

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências–Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

JEAN CUSTÓDIO DE LIMA

**UMA ANÁLISE DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DO USO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Marília – SP

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências–Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

JEAN CUSTÓDIO DE LIMA

**UMA ANÁLISE DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DO USO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Marília – SP

2016

Lima, Jean Custódio de.

L732a Uma análise do ensino de língua inglesa por meio do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação / Jean Custódio de Lima. – Marília, 2016.
242 f. ; 30 cm.

Orientador: Dagoberto Buim Arena.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.
Projeto de Doutorado Interinstitucional (DINTER) – Convênio UNESP e IFCE.

Bibliografia: f. 213-227

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Tecnologias de informação e comunicação. 3. Ensino médio. I. Título.

CDD 371.39

Para meus pais, José e Maria.

JEAN CUSTÓDIO DE LIMA

**UMA ANÁLISE DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DO USO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília na área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Aprovação: Marília, _____ de _____ de _____

Membros componentes da banca examinadora:

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília - SP

Prof^a. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa

Universidade Estadual Paulista - Assis - SP

Prof^a. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza

Universidade de Uberaba - MG

Prof^a. Dra. Cláudia Mosca Girotto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília - SP

Prof^a. Dra. Maria da Glória Guará Tavares

Universidade Federal do Ceará - Fortaleza

AGRADECIMENTOS

Ao professor **Dagoberto Buim Arena**, que ao longo desta empreitada, tornou-se também um amigo querido. Agradeço a ele pelo apoio total. Sempre que necessitei de suas orientações e confiança, esteve presente e me deixou, com liberdade e como guia, trilhar os caminhos que levaram à conclusão deste trabalho.

A todos os professores que fizeram parte deste projeto (DINTER UNESP-IFCE) por terem participado ativamente de minha formação durante o doutorado. Em especial, agradeço às professoras **Neusa Maria Dal Ri, Graziella Zambão, Rosane Michelli, Tânia Brabo, Stela Miller** e aos professores **Pedro Pagni e Candido Vieitez**.

A todos os amigos do doutorado pela troca de experiências, pelas risadas que compartilhamos e por tudo que aprendi com eles. A **Iane Sampaio**, que começou essa jornada conosco, mas que Deus tinha planos extraordinários para ela no paraíso.

Aos funcionários da Seção de Pós-graduação em Educação da UNESP/Marília. Aos estudantes e à professora participantes da pesquisa, pelo compromisso e disponibilidade.

Aos meus pais, **José Juarez e Maria Custódio** por terem incutido em mim a idéia inquestionável de que o estudo liberta.

A minha esposa **Alhandra Morais**, por todo apoio ao longo deste percurso, pelas discussões e pelos grandes *insights* que me presenteou durante a conclusão desta pesquisa e pela paciência e amor a mim dispensados. Eu, sem ela, teria abandonado o barco no primeiro ano.

Por fim, ao **IFCE**, por todo o apoio e liberação para que eu concluísse esta pesquisa e ao professor **Glendo Freitas e sua equipe**, por todo o suporte logístico e paciência oferecidos ao longo deste trajeto.

RESUMO

Esta tese investiga o ensino de Língua Inglesa (LI) diante da implementação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ancorada na Abordagem Comunicativa (AC) e suas Teorias Sociointeracionistas. O objetivo geral é o de verificar se essa mudança metodológica traz ganhos acadêmicos para os alunos acostumados atualmente com as inovações multimídias como *tablets*, computadores, celulares, vídeo games etc e com a presença desses *gadgets* em todos os âmbitos de suas rotinas, exceto dentro dos muros escolares nos quais o uso desses aparelhos é limitado. Para fundamentar este estudo, foram consultados principalmente os seguintes autores: Pierre Levy, Don Tapscott, Luciano Meira, Paula Sibilía, Almeida Filho, Noam Chomsky, Richard Brown, Lev Vigotski, Jean Piaget, dentre outros. A investigação teve como metodologia o estudo de caso e foi realizada no primeiro semestre de 2015, tendo como sujeitos duas turmas do primeiro ano do ensino médio e uma professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Durante este estudo, foram usados dois questionários, um protocolo de observação participante e uma avaliação em LI como instrumentos de pesquisa. Após a triangulação de dados qualitativos e quantitativos obtidos durante o trabalho, foram observados resultados acadêmicos positivos no que concerne ao ensino de Língua Estrangeira (LE) com o apoio das novas tecnologias, isto é, os alunos, submetidos ao uso das TDICs, apresentaram mudanças de atitudes, de comportamentos, das relações entre eles e entre o conteúdo. Obtiveram ainda um incremento de 22,7% nas suas médias nas avaliações de LI. Assim, diante desses câmbios e de outros dados, também advindos deste trabalho sobre o ensino de LI por meio dos ambientes de aprendizagem virtual para esses alunos das novas gerações (nativos digitais), esta tese apresenta algumas contribuições metodológicas, uma proposta que busca instituir no *lócus* de pesquisa (IFCE), uma atitude digital frente ao processo de ensino e aprendizagem de LI, visando a alinhar o ensino de idiomas dentro da instituição com o mundo conectado fora dos muros escolares.

Palavras-chave: Ensino de LI. TDICs. Abordagem Comunicativa.

ABSTRACT

This thesis investigates English teaching in the face of implementation of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) based upon the Communicative Approach (CA) and its Social Interactionist Theories. It has as its main objective to verify if such methodological change brings academic gains to students accustomed nowadays to multimedia innovation as tablets, computers, cell phones, video games etc and to the presence of those gadgets in all dimensions of their routines except inside school's walls in which the use of those tools are limited. In order to substantiate this study, I reached for the following authors: Pierre Levy, Don Tappscott, Luciano Meira, Paula Sibia, Almeida Filho, Noam Chomsky, Richard Brown, Lev Vigotski, Jean Piaget among others. This investigation had a case study as its research methodology and it was done in the first semester of 2015, having, as subjects, two sophomore year classes and a High School teacher of Instituto Federal do Ceará (IFCE). During the study, two questionnaires, an observation protocol and an English evaluation were used as research tools. After triangulation of qualitative and quantitative obtained data, positive academic results concerning Foreign Language Teaching (FLT) and new technologies use were observed, that is, the students, subjected to DICTs, presented changes of attitudes, behaviors and relationship among themselves and between students and content and they also obtained an increase of 22,7% on their averages in English tests. So, before those changes and other data provided by this work on English teaching and use of virtual learning environments by new generation students (digital natives), this thesis presents some methodological contributions, a proposition to introduce at research locus (IFCE), a digital attitude towards English teaching and learning process with the goal of aligning idiom teaching at the institution to connected world outside school's walls.

Key words: English Teaching. DICTs. Communicative Approach.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características que diferenciam as gerações.....	62
Quadro 2: Combinação entre novos paradigmas e as TDICs	72
Quadro 3: Resumo das fases de CALL	82
Quadro 4: Processamento de mensagens	92
Quadro 5: Diferenças de códigos	94
Quadro 6: Frequência de uso e importância das quatro habilidades linguísticas	96

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Média dos alunos da turma A	141
TABELA 2- Média dos alunos da turma B	145
TABELA 3- Número de faltas das turmas A e B	165

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Material didático para crianças – JEP	104
Figura 2: Atividade de pronúncia – curso básico	106
Figura 3: Atividade de pronúncia – curso intermediário	107
Figura 4: Atividade de pronúncia – curso avançado	108
Figura 5: Vogais em português	115
Figura 6: Vogais em inglês.....	116
Figura 7: Atividade no Método Audiolingual	127
Figura 8: Atividade na Abordagem Comunicativa	128
Figura 9: Notas dos alunos da turma A	143
Figura 10: Notas dos alunos da turma B	147
Figura 11: Opinião dos alunos sobre a apropriação das TDICs ao ensino de LE	155
Figura 12: Crimes cibernéticos.....	158
Figura 13: Renda familiar.....	160
Figura 14: Comunicação entre pesquisador e aluno	169
Figura 15: Página do <i>Facebook</i>	170
Figura 16: Atividade do <i>WhatsApp</i>	171
Figura 17: Atividade através de <i>Email</i>	172
Figura 18: Escolha de um aluno no <i>Youtube</i> para uma aula sobre Imperativo	174
Figura 19: Exercício de Gramática	176
Figura 20: Atividade do livro <i>Upgrade 1</i>	177
Figura 21: <i>Youtube</i> (vídeos de música)	177
Figura 22: Opinião do aluno sobre a atividade de música pelo <i>Email</i>	178
Figura 23: Vídeo feito pela turma A (Notícias e vídeo de música com efeito)	180
Figura 24: Vídeo feito pela turma A (Efeito de clonagem)	180
Figura 25: Vídeo feito pela turma A (Efeito de legendagem)	181
Figura 26: Site de conversação com outros falantes da LA	182
Figura 27: Atividade interdisciplinar de Literatura.....	183
Figura 28: Atividade interdisciplinar de Geografia	184

Figura 29: Atividade interdisciplinar de Sociologia	184
Figura 30: Atividade de Compreensão Escrita (<i>reading</i>)	186
Figura 31: Atividade de Compreensão Oral (<i>listening</i>)	187
Figura 32: <i>Feedback</i> de um teste <i>online</i>	203

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

1. AC: Abordagem Comunicativa
2. ACR: Abordagem Comunicativa Revisitada
3. AFI: Alfabeto Fonético Internacional
4. BBB: *British Broadcast Corporation*
5. CALL: *Computer Assisted Language Learning*
6. CBT: *Computer Based Training*
7. CERN: *Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire*
8. ESP: *English for Specific Purposes*
9. IFCE: Instituto Federal de Educação Tecnológica do Ceará
10. LA: Língua Alvo
11. LE: Língua Estrangeira
12. LI: Língua Inglesa
13. LM: Língua Materna
14. LT: Laboratório de Turismo
15. MA: Método Audiolingual
16. MEM: Movimento da Escola Moderna
17. PC: *Personal Computer*
18. TDICs: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
19. TPR: *Total Physical Response*
20. WWW: *World Wide Web*

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
1.1	Justificativa e objetivos.....	24
2.	METODOLOGIA DA PESQUISA	35
2.1	Tipo de pesquisa.....	35
2.2	Contexto de pesquisa.....	37
2.3	Seleção dos sujeitos da pesquisa.....	38
2.4	Papel da professora Y na pesquisa.....	39
2.5	Papel do pesquisador.....	42
2.6	Instrumentos de pesquisa	43
2.6.1	Teste de conhecimento de LI	43
2.6.2	Questionário aplicado à professora Y	44
2.6.3	Questionário aplicado aos alunos das turmas A e B	45
2.6.4	Observação de aulas (Observação Participante).....	45
3.	O ENSINO E O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO BRASIL: PEQUENO HISTÓRICO	48
3.1	Entendendo as gerações Y e Z	62
4.	CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA SOBRE O USO DAS TDICs NO ENSINO DE LI	75
4.1	Etapa behaviorista de CALL	76
4.2	A etapa comunicativa de CALL	79
4.3	A etapa integrativa de CALL	81
4.4	O ensino de LI no Método Audiolingual	84
4.5	O ensino de LI na Abordagem Comunicativa.....	88
4.6	Abordagem Comunicativa: aspectos filosóficos e metodológicos ...	89
4.6.1	As habilidades linguísticas no ensino e aprendizagem da LI	92
4.6.2	A integração das quatro habilidades linguísticas: uma necessidade	96
4.6.3	Críticas à AC	97
4.7	Teorias sociointeracionais da aprendizagem: Vigotski	133
5.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	139
5.1	Avaliação da turma A	140
5.2	Avaliação da turma B	144
5.3	Análise dos questionários	147
5.3.1	Questionário respondido pela professora Y	147
5.3.2	Questionário respondido pelos alunos das turmas A e B	151
5.4	Observação Participante	161
5.4.1	Turma A	161
5.4.2	Turma B	184
6.	PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DA ATITUDE DIGITAL NO ENSINO DE LI POR MEIO DAS TDICs NO IFCE	191
7.	CONCLUSÃO	207

8. REFERÊNCIAS	213
APÊNDICE A – Fotos do laboratório da turma A	228
APÊNDICE B – Fotos da sala de aula da turma B	229
APÊNDICE C – Teste de LI	230
APÊNDICE D – Questionário aplicado à professora Y	237
APÊNDICE E – Questionário aplicado aos alunos (Turmas A e B)	238
APÊNDICE F – Protocolo de Observação Participante	239
APÊNDICE G – Atividade de produção escrita do livro didático <i>Upgrade 1</i>	240
APÊNDICE H – <i>English Activity (song)</i>	241

1. INTRODUÇÃO

Há transformações históricas acontecendo: A escola parece incompatível com os corpos e com a subjetividade contemporâneos. [...] Devemos lembrar que somos frutos de uma época, mas não podemos esquecer que também somos perpetradores de tudo que aí está.

Paula Sibilía (UBA)

Nenhuma instituição criada pelo homem tem o poder transformador da escola. É para ela que os pais enviam seus filhos por horas todos os dias na certeza de que de lá sairão homens e mulheres preparados para o futuro, haja vista que parte das mobilidades sociais só podem acontecer a partir da educação. E isso vem ocorrendo no país desde as escolas comandadas pelos jesuítas no período colonial até os dias atuais. Ora, é obvio que hoje, como acontecia antigamente, parte das boas escolas são restritas à elite, mas algumas coisas mudaram, e desde o século XVIII, defende-se o ideal de escolarização para todos com a responsabilização dos municípios, dos estados e da esfera federal por um ensino público de qualidade para toda a população.

Mesmo assim, as políticas para educação, ao longo do tempo, apesar de alguns movimentos e focos de resistência, não atendem completamente nem às demandas e idiossincrasias de uma cultura diversificada (multiétnica) como a brasileira (PAGNI, 2011) nem os câmbios sociais ou ajustes pedagógicos que as novas gerações requerem, em especial, os educandos de escolas públicas, visto que o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos ainda não é possível totalmente na conjuntura burguesa atual (SAVIANE e DUARTE, 2012). Embora saiba que essa luta não revolucionará a sociedade neoliberalista que se apresenta agora, sei que a educação, em um movimento ambivalente, configura-se em importante campo estratégico para os destituídos, pois, apesar de contribuir para a formação e conformação de um cidadão voltado para o *Establishment*, também pode concorrer para a emancipação da sociedade através das reflexões que pode suscitar. Isto é, pode-se tentar construir, através da escola, uma resistência dentro desta conjuntura capitalista através da reflexão crítica dos valores e consensos da classe dominante. Há de se aprender, em especial, a escola, a conviver com esse fenômeno moderno e a tirar proveito dessa conjuntura para

instrumentalizar as novas gerações com as ferramentas de seu tempo. Para Sibilia (2015, p. 14):

Na atual sociedade da informação, essa fusão entre o homem e a técnica se aprofundou e, por isso mesmo, está se tornando mais crucial e problemática. Certas áreas do saber constituem peças-chave dessa complexificação, como a teleinformática e as novas ciências da vida. Essas disciplinas, que, em princípio, parecem tão diferentes entre si, possuem uma base e uma ambição comuns: são irmanadas no horizonte da digitalização universal que ilumina nossa era e marca seus compassos.

De qualquer forma, longe de culpar a escola por todos os males da sociedade brasileira, longe de uma atitude iconoclasta, o que se advoga neste trabalho, é simplesmente um ajuste, uma maneira de pensar diferente, uma adaptação metodológica, dentre tantas outras possíveis, para atender a algumas mudanças e demandas de um novo tempo através do ensino de LI por meio das TDICs.

Portanto, a escola deve, em teoria, instrumentalizar os alunos de escola pública para o exercício pleno de cidadania e oferecê-los uma formação com condições universais de igualdade para atenuar o abismo social que se perpetua aqui no Brasil. Como afirmam Silva e Arena (2014, p. 316):

A Teoria Histórico-Cultural preconizada por Vigotski e seus colaboradores entende o homem como um ser histórico, produto da sua própria história, em outras palavras, um ser que se constitui como humano ao se apropriar da cultura mediada pelos instrumentos culturais objetivos – materiais – como a leitura, a escrita, o uso dos objetos humanos, ou subjetivos – imateriais – como as relações, as interações, as conceitualizações.

Desse modo, com o intuito de tentar responder a essas exigências, os Institutos Federais de Educação, imbuídos desse espírito inclusivo de formação de um cidadão ético e atuante, foram criados há mais de 100 anos com o objetivo de preparar profissionais de nível técnico, principalmente, os oriundos de camadas socialmente desfavorecidas, focando suas atividades em uma cultura de inovação.

E, dentro desse contexto, como professor dessa instituição há dez anos e respeitando as limitações infra-estruturais da escola, decidi, agora como pesquisador,

juntar o ensino de língua inglesa (LI) às possibilidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) com o objetivo de equipar alunos do ensino médio técnico com duas das mais importantes ferramentas pedagógicas para o crescimento humano e acadêmico atualmente: o domínio de uma LE (90% do conteúdo da Internet estão escritos no idioma anglo-saxão) e a habilidade de operar eficazmente os diversos *gadgets*¹ e seus aportes sígnicos, trazendo, dessa forma, para a sala de aula, uma realidade que já permeia todos os espaços sociais das novas gerações.

Ora, esses jovens somente compreendem a vida com o acesso imediato à informação e, movidos pelas idéias capitalistas, desejam consumir tudo o tempo todo: vídeos, *chats*, *blogs*, redes sociais, aplicativos diversos, inúmeros conteúdos, fotografias etc., e o domínio da língua inglesa (LI) facilita a operacionalização dessas plataformas, visto que é o idioma dominante nessas ferramentas. Isto é, os jovens, mesmo os de camadas populares, como posto em discussão por esta pesquisa um pouco adiante, estão sempre conectados e móveis, criando, desenvolvendo, corrigindo e compartilhando conteúdo. Sobre essa questão, Tapscott (2010, p. 32-33) afirma:

Os jovens da geração Internet também não aceitam simplesmente o que lhes é oferecido. Eles são iniciadores, colaboradores, organizadores, leitores, escritores, autenticadores e até mesmo estrategistas ativos, no caso de videogames. Eles não apenas observam, mas também participam. [...] Pela primeira vez, os jovens assumiram o controle de elementos essenciais para uma revolução nas comunicações.

Embora ciente de que há momentos nos quais a aula expositiva tem sua importância, não se entende, porém, a razão pela qual a maioria das escolas, numa atitude surpreendente, recusa-se a apreender a sociedade ao seu redor e fecham suas portas para o que se passa fora dela: a ubiquidade do virtual e, parecem deixar passar uma oportunidade, dentre tantas outras, de promover ambientes de aprendizagem que busquem soluções, com a participação ativa dos alunos, para problemas da vida e para a formação de uma sociedade mais atuante com a ajuda da informatização da escola, pois insistem na perpetuação de ambientes de ensino, fundamentalmente com perguntas e respostas prontas, ideais para os períodos que sucederam a Revolução Industrial no

¹ Dispositivos; aparelhos.

século XVIII, não para a sociedade conectada atual, que permite um grau de experimentação maior devido ao barateamento e, portanto, o fácil acesso à tecnologia (que já apresenta *gadgets* vestíveis, dobráveis e de alto nível de robótica atualmente). Segundo Affini e Américo (2008, p. 2):

O ambiente criado pela convergência das tecnologias de rádio transmissão e difusão, pelo processamento informático de dados e pelos dispositivos móveis pessoais proporciona no ciberespaço, a integração e interação dos aparelhos ditos “inteligentes”. A finalidade é prover, de maneira ubíqua, os usuários de informações, produtos e serviços que facilitem as atividades humanas.

Então, para essas gerações (denominadas de Geração Internet ou Milênios), a tecnologia é ubíqua (faz parte da cultura deles) e a escola tem um papel importante na condução dessa rota. Não pode se furtar de sua responsabilidade como bússola dos caminhos insólitos que a sociedade está tomando capitaneada pelos Milênios, mas na qual o professor talvez seja o que mais tenha a ganhar, e o que mais tenha a perder com essas mudanças, caso alguns ajustes não se concretizem.

