a divulgação, que poderia enriquecer o conteúdo do curso com diferentes leituras da sociedade mídia a partir de pesquisas em sites jornalísticos em espanhol mas o projeto não foi implantado.

O grupo público no Facebook cresceu para 612 participantes no segundo semestre de 2015 e a página que tinha apenas atualizações pontuais (início das matrículas) ficou mais interativa, com fotos da festa do *Día de los Muertos* e fotos da comunicação oral de um ex-aluno no CEL sobre a viagem dele para a Argentina.

A utilização das TICs no curso presencial de castelhano no CEL Christino Cabral é restrita ao uso do *CDplayer* e ao consumo de filmes sobre a cultura espanhola e latina. Este uso poderia ser ampliado com a implantação de um sistema de rodízio dos dois *laptops* do CEL que poderia ser utilizado para os trabalhos de pesquisa e a realização de projetos em um entorno virtual colaborativo a partir da fundamentação de experiências na internet como a enciclopédia virtual *Wikipedia* (RUBIA; GUITERT, 2014).

A feira cultural e a festa do dia dos mortos que transformam o ambiente com uma decoração no pátio e nas salas de aula são duas oportunidades que poderiam estimular a gravação de vídeos em castelhano, com a utilização do equipamento já disponível no centro e a com participação dos estudantes, complementando as fotos que são postadas no Facebook do CEL. Os estudantes poderiam também filmar a partir dos próprios *smartphones*. Os filmes sobre a temática do castelhano poderiam inspirar um projeto de gravação de curta-metragens produzidos pelos próprios alunos, como uma oportunidade para a prática da oralidade do castelhano. Os estudantes do CEL Christino Cabral que já foram ganhadores do concurso anual promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e que disponibiliza viagens para a Argentina e para a Europa (Espanha, França e Inglaterra) poderiam ser as personagens de um documentário produzido com uma temática da realidade cotidiana deles e a do intercâmbio no exterior.

O curso anual de inglês no CEL Christino Cabral tem apenas duas turmas (uma no período diurno e outra no período noturno) que frequentam duas aulas por semana, com duração de uma hora e quarenta minutos e com conteúdo direcionado aos estudantes do ensino médio. O conteúdo da aula do dia 6 de maio de 2015, foi sobre o uso dos pronomes possessivos em inglês com exercícios orais de pronúncia, executados com o auxílio de um gravador. A classe numerosa foi bastante participativa e o depoimento de um aluno sinalizou que realmente se aprende inglês no curso do CEL, numa comparação realizada com as aulas tradicionais das escolas públicas estaduais a partir do estímulo do professor que convidou a pesquisadora a explicar o motivo da observação das aulas.

O conteúdo também incluiu um vocabulário sobre as mudanças climáticas e as estações do ano, com dicas sobre as diferenças da pronúncia americana e inglesa e de gírias do cotidiano (*What's cooking?* o que está acontecendo?). Os alunos foram incentivados a interagir com perguntas sobre a estação favorita do ano em inglês (*What's your favorite season?*, Qual é sua estação favorita?) e com perguntas sobre o tempo (*What's the weather like today?*, Como está o tempo hoje?) e sobre as diferenças no vestuário para as estações do ano. Um exercício que descontraiu a sala foi a reconstrução da pronúncia mais informal das palavras.

Cada unidade gramatical do curso de inglês é composta pelos itens conversação, snapshot (instantâneo), foco em gramática e *listening* (ouvir). O professor pareceu decidido a não participar intensamente das festas culturais do CEL, que acontecem no primeiro semestre e no segundo semestre, para poder cumprir o cronograma do conteúdo didático do curso de inglês. Outra dificuldade observada foi sobre a interação dos alunos em grupo criado no *WhatsApp*. Os áudios com diálogos não foram muito acessados pelos estudantes, que preferiam bater papo *on-line*. Também foram verificadas dificuldades na integração virtual no aplicativo com os alunos do período noturno, a partir de declarações da turma diurna que não conseguia interagir com os estudantes do noturno no mesmo grupo.

O professor tentou incentivar os alunos do diurno a uma integração cultural através da ação de uma ONG localizada em Bauru e que buscava famílias para hospedar no período das férias escolares, jovens universitários americanos e canadenses durante um mês. O professor motivou os alunos ao anunciar que hospedaria um jovem canadense. A possibilidade da convivência com os estrangeiros despertou um sentimento de empatia em vários estudantes da sala.

O jovem professor de inglês do CEL, que complementa a jornada em outra escola pública estadual e planeja no futuro aprimorar-se com um curso de mestrado, teve problemas de evasão no curso de inglês do CEL em 2014, que era instrumental e voltado para o vestibular. Numa tentativa de reverter o processo de desistência dos alunos registrados nos dois últimos anos, ele começou a utilizar um método didático complementar e o *CDplayer* com atividades de *listening* (ouvir) criando um curso similar aos das escolas particulares de língua estrangeira mas sem o diferencial cultural e histórico, que é a principal característica do curso do CEL.

3.3 A evasão no Inglês On-line da Evesp

O Curso de Inglês Online da Evesp foi disponibilizado pela internet desde 2012, para os alunos do ensino médio das escolas públicas estaduais paulistas com a proposta de desenvolver a habilidade da comunicação oral e escrita e de possibilitar o acesso a outros povos e culturas. O curso adotou um viés instrumental para ampliar a inserção no mercado de trabalho dos jovens estudantes, conforme a descrição do site didático organizado em 8 módulos (figura 5), num total de 16 semanas e 80 horas de curso, com uma linguagem coloquial, incluindo elementos de gamificação e vídeos produzidos pela Fundação Padre Anchieta, e que foram adaptados para a plataforma *web*.

Na Evesp os alunos do ensino médio da rede pública estadual podem fazer o curso de forma autônoma e independente em casa e em outros ambientes virtuais, o que sinaliza um esforço para integrar as TIC na transição da escola formal para a escola híbrida da sociedade da informação e do conhecimento. Nos primeiros módulos, as personagens das aulas são funcionários que recebem outros empregados em trânsito no aeroporto; uma personagem viaja e fica hospedada em um hotel entre outras cenas do ambiente corporativo.

Apenas no módulo 7 é apresentado ao estudante um conteúdo mais cultural sobre o carnaval e eventos de esporte (futebol), o que pode render uma oportuna contextualização da Copa do Mundo, que foi realizada no Brasil, em 2014. Surge neste módulo também uma personagem intercambista estrangeira. Mas em geral, o discurso e a linguagem do curso de inglês da *on-line* Evesp é corporativa e distante do cotidiano do adolescente da escola pública e não exercita uma das habilidades de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, que é a imersão cultural para o estudante que, em sua maioria, nunca saiu do país e ainda não tem proximidade com o cotidiano empresarial predominante no curso.



Figura 5: Módulos do Inglês On-line

Após três anos do lançamento do curso Inglês *Online* da Evesp, a percepção da Coordenação Pedagógica para Língua Estrangeira Moderna na cidade de Bauru (Brasil) é de um aumento da taxa de abandono dos alunos e da diminuição dos inscritos na plataforma virtual. Para encontrar as causas deste problema, a pesquisadora propôs-se a investigar quais os efeitos da usabilidade do *site* na interação do usuário com o sistema conforme Cybis; Bettiol; Faust (2007), com a participação de voluntários do primeiro ano do ensino médio, da cidade de Bauru.

Os desenvolvedores do site optaram pela criação sem a participação direta do usuário principal. Houve apenas uma explanação realizada pela Evesp sobre as expectativas e os desejos dos estudantes das escolas públicas estaduais paulistas. O conceito de usabilidade utilizado para o teste foi o da qualidade que caracteriza a utilização de um sistema interativo. Refere-se à relação estabelecida entre outros aspectos ambientais do usuário, da tarefa, da interface e dos equipamentos que o usuário utiliza no sistema (CYBIS, 2007, p. 23).