Portanto, defendo, neste trabalho, ao contrário de uma atitude de parálise e estranhamento, uma atitude de experimentação, de aproximação e uma tentativa de compreensão desse fenômeno: a digitalização da vida, visto que as TDICs estão presentes em quase todos os âmbitos da vida do cidadão contemporâneo. Busco, então, uma chance de se caminhar em vez de se fechar as portas das instituições de ensino para o que está acontecendo rapidamente do lado de fora, sob o risco de se provocar o afastamento cada vez maior do interesse dessa geração, que parece já perceber a escola como um local obsoleto, desinteressante, sem as possibilidades que as TDICs lhe oferecem. E, para tal, advogo uma mudança de rota, um ganho em duas frentes, ou seja, usar o ensino de inglês com a apropriação dessas ferramentas para tentar suscitar mudanças no ensino de LE dentro do IFCE. A propósito, devo explicar que essas ferramentas *per se*, como defendo em toda a pesquisa, não causam impacto algum na educação, não medeiam o conhecimento. São apenas ferramentas. Nem boas nem más. Por outro lado, o professor, por meio de um uso eficaz desses dispositivos, pode realizar esse processo usando os aportes sógnicos contidos nesses suportes através da linguagem,

isto é, através dos signos para colocar os alunos em contato com a informação e, desse modo, facilitar a aquisição de conhecimento por esses aprendizes.

O meu interesse pelo tema surgiu há aproximadamente 13 anos. Como coordenador de uma escola de ensino de línguas em Fortaleza, tive a sorte de pilotar um dos primeiros trabalhos com *software* educativos para ensino de inglês no Brasil, sobre o qual escrevi minha dissertação de mestrado. Daquela experiência em diante, comecei a perceber as coisas de uma perspectiva diferente, especialmente quando tudo mudava a minha volta, tecnologicamente falando, e isso culminou com um fato histórico espantoso, visto que em 2008, as mídias sociais foram responsáveis pela eleição de um presidente americano: Barack Obama e, mais recentemente, pela eclosão de revoltas e protestos em massa como a Primavera Árabe, as revoluções na Tunísia, no Egito e em outros países do Oriente Médio e do norte da África, as revoltas na Islândia, os Indignados na Espanha e o *Occupy Wall Street* nos Estados Unidos (CASTELLS, 2013).

Esses fatos mostraram a todos o impacto que as tecnologias, além de outras mudanças advindas do processo de globalização, teriam na sociedade: grande poder de mobilização e, como se sabe, o idioma que articula essas mudanças é o inglês, visto que ao todo, estima-se que a LI seja a primeira para mais de 400 milhões de pessoas e a segunda para quase um bilhão de outras. Nesse contexto, a globalização, com o auxílio da Internet, tem permitido maior interação entre pessoas de diversas línguas-culturas. Vivemos agora, portanto, uma quebra de barreiras físicas, de modo que o espaço e o tempo são configurados de outra maneira pelo uso das TDICs. Isto é, podemos compartilhar momentos sem dividir o mesmo espaço físico com outra pessoa, o que nos leva a um processo de desterritorialização das relações; e, além disso, podemos ter acesso à mesma informação em tempo real pelo acesso às multimídias e à televisão a cabo. E isso ganha outra dimensão através da LI (KOVÁLEK, 2013).

Assim, querendo ou não, o mundo em todos os seus âmbitos e, principalmente, a educação, por causa da LI e da tecnologia e de seus efeitos sobretudo, tomaria um rumo inesperado e cambiaria paulatinamente de *ambiance*. E é isso que está acontecendo em todo lugar, pois as novas gerações parecem ter necessidades diferentes, e a tecnologia está ganhando espaço, tornando-se nômade, e mais que tudo, invisível.

À época da experiência, deparei-me também com números da invasão das TDICs na vida do cidadão comum e, cada vez mais esses dados indicam uma mudança nas estruturas basilares, pelo menos para minha geração (imigrantes digitais), em várias dimensões de nossa existência, e, certamente, a educação será também tocada de alguma forma por essa revolução, pois ela está em todos os lugares e o novo geralmente tende a arrombar as portas que lhes são fechadas. Tudo que é relacionado com essas inovações apresenta números fabulosos e, como exemplo do que se passa agora no contexto nacional, seguem alguns desses números, que já afetam a vida dos brasileiros. De acordo com a *British Broadcasting Company* (2014):

- a) O país tem 107,7 milhões de internautas;
- b) É o quarto país mais conectado do mundo atrás da China, Estados Unidos e Índia;
- c) Há 280,73 milhões de linhas de celulares no Brasil (mais celulares que habitantes);
- d) Têm 136 milhões de computadores;
- e) No ano de 2014, aqui foi vendido um computador por segundo;
- f) A classe C tem 54% de pessoas conectadas à Internet através dos *smartphones* (classes A e B têm 36% e as classes D e E têm 10%);
- g) 78% dos usuários de *smartphones* usam o aparelho para navegar na Internet; e, por fim,
- h) No *Facebook*, são trocados pelo menos 1 bilhão de mensagens diariamente.

Essa lista pode se alongar se introduzir os números de todas as outras dimensões que vêm trocando e atualizando sua matriz operacional pela digitalização de todos os serviços como trabalho, marketing, compra/venda, saúde, entretenimento, pesquisa, mobilização social e política, bancos, justiça etc. Diante desse quadro, urge também a adequação da educação ao cenário atual e às demandas das novas gerações e da sociedade vigente.

Contudo, quero deixar claro que não vejo as TDICs como solução de todos os problemas da educação pública brasileira, em especial, do ensino de LI, já que apenas

5% dos brasileiros falam o idioma (AMORIN, 2012). Como se vê diante deste dado, toda ação requer, além de tempo, um trabalho integrado de autoridades e educadores e vontade política na implementação de políticas públicas sérias, dadas as dimensões do país e às complexidades geográficas e humanas nacionais, e até o momento, com algumas exceções, isso não se concretizou.

Enfim, longe de uma utopia tecnológica, o que defendo aqui é que essa junção de ensino de LI com essas ferramentas, que se bem utilizadas, poderiam (isso será discutido ao longo da pesquisa) trazer o interesse dessa geração de volta para a sala de aula por meio de um novo fazer pedagógico (dentre outras possibilidades), de um percurso no qual esses alunos além de serem a parte principal do processo de ensino-aprendizagem, convertem-se também em autores de sua aprendizagem e sentem a sintonia da escola com o mundo que os cerca através de uma interlocução efetiva com o universo deles, em outras palavras, através da articulação do ensino de LI por meios das ferramentas da cultura digital. E essa mediação só terá êxito com a participação efetiva do professor (ou de um aluno mais experiente) como mediador desse processo, visto que as TDICs são apenas ferramentas que podem, como já posto, se bem utilizadas, auxiliar no processo de apropriação do conhecimento.

Dessa forma, levo em consideração um dos momentos complicados pelos quais a educação passa no país atualmente, haja vista os resultados que revelam a 35ª posição do Brasil em educação em um ranking que envolve 36 países (FUENTES, 2014), deve-se lembrar também, para tentar reverter esse quadro, que o papel fundamental da educação é proporcionar intencionalmente, a cada indivíduo, a possibilidade de se humanizar (SAVIANI, 2003). Isto é, o trabalho das autoridades envolvidas nas políticas públicas em educação é possibilitar o acesso às ferramentas constituídas culturalmente e contribuir para a formação dos alunos como cidadãos emancipados.

E, em uma tentativa de atenuar essa situação, a presente pesquisa traz, para debate e reflexão, a hipótese de que o uso dessas tecnologias possa contribuir para o ganho acadêmico (mudanças de atitudes, de comportamentos e dos resultados de avaliação) da disciplina de LI e possa também, no futuro, ajudar a mudar essa situação em relação às outras disciplinas.

E, para realizar tal empreitada, para uma mudança de atitude frente a essas ferramentas, busquei fazer uso do ensino de LI com os recursos possibilitados por esses *gadgets* durante as aulas, tentei permitir a construção de estruturas de diálogos entre alunos e professores (inclusive de outras disciplinas), procurei dar liberdade de criação e tentei trazer, para esses alunos, um ambiente de aprendizagem de LI personalizado através de um câmbio na forma de repensar os arranjos pedagógicos. Portanto, na tentativa de corroborar a hipótese, este trabalho se divide em seis capítulos.

O primeiro capítulo, dedico à justificativa e aos objetivos da tese. Nesta seção, busco apresentar um breve percurso teórico do ensino de LI e do uso das TDICs na escola e, tento, também, justificar essa junção com o objetivo de alinhar o ensino de idiomas com a realidade informacional fora dela com a perspectiva de um possível ganho no desempenho acadêmico de LI como mudanças de comportamentos, das relações, das atitudes e de outros prováveis benefícios no processo de ensino e aprendizagem advindos desse novo arranjo pedagógico.

No segundo capítulo, discuto os aspectos metodológicos e descrevo o tipo de pesquisa utilizada neste estudo, seu contexto de realização, os sujeitos, os instrumentos escolhidos e os procedimentos de coleta e análise de dados durante um semestre no qual, ao ensino de LI, foram incorporadas às TDICs em uma turma do primeiro ano do ensino médio do IFCE-Fortaleza. Nessa seção, vale salientar que embora o estudo de caso tenha sido a escolha em virtude das características e demandas inerentes a esse tipo de trabalho, fiz uso de um grupo de controle com vistas a ter parâmetros para comparação, o que se confirmou como uma decisão positiva por um lado, pois usamos esse grupo como referência em algumas variáveis da coleta de dados, no entanto, essa escolha trouxe também questões conflitivas importantes, que serão discutidas à frente na metodologia e na análise de dados.

No terceiro capítulo, apresento um breve histórico do ensino com o uso das tecnologias no Brasil, visando a documentar esse fenômeno desde as ondas do rádio de Roquete Pinto nos idos anos 20 até o potencial gráfico das multimídias atuais. Abordarei também o perfil das novas gerações (Y e Z) para tentar compreender como esses jovens pensam e como se comportam diante da cibercultura na qual vivem desde o nascimento e sem a qual não compreendem a vida, e, por fim, apresento também

algumas experiências de ensino no exterior e aqui que têm nas TDICs e em outras mudanças de atitude perante o ensino a base para uma educação de qualidade.

No quarto capítulo, trago uma discussão teórica do ensino de LI com o uso das TDICs, na qual apresento a evolução da CALL (*Computer Assisted Language Learning*) desde sua base behaviorista até o momento que o ensino de LE faz uso de todos os recursos das tecnologias, fundamentado nos princípios da Abordagem Comunicativa (AC), analisada detalhadamente neste trabalho, inclusive com a apresentação das críticas recorrentes a essa metodologia. Vale registrar que a preferência pela AC dá-se porque ela foca o ensino do idioma no sentido, no significado e na interação entre os diversos sujeitos. Isto é, o aluno é levado a se comunicar na língua alvo, tendo a capacidade de usá-la em situações reais (com materiais autênticos) ao interagir com outros usuários de LE, através de um *jeux de rôle* que integre o máximo possível as quatro habilidades: ouvir, ler, falar e escrever.

Descrevo nessa seção, para fazer contraponto à AC, o Método Audiolingual (MA) no ensino de LE, comum aqui no Brasil, no entanto, rejeitado pelos estudiosos da AC por ter como construto teórico as ideias behavioristas/estruturalistas que vêem a língua como forma e estrutura e na qual a aprendizagem acontece através da formação de hábitos pela tríplice abordagem: estímulo, resposta e reforço. Finalmente, neste capítulo, descrevo ainda as características das teorias sociointeracionistas que sustentam as premissas da AC para o ensino de LI.

No quinto capítulo, analiso os dados advindos da experiência realizada com os alunos que foram submetidos ao ensino de LI com a apropriação das TDICs com o objetivo de tentar ratificar a hipótese desta investigação. Nesta etapa, obtive resultados relevantes para a pesquisa como a comprovação do acesso dos alunos, mesmo vindo de classes baixas, às TDICS e aos serviços realizados através desses *gadgets*, e de outros comportamentos, percepções e dados percebidos pelos questionários e pelo protocolo de observação, que podem justificar minha proposta para a formação da atitude digital no IFCE para o ensino de LI.

E, enfim, no sexto capítulo, diante dos resultados da experiência realizada, isto é, de acordo com os câmbios acadêmicos que o ensino de LI com o apoio das TDICs apresentaram no processo de ensino e aprendizagem como mudança de

comportamentos, de atitudes, das relações em sala, e ainda, um aumento na média final de 22,7% na LI, apresento, depois da discussão e da análise dos dados, uma proposta para a formação da atitude digital no IFCE com o intuito de tentar diminuir esse descompasso entre a escola e o mundo virtualizado de hoje, que assola principalmente a escola pública. Tento trazer, através dessas contribuições, consequentemente, um caminho, uma rota, uma direção que alinhe o ensino de LI dentro do IFCE com o mundo conectado fora dos muros escolares.

Destarte, defendo o ensino de LI com o uso das TDICs para atender às demandas da sociedade globalizada, que nem sempre requerem somente a posse das novas tecnologias, nem dinheiro, mas uma atitude diferenciada frente à ubiquidade informacional, ou seja, a apropriação dessas ferramentas no ensino de LE no IFCE de forma de forma eficaz, eficiente e efetiva, mas sem esquecer de que a função do professor como instrutor de determinada disciplina está resguardada, caso se faça necessário ou caso os alunos precisem.

Nesse capítulo, sumário ainda os principais resultados sobre a experiência de ensino de LI com a introdução das TDICs dentro da instituição à qual pertença, identificando as conclusões obtidas na análise realizada através da triangulação de dados qualitativos, quantitativos e das percepções de professores e de alunos sobre o objeto de estudo desta investigação.

1.1 Justificativas e objetivos

*Não existe uma oposição natural entre nós e a tecnologia.
Existe uma diferença no espaço tempo, de entendermos,
apropriarmos-nos e fazermos o melhor uso dela.*

Professor Silvio Meira (UFPE)

Em busca de uma formação humana que se ajuste aos novos tempos, os alunos, além de outras tantas habilidades pessoais e técnicas, como discutido anteriormente, avançam se forem proficientes em um idioma ou mais e se também sabem lidar com o mundo digitalizado com que nos deparamos atualmente e que perpassa cada meandro de nossas rotinas. Ao olhar para trás, percorremos um longo caminho desde os

“Paidagogos” – escravos que levavam as crianças para a escola na era colonial (SALDANHA, 2009), passando pelas diversas propostas pedagógicas ao longo da história da educação no Brasil, até chegarmos aos dias de hoje: da globalização, do aprendizado virtual, do uso exponencial do *cyberspace* e das gerações Internet.

Dessa forma, a Revolução Industrial, cujas bases datam do século XVIII, acirraram ainda mais as mudanças que já se delineavam na maneira de pensar e agir do homem contemporâneo, pois foi a partir desse evento que as transformações começaram a acontecer de forma dinâmica. Depois, no século XX, surge o cenário para uma revolução. Dessa vez, as protagonistas foram as tecnologias móveis, isto é, as TDICs, cuja evolução é tão veloz que deixam de ser coadjuvantes na ação do homem sobre a cultura e passam a condicioná-la, alterando, como visto, o modo de vida atual em todos os âmbitos, em especial, no que diz respeito à educação (SANTOS, 2013).

Ora, o ensino de LI, meu objeto de estudo, especialmente nas duas últimas décadas, vem recebendo um crescente auxílio, oriundo do uso das TDICs em ambientes de ensino-aprendizagem, particularmente, a partir dos anos 90, quando o computador passa a ser utilizado de forma sistemática tanto por professores como por alunos de línguas estrangeiras (principalmente em cursos particulares), apresentando possibilidades de enriquecer a sala de aula com os recursos multimídias dessas ferramentas tão caras às gerações atuais.

Contudo, ressalto também que, mesmo sem grandes rupturas da estrutura escolar até agora, sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem de LI tem sido objeto de preocupação e de pesquisa científica nas últimas décadas. Ao longo desse período, foram planejados, criados e implantados métodos, abordagens e princípios pedagógicos com objetivos diferenciados e cada vez mais específicos, que se propunham a auxiliar da maneira mais satisfatória possível, como no uso das TDICs em sala de aula, os agentes do processo de mediação e aquisição de informação em LI, ou seja, o professor e o aluno.

Ora, no que concerne ao ensino de LI, com o advento do computador e o crescente apelo tecnológico no final do século 20 e início deste século, aspectos nunca antes considerados como perfil dos aprendizes e dos professores, relações interpessoais e estratégias de aprendizagem de LI e, principalmente, o uso de recursos multimídia nos

contextos de ensino de LE, acabaram por encontrar espaço para estudos e investigação. Segundo Maggio (1997, p. 17), é relevante que se faça uma avaliação total do campo da tecnologia educacional (remete ao emprego de recursos tecnológicos como ferramenta para aprimorar o ensino como o giz, a lousa, o livro, o computador etc), visto que há irregularidades nas discussões acerca dessa área. A autora afirma que falta “[...] uma discussão substantiva a respeito do objeto, das condições de produção de conhecimento nessa linha disciplinar e, particularmente, seu status epistemológico” (MAGGIO, Idem).

Nos estágios que envolvem o ensino de LI com essas tecnologias, desde o arcaico programa de CBT (*computer based training*), que rodava num XT, até a comunicação global através das páginas gráficas da Internet, percebem-se algumas características compartilhadas: a) Todos os sistemas baseados nas novas tecnologias servem para aumentar e intensificar o contato do aluno com a informação, isto é, com a LE; b) A interatividade: o computador reage a comandos e escolhas feitas pelo usuário com estímulos que levam ao próximo passo, suscitando uma reação da máquina; e, desse modo, ocorre em todo o processo (o usuário é sempre incentivado a continuar com a atividade através da máquina, do professor ou de outros alunos); e, por fim, c) A autonomia e a autoria: o usuário domina a interação, na livre escolha seletiva sobre as ofertas, guiada para seus interesses e necessidades e, dependendo do programa ou do aplicativo, recebe *feedback*, garantido implícita ou explicitamente pela interatividade. Quando o computador comenta diretamente as entradas feitas pelo aluno sobre LI, essa reação vai confirmar ou não as interpretações feitas sobre a informação anteriormente apresentada, levando à verificação ou falsificação das hipóteses e expectativas do aluno, fazendo-o tomar uma decisão sobre o resultado.

Diante dessas características mencionadas anteriormente e desse movimento tecnológico, tornou-se imprescindível a introdução do ensino com o uso da informática nas redes de educação, sejam elas, públicas ou privadas. Dessa forma, algumas escolas têm investido na implantação de salas de informática, ilhas digitais, salas de multimeios ou laboratórios de multimídia, e alguns dos aprendizes, mesmo oriundos de escolas municipais ou estaduais (19% das escolas públicas já usam a Internet nas salas), também têm o privilégio de chegar a essas instituições dotadas de ambientes equipados

e atraentes, que os colocam diante de desafios e, principalmente, em contato com o seu tempo. Conforme Perrenoud (2000, p.28):

[...] formar para as novas tecnologias como a Internet é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Como afirma o autor anteriormente, desenvolver o raciocínio ou possibilitar situações de resolução de problemas com a mediação do professor é certamente a razão do ensino com o uso do computador na aprendizagem de LI. Esse processo de ensino e aprendizagem pode ser percebido como um processo educativo que envolve meios de comunicação capazes de ultrapassar os limites de tempo e espaço, tornando acessível a interação com as fontes de informação e com o sistema educacional, de forma a promover a autonomia do aprendiz de LE, através de um estudo flexível, com o uso desses novos aparatos pelo professor como mediador do conhecimento. Além disso, para Belloni (1999), isso coloca o aluno de escolas públicas em consonância com o seu tempo, equipado para as novas exigências sociais, isto é, a fluência em LI e o domínio das TDICs e, desse modo, em condições de exercer sua cidadania e ser atuante dentro desta nova ordem mundial.