Conforme Amaro (2009) cujo objeto da dissertação de mestrado na Universidade do Minho em Portugal, foi a análise de três sites de ensino-aprendizagem de inglês para os alunos do ensino fundamental, a geração que frequenta as escolas é de nativos digitais, conforme o conceito de Prensky, e que tem um aprendizado tecnológico substancialmente

diferente das gerações anteriores. A pesquisadora conclui que a nova geração aprende através de jogos e não a partir de simples repositórios de informação amorfas. Em vez disso, eles são mentalmente ativos na resolução de problemas e é provável que muitos deles venham a ter empregos que ainda nem existem. Conforme a pesquisa, o melhor *site* analisado é o dinamarquês pago *Mingoville*, que estimula a aprendizagem dos alunos e possibilita a interação, a avaliação e o monitoramento do desempenho do estudante. O *site* britânico *LearnEnglishKids* também é avaliado positivamente, com a ponderação de que há um excesso de textos na tela. Apenas um terceiro *site*, *LCF Practise Zone*, é avaliado negativamente.

O ambiente escolhido para o teste de usabilidade do site inglês *On-line* foi o laboratório de informática da E.E. Christino Cabral, localizada no bairro de classe média Jardim Estoril, em Bauru. Seis alunos de 15 anos do primeiro ano do ensino médio, decidiram colaborar com a investigação para verificar a eficácia, eficiência e a agradabilidade do *site* inglês *Online*, a partir da percepção da experiência do próprio usuário (PREECE; ROGERS; SHARP, 2005). Os quatro meninos e as duas meninas do grupo de voluntários não estavam inscritos no Inglês On-line (figura 6), mas quatro deles já fizeram algum curso de inglês anteriormente.

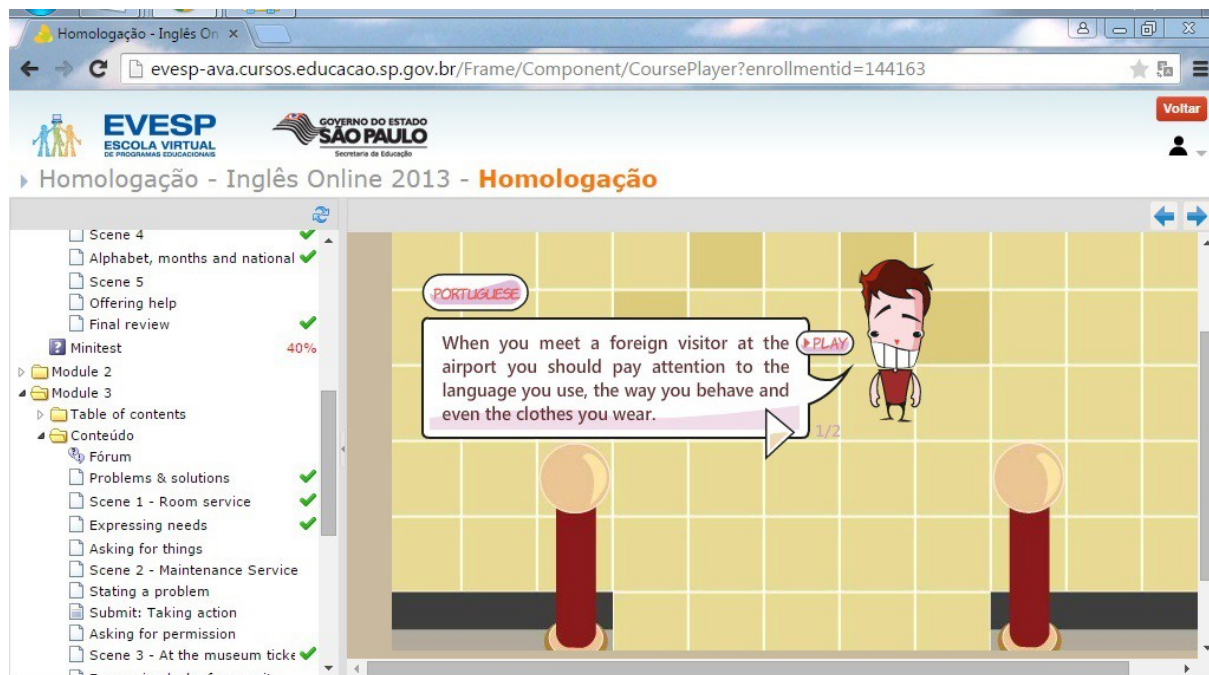


Figura 6: Tela do site Inglês On-line. Fonte: Evesp

O teste proposto foi realizado no dia 20 de maio de 2015, em sala equipada com computadores multimídia, com acesso à internet e com fones de ouvido individuais. Este não é o ambiente natural utilizado pelos estudantes matriculados no curso Inglês *Online* e que podem acessar o conteúdo a partir de um computador em casa ou em centros culturais de forma autônoma e independente, em horário distinto das aulas na escola. A opção para um teste na escola durante o período de aulas ocorreu por um motivo logístico, para facilitar o acesso ao grupo de alunos. Também é necessário esclarecer que o curso Inglês *Online* da Evesp é individual mas a atmosfera coletiva criada pelo pequeno grupo de seis estudantes na sala de computador da E.E. Christino Cabral durante o teste, vislumbra a hibridação que é o ambiente escolar mais adequado do século 21.

Após a atividade, os estudantes avaliaram oito metas de experiência do usuário, a partir de uma escala semântica diferencial de 5 pontos (variando de -2 + 2) e responderam a um questionário curto com cinco perguntas diretas e objetivas.

A tarefa foi realizada na Unidade 1 do Módulo 1, que tem uma cena de vídeo no aeroporto. Não foi estabelecido um tempo limite para a atividade. Os estudantes assistiram a um vídeo em que uma personagem aguarda a chegada de um visitante estrangeiro. Os voluntários tinham a opção de assistir ao vídeo duas vezes mas todos os seis estudantes de E.E. Christino Cabral declinaram. Nos primeiros minutos do teste houve um pedido para o uso do texto traduzido para o português, mas os participantes foram encorajados a continuarem a leitura exclusiva do texto em Inglês. Todos os seis indivíduos cumpriram a tarefa.

Um problema de navegação do site foi identificado durante o teste, havia duas setas de tamanhos diferentes na mesma tela, que acabou criando uma sobrecarga de informações na visualização e deixou dois estudantes confusos, sem saber em qual seta clicar. Uma consideração, é a de que as cores em tons de terra *do site* são monótonas. O uso de cores mais contrastantes facilitaria a continuidade de atividades com sinalizações para o uso dos recursos de botões ou setas. Também é possível que a limitação do vocabulário em inglês dos dois estudantes tenha dificultado a continuidade da atividade. Três estudantes não se deram conta de que era necessário clicar no botão *Watch* (assistir) para ver um vídeo e um participante admitiu estar confuso durante a realização do teste, de acordo com o questionário respondido. Foi possível identificar que o hábito de navegação dos nativos

digitais está em um fluxo fluído de informações na internet, em telas que imitam TVs o ato de apertar o ícone *play* (tocar, assistir) é uma atitude espontânea, diferente da leitura da palavra *watch* (assistir) do site Inglês *On-line*.

De acordo com Ben Shneiderman, as oito regras de ouro para o *design* de interfaces, são a busca da consistência, o fornecimento de atalhos e de feedbacks informativos, prever o final dos diálogos, fornecer prevenção simples e o tratamento de erros permitindo o cancelamento de ações, fornecer o controle e a iniciativa para o usuário e reduzir o trabalho da memória (CYBIS, 2007). Diante das dificuldades no teste foi necessário ponderar que os alunos não realizaram o Módulo 0 de treinamento que é um tutorial.

Os problemas de usabilidade podem ocorrer durante a interação e dificultar a realização da tarefa pelo usuário mas eles têm sua origem em um problema da própria interface (CYBIS, 2007). A ergonomia é a qualidade da adaptação de um dispositivo para o operador e para a tarefa a ser executada. Em geral, os problemas de usabilidade ocorrem quando um recurso do sistema interativo (problema de ergonomia) leva a perda de tempo, ou compromete a qualidade da tarefa ou mesmo impede a realização. Alguns dos efeitos causados pelos problemas de usabilidade são a sobrecarga perceptual (leitura deficiente), física (dificuldades de condução) ou cognitiva (desorientação). E os impactos desses problemas podem ser barreiras (quando o usuário não aprende), obstáculos (quando o usuário se perde inicialmente, mas aprende mais tarde), ou sofre apenas um ruído (que causa a degradação do desempenho).