Contudo, considerarei que, para o ensino de LI com o uso das tecnologias obter resultados satisfatórios, podemos utilizar todas as possibilidades dessas ferramentas (que, via de regra, já fazem parte da vida da maioria dos alunos), de forma que possam, pela mediação de uma parte mais experiente, enriquecer o aprendizado de LE dos estudantes e que possam também tornar a escola um lugar mais interessante para eles. E, para que isso ocorra, o processo de ensino, com o uso desses *gadgets*, apresenta-se como cooperativo, colaborativo e interativo. Cooperativo no sentido da realização de trabalhos em grupos, nos quais todos participam e contribuem de forma conjunta para atingir os objetivos comuns do grupo.

Esse trabalho pode ser feito através do *Chat* (salas de bate-papo) em inglês ou com a utilização de fóruns com o compartilhamento de arquivos *on-line*, no caso de ser

a distância, e através da troca verbal de informações e expositiva, caso seja presencial. Colaborativo através da troca de materiais encontrados, ou seja, a contribuição individual de cada integrante dentro do grupo, visando à aquisição de LI. Isto é, criar cenários pedagógicos colaborativos (projetos em grupos) através da formação de coletivos pensantes de estudantes, professores e pesquisadores (SCUCUGLIA; GADANIDIS, 2013). Logo, essas contribuições dos atores mencionados podem ser de forma presencial ou a distância, através de uma lista de discussão ou e-mail, entre outros. E, interativo, no sentido de tornar o trabalho integrado, no qual todos possam interagir para que o projeto em grupo se torne significativo para os estudantes de LE.

Batizados de aparelhos móveis ou nômades, esses recursos tecnológicos já fazem parte do dia a dia dessa nova geração, especialmente fora dos muros da escola. No entanto, embora com alguma resistência, observa-se também que o aumento do uso dessas tecnologias, dentro de algumas instituições, tem exigido de nós, alunos e professores, a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos para operar e trabalhar eficientemente com todas essas possibilidades tecnológicas no ensino (XAVIER, 2000).

À vista disso, esse ensino diante do movimento digital deve levar em conta a necessidade desses jovens indivíduos pertencentes às chamadas Gerações Y e Z, de dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que podem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar os alunos, em especial, os pertencentes a comunidades carentes, a viver como cidadãos neste tempo, marcado pela abundância de recursos tecnológicos e de informação e, no qual, cada vez mais, precisamos ser fluentes em LI para, além de outras demandas da formação de um cidadão crítico e reflexivo, questionadores da ordem social vigente (SAVIANI e DUARTE, 2012), necessitamos também entender o mundo digitalizado que nos cerca para que se possa pensar em um mundo para além do capital, que de alguma forma, atenuie ainda o trabalho do homem e contribua para sua emancipação. Para Marx (2013, p. 427):

Não é esse o objetivo do capital, quando emprega maquinaria. Esse emprego, como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo para ampliar a

outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é o meio de produzir mais valia.

Entretanto, diante da condição dialética da realidade, não se pode imaginar uma sociedade emancipada livre das tecnologias, pois a apreensão da realidade é irreversível (LUKÁKS, 2010). A questão é qual o uso que se faz dessas ferramentas e quem detém o controle total sobre essa disseminação. Essa é a razão pela qual deve-se tentar aproximar também, por meio de uma formação crítica, os alunos da escola pública do domínio de LI e dessas novas ferramentas tecnológicas para tentar evitar que fiquem, mais uma vez, à margem dos processos decisórios que irremediavelmente passam pelo comando dessas habilidades no contexto globalizado atual.

Em face do descompasso entre a escola (IFCE) e a vida desses jovens, deve-se deixar claro que as TDICs, embora fazendo parte da rotina atual desses aprendizes em várias instâncias, são proibidas de adentrar os muros da maioria das instituições de ensino, aumentando o hiato existente entre a escola e o universo fora dela, pois há um conflito de gerações entre as escolas e seus alunos na atualidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo (SIBILIA, 2012).

Ora, a escola, não se pode esquecer, também é uma tecnologia, uma instância histórica criada para atender aos anseios de uma época (e com êxito para as necessidades de então); embora a percebamos como algo comum, ela nem sempre existiu. Na verdade, é um projeto burguês, que surge com as ideias de igualdade e que tinha como premissa básica o pensamento kantiano de civilizar o bárbaro que cada homem traz dentro de si (SIBILIA, 2012). Então, para atender tal propósito, através da disciplinarização dos corpos infantis, a escola traz ordem para a sociedade, permitindo que ela funcione de acordo com as normas e códigos vigentes de um momento.

No entanto, o tempo passou, o mundo está diferente e as tecnologias mudaram, porém a escola, e, por conseguinte, o ensino de LI, grosso modo, continuam presos a alguns valores e práticas ultrapassados (há exceções) para atender às necessidades e demandas da geração Internet. E, devido ao acesso a um conjunto ilimitado de conteúdos e a professores do mundo todo, esses jovens sabem disso. Devo lembrar mais uma vez que as TDICs não se apresentam como a solução para todos os problemas

da educação, são apenas ferramentas que podem ajudar, na ótica de muitos outros pesquisadores e minha, a trazer o interesse do aluno de volta para a sala de aula novamente.

Como mencionado anteriormente, os recursos da *web* vêm sendo cada vez mais introduzidos nos recursos pedagógicos, alterando a rotina de alunos e professores. Sobre a perspectiva das possíveis mudanças com a introdução do ensino por meio das TDICs, entende-se que o professor continuará ministrando suas aulas, contudo, tem agora a oportunidade de enriquecer o processo com as possibilidades que as tecnologias proporcionam como uso da *web*, receber e enviar mensagens, criar listas de discussões e fomentar a aprendizagem por meio de debates com textos e páginas da Internet dentro e fora do horário regular de aulas (LEFFA, 2001).

Como afirma o autor, o professor e o aluno têm uma gama de possibilidades de aprendizado no ensino de LI com o uso das TDICs. A Internet e os aplicativos apresentam ambientes propícios para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos, especialmente, quando se trata de uma LE, dado o volume de informação em inglês e das inúmeras possibilidades de aprendizagem que se pode encontrar na rede (*World Wide Web - WWW*).

Percebo, desse modo, que essas ferramentas oferecem condições de pesquisa e aprendizado em todas as atividades de LE trabalhadas pelo professor. Por conseguinte, não há barreiras espaciais e temporais, desde que o aprendiz tenha acesso a um terminal de computador conectado à rede. Logo, de sua casa, de seu celular, ou do laboratório de sua escola, o estudante pode fazer uso de todos os aportes sígnicos (recursos multimídias) disponibilizados pelas TDICs como acessar bibliotecas em várias partes do mundo, assistir a vídeos, participar de diversos cursos on-line, falar com nativos da língua alvo e acessar um mar de recursos para desenvolver sua aprendizagem em LI.

Quanto a essa discussão, Warschauer e colaboradores (2000, p.7) listam cinco razões principais para o uso da Internet e aplicativos no ensino de LE: 1) contextos autênticos e significativos; 2) aumento de letramento através da leitura, escrita e possibilidades de publicação na *Internet*; 3) interação, a melhor forma para se adquirir informação; 4) vitalidade obtida pela comunicação em um meio flexível e multimídia; e 5) *empowerment*, pois o domínio das ferramentas da Internet torna os aprendizes

autônomos ao longo da vida, haja vista, como já mencionado, que essas ferramentas nômades estão presentes em várias circunstâncias de suas rotinas. Enfim, resta ao professor, diante dessa nova realidade e como *expert* de sua disciplina, saber tirar proveito do que essas ferramentas podem oferecer.

Ainda, em ambientes de aprendizagem a distância, consideram-se importantes todos os aspectos, principalmente os cognitivos, então, este projeto se faz necessário para entendermos como se dão os processos de aprendizagem (comportamentos, atitudes, condutas, relações, perspectivas etc.) diante dessa implantação e como acontece a construção do conhecimento de LI nesses ambientes. Logo, as teorias são essenciais e fundamentais para podermos entender como esse fenômeno afeta a aprendizagem dos alunos e, se, ao final do estudo, obtiver resultados positivos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina de inglês, poderei contribuir para a pesquisa no ensino eficiente de LE com o uso das TDICs, tanto para atualizar a escola como para melhorar a fluência dos aprendizes em LI, visando, diante dessas duas ferramentas, como já posto, a formar um cidadão de acordo com seu tempo, conectado ao seu momento histórico, já que parecem perceber o mundo e o conhecimento de forma distinta.

Desse modo, algumas questões norteadoras desta pesquisa surgiram a partir da observação e acompanhamento da introdução do ensino de LI com o uso das TDICs nas escolas pesquisadas: Que ganho acadêmico tem o aluno ao participar desse formato de material na aprendizagem de inglês? Em que realmente as TDICs ajudam o aluno na aprendizagem de LI? E, por fim, quais são os novos papéis da escola, de professores e de alunos nesse contexto?

Como já foi posto, já não é novidade nos depararmos com algumas escolas públicas que trabalham no seu cotidiano pedagógico com educação virtual. Algumas delas já não trabalham apenas com materiais da Internet em computadores pessoais (PC) no ensino de LI, mas com *laptops*, CD Roms, AVAs, lousas interativas, *tablets* etc. Então, para mensurar os possíveis ganhos acadêmicos como mudanças de comportamentos, de atitudes, de reações e de possível melhoria nos resultados de avaliação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em LI diante do uso das TDICs, esta pesquisa engloba também uma discussão sobre os Parâmetros Curriculares

Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997, 1998, 1999) quanto ao ensino de inglês, bem como quanto ao uso das TDICs em sala de aula, visto que o currículo das escolas brasileiras é norteado por eles. Esses documentos referenciais são usados na elaboração da proposta curricular e funcionam como subsídios na formulação do projeto de conteúdo das escolas e, além disso, levam os professores a fazer uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas em cada disciplina e, por fim, indicam ainda uma metodologia de ensino para LE visando a uma coerência com os objetivos propostos (BRASIL, 1999).

De fato, os PCNs abordam todos os aspectos relevantes no ensino de LE. Neles, são citadas diversas contribuições de uma educação voltada aos interesses dos alunos, como expansão das habilidades comunicativas, expansão cultural, compreensão das diferentes formas de comunicação, de dialetos e de adequação linguística de acordo com o ambiente em que está inserido. Outro ponto importante abordado nesses documentos, e que enfatizo neste trabalho, é o fato da LI servir como colaboradora na função inclusiva e de desenvolvimento da cidadania na escola e no mundo. A compreensão do que é ser cidadão abrange diversos aspectos, entre eles a posição que o aluno ocupa dentro da sociedade em que vive (globalização), quais os motivos que o levaram a estar ali, como ele pode se tornar atuante diante de sua conjuntura inserida em uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução.

E, para que isso aconteça, além da LE, como outro elemento importante para a formação dos jovens, destaco também a parte das discussões sobre tecnologia que se encontra referida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 212), nas quais o aluno tem a oportunidade de:

- a) Entender os princípios das TDICs, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar;
- b) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social; e,
- c) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

As visões anteriormente citada pelos PCNs reforçam a importância do estudo do ensino de LI com o uso das TDICs no contexto real de sala de aula, pois o computador abre um campo metodológico de estudos e pesquisas, e também cria possibilidades ilimitadas que podem, certamente, ser aproveitadas na atualização e transformação da escola em um ambiente rico de informações e que traga benefícios como mudanças positivas de comportamento, das relações e das atitudes ao aprendiz de LE frente a essa forma de ensino.

Por fim, como professor de LI por vinte e três anos e responsável pela implantação de projetos pioneiros na área tecnológica na cidade de Fortaleza e, no momento, professor de LI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE – Fortaleza) há dez anos, sinto-me impelido a estudar um pouco mais a fundo todas essas questões que aparentemente mudam, ou pelo menos, dão uma nova roupagem à trajetória do ensino de inglês. Portanto, foi com o objetivo de responder a essas questões, que fiz o mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará no ano de 2003. Agora, já no doutorado, aprofundei a pesquisa nesse campo de estudo, tendo como **objetivo geral**: verificar se há realmente resultados acadêmicos superiores no ensino de LI, causados pela inserção de todos esses *gadgets* na sala de aula.

Em conclusão, a realização da presente pesquisa pode, além de revelar dados que colaborem com a implantação do ensino efetivo de LI pela Internet através das TDICs no ensino de LE, oferecer elementos que possibilitem repensar a escola em que trabalho (Instituto Federal de Educação do Ceará - IFCE) com uma nova arquitetura pedagógica, dotada de um ambiente de aprendizagem atraente e desafiador (MEIRA, 2014) através dos possíveis diferenciais e dos valores que essas ferramentas possam agregar ao ensino de LI para alunos de escolas públicas de nível médio e como isso pode afetar suas vidas.

No próximo capítulo, explicarei qual caminho metodológico (bem como alguns equívocos surgidos ao longo da pesquisa) tomei para chegar às percepções, perfis dos sujeitos de pesquisa (alunos de duas turmas e uma professora de LI do ensino médio) e resultados que foram enfocados neste estudo de caso, que versa sobre o ensino de LI por

meio das TDICs, dentro da metodologia e da descrição dos procedimentos e instrumentos que utilizei.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Tipo de pesquisa

Trata-se de um estudo de caso, por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva, visto que tem como objetivo proporcionar familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses como a presente pesquisa que tenta entender a implementação do ensino de LI com o uso das TDICs no ensino médio do IFCE. Desse modo, um estudo de caso geralmente aborda uma entidade bem definida tal qual um programa, uma instituição, um sistema educativo, ou um indivíduo e busca conhecer em profundidade o como e os porquês de um fenômeno, fazendo justiça à sua unidade e a suas identidades próprias. Para Yin (2005), é uma maneira de se realizar pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de um contexto real, em circunstâncias em que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão bem estabelecidos. Assume-se, desse modo, como uma investigação particular, visando descobrir o que nela há de essencial e característico, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de pesquisas considerados.

Esse tipo de pesquisa pode apoiar-se numa orientação teórica e pode também seguir uma ótica empírica, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes em uma perspectiva pragmática, com o objetivo de proporcionar um panorama global do objeto de estudo de forma coerente. Porém, entende-se também que o estudo de caso apresenta suas limitações, principalmente, no que concerne à dificuldade de generalização dos resultados alcançados. Sobre essa questão, Gil (2002, p. 140 apud FIALHO E NEUBAUER FILHO, 2008, p. 4521) afirma que:

A impossibilidade de generalização dos resultados obtidos com o estudo de caso constitui séria limitação deste tipo de delineamento. Todavia, o estudo de caso é muito frequente na pesquisa social, devido à sua relativa simplicidade e economia, já que pode ser realizado por único investigador, ou por um grupo pequeno e não requer a aplicação de técnicas de massa para coleta de dados, como ocorre nos levantamentos. A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases de uma investigação sobre temas complexos,

para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal.

Contudo, apesar dessa dificuldade na generalização dos resultados, destaca-se que o estudo de caso justifica-se, pois proporciona certa vivência da realidade, tendo por fundamento a discussão, a análise e a busca de solução de um problema particular extraído da vida real. Na maioria dos casos, como se configura neste trabalho, essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico, questionários, observações e análise de exemplos que estimulam a compreensão da questão estudada (GIL, 1996).

Este estudo envolve a análise dos resultados acadêmicos (mudanças de comportamentos, atitudes, percepções etc.) diante do uso das TDICs inseridas no cotidiano de alunos e professores de uma escola pública de Fortaleza como material suplementar no ensino de LI. Para realizar este trabalho, além das leituras sobre o objeto de estudo, foram selecionados, como sujeitos, uma professora e alunos de duas turmas do primeiro ano do ensino médio do IFCE.

Nesta pesquisa, para avaliar a hipótese da investigação, uma das turmas estudou inglês com o auxílio das TDICs por um semestre (primeiro semestre de 2015), enquanto que ao segundo grupo (grupo de controle), para fins de comparação, não foi oferecida a mesma oportunidade. Como posto anteriormente, já era previsto neste estudo o uso desse grupo, embora tenha sido inadequado para este tipo de pesquisa. Percebo que trouxe algumas contribuições para o entendimento da tese como será visto posteriormente, porém tal decisão trouxe também algumas inadequações passíveis de crítica como os fatos de as turmas apresentarem pontos de partida diferenciados como os níveis de conhecimento de LI distintos e também em razão da ocorrência de contestações feitas pelos alunos do grupo de controle que não usaram as TDICs.

Com o objetivo de tentar responder ao questionamento feito por este trabalho, os alunos responderam a um questionário sobre o uso da tecnologia e sobre a condição econômica de cada um; a professora também respondeu a um questionário sobre uso das tecnologias nas suas aulas e na sua rotina e, somado a esses instrumentos, foi adotado um procedimento metodológico de abordagem observacional durante as aulas de LI

como forma de tentar perceber esses câmbios e, portanto, de enriquecer este estudo com dados imprescindíveis ao entendimento da questão de pesquisa.

E, por fim, os alunos também foram avaliados através de um teste de conhecimento de LI no começo e no final do semestre, com o objetivo de mensurar se a apropriação das TDICs, diante de um conjunto de contribuições pedagógicas que será apresentada posteriormente, no dia a dia de sala de aula de uma dessas turmas, traz, além de possíveis mudanças nos comportamentos, nas atitudes e nas relações, algum ganho acadêmico referente à avaliação para esses aprendizes em LI.

Em um momento posterior, por meio dos instrumentos mencionados, dados qualitativos e quantitativos foram coletados através dos questionários, da observação e das avaliações aplicadas aos alunos. Com esse método e a triangulação dos dados permitida por eles, buscou-se, além de evitar fazer interpretações equivocadas sobre o objeto de pesquisa, descrever as características dos sujeitos, do contexto de pesquisa e avaliar as variáveis envolvidas na investigação. Em suma, os dados dos dois questionários, da observação e das avaliações, quando possível, foram sistematizados em forma de gráficos e quadros para explicitar os caminhos percorridos pelo pesquisador na busca de respostas a sua questão fulcral neste trabalho.

2.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada tendo como lócus o IFCE. A instituição, que tem como foco principal a educação profissional, oferece diversos cursos desde o ensino médio integrado, técnico, tecnólogo, licenciaturas, engenharias até pós-graduações (11 especializações e cinco mestrados) em diversas áreas profissionais como edificações, eletrotécnica, informática, física, matemática, química, letras e turismo, dentre outros.

O IFCE tem hoje 25 unidades, distribuídas em todas as regiões do estado do Ceará, sendo 23 campi efetivamente implantados e dois campi avançados em processo de implantação. O Instituto atende nos dias de hoje por volta de 20.500 estudantes, por meio da oferta de cursos regulares de formação técnica e tecnológica, nas modalidades presenciais e a distância. Outra informação importante, para dar uma dimensão real da instituição no estado, é o seu quadro de pessoal da instituição, que segundo dados

atualizados até o mês de junho de 2014, já ultrapassa 2.100 servidores. Enfim, o IFCE já conta com 103 anos de existência, mesmo com todos os problemas de uma instituição de ensino pública inserida na conjuntura neoliberalista atual, consolida-se ainda como uma entidade de ensino inclusivo, pautada na formação social e profissional de seus alunos, geralmente, jovens das classes carentes do estado.

2.3 Seleção dos sujeitos da pesquisa

É justificada a escolha das duas turmas (turmas A e B) envolvidas na pesquisa visto que, embora o IFCE ofereça inúmeros cursos e níveis, o foco da instituição é o ensino técnico integrado (médio profissional), ou seja, formar jovens geralmente vindos de comunidades carentes, em cidadãos atuantes.