É possível considerar que com as novas tecnologias interativas, o indivíduo passa a ser um construtor ativo de conhecimento *on line*. Essa transição implica em uma reorganização cognitiva, em uma nova forma de organização do pensamento que pressupõe um sujeito cognitivo que pode processar de uma forma relativamente rápida uma vasta gama de informações de vários canais de informação.

A variação de eficiência no teste de usabilidade foi avaliada a partir dos erros dos alunos contabilizados na atividade do site, que tinha três perguntas que deveriam ser marcadas com respostas Verdadeiro ou Falso. Também neste exemplo o *design* de tela não foi considerado inteiramente apropriado, alguns alunos perderam alguns segundos tentando descobrir se era necessário apenas clicar T (*true*) ou F (*false*) ou se qualquer outra ação seria permitida como escrever a palavra.

A utilização de um gabarito informativo que mostre instantaneamente os êxitos e erros dos alunos seria mais útil, porque os alunos não clicam no item "checar respostas". Nesta atividade, metade dos seis voluntários teve um erro, dois não tiveram erro e um deles teve dois erros. O fator tempo na execução da tarefa no site teve grande variação. O menor tempo foi 4:41 minutos e o estudante que gastou mais tempo na tarefa utilizou o dobro: 9:50 minutos. O tempo médio foi de 5:42 minutos, próximo dos 5:25 minutos gastos no teste de controle realizado por uma professora de Inglês. É importante lembrar que cada pessoa é única. Assim, os testes de usabilidade são pouco sistemáticos. Dificilmente seus resultados serão idênticos com outros grupos de usuários. No entanto, os testes de usabilidade são 100% válidos porque os problemas observados não podem ser negados. (CYBIS; BETIOL; HOLTZ; 2007, p. 205).

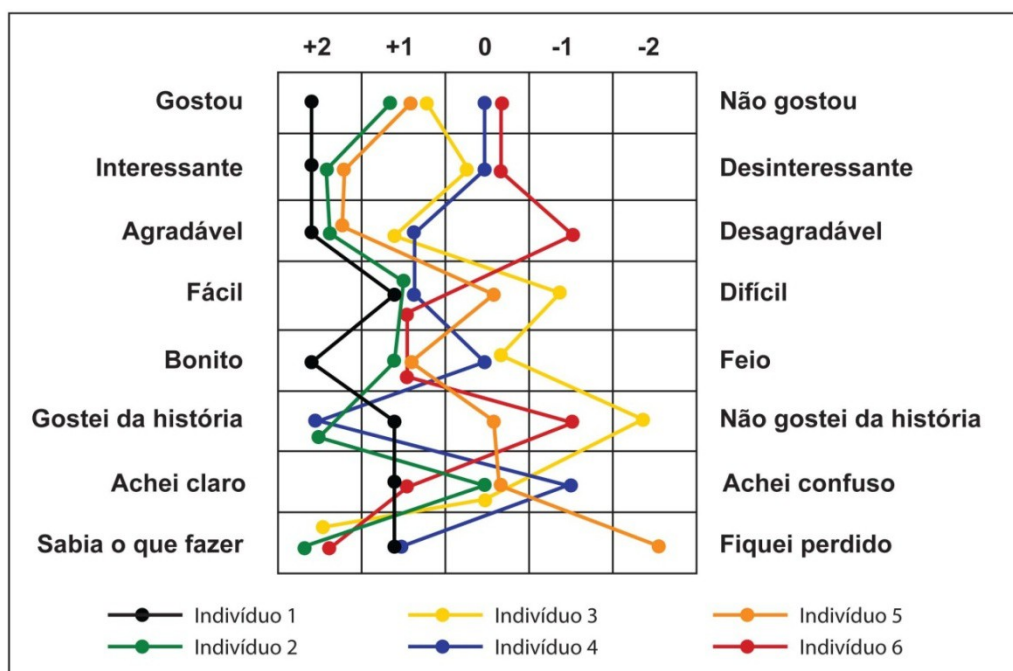


Figura 7: Mapa perceptivo da interação dos 6 indivíduos com o site Inglês Online.

Fonte: Mayckel Barbosa de Oliveira Camargo (estudante de Design, Unesp)

As qualidades testadas no site de Inglês Online que estavam mais diretamente relacionadas com a aparência do site (gostei/não gostei, interessante/ desinteressante, bonito/feio) receberam apenas avaliações positivas ou neutras dos seis alunos conforme o

mapa perceptivo (figura 7). A percepção do usuário pode ser fortemente influenciada pelos elementos estéticos do site com mais frequência. Quanto mais eficaz for o uso das imagens em uma interface, mais envolvente e agradável será a experiência (PREECE; ROGERS; SHARP, 2005). É por isso que os usuários em geral podem tolerar mais pacientemente o *download* em um *site* esteticamente agradável.

As avaliações de percepção relacionadas à eficácia do site Inglês *Online*, que é a capacidade do sistema para fornecer aos diferentes tipos de usuários o cumprimento dos seus objetivos em número e com a qualidade exigida, e as relacionadas com a eficiência do curso *on-line*, que é a qualidade dos recursos de tempo, do esforço físico e cognitivo que os sistemas disponibilizam aos usuários para atingir seus objetivos, tiveram maior variação no teste de usabilidade como é possível perceber nos Itens fácil/difícil, gostei da história/não gostei da história (avaliadas como uma referência para a narrativa do site), achei claro/achei confuso, e sabia o que fazer/fiquei perdido. A narrativa da história foi o item com a maior variação nas respostas (gostei da história/não gostei da história).

A eficácia do site Inglês *Online* não é completa. Três estudantes escolheram a neutralidade (0) no item achei claro/achei confuso; dois deles consideraram a instrução clara (1) e um deles considerou confuso (-1). Em relação à eficiência, três estudantes sabiam exatamente o que fazer (2), dois sabiam o que fazer (1) e um participante ficou perdido (-1).

A partir destes resultados do mapa perceptivo, é possível concluir que não há uma total rejeição dos estudantes na interface virtual Inglês *Online* da Evesp. Metade do grupo respondeu no questionário que poderia fazer o curso. Dos seis voluntários, cinco responderam que o curso pode ajudar no ensino de inglês e apenas um respondeu negativamente. O que conduz à consideração de que a redução do número de alunos matriculados e a evasão no Inglês *Online* podem não estar diretamente relacionadas com a usabilidade da interface.

A relação afetiva e orgânica de estudantes adolescentes com os telefones celulares e a facilidade de acesso fornecida pela mobilidade, com a oferta de internet *wireless* em diversos locais conduziu esta investigação para a sugestão de adaptação do site Inglês *Online* para uma versão celular ou para um aplicativo com a recriação do conteúdo porque existem limitações para a leitura e a escrita relacionadas ao tamanho da tela nos dispositivos móveis. E o formato atual site com a tecnologia *Adobe Flash* não permite o acesso apropriado no celular.

A interação móvel, conforme Hiltunen é definida pelo utilitário pela mobilidade, pelo valor acrescentado, pela usabilidade, pela disponibilidade do serviço ou pela possibilidade de realização de download, além do fator estético e de confiança na marca, de segurança de dados e de entrega do serviço ou produto (CYBIS, BETIOL, FAUST, 2007). Quatro dos seis indivíduos participantes do teste têm *smartphone*. Em uma outra pergunta, três estudantes disseram que preferiam que o curso fosse em um aplicativo móvel, em vez do formato tradicional web disponibilizado pela Evesp. Um foi indiferente e dois responderam negativamente.