Desse modo, no ensino médio, foco da pesquisa, dada a faixa etária dos alunos (entre 14 e 15 anos) e familiaridade com as TDICs, os alunos geralmente têm 2h/a de LE por semana e usam a coleção *Upgrade* (RICHMOND, 2010) durante os três semestres que estudam LI. Foram escolhidas duas turmas do primeiro ano do curso integrado de informática, uma na qual o ensino de LI por meio das TDICs foi incorporado à rotina de sala de aula (Apêndice A) e outra turma na qual os alunos continuaram tendo aulas regulares (Apêndice B), como sempre tiveram, sem a presença de nenhum aparato tecnológico, mesmo em um curso que tem a tecnologia como fundamento de sua criação.

Apesar de a escolha dessas duas turmas ter sido aleatória (dentre 9 turmas nas quais o pesquisador era professor), reconhece-se essa coincidência como fortuita, pois, dentre todos os cursos, devido à natureza do ofício, eles têm (ou terão) supostamente mais contato com as tecnologias e, além disso, o inglês tem papel crucial na formação desses jovens, haja vista que a maior parte da literatura encontrada nessa área técnica específica é produzida nesse idioma.

No que tange à seleção da docente, foi escolhida uma professora como sujeito da pesquisa que tinha mais de 20 anos de experiência no ensino de língua inglesa, em especial com a metodologia escolhida para esta pesquisa (AC). Essa profissional deveria ministrar aulas nas duas turmas de ensino médio do mesmo nível, isto é, o primeiro ano

do ensino médio e, para essa escolha, foi levada em consideração também a afinidade da professora (conhecimento mínimo para o andamento da pesquisa) com o uso das TDICs e de todos os outros aparatos tecnológicos possíveis de serem usados eficazmente (e não uma mera transposição do meio) em sala de aula como computadores, celulares, *tablets*, *datashow*, videoconferência etc.

Vale ressaltar também que como acordado com a profissional nos primeiros contatos, e no intuito de resguardar sua verdadeira identidade, doravante, para efeitos de pesquisa, usarei, ao mencioná-la, o termo professora Y.

2.4. Papel da professora Y na pesquisa

Após reunião com a professora Y, ficou acertado que todas as aulas de LI da turma A seriam em um laboratório da escola (cf. APÊNDICE A), fato já discutido anteriormente com a administração da instituição. Então, dada a disponibilidade da escola, as aulas dessa turma passaram a ser ministradas todas as quintas-feiras de 13:30h às 15:30h, como a turma estuda à tarde, no Laboratório de Turismo (LT) com o aval da coordenação e com a certeza de que a turma teria um ensino com acesso a todas as TDICs possíveis durante as aulas, visto que o IFCE – Fortaleza, além de laboratórios, tem também um centro de multimídias que disponibiliza quase todas as ferramentas tecnológicas existentes atualmente. Quanto à turma B, como eles estudam pela manhã, decidiu-se que eles teriam aulas numa sala comum (cf. APÊNDICE B) do bloco central também todas as quintas-feiras de 7:30h às 9:30h. Enfim, para a realização deste estudo de caso e aplicação de todos os instrumentos de pesquisa, ficou acertado também que a professora iria:

- reunir-se com a participação dos alunos (no horário da manhã e da tarde) e deste pesquisador na primeira aula do semestre para explicar as razões da pesquisa e como se dariam as aulas a partir de então para cada turma. Na turma A, com a presença constante das TDICs na rotina de sala deles e do livro texto *Upgrade 1* e, na turma B, com aulas tendo apenas o livro como material didático durante o semestre. Foi explicada também a

função do pesquisador dentro daquele contexto com vistas a gerar confiança da população estudada;

- coletar o email e criar uma conta no *Skype* para cada aluno (da turma A), organizar um grupo no *Whatsapp* e no *Facebook* para serem usados durante as aulas de LI para envio de atividades no primeiro momento, e depois, como canal de comunicação entre a professora Y, o pesquisador e os alunos dessa turma;

- incentivar os alunos a postarem todas as atividades por meio das TDICs (Computadores, *tablets* e celulares) e de suas ferramentas de comunicação, isto é, *Skype*, *Facebook*, *MSM*, *Whatsapp*, *Email* etc;

- ter reuniões semanais com este pesquisador e permitir que ele assista às aulas das duas turmas;

- estimular seus alunos a usarem todas as tecnologias e os aplicativos possíveis durante as aulas de acordo com o conhecimento técnico de cada aluno;

- comunicar para os alunos os critérios de avaliação (que seriam os testes de nivelamento da LA realizados no começo e no fim do primeiro semestre de 2015);

- respeitar o nível de desenvolvimento de cada aluno, permitindo uma aula personalizada, isto é, na qual cada aluno caminha de acordo com seu conhecimento de LI e de informática;

- planejar aulas com o pesquisador, usando as TDICs e o livro didático na turma A e somente o livro didático na turma B, de forma que sejam empregados, nas aulas de ambas as turmas, os preceitos fundamentais da AC como a integração das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) tais quais, para a turma A:

a) Leitura de textos na Internet e discussão sobre os mesmos na Língua Alvo (LA);

- b) Conversa em LI com amigos através do *Facebook*, *Skype* ou *WhatsApp*;
- c) Conversa com estrangeiros (monitorada pela professora Y ou pelo pesquisador) na LA por sites específicos como o *Omegle*, *Livemocha* etc.
- d) Leitura de textos de opinião escritos na LA no *Facebook*, *Email*, *Skype* ou *WhatsApp*;
- e) Montagem de vídeos em LI usando a ferramenta *Windows Movie Maker* e todos os recursos das TDICs como filmagem, fotografia, edição, planejamento etc;
- f) Projeto em grupos para realização de tarefas como a construção de diálogos, jornais, resumos etc em LI usando as TDICs; e,
- g) Uso do *Youtube* para assistir a aulas de LI, tirar dúvidas sobre conteúdo, ouvir a LA, trabalhar com músicas etc.

E atividades também baseadas na AC para a turma B (que usou somente o livro *Upgrade1*), tais quais:

- a) Apresentação de funções (conteúdo) dentro do programa do curso;
- b) Prática através de atividades (contidas no livro) individuais, em grupos e com toda a sala;
- c) Leitura e discussão de textos do livro didático na LA;
- d) Exercícios de compreensão oral (*listening*) com o CD do livro *Upgrade 1*;
- e) Uso de músicas usando um CD player e cópias impressas; e,
- f) Projeto em grupos para realização de tarefas como a construção de diálogos, jornais, resumos etc. em LI sem a utilização dos recursos das TDICs;

E, por fim, a professora Y iria, no que diz respeito à turma A:

■ Trazer para a sala de aula, ao longo de todas essas tarefas, durante o semestre, atividades outras que permitissem ao aluno incorporar paulatinamente uma atitude tecnológica, uma consciência virtual, um estado de espírito digitalizado que o fizesse perceber também a aprendizagem através das TDICs como algo comum (na sua cultura) como tudo já o é fora dos muros da escola.

2.5 Papel do pesquisador

Com o objetivo de desenvolver uma rotina de trabalho durante o semestre deste estudo, foram discutidas as efetivas incumbências do pesquisador ao longo de todo o processo. Além da manutenção de um diário de campo (cf. APÊNDICE F) com o objetivo de registrar dados cruciais para a realização desta pesquisa como as atividades mais significativas, os comportamentos, as atitudes e as reações da turma A ao ensino de LI com a apropriação das TDICs na sala, as aulas na turma B, o comportamento da professora Y nas duas turmas e minhas observações pessoais, ficou acertado que o pesquisador iria também:

- Assistir a todas as aulas de LI;
- Observar as aulas e relatar os fatos mais significantes (diários de campo e gravações);
- Planejar aulas das duas turmas (A e B) junto com a professora Y com base nos preceitos da AC;
- Planejar o teste de inglês para avaliação dos alunos também em parceria com a professora Y, levando em conta além dos fundamentos da AC, os tópicos que os alunos supostamente já viram no ensino fundamental;
- Ter reuniões semanais com a professora Y (presenciais ou por *Skype*) para discutir as atividades e o andamento das duas turmas; e,

■ Monitorar as atividades da turma A quanto ao conteúdo que os alunos acessaram na Internet para evitar possíveis distrações ou outros problemas de ordem disciplinar e moral como o mau uso dos recursos da Internet durante as aulas.

2.6 Instrumentos de pesquisa

Para o presente trabalho, foram usados quatro instrumentos de pesquisa: um teste de conhecimento de LI, um questionário destinado à professora Y, um segundo destinado aos alunos das turmas A e B e um relatório de observação participante (cf. Apêndices C, D, E e F). Os dados desses instrumentos e a triangulação da análise foram, sempre que possível, usados nas conclusões deste estudo.

2.6.1 Teste de conhecimento de LI

É importante ratificar que essa avaliação não compõe o objetivo principal desta pesquisa. É, de fato, apenas mais um componente, dentre outros tantos dados como resultados dos questionários, observações de aulas e percepções do pesquisador, que fazem parte desta pesquisa e que podem dar indícios de ganhos acadêmicos dentro de uma análise processual da experiência. O teste de conhecimento de inglês (cf. APÊNDICE C) foi elaborado levando-se em conta as diretrizes da AC que primam pela integração das quatro habilidades e pela busca constante pela excelência das competências comunicativa e linguística (a serem definidas adiante), por isso, a avaliação consta de quatro partes: a primeira é uma atividade de Produção Oral (*speaking*) na qual a professora Y e o pesquisador elaboraram vinte e cinco perguntas abertas a cada aluno. Essas questões, bem como todas as outras, referem-se ao conteúdo que deveria ter sido estudado por eles durante o ensino fundamental, isto é, avalia, dessa forma, o conhecimento quanto a tópicos como *Verb to Be, Simple Present, Simple Past, Future, Present Perfect, Modals etc.*

A segunda atividade tinha o objetivo de avaliar a Produção Escrita (*writing*) e o conhecimento de vocabulário esperado no nível de finalização do ensino fundamental, como previamente mencionado, e foi dividida em três partes: na primeira, os alunos

tinham de escrever, pelo menos, cinco sentenças sobre eles mesmos com verbos no presente. Já na segunda, eles tiveram que completar frases afirmativas, negativas ou perguntas que estavam incompletas e, na terceira, tinham de preencher lacunas em um texto (*Email*) com palavras previamente dadas.

Os alunos trabalharam a habilidade de Compreensão Leitora (*reading*) na terceira parte da avaliação. Era uma atividade na qual eles tinham que marcar *verdadeiro* ou *falso* em dez quesitos sobre o texto *Money*. E, por fim, a última seção do teste se trata de uma questão de Compreensão Oral (*listening*) na qual os alunos deveriam ouvir orientações em inglês e marcar a opção que se adequasse as figuras presentes na avaliação.

2.6.2 Questionário aplicado à professora Y

O questionário aplicado (cf. APÊNDICE D) foi elaborado com o objetivo de registrar não somente a relação da professora Y com as TDICs, mas também a percepção dela sobre o ensino de LI com o uso das tecnologias. Além de sondar a experiência da professora dentro do IFCE com essas ferramentas, esse instrumento específico também ajudou a compor argumentos sobre a questão principal, que é a possível melhoria do desempenho acadêmico em LI com a apropriação do ensino por meio das TDICs na rotina da escola. Deve-se destacar que um questionário é extremamente útil quando um pesquisador pretende recolher informação sobre um tema particular. Deve-se frisar também que a relevância dos questionários passa pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente pequeno.

Através da aplicação desse instrumento a um público alvo constituído, por exemplo, de alunos e da professora Y, como é o caso desta investigação, foi possível obter informações que possibilitam conhecer suas percepções e suas idiossincrasias, bem como melhorar as metodologias de ensino, podendo, dessa forma, individualizar o ensino quando necessário e possível. É importante salientar, nessa escolha de instrumentos, que restringi o número de perguntas dos questionários a questões fundamentais para esta investigação com o intuito de não tomar tempo dos sujeitos

desta pesquisa (os alunos das turmas A e B e a professora Y), que já são pessoas atarefadas dada a dinâmica de aulas e de estudo do IFCE.

Enfim, esse questionário continha 7 perguntas: 2 fechadas, 3 semiabertas e 2 abertas. As cinco primeiras perguntas se propunham a documentar a experiência e o uso das TDICs dentro do IFCE pela professora Y. A seguir, a sexta pergunta teve como objetivo registrar a percepção dela quanto à importância do ensino de LI com a apropriação das TDICs e, por fim, a última pergunta (pergunta 7) elaborada, que visava a entender se esses equipamentos, na opinião da entrevistada e diante de experiências atuais e anteriores, poderiam apresentar alguma forma de problemas - de ordem pedagógica, técnica e/ou disciplinar - em sala de aula, dificultando a apreensão de conteúdos e o andamento regular dos processos rotineiros necessários à aprendizagem de LI.

2.6.3 Questionário aplicado aos alunos das Turmas A e B

Esse questionário (cf. APÊNDICE E) era composto de sete perguntas: 3 perguntas fechadas, 1 semiaberta e 3 abertas. As cinco primeiras perguntas eram de fundamental importância para esta pesquisa, pois visavam a documentar a relação de todos os alunos com as TDICs dentro e fora dos muros da escola e as suas percepções sobre o ensino de LI com o uso das TDICs em sala de aula. Já a questão 6, tratava da possível distração causada por esses equipamentos, o que permite uma reflexão para futuros ajustes na apropriação das TDICs ao ensino da LA. E, enfim, na questão 7, busquei fazer uma relação entre a situação econômica e o acesso a essas ferramentas, documentando a faixa salarial das famílias dos sujeitos desta pesquisa para ratificar ou não se a exclusão social também adquire um caráter tecnológico.

2.6.4 Observação de aulas (Observação Participante)

Dentre os tipos de observação, a participante (cf. APÊNDICE F), escolhida para este estudo dado os seus objetivos, é uma das técnicas utilizada na testagem de hipóteses e na construção de conhecimento sobre um fenômeno particular, pois consiste

na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando compreender o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquele contexto. Além disso, essa técnica também possui um prisma descritivo, pois tem o ambiente natural como fonte direta da coleta de dados e o pesquisador como instrumento-chave, haja vista que se preocupa com o processo e não somente com os resultados e o produto final, quando tenta analisar os dados indutivamente com o objetivo de lançar luz sobre várias áreas do conhecimento e enriquecer, assim, a pesquisa em todos os âmbitos. Sobre essa questão, Queiroz e *al* (2007, p. 277) afirmam que:

O ato de observar é um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados.

Vale destacar ainda que esse procedimento modifica a ação do pesquisador que, ao integrar o grupo que vivencia a realidade social estudada, permite interações que concorrem para a mudança de comportamento do grupo observado de forma não intencional (TRIVINO, 1987). Dentre os tipos de observações, a que mais se aproxima da natureza da pesquisa realizada é a observação participante, visto que o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado. Na verdade, ele se coloca na mesma posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser estudado (RICHARDSON, 1999). Logo, este pesquisador, desde o primeiro dia de aula, esteve inserido em atividades cotidianas ligadas à apropriação das TDICs no lócus pesquisado e na rotina das turmas A e B, o que facilitou sobremaneira o planejamento das atividades sobre LI (junto com a professora Y) e a observação das atividades realizadas e dos comportamentos e reações, com redução dos vieses relacionados a inibições ou a câmbios de rotina.

Após a apresentação do percurso metodológico que foi trilhado para executar esta pesquisa, o capítulo seguinte tratará de um breve histórico do ensino com o uso de ferramentas tecnológicas no Brasil, do perfil da geração Internet e, por fim, abordará

também exemplos de escolas com experiências inovadoras no Brasil e no mundo, tendo o ensino com o uso das TDICs como fundamento de suas metodologias.

3. O ENSINO E O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO BRASIL: PEQUENO HISTÓRICO

Neste mundo globalizado, valoriza-se a fluência em LI e o domínio dos artefatos tecnológicos. Portanto, não parece surpresa alguma o fato de que estudiosos têm dedicado tempo em pesquisas que aglutinam esses dois componentes valiosos para a formação do cidadão e para o currículo atual. Além disso, o ensino com o uso das TDICs pode resolver problemas de distâncias remotas, falta de salas e de professores em regiões precárias e, por fim, apontar caminhos, dentre tantos, para transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem mais atrativo para os Milênios, que adentram as escolas públicas, mas que lá, como se percebe, não permanecem por muito tempo haja vista que 40% dos jovens abandonam o ensino básico no Brasil (MEIRA, 2012).

No entanto, é importante deixar claro que a presença dessas tecnologias nem sempre é garantia de inclusão na “sociedade globalizada do conhecimento”, visto que o país apresenta uma situação social complexa no ensino, pois o Brasil vive um momento de crise civilizatória de uma maneira dual. Por um lado, não conseguiu resolver alguns problemas básicos advindos da sociedade capitalista, visto que o brasileiro vive na incerteza das decisões políticas que dificultam a sua sobrevivência do ponto de vista econômico e, que acabam por comprometer a educação. E, por outro lado, experimenta novos valores, introduzidos pela presença dos meios tecnológicos. Vive, logo, de forma singular esse limite histórico da modernidade, uma vez que está imerso totalmente numa crise de algo que não foi possível ao menos ser vivido inteiramente (MOREIRA, 2004).

Ainda sobre a situação peculiar do Brasil, em especial na educação, na qual esse paradoxo origina-se a partir da história da educação escolar, isto é, a escola é o espaço legitimado para difusão do conhecimento sistematizado pela humanidade. Mas, na sociedade neoliberalista atual, o conhecimento faz parte dos meios de produção e não pode ser socializado igualmente (o acesso não é para todos), pois é propriedade do capital. Sobre essa questão, Saviani e Duarte (2012, p. 2) argumentam que: “as contradições não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento”. E é com base nessas palavras que este trabalho será realizado, visando,

quando findo, contribuir para o debate sobre as questões do ensino atual na área de LE com a apropriação das TDICs e, nesse movimento ambivalente da escola, formar resistências para corroborar com a formação de um cidadão emancipado e para a qualidade de vida da população mais carente como é o caso do aluno de escola pública.

De qualquer forma, para se entender o entusiasmo que essas tecnologias causam nas novas gerações e para repensar uma mudança do ensino de LI através do possível valor desses aparatos na educação brasileira, basta se adentrar a maioria das salas de aula no país, para se deparar com um modelo de ensino pautado em uma resistente relação hierárquica entre professores e alunos, mantenedora também de aulas marcadamente parafrásicas e de uma aprendizagem reprodutivista bem nos moldes a que Freire (1979) denominou de “Educação Bancária”, fazendo, portanto, continuar a velha separação epistemológica entre processos de constituição e objetos constituídos, que desautoriza o diálogo e a autoria em sala de aula.

Essa é a razão pela qual, o ensino de LI por meio das TDICs em uma escola pública (IFCE) talvez possa trazer de volta o prazer do diálogo entre professores e alunos e entre alunos. E, talvez dessa maneira, as relações do sujeito com o mundo em que vive não permaneçam mais confinadas no território há muito definido pelas práticas mercantis capitalistas, que normalmente, marginalizam o aluno carente, negando-lhe o acesso à educação (GHAZIRI, 2008) e às ferramentas que podem mudar a vida desses jovens, mas sabe-se que não é uma tarefa fácil instrumentalizá-los com o domínio dessas habilidades em um país complexo como o Brasil.

Entende-se que vários são os percalços para se implantar o ensino de LI com ambientes virtuais em salas de aulas de escolas públicas. Desde a falta de políticas públicas para o seu financiamento e para o treinamento adequado de professores, além de problemas relacionados às condições técnicas e, até mesmo, a própria aversão de alguns docentes às TDICs. Mudar sempre é um processo complexo e, como afirma Santos, Beato e Aragão (2014, p. 1): “as escolas têm dificuldades de se reorganizar para promover a implementação de práticas pedagógicas inovadoras”, que atendam as demandas da pós-modernidade.