A percepção da professora de inglês da classe dos alunos participantes do teste na E.E. Christino Cabral, é a de que os aplicativos de ensino de línguas como o Duolingo são um sucesso com os estudantes. Esta percepção oportuna conduz à consideração de que a experiência emocional dos adolescentes da geração digital com os telefones celulares e o uso deste equipamento para a democratização da educação híbrida em novos processos educativos não pode ser a mera transposição do conteúdo tradicional para a internet.

Conforme Ferraresso (2014), os novos objetos de aprendizagem permitem aos *designers* a construção de pequenos componentes instrucionais que podem ser reutilizados várias vezes em diferentes contextos de aprendizagem. Eles são geralmente definidos como entidades derivadas digitais da internet e podem ser utilizados por um grande número de pessoas ao mesmo tempo.

O especialista Donald Norman discute em seu livro *Emotional Design* (Norman, 2004) as relações estreitas entre a usabilidade e a beleza, a cognição e a emoção na interação. De acordo com Norman, não basta usar um produto ou equipamento mas há um envolvimento emocional e essa relação é particularmente intensa com os celulares. (CYBIS, BETIOL, FAUST, 2007, p. 219-220). O uso do telefone celular permite o acesso rápido à informação com a conveniência e não requer a atenção exclusiva do usuário e pode ser uma maneira eficaz e que requer pouco tempo diário para a prática de línguas estrangeiras.

Os novos formatos e linguagens de aplicativos móveis são totalmente adequados para os alunos nativos digitais e desafiam o sistema escolar para a apropriação das novas bases da cultura cibernética (CYBIS, BETIOL, FAUST, 2007).

3.4 Falhas na integração do Espanhol on-line ao Acessa Escola

O Espanhol On-line é outro curso optativo de língua estrangeira da Evesp, de 60 horas em seis módulos. Cada fase exige 80% de acertos na avaliação do módulo para avançar ao módulo seguinte. Assim como no Inglês *Online*, os estudantes têm a opção de estudar em diversos ambientes virtuais em um horário diferente das aulas diárias na escola. Embora esteja também elencado na Evesp, o curso é completamente diferente do Inglês *Online* e é resultado de uma parceria de compartilhamento de conteúdo com a Fundação Universia. A busca da identidade latino-americana está no nível do discurso do curso *on-line*, que tem como principais personagens uma mexicana, professora, e um chileno, também professor, moradores do Rio de Janeiro, no Brasil.

A narrativa do curso (figura 8) descreve as viagens já realizadas pela dupla e novas aventuras na Argentina e no Uruguai, países participantes ativos do Mercosul, e México.



Figura 8: Módulos Espanhol On-line.

O caráter multicultural do Espanhol On-line está distante do árido ambiente corporativo do Inglês On-line. O curso já foi largamente difundido na rede Universia. A unidade 1 é bastante interessante com características do idioma e dos países, capitais e pontos turísticos de países de língua castelhana em todo o mundo. O exercício interativo em que o estudante passa o *mouse* sobre o nome do país e verifica a localização de um dos 21 países em um

mapa, é bastante interessante e traz as informações de que 400 milhões de pessoas falam o castelhano na Terra. Conforme informações do curso on-line, a língua é o 4º idioma mais falado, integrando o curso à vivência planetária além da contextualização histórica sobre a origem do castelhano e do espanhol. A lição com letras do alfabeto é bastante completa mas poderia ser mais curta, como um lanche diário que o aluno desfruta antes ou depois das aulas sem se cansar muito (*snack*). O botão para ativar a tradução em português nos exercícios está no canto inferior à esquerda em cor neutra e é bastante pequeno, não é percebido imediatamente, o que pode causar insegurança.

As fotos sobre os patrimônios históricos e santuários ecológicos da América Latina na unidade 1, não têm uma visão ibérica, o que é comum em cursos de academias particulares de idiomas e privilegia a cultura da AL. Em uma das fotos, o estudante visualiza imagem da Costa Rica, que é um dos países mais ricos em biodiversidade e da Cartagena da época colonial, com uma arquitetura colorida, em um álbum que poderia ser mais interativo (permitindo o formato *slide show*) para não sobrecarregar o aluno, que tem de clicar manualmente muitas vezes. É uma experiência cansativa.

Em geral, o estudante utiliza muito o *mouse* em exercícios para relacionar figuras, ou mover conteúdos na tela o que conduz à consideração de que o curso poderia ser atualizado. Elementos de gamificação mais avançados poderiam tornar o curso ainda mais atraente para os estudantes nativos digitais. O recurso de áudio (microfone) funciona bem para gravar conteúdo e os elogios são recorrentes: “Muy bien!” (muito bem!), “Has entendido el contenido” (Você entendeu o conteúdo).



Figura 9: Tela do site Espanhol On-line.

Fonte: Evesp

Para aproximar o estudante do ensino médio do curso optativo de castelhano da Evesp, em 2015 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo permitiu a realização do curso Espanhol On-line (figura 9) na sala de informática ACESSA Escola, equipadas com computador multimídia e com fones de ouvidos individuais. No entanto, em meio a um processo de cortes financeiros, a Secretaria não renovou os contratos dos alunos monitores dessas salas de informática neste ano. O que impediu na prática a utilização das salas pelos estudantes de outros turnos para a realização do curso de castelhano.

A orientação da Diretoria de Ensino foi a de que, com o fim dos contratos de alunos monitores, os coordenadores de ensino médio de cada escola deveriam ficar responsáveis pelo acompanhamento dos alunos interessados na realização do curso dentro do ambiente virtual escolar. Em uma pequena sondagem das duas escolas públicas da DE de Bauru na cidade de Pirajuí, as coordenadoras do ensino médio das escolas E.E. Dr. Alfredo Pujol e E.E. Profª Maria Angélica Marcondes informaram que não tinham tempo para acumular mais essa tarefa e que não houve procura dos alunos pelos cursos da Evesp em 2015. Na E.E. Christino Cabral em Bauru que tem 1.800 alunos, a coordenadora de ensino médio também

informou não conhecer nenhum aluno matriculado no Espanhol On-line em 2015 porque a maioria trabalha e estuda.

Na prática, então a possibilidade de realização do curso Espanhol On-line na escola não existiu em 2015, frustrando a ideia de integração do ensino híbrido, o que gera dúvidas sobre a democratização do acesso e sobre a autonomia requerida dos adolescentes para a realização desses cursos on-line disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

A estudante de direito da Instituição Toledo de Ensino (ITE) de Bauru Jhessica Bueno da Silva Cantaluppi matriculou-se no curso Espanhol On-line da Evesp em 2013, quando estudava na E.E. Maria Angélica Marcondes em Pirajuí mas não prosseguiu o curso. Sem expressar nenhuma reclamação, Jhessica contou, em entrevista verbal, que acessou o curso uma vez, gostou mas sentiu que não teria tempo para fazer porque estava se preparando para o vestibular. Ela também se inscreveu no cursinho *on-line* preparatório para o vestibular da Evesp. Mas não deu prosseguimento e preferiu estudar com livros e apostilas desplugada da internet.

Monique Claro, estudante de jornalismo da Universidade do Sagrado Coração (USC) de Bauru, fez o curso Espanhol On-line em 2013 quando estudava na E.E. Dr. Alfredo Pujol em Pirajuí e considera que o curso permite ao aluno sair da “mesmice” das apostilas. Ela concluiu o módulo avançado e verificou uma melhoria nas habilidades de leitura, escrita e fala do idioma. A estudante acredita que o curso foi super útil. Em 2015 ela traduziu um *site* para o castelhano no trabalho e sabe que seria mais complicado contar apenas com as traduções do *Google Tradutor* “que não têm 100% de eficiência”. As considerações finais da estudante sobre o curso são extremamente positivas: ela adora cursos on-line e faria outros cursos de língua e de jornalismo e até repetiria os cursos Inglês *Online* e Espanhol On-line para rever o conteúdo. Não foi encontrada nenhuma dificuldade. “O curso estava com perfeita didática e completamente compreensível, com conteúdo de simples entendimento”, afirmou Monique Claro.