Logo, para tentar amenizar esse descompasso, ao longo da história da educação no Brasil, percebe-se, em alguns momentos, uma tentativa de se democratizar o ensino

através de um projeto de universalização e, é importante destacar que, as novas tecnologias de cada época como correio, rádio, televisão e computador foram usadas numa tentativa de amenizar os déficits e as desigualdades regionais, que têm sido sempre tão alarmantes em solo nacional, desde sua colonização até os dias de hoje. Para Barreto (2009, p. 449):

Essa necessidade é mais evidente em um país de dimensões continentais como o Brasil, onde a educação a distância tornou-se ao longo das últimas décadas, uma ferramenta indispensável para ajudar a contornar os problemas enfrentados pelo ensino formal. Regiões de difícil acesso, florestas, rios e estradas sem asfalto e sem nenhuma condição de se trafegar transformam-se em barreiras naturais para milhares de estudantes, sendo que muitos nem começam a estudar por falta de oferta de escolas. E, entre aqueles que conseguem, vários abandonam a escola, não por falta de vontade, mas pelas dificuldades encontradas para se chegar a uma escola distante, o que representa um obstáculo intransponível para um ensino de qualidade.

Portanto, a revolução tecnológica, iniciada nos meados do século XVIII (segunda onda de inovação: de vapor e de ferrovias, precedida pela onda do comércio), causou e causa mudanças na sociedade em geral e esse eco reverbera atualmente em todas as áreas do conhecimento, principalmente na educação, que agora, de forma inesperada, depara-se diante do impacto das tecnologias digitais, visto que como aponta Levy (2000, p. 157) “É a primeira vez na história, que a maioria das habilidades adquiridas por uma pessoa no início de sua carreira estará obsoleta no fim de seu percurso profissional”. Isto é, como se percebe, uma geração não se comunica tecnicamente com a próxima. Então, para ser um cidadão atuante, em sintonia com seu tempo, capaz de propor intervenções críticas diante de suas relações com a sua comunidade e com mundo, para além do mercado de trabalho, o aluno deve ser capaz de acompanhar esses avanços e a escola é também o lugar para se travar essas discussões urgentemente, pois ao contrário de outras gerações, esta entende a tecnologia como parte de sua rotina. Porém, no Brasil, antes de todo o deslumbramento ou fetiche perante o ensino diante das TDICs, esse processo de digitalização do mundo e, em especial, da educação, começou de forma modesta como se verá a seguir.

Desse modo, apresento, neste capítulo, primeiramente um breve resumo da história do ensino com o uso de algumas dessas tecnologias na educação brasileira, para que, em um segundo momento, se possa discutir a geração atual e suas idiossincrasias, em especial, no que diz respeito às TDICs e, por fim, apresento também exemplos de escolas, que têm como premissa maior, integrar esses jovens (chamados de Gerações Y e Z, de Milênios ou de Geração Internet) ao seu mundo, que se descortina, paulatinamente, diante de todos nós: o mundo da conectividade.

Ora, no Brasil, antes das inúmeras possibilidades disponibilizadas pela realidade virtual através da Internet, a relação do ensino com a tecnologia debuta ainda com o rádio, precisamente, quando o professor Roquette Pinto, numa ação pioneira, funda a primeira rádio educativa para fins científicos e sociais. Assim, no dia 20 de abril de 1923, na sala de física da Escola Politécnica, começa a operar a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e, logo após, em agosto daquele mesmo ano, o presidente Arthur Bernardes autoriza oficialmente o início das radiações no Brasil para fins educativos (CASTRO, 2011). Cabe frisar que Roquette Pinto pensava uma mudança para além da preocupação com a cultura nacional ou com a formação de uma elite pensante brasileira. Na verdade, havia no seu projeto, subsumidamente, um compromisso real com a consolidação de uma nação, ou seja, com a construção de um sentimento de pertencimento nacional através do alcance que os recursos tecnológicos do rádio permitiam à época.

Desse modo, a Rádio Sociedade nasce com o seguinte slogan: “Pela cultura dos que vivem em nossa terra e pelo progresso do Brasil” (ROQUETTE-PINTO, 2003, p.12). Logo, deve-se destacar, que ele foi, na verdade, mais que um precursor de um projeto pedagógico nacional, pois não almejava somente difundir a educação formal através de um sistema de rádio educativa. O que ele propôs, de fato, foi que a educação chegasse aos lugares distantes do país, nos quais, a escola não poderia chegar e isso foi realizado com o objetivo de formar um sentimento de brasilidade por todo o território, por meio de uma programação educativa que unisse o povo na cadeia de diversos conteúdos culturais como literatura, peças infantis, música e algumas notícias de interesse geral.

Apesar de como tecnologia educativa ter tido o seu ápice nos anos 70, o rádio continua educando e entretendo. Porém, não é mais um “espaço de transmissão de

informação, mas, sobretudo, um meio de interação entre pessoas, um provocador de interrogações e compartilhamento de ideias” (DEL BIANCO, 2009, p. 63).

Numa segunda onda desse movimento do uso da tecnologia no ensino, a televisão assume o lugar do rádio. Então, a TV Tupi é inaugurada em 1950. De acordo com Ghaziri (2008, p. 107):

A inauguração ocorreu no dia 18 de setembro de 1950, em estúdios, de instalações não muito modernas, cujo funcionamento se apoiava na estrutura já existente da radiodifusão. Chateaubriand, ou “Velho Capitão”, como também ficou conhecido, era proprietário do maior conglomerado jornalístico do continente, os Diários Associados. Simões (1986) relata que antes de adquirir os equipamentos para a inauguração da Tupi, Chateaubriand encomendou uma pesquisa de opinião no intuito de avaliar as condições mercadológicas do Brasil para sustentar um meio de comunicação de funcionamento complexo e caro.

E, como se sabe, o caminho da televisão no Brasil foi insólito, basta mencionar que a primeira transmissão foi vista somente por duzentos aparelhos, todos importados pelo jornalista Assis Chateaubriand, que visava disseminar o uso do aparato no país. Dez anos depois desse acontecimento, pôde-se comprovar seu sucesso, haja vista que seu uso se populariza e são vendidas 200.000 unidades naquele momento. Nessa linha, para ratificar o impacto da televisão no mundo, baseio-me nas palavras de Ghaziri (2008, p. 96) quando afirma, “E o futuro chegou. A televisão avassalou o mundo. De um meridiano a outro, após sua criação, a vida em família e as salas de estar jamais foram as mesmas”.

Atualmente, segundo o IBGE (2010), é interessante registrar que o número de famílias brasileiras que têm TV (87,4%) em solo nacional é maior do que o número dos lares que possuem geladeiras (83,2%), ou seja, percebeu-se, ao longo do tempo, que esse aparelho, além de outras possibilidades de entretenimento, carrega em si também potencial educativo.

No entanto, como o pesquisador não pode estar alheio às coisas do mundo, embora uma análise mais crítica não seja o objetivo desta pesquisa, antes de se aprofundar no papel educativo da televisão no Brasil, deve-se lembrar de que ela também foi e é usada com objetivos menos louváveis como poderosa ferramenta de

desinformação e alienação das camadas carentes da sociedade, haja vista as relações perigosas e a promiscuidade entre as redes de televisão e a política brasileira, que sempre se configuraram como características históricas. Atualmente, as campanhas partidárias são, de fato, campanhas publicitárias. Outrossim, a televisão brasileira passou a atuar como financiadora do poder político, isto é, de beneficiária converteu-se em fonte desse poder (GHAZIRI, 2008).

De volta ao propósito deste trabalho, é relevante colocar que no começo dos anos 70, a televisão passa a transmitir conteúdos educacionais. Segundo Xavier (2000), a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta lançaram, em rede nacional, o Telecurso 2º Grau no qual aulas eram apresentadas com a duração de quinze minutos cada e eram transmitidas por emissoras ligadas à rede Globo e às TVs educativas. Seguindo essa experiência, a televisão começa a aparecer efetivamente no universo educacional e destaca-se com programas voltados para o contexto educativo, inclusive com programas infantis, que alcançam elevados índices de audiência até hoje.

A seguir, o próximo passo do uso da TV como ferramenta educativa no país foi a criação do Telecurso 1º Grau em 1981, que era transmitido ao mesmo tempo que o Telecurso 2º Grau. No entanto, em 1995, ambos foram substituídos pelo Telecurso 2000. Nessa modalidade de educação, o aluno podia assistir às aulas em casa, inclusive de LI, em polos fixos ou móveis e, na maioria dos casos, havia também o acompanhamento de um tutor. Deve-se acentuar também que, numa tentativa de resgatar os alunos que estavam fora da escola, esse modelo deu a eles a opção de escolher disciplinas que se afinassem com seus objetivos e horários. Deve-se destacar também que o Novo Telecurso já beneficiou mais de 5 milhões de jovens e, atualmente, está sendo transmitido com a inclusão de disciplinas como filosofia, artes plásticas, música, teatro e sociologia, além de cursos profissionalizantes (LITTO & FORMIGA, 2009).

Afinal, após trinta anos de televisão educativa, embora com inúmeras ressalvas ao meio, deve-se reconhecer o trabalho desses programas de ensino com o uso de tecnologia, que têm como objetivo principal, mitigar a defasagem idade-série, diminuindo distâncias, atendendo a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de

concluir seus estudos e ajudar a transformá-los em cidadãos preparados intelectualmente.

Contudo, o apelo do ensino por computador é maior do que o uso do rádio ou da televisão, pois o ambiente educacional *online*, possibilitado pelas TDICs, abre um enorme leque de opções, principalmente para LI, visto que viabiliza a interação do usuário/aluno com uma fonte ilimitada de informações através de diversos recursos midiáticos tais como texto, som, imagem, jogos, comunicação síncrona e assíncrona etc. A esse respeito, Niskier (1993, p. 102) argumenta que: “É preciso ponderar que, mesmo no princípio de tudo, a interação possível nas adaptações da linguagem básica como a Logo, realizadas no final da década de 1970, era, de qualquer forma, um diferencial se comparada à cultura monológica característica das outras tecnologias utilizadas à época como o gravador, o videocassete, o rádio e a televisão”.

Além disso, não obstante algumas reservas apresentadas à frente, tem-se que considerar a força da construção de comunidades virtuais de aprendizagem, pois elas, de alguma forma, além de conectar pessoas e informação, gerando um movimento de progresso, permitem o acesso ao fenômeno que Matta (2006) chamou de “crescimento do repositório comum de experiências e vivências transurbanas”, bem como possibilitam propostas de soluções de problemas em todos os campos, especialmente, na educação.

Enfim, o ensino com o uso do computador na educação brasileira começa através de um projeto da Unicamp chamado EDUCOM em 1975, que tinha como parceiro técnico o *Media Lab do Massachusetts Institute of Technology* (MIT) com o objetivo de implantar o uso de computadores na Educação Infantil no estado de São Paulo. Desse modo, essa ação se configura como a primeira tentativa de se levar a informática a instituições públicas nacionais de ensino (TAJRA, 1998).

Depois disso, várias ações dos governos federal, estadual e municipal, para permitir o acesso de alunos, em especial, os mais carentes, a essas ferramentas, foram implantadas por todo o país. Mas, uma das políticas públicas mais importantes até agora, devido à pressão das ideias inclusivas que circulam no ensino há algum tempo e também devido ao barateamento das tecnologias móveis, pode-se dizer que é o projeto *Um Computador por Aluno* (UCA), criado em 2007 para atender aos alunos da rede

pública de ensino em escala nacional e, que até agora, já distribuiu mais de 150.000 *laptops* educacionais nas 300 escolas selecionadas em diferentes estados e municípios. Nesse programa, além dos *laptops* para alunos e professores, a escola recebe também infraestrutura para acesso à Internet e para a capacitação de gestores e professores.

Medidas como essas se fazem necessárias porque, como se percebe ao redor, essas ferramentas tecnológicas trouxeram mudanças paradigmáticas em todos os setores da atividade humana. No entanto, no que concerne à educação, diante da tensão entre paredes e rede e do potencial pedagógico do mundo virtual, tenta-se entender ainda, aqui no país, como ajustar essas ferramentas à sala de aula e aos profissionais do ensino em maior escala, principalmente, para uma geração que nasceu imersa na era digital. De acordo com os PCNs (BRASIL, 2007, p. 28):

[...] Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um re-equacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes, trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.

Ora, como o autor afirma, vive-se um momento peculiar, no qual, depara-se com uma sociedade da aprendizagem *just in time* e de enorme fluxo de informação. Desse modo, há uma demanda por informação no mundo contemporâneo, que exige formação e reeducação dos alunos.

A conjuntura atual é de difícil entendimento, porque é imprevisível, com um ritmo de mudanças tecnológicas que obriga aos jovens a sempre aprender e tentar melhorar como cidadão atuante e, por consequência, como profissional. Portanto, cabe

aos gestores da educação, humanizar esse processo, fazendo do homem o centro de qualquer abordagem de ensino, provendo-lhe, além de uma formação humana mais sólida, as ferramentas necessárias a cada época para o exercício de uma cidadania digna como o domínio de LI e das TDICs. Ainda sobre essa questão, segundo Maffesolis (2007), a pós-modernidade é justamente a sinergia, a simbiose entre a tecnologia de ponta e o arcaico, ou seja, entre o universo virtual e tudo que é sentimental e não-racional. Então, talvez o caminho para uma escola do futuro seja a de trilhar os caminhos desses dois importantes aspectos com a colaboração de educadores preparados para lidar com esses câmbios.

A educação, frente ao cenário já exposto, como não poderia deixar de ser, é alvo de preocupações, debates e investimentos por partes dos governos, dos empresários e da sociedade em geral. Atualmente, é discutida a importância de se repensar práticas pedagógicas para enfrentar os desafios advindos da globalização, do ensino com o uso das TDICs e também do encaminhamento para uma sociedade interdependente, que tem na LI, o latim dos novos tempos (ou o idioma que mais se aproxima disso), mas que apresenta problemas também como a precarização do trabalho. Ao discorrer sobre o impacto do ensino com uso das ferramentas digitais na sociedade, Pallof e Pratt (1999, p.3) destacam que:

As instituições acadêmicas de hoje estão em transição. A grande parte destas mudanças que estamos presenciando é devida às pressões mercadológicas em busca de menores custos e também devido à demanda do mundo corporativo por profissionais que funcionem bem em uma sociedade pautada no conhecimento e na informação.

Neste cenário de mudanças no ensino (embora pontuais ainda), no mercado de trabalho, no comportamento das gerações, há de haver um esforço, por parte das Secretárias de Educação, dos gestores e, enfim, por parte de todos os educadores no que diz respeito ao entendimento sobre o ensino de LI e sobre o uso das TDICs, para que a sociedade não tenha, por muito tempo, uma escola fincada no século XX, trabalhando com alunos do século XXI, mas que ao se fazê-lo, também se discutam questões sobre trabalho, alienação, ética, consumo etc. que essa apropriação traz.

Portanto, a fusão da educação com a tecnologia desponta como uma modalidade pedagógica que talvez possa atender às exigências acadêmicas de jovens alunos, se discutidas a contento pela sociedade, já que elas são componentes relevantes ao universo deles, que não dialoga bem com o confinamento e tem uma subjetividade voltada para fora dos muros escolares.

Trabalhar com esse tipo de ensino requer profissionais dispostos à inovação, pois atuam numa área transitória, na qual, como afirma Formiga (2009, p. 41): [...] “Não há território para dogmas ou verdades absolutas. A única certeza é a permanente mudança, cujas influências chegam pelos diferentes idiomas dos países que produzem informação exponencial para a área”. Portanto, nesse processo de ressignificação de conceitos (a tecnologia muda a maneira de se fazer e de se pensar muitas coisas), deve-se ter em mente que, quando se trata desse campo, os atores que lidam com o ensino por meio das TDICs, nos diversos campos do conhecimento, devem tentar estar abertos às novidades e serem capazes de mudar a qualquer momento, em um exercício contínuo frente às inovações.

Todavia, não se pode esquecer, como já posto repetidamente neste trabalho, com o intuito de se afastar de uma miopia intelectual e de mero deslumbramento, que se fazem necessárias discussões e estudos aprofundados sobre as condições de produção de conhecimento diante do ensino de LI com o uso das TDICs e, particularmente, sobre uma dinâmica escolar e seu *status* epistemológico que emergem agora (MAGGIO, 1997). Resta aos envolvidos com educação, aprofundarem-se nas pesquisas, haja vista que novas fronteiras metodológicas podem ou não surgir com a implementação dessas tecnologias como artefatos usados pelos professores para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, outro aspecto importante a ser discutido, embora também não faça parte do escopo principal deste estudo, mas que não pode ser posto de lado, é o papel dos professores diante desse cenário de mudanças, e que por essa razão, carecem de ser assistidos por parte do corpo gestor das escolas que aderem a essas inovações, pois, de antemão, sabe-se que, embora sobrecarregados de trabalho, com baixos salários, com salas numerosas e enfrentando inúmeros outros problemas profissionais e de saúde, sem a participação efetiva desses profissionais, nas mãos dos quais está o futuro de uma

educação de qualidade, quase nada de positivo pode acontecer no ensino de LI. Em suma, sobre essa discussão, Girardi (2011, p. 5) advoga que:

A educação, sendo a base de formação de cidadãos, precisa preparar seus profissionais para dominar o potencial educativo que a tecnologia oferece e colocá-las a disposição do desenvolvimento pedagógico, que vise à construção da autonomia dos educandos e a formação plena do exercício da cidadania.

Para compor este trabalho, alguns dados sobre o ensino de LI e o uso da Internet no Brasil se fazem necessários. Primeiro, sabe-se que é preciso rever os modelos de ensino de inglês como LE com que operamos, pois o ensino desse idioma que era visto como uma marca de classe social, ou seja, como uma realização elegante e símbolo de status social, passa a ser percebido, em muitas partes do mundo, como um dos conhecimentos básicos da educação, juntamente com letramento na LM, habilidades matemáticas e letramento computacional (GRADDOL, 2006). Isto é, na conjuntura atual, o ensino de LI, dado o seu alcance global, com o auxílio das novas tecnologias e com algumas mudanças na sua metodologia, pode trazer ganhos ao ser implementado nas escolas públicas, pois possibilita o acesso a outros discursos no mundo (inteligências conectadas), abrindo espaço de atuação também para esses alunos oriundos das camadas mais pobres da sociedade.

Então, de acordo com a empresa Ibope Media: há 105 milhões de internautas no país (10/2013), sendo o Brasil o 4º país mais conectado. Ainda segundo a Fecomércio-RJ/Ipsos, o percentual de brasileiros conectados à Internet aumentou de 27% para 48%, entre 2007 e 2011. Vale ressaltar também que o principal local de acesso é a *lan house* (31%), seguido da própria casa (27%) e da casa de parentes, de amigos, com 25%. Quanto à frequência de uso, 57,2 milhões desses usuários acessam regularmente a Internet; 38% das pessoas acessam a *web* diariamente; 10% de quatro a seis vezes por semana; 21% de duas a três vezes por semana; 18% uma vez por semana e, por fim, 87% dos internautas brasileiros entram na *web* pelo menos uma vez por semana.

Não se pode deixar de mencionar também que as TDICs já estão presentes em 69% das escolas públicas e que, em 19% delas, a Internet já chegou às salas de aula. Outra informação importante para compor as argumentações deste trabalho, que visa a

contribuir não somente para o entendimento desse panorama, mas também para a tentativa de se construir uma educação pública de qualidade para as gerações seguintes, é a entrada da classe C em massa para o clube dos internautas. Sabe-se que, sem tentativa de fazer apologia ao governo da primeira década do século XXI, ou a qualquer outro de outrora, esse crescimento é um fato real, devido aos programas sociais e à melhoria da economia nestes últimos anos (mesmo que já apresente sinais de enfraquecimento em 2015), que dentre outros benefícios, possibilitou o acesso dos mais pobres à gama de *gadgets* e, portanto, o acesso à informação.

Por consequência, diante desse uso em massa no Brasil e no mundo, a tecnologia, apesar de alguns reveses, traz consigo uma quebra de paradigma tão forte que só pode ser comparada aos efeitos da prensa em 1439, que democratizou o conhecimento de tal maneira, à época, causando um efeito cascata de proporções nunca vistas na história da humanidade. A invenção afetou a igreja e as monarquias. Causou revoluções nas Américas e na Europa. E ainda contribuiu para a abertura de universidades e do próprio capitalismo (MEIRA, 2012).

Embora leve algum tempo para que mudanças dessa magnitude ocorram na educação aqui no Brasil, percebo já a introdução dessas ferramentas em inúmeras instâncias do dia a dia, haja vista que as TDICs vêm mudando paulatinamente as relações pessoais e toda e qualquer ação humana. Através do conceito de informaticidade (sistemas de geração de informação), a Internet está criando possibilidades, uma reação em cadeia que afeta as instituições às quais estamos ligados de alguma forma, tornando as TDICs cada vez mais presentes e, paradoxalmente, mais invisíveis nas rotinas, sejam elas na casa, no carro, no trabalho, nos serviços de uma forma geral, nas relações sociais, enfim, realmente, em muitas circunstâncias da vida de uma pessoa daqui para frente.

É relevante destacar ainda que o domínio de LI e da Internet dão acesso a informações de outras inúmeras pessoas ao redor do mundo. Isso é um acontecimento importante, pois a construção de conteúdo acontece de uma forma colaborativa, isto é, vive-se um momento peculiar: o das inteligências conectadas, o da construção coletiva de um grande computador global. E, tal como aconteceu no passado frente a outras

tecnologias, esse fato está fazendo com que as instituições, que insistem em refutar essa verdade, tornem-se obsoletas.

Os exemplos estão por quase toda parte, pois a maioria das instituições já usa a informática em suas ações. Percebe-se, diante de tal conjuntura, um anúncio do fim da era industrial e, portanto, do alvorecer de uma era digital. Novamente, para Tapscott (2010) e Barreto (2014), a Internet não muda o que se aprende, mas o modo como se aprende, isto é, não se trata da tecnologia *per se*, mas o uso que se faz dela e, o impacto disso na sociedade será tão forte que nos falta precedentes históricos a não ser, talvez, como já citado aqui, a prensa de Gutenberg.

Sabe-se que para interagir com o mundo, o indivíduo usa suas múltiplas capacidades de expressão por meio das mais variadas linguagens, constituídas de signos orais, textuais, gráficos, imagéticos, sonoros, dentre outros, mas as TDICs passam a configurar maneiras de se ampliar as possibilidades de expressão, constituindo-se, dessa forma, novas interfaces para se captar informações e interagir, porém, sem barreiras geográficas ou temporais. Logo, não é novidade, encontrar pessoas, principalmente jovens, ouvindo suas músicas favoritas nos seus *Ipods*, ou vê-los jogando nos seus celulares ou se comunicando através de mensagens ou, por fim, navegando na Internet em busca de informações em seus *tablets*. E se têm conhecimento de LI, essa possibilidade aumenta exponencialmente, pois não se deve esquecer que a língua inglesa é o idioma do ciberespaço, mas que somente 5% dos brasileiros a dominam e que, além disso, os profissionais brasileiros têm um dos piores níveis de inglês do mundo (ARCOVERDE, 2013).

Essas mudanças de paisagem, como vistas anteriormente, vão, peremptoriamente, afetar a forma como se interage com as coisas e com as pessoas, inclusive com a educação, possibilitando a visualização de uma dimensão do ambiente escolar que possa melhorar o ensino de LI e, futuramente, atenuar o déficit educacional brasileiro quanto à essa disciplina e/ou outras.

Enfim, desde o advento da rede de informação nos anos 40, além do fim de fundamentos universais, do surgimento de novos modelos mentais, a forma com que se aprende vem mudando também. De acordo com Mendes (2005, p. 4):

Devemos lembrar que a heterogeneidade de cognições (visuais, auditivas e sinestésicas) em uma sala de aula é um fator que os educadores de maneira geral não podem mais ignorar e que, portanto, a busca por diferentes instrumentos mediadores faz-se extremamente mandatária. Seja utilizando computadores, lousas digitais ou *tablets*, precisamos estar cientes de que o nosso interlocutor é um indivíduo que merece ter contato a outras formas de ensino-aprendizagem e que as novas tecnologias são possibilidades plausíveis.

Em suma, no caminhar desta pesquisa, tem-se a consciência de que as TDICs ou quaisquer tecnologias que a precederam e que foram, de alguma forma aplicadas ao ensino, não podem resolver todas as questões do ensino de LI nem tampouco os problemas seculares da educação no mundo nem em um país tão complexo como o Brasil, inserido, infelizmente, dentro da lógica neoliberalista. Nessa linha, Saviani e Duarte (Ibdem, 2012, p. 2) apontam que:

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão de trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização.

No entanto, apesar de todos os problemas que essas tecnologias trazem consigo, em um movimento paradoxal, reconhece-se o valor desses *gadgets* como uma alternativa, dentre tantas outras, para solucionar parte desses problemas, pelo menos para oferecer ferramentas importantes na formação de um cidadão do mundo através do ensino de inglês com o uso das TDICs no seu dia a dia, pois dentre talvez outras possibilidades de se repensar a educação, há, à nossa disposição, um fluxo ilimitado de informação no idioma saxão e em muitos outros, que pode ser acessado a qualquer hora por um desses artefatos, tão corriqueiros e, ao mesmo tempo, como já posto, tão caros, sobretudo para essas novas gerações. Caso contrário, contribui-se mais para o aumento do hiato social, que já existe entre os alunos de escola pública e privada.

3.1 Entendendo as Gerações Y e Z

Antes de tudo, para tecer o quadro teórico desta pesquisa e tentar entender as peculiaridades das chamadas Gerações Y e Z, abro, como educador, agora uma discussão sobre esses jovens com o objetivo de traçar um perfil que ajude a escola a responder aos anseios, às necessidades e à subjetividade diferenciada das gerações que aí estão e as que vêm surgindo, já inseridas neste mundo digitalizado, isto é, mais no alvorecer de um mundo virtual, do que no crepúsculo da revolução industrial como alguns de nós.

É importante destacar, à guisa de exemplo, que já existem mais telefones celulares do que habitantes no Brasil (ANATEL, 2012). Todas essas tecnologias móveis ou nômades (celulares, *Ipods*, *tablets*, etc) mudaram não somente o tratamento que fazem da informação, mas também o comportamento das pessoas, especialmente dos jovens, isto é, as pessoas que nasceram tendo esse aparato tecnológico como algo comum na suas culturas, parte de sua paisagem e de suas circunstâncias, como foi o rádio ou a televisão para outras gerações. E, é acerca dessa geração, que esta seção tratará.

Logo, com o intuito de tentar entender os alunos de ensino médio (sujeitos desta pesquisa) e para que se tenha uma visão abrangente dos perfis das gerações que convivem juntas atualmente, mesmo com algumas ressalvas às generalizações a seguir, apresento, no Quadro 1 a seguir, uma classificação desses diferentes indivíduos e de suas características, segundo Ladeira, Costa e Costa (2013, p. 5):

Quadro 1 – Características que diferenciam as gerações

Geração	Baby boomers	Geração X	Geração Y	Geração Z
Ano de nascimento	1945/1965	1965/1977	1978...	1998...
Acontecimentos marcantes	Final da 2ª guerra mundial	Movimento Hippie e Revolução	Revolução Tecnológica	Ubiquidade e invisibilidade da tecnologia

		Sexual		
Ideais	Reconstruir o mundo	Lutar pela paz, liberdade e anarquismo	Globalização, multiculturalidade e Diversidade	Ter prazer no que escolhe fazer.
O trabalho é...	A principal razão do Mundo	O que paga as contas	Satisfação e desejo de consumismo	Não é visto como prioridade
O que as outras gerações dizem sobre eles...	São autoritários, sentem muita dificuldade em se adaptar às inovações tecnológicas.	São dedicados, respeitam autoridade e são fiéis à empresa.	São dinâmicos, inovadores, porém muito inconstantes e impacientes. Têm dificuldade em lidar com autoridade.	É a geração do telefone celular. E também de famílias nas quais as figuras de autoridade deixaram de existir.

Fonte: Ladeira, Costa e Costa (2013, p. 5):

Como visto no Quadro 1, a tecnologia influenciou a maneira de ser e de pensar da maioria desse público, afinal, a Geração Internet é composta de pessoas que não conheceram o mundo sem TV a cabo, Internet, celulares e vídeos games sofisticados. Essas são ferramentas básicas no cotidiano dos Milênios. Para eles, o acesso à informação através da Internet tornou-se irrestrita e um dos traços mais marcantes dessa geração é que geralmente são indivíduos polivalentes, ou seja, têm uma capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo. Não é incomum vê-los, mesmo os alunos de classes empobrecidas, fazendo a tarefa de casa em seus computadores, enquanto

escutam música nos seus MP3s, ao mesmo momento em que falam com um amigo, através de uma rede social no celular ou no computador.

Com efeito, outra mudança se dá no ambiente de trabalho. Segundo a pesquisa anterior, eles são empregados mais questionadores, espertos, ousados, interessados, multifuncionais e proativos, não gostam de formalidades, são corajosos ao expor suas ideias e lutam por suas opiniões. De acordo com Kuntz (2009), “a falta de cerimônia com os pais leva à indiferença sobre autoridade, admiram, portanto, a competência real e não a hierarquia”. Dessa forma, eles não percebem as relações com os superiores como outras gerações. Na verdade, conversam de igual para igual com os chefes.

A inserção da geração Y e Z, em todos os ambientes, apresentou desafios às organizações de forma geral, mas principalmente às instituições educativas, com seus valores e expectativas diferenciadas neste mundo multigeracional visto que as novas gerações são movidas por desafios e não se relacionam bem com o tempo, pelo contrário, algumas de suas mais contundentes características são a pressa e a crença em retornos rápidos (MACEDO, 2008).

Além disso, os Milênios buscam realizar seu trabalho de forma prazerosa e buscam também serem reconhecidos, pois têm necessidade de receber *feedback* do seu desempenho. Enfim, essa geração não tem intenção de permanecer por longo tempo na mesma empresa. Os jovens permanecem enquanto se sentem desafiados com projetos interessantes, caso contrário, devido também a flexibilização do trabalho, buscam rapidamente outras opções, pois não são fiéis às organizações, mas aos seus interesses pessoais, isto é, para eles o trabalho não é o foco principal da vida como acontece com gerações anteriores (vide Quadro 1).

Nessa linha, segundo Tapscott (2010), esses jovens mais emancipados estão começando a transformar quase todas as instituições da vida moderna. Desde o local de trabalho até o mercado, desde a política, passando pela educação, até a unidade básica de qualquer sociedade - a família - “eles estão substituindo uma cultura de controle por uma cultura de capacitação” (TAPSCOTT, 2010, p. 16), ou seja, uma cultura de solução de problemas, de valorização da competência em detrimento da autoridade, tempo de serviço e idade. Nessa linha, para Bauman (2011, p. 24), “o que mais importa para esses jovens é preservar a capacidade de remodelar a identidade e a rede no momento em que

surge uma necessidade de refazê-las, ou quando se suspeita que essa necessidade já tenha surgido”.

Outro dado das pesquisas (TAPSCOTT, 2010) sobre o perfil dessa geração confirma que eles são um público sedento por inovações. Isto é, são extremamente consumistas, já que querem ter sempre o *laptop* mais moderno, o *smartphone* do momento, por fim, todas as TDICs da última geração possível. Por outro lado, eles também ficaram conhecidos por ser uma geração mais preocupada com o meio ambiente, uma vez que seus pais não se preocuparam tanto ou nem tiveram tempo para tal. Em suma, demonstram que estão mais interessados em deixar um lugar melhor para seus descendentes, eis a razão pela qual vemos tantas causas sendo defendidas nas redes sociais (*causes are cool*).

Enfim, acredito que a compreensão dessas características e do contexto atual pode revelar caminhos que ajudem não somente a melhorar o ensino de LI no IFCE-Fortaleza, mas que possa nos auxiliar também a repensar o sistema educacional da instituição para esse público diferenciado.

Passo, agora, a discutir o papel da escola neste contexto. Quanto a essas instituições, há muita polêmica sobre a capacidade, no estado de coisas atual no ensino, de elas competirem com os interesses dessa geração como as mídias sociais, a Internet ou o vídeo game de última geração. Além disso, parece que algumas escolas relutam em se adequar às necessidades desses jovens quando se trata de tecnologias, embora, como será visto mais à frente, tem-se que reconhecer a existência de algumas tentativas com sucesso acadêmico comprovado.

No entanto, antes de seguir com a discussão, deve-se destacar também que uma parte desses alunos não consegue nem ler um texto mais complexo na sua própria língua. E, talvez, essa apropriação do ensino por meio das TDICs, se realizada de forma inteligente, possa fazer alguma diferença sobre essa questão, ou seja, o domínio mínimo da língua materna (LM) para tentar diminuir o analfabetismo funcional.

Dessa maneira, dentro de tais informações, é relevante sobrelevar novamente que muitas escolas e professores, em especial, os de LE, lidam atualmente com o mesmo problema: como trabalhar com os jovens dessas gerações, visto que já nasceram em um mundo dominado pela tecnologia, pelos games, celulares, TV a cabo, Internet

etc., ou seja, cresceram em contato com culturas, hábitos e realidades completamente diversos, enquanto que a sala de aula é basicamente a mesma por décadas e o professor comumente um imigrante digital.

É importante registrar ainda que esse novo mundo virtual em formação contínua reúne basicamente dois tipos de atores, ou seja, dois grupos de seres humanos que podem ser categorizados de acordo com seu comportamento e de sua mentalidade, considerando a forma como usam e entendem as ferramentas tecnológicas que vão sendo incorporadas ao cotidiano. O primeiro grupo é o daqueles que nasceram aí pela década de 90, que cresceram tendo a Internet como parte de seu ambiente cultural e cognitivo. Esse grupo é o dos “Nativos Digitais”. Para essa geração, a vida real compreende, de forma integrada e sem fronteira, tanto as relações *online* quanto as *offline*, um mundo no qual ocorre a banalização absoluta do uso das ferramentas digitais. O segundo grupo, que deve ser mencionado aqui, é o das pessoas que têm mais de 30/35 e que foi pego já em idade adulta pelo advento desses novos *gadgets*.

A geração que compõe este grupo, isto é, quase metade da humanidade em idade produtiva, compreende a nova realidade representada pela digitalização da produção, do consumo e das relações humanas como se fosse um novo e indomado Velho Oeste. Ou ainda de forma similar, como os europeus viam o continente americano entre os séculos XVI e XIX. E, Talvez, com essa imagem, estudiosos do assunto batizaram as pessoas desse grupo de “Imigrantes Digitais” (NEVES, 2013).

Diante do exposto, a instituição escolar, além de várias outras questões pendentes, parece também deparar-se com alguns desafios inéditos, dentre eles, o de tentar resolver as diferenças que o choque entre essas gerações (*generation gap*) podem causar no ambiente escolar entre gestores, professores e alunos. Essa questão particular possivelmente não será resolvida com as dinâmicas e metodologias adotadas nas gerações anteriores, nem tampouco com dinheiro ou com muita tecnologia, porém, talvez, com fundamentos e princípios educacionais.

No entanto, como um contraponto pertinente, algumas ponderações necessitam ser feitas no caminho em busca de respostas para os conflitos da escola atual. Para tanto, segundo Gardner (2007), não se pode nem começar a desenvolver um sistema educacional, uma nova propositura metodológica ou quaisquer outras contribuições

pedagógicas, sem ter em mente o conhecimento e as habilidades que são valorizadas na contemporaneidade (o que parece não estar completamente claro), sem entender esse cenário multigeracional e suas idiossincrasias, em outras palavras, sem internalizar o que a pós-modernidade traz, com tudo de bom e de ruim que ela agrega à humanidade e, mais relevante, sem ter em mente o tipo de pessoa que se espera obter no final do processo (LYOTARD, 1986 e MAFFESOLI, 2007), pois, afinal, apesar de todo esse turbilhão tecnológico e demanda por LEs que se considera na formação de novas gerações, é da educação e da formação de um cidadão consciente que se está tratando.

É, desse modo, questão de sobrevivência acadêmica, procurar se aproximar mais dos Milênios, conhecer suas características e seus desejos para tentar buscar um rearranjo dessa arquitetura pedagógica que se perpetua no intuito de se fazer uma escola para esse público, já que esses jovens encontram uma distância entre suas expectativas e o que o confinamento das instituições atuais tem a oferecer, ou seja, seu mundo fora dos muros da escola e a realidade de sala de aula.

Para Madureira (2010), embora haja momentos nos quais o conhecimento técnico do professor deva prevalecer, a escola precisa repensar, replanejar seus conceitos visando a uma metodologia fundamentada no fato de que os jovens dessa geração comumente são práticos no envolvimento com as tarefas propostas, não têm muita paciência com atividades longas e gostam de propostas com início, meio e fim bem definidos e com resultados palpáveis, de curto prazo. Além disso, eles gostam de participar de projetos desafiadores e rejeitam normas que engessam, ou seja, não gostam de ser proibidos, simplesmente porque existe uma regra imposta por alguém e, mais, não se subordinam a vínculos e a ordens frias e sem lógica. Eles têm como critério de julgamento a competência e não a obediência e, por fim, precisam encontrar sentido nas coisas que realizam. Caso contrário, como está acontecendo agora com a escola, ficam desmotivados e abandonam a proposta. É importante afirmar novamente, que não percebo o ensino de LI com o uso das TDICs ou o ensino com essas ferramentas de forma geral, como a solução para os problemas da educação (que não são poucos), mas representa, na minha ótica, uma possibilidade, dentre outras, de atenuar o desinteresse dos jovens em relação à escola atualmente.

Ainda nessa linha, Caxito (2010), através de uma pesquisa realizada com mais de 300 jovens da classe C, de uma universidade situada na Zona Leste de São Paulo, traça um perfil abrangente das necessidades e desejos dessa geração, que podem nos ajudar a entender um pouco mais o aluno que está em sala de aula, a encontrar caminhos e a fazer escolhas pedagógicas, relacionadas ao ensino de LI, que respondam aos seus anseios, como apontam os dados abaixo:

- **Voz:** a geração Y quer ser ouvida, quer que sua opinião seja respeitada, ou seja, quer ser sujeito de sua história. A pesquisa aponta que 84,9% dos jovens acreditam que o poder deve ser coletivo e 84,3% buscam um ambiente de estudo e trabalho justo, no qual suas ideias e opiniões sejam ouvidas;
- **Participação:** Querem fazer parte de algo que tenha significado, algo que tenha impacto sobre as pessoas, o ambiente e a sociedade. A pesquisa aponta que 79,7% dos jovens se consideram idealistas e sonham com um mundo mais justo e 69,5% se consideram engajados em questões sociais;
- **Significado:** Os jovens se importam com mais coisas do que somente o lado financeiro da vida, ou seja, querem que a escola ou empresa seja responsável socialmente e ambientalmente. No grupo pesquisado, 80,6% dos jovens querem fazer parte de um grupo preocupado com a sociedade e o meio-ambiente;
- **Desenvolvimento pessoal:** Estão abertos a aprender as ferramentas, as tecnologias e as competências necessárias para executar suas atividades e para crescer pessoal e profissionalmente. 86,8% acreditam no futuro e no seu papel na construção dele; 82,8% acham que lidam bem com as mudanças; 86,8% desejam aprender continuamente; e, por fim,
- **Reconhecimento:** Professores não podem esquecer que educar envolve a constante motivação de seus alunos.