3.5 Resultados e interpretações

As TIC têm uma relação direta com o ensino-aprendizagem de língua estrangeira e atuam como instrumentos para a aproximação das realidades vivenciadas em um idioma

desconhecido ao universo dos estudantes, com a utilização de suportes midiáticos para o desenvolvimento de tarefas de *listening* (áudio) ou vídeo ou para o aprendizado integrado em cursos mediados por computador. A utilização da internet na sala de aula poderia também facilitar pesquisas e consultas a dicionários *on-line* e *sites* e para a criação de projetos e conteúdo digital em língua estrangeira.

É necessário refletir que a integração das TICs ao ensino de idiomas não pode ser reduzida ao mero consumo de conteúdo em língua estrangeira. A era planetária requer a contextualização planetária e conduz à reflexão sobre os significados e as relações sociais combatendo o ensino meramente instrumental, integrando o todo e as partes e promovendo uma educação complexa que integre a unidade da língua e a diversidade das várias línguas (MORIN, 2002) incentivando a produção e a criação de conteúdo em língua estrangeira, compartilhado na internet em vídeos e posts colaborativos dos estudantes para expressar a realidade deles no processo de ensino-aprendizado.

A pesquisa exploratória de campo constatou que não há uma gestão pedagógica integrada e midiática dos suportes midiáticos nos cursos de línguas estrangeiras disponibilizados no universo pesquisado das escolas de Bauru E.E. Marta Ap. H. Barbosa e CEL Christino Cabral a partir da observação dos indicadores ambiente de tecnologias, conteúdo e relação professor-alunos. Os cursos presenciais *Early Bird*, CEL e o curso virtual de inglês da Evesp são conteúdos fragmentados que não se relacionam entre si e portanto, não estão adequados para a construção de uma escola com valores complexos. Não há laboratórios ou salas de informática em nenhum dos cursos presenciais analisados.

O uso dos suportes midiáticos no ensino-aprendizagem de inglês e de castelhano, tanto no piloto *Early Bird* quanto nos cursos do CEL Christino Cabral está limitado aos filmes e músicas reproduzidos no telão e aos conteúdos em áudio reproduzidos em CDplayer. Não há um espaço de ensino híbrido nestes cursos que sirva para o desenvolvimento das habilidades da cibercultura como o uso regular do computador pelos alunos e da internet em projetos colaborativos, em objetos de aprendizagem, uso de aplicativos e de câmeras, por exemplo.

Os cursos estão sempre sujeitos à falta de recursos financeiros, de professores e de equipamentos, e que de fato não conseguem realizar a integração ao ciberespaço, dos estudantes de cursos presenciais de língua estrangeira na enorme rede de escolas públicas.

A informação divulgada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de que houve em 2014 e em 2015 o crescimento da procura pelos novos idiomas nos CELs (entre eles japonês, alemão e mandarim) que disponibilizam essas opções, conduz ao questionamento sobre quais métodos e conteúdos são utilizados nestes cursos e se eles estão adequados aos valores da cidadania planetária do século 21, ou se são meramente instrumentais para o mercado de trabalho. A escola pública é um local de reflexão e de pensamento crítico sobre as culturas, os povos e as línguas, não deveria servir como mera disseminadora de estruturas das gramáticas e dos vocabulários das línguas estrangeiras.

Há também uma estagnação na expansão do número de CELs em toda a região da DE de Bauru, o que dificulta o acesso de mais estudantes de outras cidades aos cursos optativos de língua estrangeira. Na região há apenas um CEL em Jaú e outro em Agudos, além do CEL Christino Cabral de Bauru, que foi o local da pesquisa de campo. Segundo a coordenação de língua estrangeira da DE Bauru, há mais escolas dispostas a criar unidades CEL, mas falta espaço físico. Reforma ou construções de novas salas exigem investimento orçamentário, o que parece não ser a prioridade da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resistência dos estudantes que ocuparam escolas na capital e em várias cidades do interior do estado de São Paulo contra a desastrosa reorganização escolar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2015 e que impactaria 1,4 milhão dos 4 milhões de estudantes da rede, com o fechamento de 92 escolas e o funcionamento de um único ciclo escolar em cada unidade conduziu a pesquisadora ao questionamento sobre como investigar sobre as novas tecnologias no ensino de língua estrangeira num momento de aguda crise do ensino público estadual paulista. Como falar sobre a tecnologia nas aulas de inglês e espanhol quando muitos estudantes do ensino fundamental e médio de todo o estado de São Paulo lutavam pelo direito básico de manter a escola aberta e resistiam contra a mudança

compulsória para outras unidades escolares indo para as ruas em protestos? Eles começaram a ter vivências com regras colaborativas nos prédios escolares ocupados por alunos e professores, com o apoio das comunidades, em experiências que marcaram e transformaram profundamente esses estudantes. Embora as escolas E.E. Marta Ap. H. Barbosa e o CEL Christino Cabral do universo desta pesquisa não estivessem na lista das unidades afetadas pela reorganização escolar suspensa no final do ano, a questão sobre o ensino de língua estrangeira passou a ser secundária e ofuscada pela crise na educação em São Paulo e que gerou conteúdos midiáticos na internet e na televisão, com depoimentos dessas vivências dos estudantes, dos professores e dos pais. A primeira vitória veio com o recuo do governador Geraldo Alckmin que suspendeu a reorganização escolar, em dezembro de 2015.

As consecutivas ações do governo do estado de São Paulo como o anúncio de cortes na educação em todas as esferas públicas ao mesmo tempo em que havia a tentativa de aprovação de um novo Plano Estadual de Educação, com 23 metas de universalização da educação para diversas faixas etárias e do alfabetismo, proposto no segundo semestre de 2015, além da tentativa fracassada de imposição de uma catastrófica reorganização escolar conduz à reflexão fundamentada no pensamento do pedagogo Saviani (2009) sobre a duplicidade existente no discurso dos que exaltam a importância da educação ao mesmo tempo em que cortam custos e investimentos na área.

Uma política de incentivo e de acesso dos estudantes aos cursos presenciais do CEL com o crescimento das unidades e a democratização das vagas para estudantes de língua estrangeira em todo o estado, em um novo processo que não resulte no fechamento de unidades escolares como estava previsto na tentativa de reorganização, pelo contrário, que promova melhorias nas unidades escolares, é essencial para a consolidação do espanhol como a segunda língua estrangeira e para o fortalecimento do ensino-aprendizado de inglês na rede pública estadual, rompendo com o ciclo de estagnação do CEL em unidades como o CEL Christino Cabral em Bauru. Se há a constatação de espaço ocioso nas escolas, que seja então ocupado com a criação de novos CELs integrados às unidades escolares em todo o estado e não apenas na capital paulista. Na DE Bauru há pedidos para a abertura de novos CELs mas não há espaços disponíveis nessas escolas para a implantação do projeto que foi criado na década de 2.000 e idealizado como um anexo físico ao espaço escolar.

O curso presencial *Early Bird* criado há dois anos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com a Holanda foi implantado na região da DE Bauru apenas na E.E. Marta Ap. H. Barbosa em Bauru. Em 2015 não foi permitida a expansão na região, apesar do interesse de outras escolas. A parceria para o treinamento de professores da rede estadual de São Paulo com os idealizadores holandeses do projeto também foi interrompida, o que remete a autora da dissertação a descontinuidades e a falta de políticas de educação para o ensino de línguas no estado de São Paulo.

A tecnologia na escola no século XXI não deve ser apenas utilizada como um instrumento de mero marketing ou de uso restrito mas deve ampliar as possibilidades na educação humana para a diminuição da pobreza promovendo ações para a prática da cidadania planetária na internet com a possibilidade de apropriação de novas realidades e a criação de oportunidades para os estudantes a partir de ações de engajamento que envolvam os estudantes globalmente ou no entorno e com a comunidade na internet.

A plataforma de cursos optativos da Evesp criada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é apenas um vislumbre do ensino híbrido que deveria existir nas escolas públicas paulistas no século XXI. O conteúdo do curso Inglês On-line deveria ter uma versão para celular e aplicativo, permitindo que o estudante acesse a plataforma com mais praticidade. Também é necessário universalizar o acesso à plataforma com uma maior divulgação nas próprias escolas.