Diante das informações postas anteriormente, somos forçados a indagar: e o que acontece quando esse jovem, com características tão próprias, chega ao ambiente escolar, que, além de vários outros problemas devido à falta de políticas públicas comprometidas com a educação e a formação dos cidadãos, é usualmente marcado também pela hierarquia e formalidade, por normas e regras rígidas que orientam desde o uniforme, o linguajar apropriado, que estabelece até mesmo com quem e quando se pode falar? Ora, diferente do mundo extramuros, essa instituição, propositadamente ou não, consolida uma cultura de estranhamento quando proíbe (até através de leis estaduais como já acontece em alguns estados brasileiros) o uso de qualquer *gadget* eletrônico, do acesso à internet e às redes sociais dentro de seus espaços, com a justificativa de que as TDICs atrapalham o desenvolvimento da aula e, por essa razão, permitem o uso desses aparelhos somente no intervalo e nos corredores, forçando nosso aluno a conviver em dois mundos. Só não se sabe até quando.

Não se deve esquecer que esses jovens já nasceram com essa possibilidade de se ligar às coisas do mundo por cabos de fibra óptica, pela cultura pop, pela LI (que eles também aprendem informalmente nas próprias ferramentas) e pela informação *on demand*. É bom lembrar também que o tempo deles é o momento do instantâneo, da superexposição, da conectividade com pessoas de todo o mundo, da *gamificação* e, ao mesmo tempo, da individualidade e do narcisismo, haja vista que o dicionário *on line Oxford* (2013) elegeu *selfie* como o termo do ano de 2013, para aquelas fotos tiradas deles mesmos e publicadas nas redes sociais com diferentes situações do dia tais quais eu e meu prato favorito; eu e o meu *look* do dia; eu e meu ciberativismo, etc. (MATSU e SHABIB, 2013).

Enfim, o cerne da questão reside no fato de que essas mudanças advindas com a chegada desses aparatos tecnológicos sedutores não são passageiras, ou seja, cada vez mais a Geração Internet vai querer participar de todos os processos decisórios que afetam suas vidas. E isso acontecerá, certamente, envolvendo o ensino com o uso das TDICs rotineiramente (eis a razão pela qual esse processo deve ser discutido à exaustão), com uma necessidade contínua de afiar suas capacidades de se adaptarem ao novo, num ambiente a que Silva (2012) chamou de “estética da saturação”, visto que esses jovens precisam aprender a conviver com a máxima concentração de informação

num mínimo espaço de tempo, logo, a aprendizagem de LI pode ajudá-los nesse processo.

Deve-se ter em mente que à medida que mais e mais jovens chegam à idade escolar, dotados dessa inquietação particular a eles por participar de todos os movimentos sociais, as escolas, como construções que pouco mudaram, herdadas do século XVIII, precisarão negociar um meio termo para se adaptarem às necessidades dessa geração conectada e que apresentam modelos mentais diferenciados, portanto, dotados de uma nova conceitualização do mundo. Sobre a presente discussão, Sibilia (2012, p. 10) diz que “a natureza humana não é imutável, constituída como entidade inalterável através das histórias e geografias; pelo contrário, as subjetividades se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura, e os corpos também se esculpem nesses intercâmbios”.

Portanto, professores, gestores e autoridades educacionais em geral, são chamados a trazer a vida para dentro das salas. E, talvez, confirmar a assertiva do pensador Zizek (2013), quando diz dialeticamente que, com a tecnologia, a essência da humanidade está em perigo, porém, é justamente nesse momento de crise, que se pode encontrar a resposta na própria tecnologia para resolver os problemas da educação.

A propósito, em pesquisa realizada em 2012, pela Fundação Victor Civita sobre o que os jovens (entre 15 e 19 anos) de baixa renda pensam da escola na cidade de São Paulo, descobriu-se que eles não veem sentido na existência dessa instituição. De fato, não entendem a utilidade de disciplinas como Geografia, História, Biologia e Física e, já no que diz respeito à literatura, somente 19% percebem-na como útil.

O mais surpreendente, mesmo sabendo que o computador não é a única fonte de informação entre o aluno e o mundo, é o fato de que 37,2% dos alunos, na maior e mais rica cidade do país, nunca usaram um computador na escola, ou seja, comprovadamente, as ferramentas com as quais estão familiarizados diariamente não são disponibilizadas no ambiente escolar.

Enfim, há mais do que descrença por parte desses jovens quanto à escola e, de acordo com os resultados, eles listam também como elementos desmotivadores, muita sensação de insegurança, *bullying*, falta de professores e, como eles colocam nos questionários, muita “zoeira”.

Além disso, em razão das intensas mudanças ocorridas em quase todas as dimensões de suas vidas sejam elas na família, na cultura e nos meios de comunicação, esses alunos reclamam também que a metodologia não contempla a tecnologia e nem a possibilidade da participação ativa deles como coautores do processo de ensino e aprendizagem, isto é, continuam sendo somente ouvintes, o que parece contribuir para o número de casos de reclamações dos professores quanto à falta de atenção, à hiperatividade ou o déficit de atenção atualmente.

Quanto ao ensino de LI, especialistas, professores e até mesmo autoridades governamentais reconhecem que a escola (privada ou pública), com algumas exceções, não consegue formar estudantes com um bom nível de proficiência nesse idioma para a demanda do contexto atual. As principais causas, segundo esses interlocutores, são comuns a outros problemas identificados na educação brasileira: pouca estrutura para um ensino adequado da LE e turmas com número elevado de alunos. Somam-se a isso a carga horária insuficiente e a dificuldade de encontrar professores com formação apropriada em LEs (BRITISH COUNCIL, 2014).

Posto isso, no entanto, pode-se dizer também que, ao longo do tempo, têm havido propostas metodológicas que buscam retirar da inércia parte das escolas. E para fundamentar a construção de um currículo de LI para o ensino médio integrado do IFCE, cito agora algumas dessas experiências que despontam ao redor do mundo e também aqui no país, em busca de respostas às cobranças destes tempos. Então, como amostras dessas experiências exitosas estão a Escola da Ponte em Portugal, as *Summit Schools* na Califórnia e as Escolas Nave em Recife e no Rio de Janeiro dentre outras.

Todas essas escolas apresentam, como premissa basilar, encontrar uma filosofia de ensino, um critério teórico e prático no qual o currículo realmente dialogue com a realidade, em forma de políticas públicas universais, que através de um discurso, de uma nova narrativa, responda às demandas dos jovens, que provavelmente, além de outras necessidades, também não compreenderão o mundo sem a digitalização da vida.

Quanto à *performance* e à formação dos alunos dessas instituições citadas, é mister destacar que além do enriquecimento curricular no domínio do ensino de LEs e das TDICs (cursos extracurriculares) fazerem parte do dia a dia, já que existe uma tentativa, nas três escolas de fusão do mundo escolar e o do midiático como base de

seus métodos, há também um movimento emancipatório, uma mudança de paradigmas metodológicos (vide Quadro 2 a seguir) que usualmente se associa ao uso das TDICs como uma tentativa de resignificar antigos conceitos e atitudes dentro do ambiente escolar como ensino, professor, livro didático, espaço físico, aprendizagem etc. Afora essas questões, não se pode deixar de mencionar também, que há nessas escolas, uma preocupação com a formação de um cidadão mais ético, permeando a filosofia de cada uma dessas instituições. Finalmente, é relevante frisar também o fato de que esses alunos têm, normalmente, alta aceitação nas universidades por eles procuradas.

Quadro 2: Combinação entre os novos paradigmas e as TDICs

Da educação à aprendizagem	
Antigo paradigma	Novo paradigma
Instalações físicas (prédios escolares)	Ciberespaço
Frequência obrigatória e horário rígido	Conveniência de local e hora
Ensinar	Aprender a aprender
Currículo mínimo, disciplinas obrigatórias e pré-requisitos	Conteúdos significantes e flexíveis
Unidisciplinaridade	Inter, multi e transdisciplinaridade
Transmissão de conhecimento	Aprendizagem coletiva
Educação formal	Educação não formal
Formação com duração prefixada	Formação ao longo da vida
Economia de bens e serviços	Economia do conhecimento
Professor como única fonte de conhecimento	Orientador de aprendizagem colaborativa
Avaliação quantitativa	Avaliação qualitativa
Diploma/ certificado	Satisfação de aprender

Fonte: Meinster citado por Formiga (2009)

Essas instituições trabalham com algumas premissas comuns às demais escolas de alta *performance* tais quais aprender a conhecer, a ser, a conviver e a fazer, ou seja, tentar buscar uma educação integral de forma integrada. Há de fato, em todas essas

instituições, um interesse em redefinir os espaços de aprendizagem, derrubar paredes e se integrar a uma rede de saberes e fazeres alinhada à conjuntura mundial atual.

Nota-se, ao se pesquisar sobre elas, um ponto em comum: há mudanças de atitudes em relação ao ensino de LE e ao uso das TDICs e em relação a todas outras práticas pedagógicas (vide quadro 2). Destarte, defendem que o aluno torna-se mais autônomo diante da experiência *on-line*, cabendo ao professor mediar esse processo. Além disso, há também sempre uma troca de experiências, ou seja, o professor passa a desempenhar novos papéis nessas relações dentro das comunidades virtuais de aprendizagem. Espera-se dele a habilidade de conduzir as discussões sem se sentir mais o dono da verdade (a menos que seja necessário) e, por consequência, nesse mesmo instante, o aluno ganha espaço de atuação.

Ainda sobre esse tema, pode-se afirmar que ser professor ou aluno de um curso *on-line* demanda mais que simplesmente aprender a surfar na rede ou usar outras ferramentas. É, na verdade, ser capaz de se ver como parte de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa e desempenhar seus papéis nesta comunidade (CONSTANTINO, 2009).

Nessas propostas, também não existem salas de aula, mas lugares de aprendizagem, nos quais cada educando tem, a sua disposição, professores, ferramentas e soluções, isto é, os jovens podem testar seus conhecimentos e aprender de acordo com suas necessidades individuais. Essas escolas são conhecidas especialmente por uma metodologia que se preocupa em otimizar o tempo dos alunos e dos professores, visto que esses atores do processo de ensino e aprendizagem estabelecem metas e, a partir daí, constroem conhecimentos conjuntamente e aperfeiçoam habilidades, em vez de perder tempo com tarefas, provas e testes tradicionais. Outro aspecto interessante das escolas, além da ênfase no ensino com uso das TDICs, é que não há paredes e alunos de diferentes níveis trabalham no mesmo espaço. Além disso, os gestores acreditam também, como já posto, no método *user-based design*, ou seja, o curso é planejado de acordo com os interesses particulares de cada indivíduo.

À guisa de conclusão deste capítulo, pode-se afirmar que a escola precisa, segundo as experiências relatadas, preparar-se e preparar seus alunos não só para o consumo da mídia em massa ou, tão somente, educá-los para o mundo imagético que se

descortina diante de nós (ANDERSEN, 2013), mas, principalmente, para juntos, potencializarem suas capacidades de criação de canais alternativos de aprendizagem dentro das possibilidades disponíveis e, no momento, uma saída pode ser o ensino de LI e o domínio das TDICs para algumas escolas brasileiras. Para Sayad (2011), é justamente experimentando sempre que conseguiremos sacudir o aprendizado e torná-lo significativo para quem se destina: os jovens.

Porém, talvez não seja através de algum *insight* especulativo que se chega à escola que desejamos, mas por meio de trabalho, pesquisa e criatividade. No entanto, as experiências postas aqui, ao contrário da maioria das escolas espalhadas pelo mundo, têm o papel fundamental de prover ou, pelo menos, de tentar fornecer novos conceitos pedagógicos e proposta para a formação da atitude digital no IFCEcom o intuito de renovar a sociedade e, por conseguinte, a escola que agoniza diante de todos, já que uma reflete a outra.

Enfim, essas instituições apresentam práticas educativas que se afastam do modelo tradicional e, tem, como diretriz maior, além do uso efetivo do ensino por meio das TDICs nas suas rotinas, ensinar a liberdade responsável e a solidariedade a seus alunos, tendo o professor preparado para a mediação da informação frente a esses *gadgets*. Contudo, além desses desafios a serem vencidos e de outras ações concretas que podem ser implementadas, tendo como modelo essas experiências, cabe colocarmos mais uma vez que isso necessita ser realizado, sem esquecermos-nos de fazer uma reflexão, uma crítica ao movimento digital e de destacar que valores fundamentais como moral, ética e humanidade devem sempre fazer parte da força que anima cada escola.

Agora, no próximo capítulo, discutirei o campo de pesquisa do ensino de LI com o uso das TDICs, englobando as fases da CALL (Aprendizagem de Línguas Mediadas por Computadores) e as metodologias mais comuns de ensino de LI no Brasil, isto é, o Método Audiolingual (MA) e a Abordagem Comunicativa (AC).

4. CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA SOBRE O ENSINO DE LI E O USO DAS TDICs

Diante do desenvolvimento das pesquisas no campo de Linguística Aplicada, o ensino de inglês voltou-se para a comunicação e a cultura, buscando um ensino cada vez mais *student-based*, centrado em seus interesses, suas necessidades e de acordo com suas particularidades individuais. Sobre essa questão, Borges (1996, p. 22) afirma que “os três princípios pedagógicos que se desenvolveram em relação ao ensino comunicativo foram: a apresentação das formas da língua contextualizada, a importância da comunicação genuína e o ensino centrado no aprendiz” (tradução nossa). Dentro dessa ótica, as pesquisas procuram formas de ensinar a LI através de ferramentas que deem aos aprendizes chances de descobrir informação e construir conhecimento. Assim, foi só uma questão de tempo até que as TDICs, nas suas mais variadas versões, fossem incorporadas ao ensino de inglês.

Desse modo, a primeira ferramenta na história do ensino de LI com o uso de computadores foi CALL (*Computer Assisted Language Learning*²), que Levy (1997, p.1) definiu como “a busca e o estudo das aplicações do computador no processo de ensino e aprendizagem de idiomas” (tradução nossa). Na verdade, essa definição abrange um conjunto de aplicações tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem de LE, desde os programas de exercícios de repetição dos anos de 1960 e 1970 até as recentes manifestações de CALL como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, os Programas de Aprendizagem da Web, lousas interativas, Comunicação Mediada por Computadores, Aprendizagem de Idiomas em Mundos Virtuais e, por fim, Aprendizagem de LE Assistida por Tecnologias Móveis.

Com o intuito de traçar a relação entre as teorias de aprendizagem de LI, métodos e abordagens de ensino e o uso das TDICs como meio para plataformas, programas ou ambientes virtuais de aprendizagem como material didático principal ou suplementar, será usada a divisão de Warschauer e colaboradores (1996), quando

² Aprendizagem de Línguas Assistidas por Computador (todas as traduções deste trabalho são de responsabilidade do pesquisador).

afirmam que as fases de CALL podem ser divididas em três estágios: behaviorista, comunicativa e integrativa.

Será levado em conta também que, assim como a existência de diferentes métodos ou abordagens de ensino de LI leva a uma série de divergências sobre os benefícios de cada um deles. Da mesma maneira, existem também percepções diferentes sobre a relação ensino de línguas e tecnologia. Em outras palavras, essas percepções variam em função de fatores e princípios que os estudiosos consideram importantes para cada época ou para cada teoria da aprendizagem de LI (CHAPELLE, 2003).

4.1 A etapa behaviorista de CALL

Como a própria denominação indica, esse período, nos anos 50, pautado na concepção behaviorista, foi uma das primeiras tentativas teóricas para explicar como acontece o aprendizado de LE. Sua aplicação ao ensino de línguas defendia a imitação, memorização, repetição e a formação de hábitos como o caminho certo para a aprendizagem. Esses estudos estão associados aos nomes de Ivan P. Pavlov (1849-1936), John B. Watson (1878-1958) e Edward L. Thorndike (1874-1949). Recentemente, os principais autores conexionistas foram Clark L. Hull (1884-1952), Edwin R. Guthrie (1886-1959) e B. F. Skinner (1904-1990), sendo que, para este trabalho, serão discutidas com mais vagar as ideias deste último pesquisador.

Segundo Rodriguez (2014), B. F. Skinner foi o cientista do comportamento e do aprendizado. De acordo com suas teorias, a educação precisa ser planejada passo a passo, de forma a obter os resultados desejados na modelagem do aluno. Skinner, apesar de outros nomes do behaviorismo, destaca-se mais, pois nenhum pensador ou cientista levou tão longe a crença na possibilidade de controlar e moldar o comportamento humano. Dessa maneira, o behaviorismo restringe o seu estudo ao comportamento, tomado como um conjunto de reações dos seres aos estímulos externos, ou seja, o seu princípio é que só é possível teorizar e agir sobre o que é cientificamente observável. Diante dessa premissa, ficam fora da teoria, conceitos e categorias centrais para outras correntes teóricas como consciência, vontade, inteligência, emoção e memória, entendidos como estados mentais ou subjetivos.

Então, essa teoria pauta-se na crença de que as crianças aprendem imitando e repetindo os sons da língua materna (LM), através de reforços positivos, que devem continuar para formar hábitos de uso correto do idioma, isto é, a base de toda teoria se dá através da prática constante e da imitação, em especial, de nativos da língua Alvo - LA - (LEVY, 1997), quando houver referência ao ensino de LE.

Ainda, no escopo do pensamento skinneriano, as TDICs no ensino de LI têm uma contribuição importante, pois esses aparatos não se cansam de repetir o mesmo enunciado até que o aluno consiga reproduzir os sons corretamente, visto que o “erro” nesse contexto teórico é percebido como algo indesejável. Embora esses primeiros ambientes de ensino computacional de LE fossem considerados de fácil programação, com *feedback* eficiente e com possibilidade de individualização do ensino, por outro lado, além do alto custo operacional, o leque de atividades disponíveis nos primeiros ambientes de aprendizagem era extremamente limitado, ou seja, eles impediam qualquer uso verdadeiramente original dos recursos do computador como gráficos, sons, animações, vídeos e, além disso, não contavam com o uso cada vez acentuado da interatividade dos dias de hoje.

Outro aspecto importante que deve ser mencionado é que, ao contrário do que acontece hoje, esses programas eram centrados no computador ou no professor. Diferente do que se passa agora com as possibilidades de interação (aluno/máquina, aluno/professor, aluno/alunos, aluno/mundo etc.), criando, dessa forma, um entorno de autoria e engajamento, pois se caminha cada vez mais para ambientes *student-based*, isto é, o aluno tem agora a possibilidade de buscar qualquer informação que queira sobre qualquer tópico e, além disso, tem também a possibilidade de fazer escolhas e, mais importante ainda, de produzir conteúdo.

Durante esse período, a metodologia de ensino de línguas que se originou das teorias behavioristas foi a Audiolingual (MA), que tem, como características principais, os recortes de diálogos, que funcionam como modelos estruturalistas para exercícios de repetição e substituição chamados *drills*.

Deve-se destacar que a vantagem associada ao uso dessa metodologia é o processo de ensino e aprendizagem acelerados, comprovado com seu uso nas forças armadas americanas na Segunda Guerra, para o ensino das línguas aos soldados que

partiam para as frentes de batalha na Europa. Deve-se mencionar que as *drills* têm o seu lugar principalmente na aquisição de vocabulário durante os primeiros semestres de estudo de LI (MOREIRA, 2004).

Cabe aqui ainda uma observação interessante sobre essa metodologia, na qual, era comum a presença de laboratórios de ensino de LEs nas dependências dos cursos de idiomas espalhados pelo país, hoje totalmente desnecessários devido ao uso dos computadores, aparatos mais acessíveis e simples do que toda a parafernália que envolvia esses ambientes.

Os computadores bem como os laboratórios eram para Skinner o que ele chamava de “ferramentas de instrução programada”, isto é, para esse pensador, o sucesso do processo educacional, seja com a utilização de máquinas de ensinar, seja por meio da atuação direta do professor, fundamenta-se na programação do material didático. Então, Skinner cria o conceito de “máquina de ensinar”. Para ele, o computador, como instrumento de instrução e prática, poderia substituir o professor. Segundo essa concepção, essa tecnologia pode assumir o papel de tutor no processo de ensino e aprendizagem (VALENTE, 1998).