A consideração final é a de que a escola do século 21 deve se diferenciar profundamente do formato de escola industrial criado pelas revoluções industriais da modernidade e que foi idealizado apenas para atender a um modelo produtivo, econômico, cultural e também de consumo material e simbólico, que eram pensados em função das necessidades daquele modelo social mas que passou a ser radicalmente afetado e mudado, a partir dos anos 1970 que foi um período de introdução das tecnologias informacionais como substitutas das máquinas-ferramentas industriais. A essência da educação emancipadora para o século 21 deve ser a de busca de plena humanização. A Unesco (2015) estabeleceu em um documento os princípios da educação que preconiza a liberdade e a paridade socioeconômica e política, privilegia a ética, a diversidade cultural para a construção de uma sociedade múltipla e com paridade de gênero.

Aprender uma língua estrangeira é uma oportunidade para o renascimento da solidariedade que foi perdida com a fragmentação, com a falta de percepção do global e com

a falta de reconhecimento de vínculos de amizade, solidariedade e colaboração com os outros cidadãos da Terra. É preciso considerar que mais do que visualizar e compreender um vídeo em inglês ou espanhol, o ensino-aprendizado possibilita a apropriação de um novo conhecimento da diversidade do planeta. Cabe portanto à educação (MORIN, 2002), a preservação da ideia de unidade da espécie humana sem apagar a ideia de diversidade e que essa diversidade não apague a unidade biológica e cultural da raça humana num desenvolvimento e prática do pensamento complexo em escolas de ensino fundamental e médio, articulado a partir da reflexão da cultura que mantém a identidade humana e das várias culturas que mantêm as identidades sociais num único centro de pensamento mundial mas de muitos centros interlaçados, simultâneos e interligados pela cibercultura.

É possível inferir, a partir de Morin (2002), que ensinar uma língua estrangeira no século XXI com um gerenciamento de suportes midiáticos é ensinar uma ética da compreensão do presente século e da humanidade no planeta Terra.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Revista Ciência da Informação** – IBICT. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.
- BAGGIO, Rodrigo (org.). **Mapa da exclusão digital**. Rio de Janeiro: CPS/IBRE/FGV, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed, São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- BELUZZO, Regina Célia Baptista; GOBBI, Maria Cristina. **Manual para apresentação de trabalhos de conclusão de mestrado**. Bauru: PPGTVD, 2009.
- BRITO, Silvia Helena Andrade. A Educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas. **HistedBR**, Unicamp. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_titulos.html

CABERO, Julio; MARÍN, Verónica. Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. Huelva (Espanha): **Comunicar**, v 21, nº 42, 2014.

CAMERON, Lynne. **Teaching languages to young learners**. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2001.

CHRISTENSEN, Clayton M; HORN, Michael B. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CYBIS, Walter; BETIOL, Adriana Holtz; FAUST, Richard. **Ergonomia e usabilidade: conhecimentos, métodos e aplicações**. São Paulo, Novatec Editora, 2007.

DIZARD JR., Wilson. **A nova mídia - a comunicação de massa na era da informação**. Tradução: Antonio Queiroga e Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2000, p. 103-105.

DUARTE, Newton. **A Escola de Vigotsky e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural**. Psicologia USP: São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

ESTIVALET, Gustavo Lopez. Ensino de língua estrangeira à distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral. In: VII Congresso Internacional da Abralín. **Anais**. Curitiba: 2011.

FERRARESSO, Henrique Luiz Perrone. **Design e usabilidade**. interação, satisfação e afetividade em objetos de aprendizagem. Bauru, Unesp, 2014.

FERRAS, Ana Paula do Carmo. Marcheti. BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos: v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GIL, Gloria. O Ensino do inglês, do português e do espanhol como línguas estrangeiras no Brasil e na Argentina: uma comparação globopolítica. Brasília: **Revista Helb**, 2009.

GOBBI, Maria Cristina; KERBAUY, Maria Teresa Miceli (Org). **Televisão digital informação e conhecimento**, -São Paulo: Editora Unesp, 2010.

GUSKEY, Thomas R. As contribuições de Benjamin S. Bloom para o curriculum, instrução e aprendizado escolar. **Encontro Anual da Associação Americana de Pesquisadores Educacionais**. Seattle: 2001.

- _____. Closing achievement gaps: revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for Mastery". **Jornal of Advanced Academics**, 19, 8-31, 2007.
- HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **A educação a distância: história, concepções e perspectivas**. Campinas: Histedbr, 2006.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. O novo ritmo da informação. 2ª ed. Campinas: Ed. Papyrus, 2007.
- LAGE, Maureen; PLATT, Glenn; TREGLIA, Michael. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. **Journal of Economic Education**, p. 30-43, 2000.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: ed. 34, 1999.
- LOPES, Diana Vasconcelos. As novas tecnologias e o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Científica Tecnologus**. Recife: ed.06, p. 01-17, 2011.
- LOZANO, Roser. **De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento**". Anuário ThinkEPI, v.5, p. 45-47, 2011.
- MAGNONI, Antonio Francisco. **Primeiras aproximações sobre pedagogia dos multimeios para o ensino superior**. Marília: Unesp, 2001.
- _____; FERNANDES, Daniele. Comunicação midiática e educação na cibercultura. Curitiba: **Rev. Estud. Comun**, vol. 13, n.32, p. 211-220, 2012.
- _____; MAGNONI, Maria da Graça M. A educação para os "meios e os fins": a informação, o conhecimento e a comunicação na educação escolar básica e universitária. **Ciência Geográfica**. Bauru, vol.16, p. 94-101, 2012.
- _____; SILVA, Sandra Regina. O desafio da interação no ensino de língua estrangeira em cursos on-line e presenciais nas escolas públicas paulistas **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, p. 128-144, jul./dez. 2014.
- _____; SILVA, Sandra Regina. As contribuições do dialogismo de Bakhtin e do signo em Umberto Eco para o ensino de língua estrangeira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, UNESP, v. 9, série 4, p. 868-879, 2014.
- MARINI, Edna dos Santos. **O Ensino da língua inglesa para crianças por meio da Internet**. São Paulo: PUC, 2010.
- MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.
- MORAES, Dênis de. **O concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. Dossiê especial Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**. vol 1, p. 33-47, 2011.

MATEO-PÉREZ. María; ROMERO, Marc; ROMEU, Teresa. La Construcción Colaborativa de Proyectos como Metodología para Conquistar Competencias Digitales. **Comunicar**, Huelva. v. 21, n. 42, p 15-24, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Ed. Cortez, UNESCO, 2002.

_____ ; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Brasília: Ed. Cortez, UNESCO, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Campinas: Unicamp, 1999

PEÑA, Maria de los Dolores Jimenez; ALLEGRETTI, Sonia Maria Macedo. Escola híbrida: aprendizes imersivos. **Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia**, vol. 1, n. 2, p. 97-107, abr, 2012.

PREECE, Jennifer; ROGERS, Yvonne; SHARP, Helen. **Design de interação: além da interação homem-computador**. Porto Alegre: Bookman. 2005.

QUEVEDO, Angelita Gouveia; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira. São Paulo: **Linha D'Água USP**, 2005, p. 43-53.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.

RUBIA, Bartolomé; GUITERT, Montsé. La revolución de la enseñanza? el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). **Comunicar**. Huelva, v. 21, n. 42, p. 10-14, 2014.

SANTOS, Valdonido dos. O ensino do inglês por meio da música via programa radiofônico. Franca: **Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras**, Franca: v.8, n.1, p. 48-69, 2012.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. Brasília: **Aberto**, ano 16, n.70, p.17-27,1996.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, jan/abr, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A Escola pública brasileira no Longo Século XX. In: **3. Congresso Brasileiro de História da Educação, Anais**. Curitiba, nov 2004.

SCHÖNBERGER, Viktor Mayer; CUKIER, Kenneth. **Learning with Big Data**. The future of education. New York: HMHCo., 2014.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e tecnologias ensino fundamental – ciclo II e ensino médio. 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

SEVCENKO, N. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e Ilusões do progresso. In: NOVAES, F.A; SEVCENKO, N. Org. **República: da Belle Époque a era do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.7, 14-5,48.

SILVA, Marilda; VALDEMARIN, Vera Teresa, orgs. **Pesquisa em educação**: métodos e modos de fazer [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TILIO, Rogério. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n.3, p.925-944, jul/set, 2014.

UNESCO. **Replantear La Educación ¿Hacia un bien común mundial?** Paris: Ediciones Unesco, 2015.

FERNANDES, Terezinha de Fátima Viotto. **O uso das TICs como ferramenta no ensino de língua estrangeira – espanhol**. Disponível em <http://educacaolapisnamao.blogspot.com.br/2013/05/ouso-das-tics-como-ferramenta-no.html>.

Acesso em 14 ag 2015.

NASSAR, Paulo; RIBEIRO, Emiliana. Velhas e novas Narrativas. Art. 6 Revista #8. **Estética**. USP. São Paulo: 2012. Disponível em <http://www.usp.br/estetica/index.php/artigo-6-revista-8>.

Acesso em 18 fev 2015.

NOTÍCIAS UNIVESP INGLÊS ONLINE – Ana Carolina Lafemina. **Univesp TV**. Disponível em: <http://univesptv.cmais.com.br/noticias-univesp/noticias-univesp-ingles-online-ana-carolina-lafemina> Acesso em 11 maio 2014

OEFEWEB. Words and Birds. Roterdã (Holanda): 2015. Disponível em http://app.wordsandbirds.nl/demo?utm_source=homepage&utm_medium=button&utm_campaign=demobutton. Acesso em 03 abr 2015.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Curso de espanhol auxilia aluno no aprendizado de novo idioma. **You Tube**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=of28ZVuTQfw> Acesso em 11 maio 2014

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Evesp. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/evesp/cursos/NovaExibicao/CursosDetalhe.aspx?cua_id=krQOzAdrVBQ%3d&retorno=1rmV4NDCBjOfz2VmHzv1Pg%3d%3d Acesso em 08 abril 2015

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Aulas de inglês para alunos a partir de seis anos chegam à 56 escolas em 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/aulas-de-ingles-para-alunos-a-partir-de-6-anos-chegam-a-56-escolas-em-2014> Acesso em 25 out 2015.

TAKAHASHI, Tadao, Org. **Sociedade da Informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: http://www.mct.gov.br/upd_blob/0004/4795.pdf Acesso em 08 dez 2015.

APÊNDICES

- 1- Questionário do teste de usabilidade do site Inglês *Online* da Evesp

Tempo: _____	Cumpriu a tarefa?	<input type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não	Sujeito _____	
Gênero: <input type="radio"/> Feminino	<input type="radio"/> Masculino	Idade: _____	Qtde. Erros: _____		
Com base na atividade que você acabou de realizar, você:					
Gostou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Não gostou
Interessante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Desinteressante
Agradável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Desagradável
Fácil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Difícil
Bonito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Feio
Gostei da história	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Não gostei da história
Achei claro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Achei confuso
Sabia o que fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Fiquei perdido
Você já fez algum curso de inglês? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não					
Você faria esse curso on-line de inglês? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Não sei					
Você acha que esse curso te ajudaria a aprender inglês? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Não sei					
Você tem <i>smartphone</i> ? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não					
Você preferiria que o curso Inglês on-line fosse um aplicativo para celular? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Indiferente					



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
 Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação
 Programa de Pós-graduação em Design - Laboratório de Ergonomia e Interfaces
 Teste de Usabilidade no Site Inglês *Online*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(TERMINOLOGIA OBRIGATÓRIO EM ATENDIMENTO A RESOLUÇÃO 466/12-CNS-MS)

A pesquisa “Teste de Usabilidade no Site Inglês Online” tem como objetivos investigar os motivos da percepção de uma redução no número de estudantes e do aumento da evasão no curso *online* optativo disponibilizado para alunos do ensino médio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Nenhum dos procedimentos será invasivo e não causará nenhum desconforto ou risco à sua saúde, tendo em vista que as atividades a serem realizadas fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas. Em caso de dúvidas, você será totalmente esclarecido pelos responsáveis da pesquisa antes e durante a realização do experimento, além da possibilidade de entrar em contato por um dos meios divulgados abaixo.

Este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” atende a Resolução 466/12-CNS-MS e o “Código de Deontologia do Ergonomista Certificado – Norma ERG BR 1002 – ABERGO”.

Eu, _____,
 RG _____ - SSP/____, estando ciente das informações acima lidas,
 concordo com a participação de _____ no

“Teste de Usabilidade no Site Inglês Online” e entendo que as informações cedidas por mim são confidenciais, autorizando a sua divulgação no meio científico e acadêmico de forma anônima e global, tendo a identidade do estudante totalmente preservada. Estou ciente de que é um ato voluntário e, portanto, o estudante da E.E. Christino Cabral não receberá nenhum benefício por participar desta pesquisa, bem como não terá ônus algum. Tenho total liberdade para aceitar ou recusar a participação do aluno pelo qual sou responsável neste estudo e sei que a minha recusa, em qualquer momento do experimento, não acarretará nenhum prejuízo para mim ou para o estudante.

Bauru, ____ de _____ de 2015.

 Assinatura do Responsável

 Assinatura do Pesquisador

Laboratório de Ergonomia e Interfaces
 PPGDesign – FAAC – UNESP
 Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01
 Bauru – SP - CEP.: 17033-360
 Telefone: (14) 3103 6143, (14) 3103 6000

Fonte: Mayckel Barbosa de Oliveira

Teste de usabilidade sobre o curso virtual inglês on-line EVESP aplicado em 20-05-

Com base na atividade que você acabou de realizar, você:

	+2	+1	0	-1	-2	
Gostou	1	3	2	0	0	Não gostou
Interessante	3	0	3	0	0	Desinteressante
Agradável	3	2	0	1	0	Desagradável
Fácil	0	4	1	1	0	Difícil
Bonito	1	3	2	0	0	Feio
Gostei da história	2	1	1	1	1	Não gostei da história
Achei claro	0	2	3	1	0	Achei confuso
Sabia o que fazer	3	2	0	0	1	Fiquei perdido

Você já fez algum curso de inglês?

Sim	Não
4	2

Você faria esse curso on-line de inglês?

Sim	Não	Não sei
3	0	3

Você acha que esse curso te ajudaria a aprender inglês?

Sim	Não	Não sei
5		1

Você tem smartphone?

Sim	Não
4	2

Você preferiria que esse curso de inglês on-line fosse um aplicativo para celular?

Sim	Não	Indiferente
3	2	1

Cumpriu a tarefa?

Sim	Não
6	

Gênero

Masculino	Feminino
4	2

Idade

15	15	15	15	15	15
----	----	----	----	----	----

Tempo

4:43:00	9:50:00	5:48:00	6:38:00	5:42:00	4:41:00
---------	---------	---------	---------	---------	---------

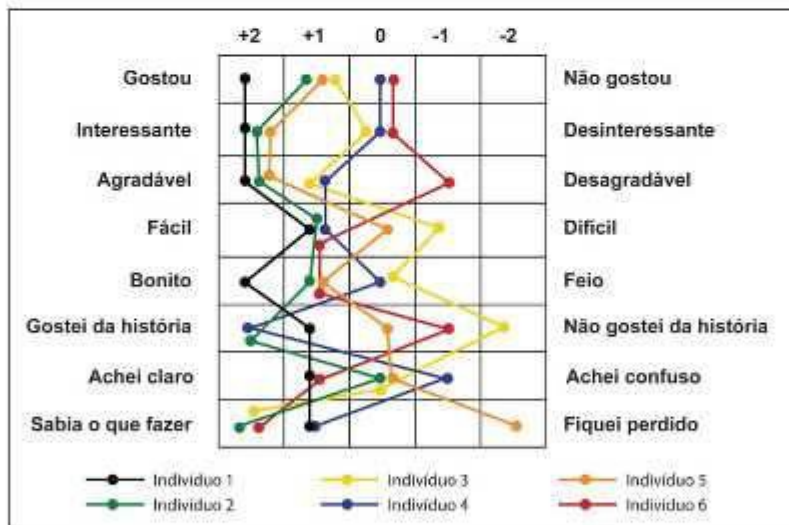
Qtde. Erros

- 4- Paper disponibilizado aos alunos participantes do teste e para a coordenação do ensino médio da E.E. Christino Cabral com os resultados

Paper: Teste de usabilidade no site Inglês *Online*

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo lançou em 2012 o curso de "Inglês On-line", criado pela Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo (Evesp) e disponibilizado para os estudantes do ensino médio das escolas públicas estaduais. Após três anos, a percepção da Coordenação Pedagógica para Língua Estrangeira Moderna na cidade de Bauru (Brasil) é do aumento da taxa de abandono de alunos e da diminuição dos inscritos na plataforma virtual. Para investigar as causas, foi proposta a verificação dos impactos da usabilidade do site (a interação do usuário com o sistema), a partir da experiência do usuário principal (Cybis, Bettiol, Holtz, 2007) com um grupo de seis voluntários do primeiro ano do ensino médio na cidade de Bauru. A pesquisa sinaliza que não há uma grande rejeição dos estudantes à interface virtual "Inglês On-line". O que leva a considerar que a redução do número de inscritos e a evasão no curso Inglês On-line não podem ser diretamente relacionadas com a usabilidade do site.

Mapa perceptivo:



5- Entrevista: diretor do *Early Bird*, Karel Philipsen (por email)

- 1- How many schools in Neetherlands do use the Early Bird methodology for learning english? And how are these courses?

We have approx. 1,100 primary schools in the Netherlands with Early English. Some 300 are part of the EB network. You will find more info in the attachments. Basically primary schools are from 4-12 years of age, most schools start with the Young Learners (group 1 and 2, which is age 4 and 5). Minimum lesson time per week is 60 minutes. We also have a programme for Very Young Learners, in some countries known as pre-kindergarten. Age 0-3. Benny's Playground and getting increasingly popular also. Well over 50 nurseries/day care centres in Holland use this programme.

- 2- Besides Brazil which countries have Early Bird methodology already?

We have visited Namibia and Indonesia. Talks with large transnational organisations for dissemination of the EB methodology are ongoing.

- 3- What is the phase of the Early Bird project after more than 10 years?

We are the leader in Holland, conduct work for the ministry of Education, for school boards, municipalities and we work for publishers of (digital) resources. New products are CLIL lessons for higher groups (age 11 and 12), a digital programme for starters in China and -most recently - Words&Birds, for children from 8 to 18 years. See wordsandbirds.nl (in Dutch unfortunately).

- 4- Does the partnership with Brazil will grow up or was just about to create the foundations of a brazilian version of Early Bird?

I am afraid that there will be no continuation with Brazil. I've tried to set up long term-cooperation, but to no avail. Political barriers too hard to overcome, financial matters also. Would still be happy to restart talks.

- 5- Tell me with your experience with works and what dont at the learning english in public schools around the world.

See the EB curriculum for more info. Evidence based: it works!

- 6- I visited the school Marta Ap. B Barbosa in Bauru and the children are very happy learning their first words in english. Could be possible an Skype exchange project with dutch and brazilian children?

If you give me more details about the school, I will be happy to use the Bird Call, our digital bulletin for schools, to see if we can raise some interest from our schools.

Tradução:

- 1- Quantas escolas na Holanda usam a metodologia Early Bird para aprender Inglês? E como são esses cursos?

Temos aprox. 1.100 escolas primárias na Holanda com inglês nos primeiros anos de estudo. Cerca de 300 fazem parte da rede de Early Bird. Você vai encontrar mais informações nos anexos. Basicamente são escolas primárias de 4-12 anos de idade, a maioria das escolas começa com os

alunos jovens (grupo 1 e 2, que é a idade 4 e 5). O tempo mínimo de aulas por semana é 60 minutos. Nós também têm um programa para alunos muito jovens, em alguns países conhecidos Pré-jardim de infância (idade 0-3). O método Parque de Benny está ficando cada vez mais popular também. Bem mais de 50 creches / centros de dia na Holanda usam este programa.

2- Além do Brasil, que os países têm metodologia Early Bird?

Temos visitado Namíbia e Indonésia. As conversas com grandes organizações transnacionais para disseminação da metodologia EB estão em andamento.

3- Qual é a fase do projecto Early Bird depois de mais de 10 anos?

Nós somos o líder na Holanda, a conduta de trabalho com o Ministério da Educação, com os conselhos escolares, municípios e nós trabalhamos para os editores de recursos (digitais). Novos produtos são aulas CLIL para grupos maiores (idade 11 e 12), um programa digital para iniciantes na China e -mais recentemente – o site “Palavras e Aves”, para crianças dos 8 aos 18 anos. Veja wordsandbirds.nl (em holandês infelizmente).

4- A parceria com o Brasil vai crescer ou está prestes a criar as bases de uma versão brasileira do Early Bird?

Tenho medo de que não haverá continuidade com o Brasil. Eu tentei fechar um acordo de cooperação a longo, mas sem sucesso. Barreiras políticas muito difíceis de superar, questões financeiras também. Ainda seria feliz em retomar as negociações.

5- Diga-me sobre a sua experiência com trabalhos nas escolas públicas de todo o mundo e como funciona.

Veja o currículo EB para mais informações. Baseada em evidências: ele funciona!

6- Eu visitei a escola Marta Ap. B Barbosa em Bauru e as crianças estão muito felizes aprendendo suas primeiras palavras em Inglês. Poderia ser possível um projeto de intercâmbio no Skype com crianças holandesas e brasileiras?

Se você me der mais detalhes sobre a escola, eu vou ser feliz de usar o nosso informativo digital para as escolas, para ver se podemos criar algum interesse de nossas escolas.

6- Entrevista com a estudante do Inglês *Online* e do Espanhol *Online* Monique de Campos Claro (pelo inbox do Facebook)

1- Você gostou do curso Espanhol On-line da Evesp?

O curso de Espanhol é ótimo e cumpriu minhas expectativas. O conteúdo didático é bem dinâmico, o que permite aos alunos a sair da "mesmice" das apostilas.

2- Você terminou o curso Espanhol on-line?

Fiz o módulo avançado e concluí o curso, sim.

3- O que você aprendeu com o curso espanhol on-line?

Melhorei a escrita, a fala e a leitura do idioma espanhol. Complementei o que já sabia, e está sendo extremamente útil, pois, no meu trabalho, estou lidando com uma página que preciso traduzir e que está em espanhol, e, se não tivesse feito o curso, seria muito mais complicado, levando em consideração que o "Google Tradutor", ferramenta tão utilizada, não tem 100% de eficiência.

4- Você faria outro curso on-line? Qual?

Sim, eu adoro cursos on-line! Faria os que complementaríamos minha área (jornalismo) e também outros cursos de língua. Inclusive, até repetiria os cursos de inglês e espanhol, para rever o conteúdo e não perder o contato com o idioma.

5- Você identificou algum problema ou dificuldade no site do curso espanhol on-line? Qual?

Não encontrei nenhuma dificuldade. O curso estava com perfeita didática, e completamente compreensível, com conteúdo de simples entendimento.

7- Entrevista com a estudante do curso Espanhol On-line Jhessica Bueno da Silva Cantaluppi (oral transcrita):

1- Você fez o curso Espanhol On-line?

Sim mas não continuei no curso. Acessei o curso uma vez, gostei mas senti que não ia ter tempo para fazer. Eu estava estudando para o vestibular.

2- Você fez algum outro curso on-line da Evesp?

Sim, eu me inscrevi no cursinho on-line preparatório para o vestibular da Evesp. Como eu não tinha terminado o outro curso não conseguia liberar minha inscrição mas a coordenação ajudou e eu consegui entrar. Mas eu também não continuei. Estudei com os meus livros mesmo para o vestibular e nunca mais entrei lá no site.