Durante essa etapa, como havia forte ênfase nos exercícios repetidos mecanicamente, prevaleceu a precisão linguística em detrimento da fluência e da forma em vez do conteúdo. No que se refere a essa teoria, para Levy (1997, p. 52 apud MOREIRA, 2004, P. 43), o uso do computador como CALL tinha as seguintes características:

- aprendizado individualizado;
- presença de *feedback*;
- foco nas áreas programáveis do idioma como morfologia, sintaxe e vocabulário;
- e,
- treinamento de aspectos da língua descontextualizados.

Não se pode esquecer que essa visão estruturada de ensino de idiomas facilitou o desenvolvimento de materiais para diversas plataformas de aprendizagem, pois esses tipos de atividades são facilmente programáveis em qualquer computador, no entanto,

muitas críticas surgiram à época, pois diferente das máquinas, os aprendizes não eram incansáveis diante da rotina de exercícios repetidos, como já exposto.

Um pouco depois, nos anos 1970/1980, as teorias behavioristas de ensino de idiomas perderam suas forças devido a dois fatores principais: as metodologias de ensino de LE CALL de bases behavioristas foram rejeitadas tanto em nível pedagógico como teórico e a introdução de microcomputadores permitiu um panorama ímpar no ensino de LI assistido pelas TDICs, devido aos rearranjos pedagógicos que as novas teorias defendiam (WARSCHAUER, 1996). Estava, então, lançados os fundamentos para uma nova etapa de CALL.

4.2 A etapa comunicativa de CALL

Na visão comunicativa de CALL nos anos 80, a aprendizagem de LE considerava o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes pelo aprimoramento dos processos cognitivos e por meio da interação social, visto que interação aluno/aluno era mais importante do que entre aluno/máquina. Além disso, as atividades de CALL comunicativa eram realizadas de forma a entender o sistema linguístico da língua alvo de forma indutiva e de maneira a produzir uma linguagem autêntica.

Esse estágio se baseia na AC para o ensino de LE, visto que os exercícios estruturais de repetição do MA não possibilitavam práticas de situações de comunicação autênticas e imprevisíveis, como acontece no cotidiano de qualquer ser humano, ou seja, a ênfase poderia ser feita, a partir daquele momento, com o foco em contextos reais ou, pelo menos, em simulacros da realidade e não mais em eventos totalmente previsíveis e herméticos.

Nessa época, as teorias behavioristas já haviam sido negadas de várias formas, em especial, pelos representantes de correntes interacionistas como Vigotski, Wallon e Piaget. Para Moreira (2004, p. 45):

O reflexo do interacionismo no ensino de línguas revelava que, ao contrário do que pensavam os defensores do behaviorismo, os aprendizes não necessitavam de *input*, mas da interação com outras pessoas e da possibilidade de negociar significados, para efetivamente

se comunicarem, pois acreditavam na originalidade e na flexibilidade da produção oral dos aprendizes.

Ainda com o surgimento dos computadores pessoais (PCs), houve um aumento na procura por essas ferramentas para aprendizagem de LE e, como esperado, o consequente desenvolvimento de programas educativos e aplicativos nessa área.

É relevante destacar também que essas novas plataformas para ensino de LE trabalhavam com exercícios de leitura, de textos, de figuras de linguagem e práticas das habilidades linguísticas, mas não mais no formato de *drills*. De acordo com Underwood (1984, p. 52), as premissas de CALL comunicativa eram:

- Maior foco no uso do que na forma;
- Ensino de gramática implícito;
- Encoraja o aprendiz a usar enunciados originais no lugar de repetir estruturas facilitadas pedagogicamente;
- Não há julgamento ou reforço positivo a cada manifestação do aprendiz;
- É tolerante ao erro; e,
- Há o uso exclusivo da LA e a tentativa de criar um ambiente no qual o aluno se sinta confortável tanto durante o uso no computador como em outras situações.

Ou seja, naquele momento, essa nova abordagem ressignifica o conceito de aprendizagem em LE. Nessa etapa, é preconizada a “competência comunicativa” e não mais somente o domínio de sons, palavras e estruturas descontextualizadas. E é por essa razão que diversos programas de ensino de LE foram desenvolvidos para integrar o computador a essa nova filosofia de ensino. Mas, há, na verdade, uma mudança nesse momento: embora o computador continue detentor das respostas corretas, contudo, o aluno tem mais controle agora. Ele precisa fazer escolhas próprias, ou seja, em vez de apenas completar lacunas, precisa produzir linguagem.

No entanto, a diferença entre essas duas abordagens de ensino de LI estava mais no como fazer do que no que fazer, pois até as *drills* poderiam ser usadas comunicativamente se os aprendizes conversassem sobre os exercícios antes ou durante suas atividades. Então, com o avanço das pesquisas, como a prática de habilidades

linguísticas em programas específicos nem a prática repetitiva de estruturas satisfaziam, estudiosos tentaram novas maneiras de ensinar idiomas, de forma mais integrada a uma abordagem baseada em tarefas ou em projetos, na qual os alunos poderiam trabalhar em grupos ou individualmente para solucionar problemas do dia a dia através da LE. Em suma, o desafio desse momento de CALL era trabalhar com modelos que integrassem os aspectos do processo de ensino e aprendizagem de LE com as diversas possibilidades do conjunto de multimídia presente nos *gadgets* atuais. E isso acontece com CALL integrativa, que será analisada a seguir (HIGGINS, 1988).

4.3 A etapa integrativa de CALL

Esse paradigma de ensino de LI com o uso das TDICs e, sobre o qual se discutirá, baseia-se também nas Teorias Sociointeracionistas de aprendizagem de LE, assim como a AC, e no uso da Internet e dos recursos multimídias presentes nas mais variadas tecnologias móveis como celulares, *Iphones*, *Ipads*, *laptops* etc. Pode-se dizer que se trata do uso de todos esses recursos, tendo como base os princípios que norteiam a AC e, principalmente, uma nova postura diante do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, no lugar de uma simples transposição do meio, precisa existir, de fato, uma atitude mais democrática e inovadora, tendo como objetivo os interesses e as necessidades dos alunos.

Ora, o aluno tem a partir desse momento não somente uma gama de possibilidades para interagir em LI com pessoas, desde os professores, os amigos, até nativos do idioma estudado, mas tem também recursos vinculados a essas tecnologias que abrem um leque de oportunidades para expandir o conhecimento em inglês. Dessa maneira, a vantagem do uso desses recursos multimídias é a capacidade de incluir todos os estilos de aprendizagem (auditivos, visuais e cinestésicos) e a compreensão em um único canal de informação. Não se pode deixar de mencionar também que a independência do aluno é outro aspecto importante a ser levado em conta, já que ele pode ter a liberdade de escolher os professores, os horários e os dias para estudar. Nessa nova escola, por meio de um computador, o aluno pode ter acesso ao conteúdo digital que o interessa. Além de ter maior liberdade em aprender, ele pode acompanhar a aula

no seu ritmo, sem se prender tanto à turma ou ao professor, a não ser, como posto, que tenha a necessidade.

Do ponto de vista metodológico, aprender LI sob as diretrizes de uma abordagem sociointeracionista requer que o aprendiz se envolva em novas comunidades discursivas (WARSCHAUER, 1996). Desse modo, observa-se que não basta proporcionar ao aprendiz de língua apenas a prática de estruturas linguísticas. Agora, o objetivo da interação é oportunizar aos aprendizes o contato com novas comunidades e com o conhecimento de novos gêneros e discursos.

Em suma, deve-se destacar novamente que, nessa terceira fase de ensino de LI, além da integração das habilidades de compreensão e produção orais e escritas, foi possível a conjunção dos computadores multimídia e a Internet, favorecendo o uso dos recursos computacionais atuais como texto, imagem, som, vídeo etc. Conseqüentemente, esse poder de escolha permitiu ao aprendiz definir sua própria trajetória de aprendizagem de inglês de acordo com sua conveniência durante a navegação. Enfim, segue, com objetivos didáticos, um quadro resumo (Quadro 3) adaptado de Franco (2010, p.7), com as características dos três estágios de ensino de LE integrados ao uso das TDICs:

Quadro 3: resumo das fases de CALL

ESTÁGIO	1970 – 1980: CALL behaviorista	1980 – 1990: CALL comunicativa	Século XXI: CALL integrativa
Tecnologia	Grande computador Central (<i>Mainframe</i>)	Computadores pessoais (sites específicos)	Multimídia e Internet
Paradigma do ensino de Inglês	Gramática- tradução e Audiolingual	Abordagem Comunicativa	AC + Enfoque baseado em conteúdos. Inglês para fins específicos

			(ESP) / acadêmicos (EAP)
Visão da língua	Estrutural (sistema de estrutura gramatical)	Cognitiva (sistema mentalmente construído)	Sociocognitiva (desenvolvida em interação social)
Principal uso dos computadores	Exercícios repetitivos	Exercícios Comunicativos	Discurso autêntico
Objetivo Principal	Exatidão	+ Fluência	+ Ação

Fonte: Franco (2010, p.7)

Como acontece em quase no mundo todo, e atualmente, em solo nacional, o ensino de LI está cada vez mais incorporando as TDICs na sua metodologia. Pesquisadores da Linguística Aplicada no Brasil têm mostrado interesse nessa área de pesquisa. É fato que o uso cada vez mais disseminado do ensino com computador na educação obriga esses profissionais a estudá-lo como ferramenta de aprendizagem. Para tanto, é essencial uma fundamentação teórica mais consistente. Segundo Leffa (2005), o ensino de LI, tendo o uso do computador como ferramenta da comunicação (mediado pelo professor), leva-nos a considerar textos que contemplam tanto a interatividade tecnológica, na qual prevalece o diálogo, a comunicação e a troca de mensagens, quanto à interatividade situacional, definida pela possibilidade de agir, interferir no programa e no conteúdo, isto é, sabe-se, portanto, que a adesão ao ensino com o uso das TDICs é um fator de extrema importância para a educação, pois a mediação do professor (será discutida à frente com mais vagar), através dessas ferramentas, permite autonomia na aprendizagem e autoria durante o percurso de aquisição de LI.

Diante de tamanha conectividade, a importância de se estudar os recursos da WWW na educação é justificável dado o impacto causado em quase todas as áreas e,

em especial, no ensino de LE. Mesmo assim, já há promessa de que o centro físico *Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire* (CERN) na Suíça trabalha para lançar uma nova Internet: 10 mil vezes mais rápida e essa novidade pode estar disponível aos consumidores dentro de pouco tempo (MICK, 2009), o que, sem dúvidas, permitirá a aprendizagem de idiomas através de inusitadas experiências de comunicação.

Contudo, apesar de toda a euforia e das vantagens que o ensino de LI através da Internet oportuniza como variedade de informação, ambiente multimídia, possibilidade de leitura não linear e diversidade de material nos inúmeros gêneros textuais. Não se pode esquecer de que há um longo caminho a ser percorrido para dirimir obstáculos como a existência de materiais de baixa qualidade, excesso de opções que dificultam a escolha, má qualidade do serviço de provedores de Internet, *homepages* mal organizadas e a dispersão através do hipertexto. E, além de tudo isso, como já citado, há a falta de políticas públicas ou má gestão local para resolver até o básico da educação em grande parte do território brasileiro. Por fim, também há alguns professores que resistem à inserção de um letramento digital no ensino, frequentemente, por falta de qualificação, sobrecarga, ou mesmo, simplesmente, por preferir os métodos mais tradicionais.

Após a discussão sobre as etapas de CALL, ou seja, sobre o histórico do ensino de LI com o uso das TDICs, serão apresentadas na próxima seção de forma mais aprofundada, dentre diversas outras teorias de ensino de LE, as duas metodologias de ensino de inglês, que além de terem servido de base a essas plataformas computacionais, também são as mais utilizadas no ensino de idiomas atualmente seja no ensino presencial, seja no *online*, devido suas peculiaridades: o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa.

4.4 O ensino de LI no Método Audiolingual (MA)

Como posto, o MA surgiu com o objetivo de levar o aprendiz a comunicar-se na língua alvo através do condicionamento e da formação de hábitos linguísticos pautados na Teoria Behaviorista. Como muitas inovações que surgiram no período de crises mundiais, deve-se destacar que esse método também foi pensado durante a 2ª Grande

Guerra para ensinar LEs da forma mais rápida possível aos soldados americanos, que tinham que dominar outros idiomas para manter contato tanto com aliados ou com inimigos. Ou seja, à época, havia uma real necessidade de fazê-los fluentes em outras línguas para fins de inteligência militar, como já exposto anteriormente. No entanto, a metodologia foi tão bem sucedida, que mesmo depois da Guerra e apesar das críticas, ela continuou a ser usada no ensino de LE e, dada à demanda de pessoas que queriam aprender idiomas, o MA foi sofrendo algumas mudanças e tornando-se cada vez mais popular, configurando-se como um dos principais métodos adotados, ao lado da AC, por escolas de idiomas até os dias de hoje (CHAPELLE, 2003).

Então, com base no estruturalismo e na teoria psicológica behaviorista, essa metodologia caracteriza-se fundamentalmente na crença de que se deve aprender a língua e não sobre a língua, essa é a razão pela qual a metodologia se baseia no ensino de estruturas e de vocabulário, já que são vistos como suficientes para a comunicação na LA. E, a partir desse princípio, o objetivo do ensino de LE é tornar o aprendiz tão apto quanto um falante nativo, no que diz respeito às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, desenvolvidas nessa ordem, haja vista que essa implicação pedagógica de ensino se dá pelo fato de que o aprendiz deveria primeiro ouvir e falar, para depois ler e escrever, como acontece na aprendizagem da LM, na qual só se aprende a escrever depois de termos aprendido a falar. Enfim, o aluno só deveria ser exposto à língua escrita, quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados e internalizados.

Dessa forma, a LM deve ser excluída da sala, sendo que o condicionamento no uso da LA se dá por meio de exercícios mecânicos orais e escritos, além da memorização de diálogos. Consequentemente, a repetição constante, ou seja, a prática exaustiva, que pode chegar a 8 ou 9 h/a por dia, é que pode levar à produção de estruturas e à compreensão das regras gramaticais do idioma ensinado (BROWN, 1994).

De forma geral, segundo Richards e Rodgers (1996), as características principais do método em estudo são: foco na fala e na pronúncia (imitação, repetição e memorização de palavras e frases); uso de laboratórios e de materiais audiovisuais e, por fim, leitura e escrita relegadas a um segundo plano, por causarem efeitos negativos sobre a pronúncia. Em suma, esse método consiste em apresentar um modelo oral para o

aprendiz, seja através de fitas gravadas por nativos ou pelo próprio professor, seguido de intensa prática de produção oral. Desse modo, não é exigido tanto conhecimento ou experiência de quem estiver ensinando a LI, uma vez que as atividades e o material são cuidadosamente controlados, basta que o professor tenha proficiência apenas nas estruturas e no vocabulário que estiver repassando para os aprendizes.

Outro aspecto relevante sobre o método é que qualquer erro necessita ser corrigido imediatamente após sua ocorrência. Não há tolerância aos deslizes, logo, se um aluno comete um erro, normalmente o professor pede que a turma repita em coro a forma correta até que todos consigam atingir a pronúncia perfeita. Sobre essa questão, de acordo com Paiva (2005, p. 135):

Acredito que nenhum profissional que tenha vivenciado esse período da história do ensino de línguas negaria que o método teve o mérito de dar aos aprendizes bastante fluência, pois as habilidades orais eram desenvolvidas desde o primeiro dia do curso. As fitas gravadas forneciam bons modelos de pronúncia e entonação, as dificuldades eram graduadas, era possível prever os erros e oferecer a prática necessária para tentar impedi-los.

Deve-se registrar também, de acordo com Larsen-Freeman (1986, p. 42), o fato de que o método “ampliou o conceito de cultura, que deixa de ser vista apenas como artes e literatura para incluir o comportamento cotidiano dos usuários da língua alvo”. Nessa linha, vale a pena aludir também ao pensamento de Dell Hymes (1972), em oposição a Chomsky (1957). Enquanto que este preconizava o estudo das estruturas mentais internas do indivíduo, aquele defendia o estudo da comunicação e da cultura. Segundo Dell Hymes (1972), um falante para ser comunicativamente competente não precisa apenas conhecer o sistema linguístico, mas saber, também, como o idioma é usado pelos falantes de uma determinada comunidade.

Contudo, as técnicas de repetição exaustivas tornavam a aula de LI monótona e cansativa, logo, os aprendizes ficavam frustrados e, muitas vezes, não sabiam o que estavam aprendendo e por que o faziam, ou seja, o que os estudantes aprendiam em sala de aula não conseguiam reproduzir em situações de comunicação da vida real. Por conseguinte, os materiais didáticos apresentavam exemplos não plausíveis e os professores, fortemente influenciados pelo behaviorismo, tentavam impedir as

hesitações e as pausas, contrariando as características naturais das interações conversacionais, ou seja, desrespeitando todos os meandros de uma relação dialógica. Por fim, havia uma ênfase exagerada nas diferenças entre as duas línguas (LE e LM), ignorando as semelhanças e oferecendo pouco estímulo às atividades mentais, pois se almejava fundamentalmente o automatismo.

Logo, muitas vozes de resistência se levantaram e os mais críticos ao MA diziam que, quando submetidas a um simples pergunta como: *Where are you from?*, os alunos responderiam automaticamente: *I am from a little town not far from here*, como eles haviam repetido inúmeras vezes. No entanto, mesmo obstaculizando a criatividade, essa crítica a metodologia ignora a capacidade do ser humano de pensar e produzir sentido por si, ainda que ele nunca tenha antes ouvido ou produzido determinado enunciado, é capaz de se adequar, embora com mais dificuldade, a situações novas, quando já domina certo repertório vocabular e estrutural.

Não obstante o MA tenha tido maior aceitação nas décadas de 50 e 60 para o ensino de LI, um acontecimento desbanca esse método como a metodologia ideal para o ensino de LE. No final dos anos 50, o pesquisador americano Noam Chomsky propõe a teoria da gramática transformacional, rejeitando a abordagem estruturalista, bem como a teoria behaviorista para o ensino de LE. Essa nova teoria causou agitação nos meios acadêmicos, pois representava um desafio aos fundamentos das gramáticas estruturais e também às teorias behavioristas de aquisição de linguagem, visto que Chomsky (1965) afirmava que a aprendizagem de uma língua não deveria ser baseada somente na criação de hábitos e no condicionamento como defendido ferrenhamente pelas teorias behavioristas, mas em um processo criativo, uma atividade cognitiva e racionalista, e não somente uma resposta a estímulos externos. Inicia-se, a partir de então, o declínio do MA.

Então, como ficou estabelecido através das teorias de Chomsky, a repetição e a memorização eram limitadas no desenvolvimento da proficiência linguística. Além disso, a linguística estrutural não desvendou tudo a respeito da língua, como alguns estudiosos ansiavam. Todavia, deve-se ressaltar novamente que o MA trouxe inovações tão importantes para o ensino de idiomas, que algumas de suas técnicas continuam sendo válidas em qualquer curso de LE como, por exemplo, o uso de recursos

audiovisuais e os exercícios de substituição estrutural. Embora não seja tão popular quanto na década de 50, o MA, como exposto, é ainda usado por um número considerável de cursos de idiomas ao redor do mundo, obviamente, em uma versão modificada, permitindo mais criatividade agora, isto é, mais próximo da AC.

4.5. O ensino de inglês na Abordagem Comunicativa (AC)

Após vários métodos e metodologias que contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento do ensino das línguas no mundo, surgiu nos anos 80, a AC, que nasceu de uma insatisfação com os objetivos traçados pelas teorias que a precederam, uma vez que todos eles tinham origem em interesses exógenos – alheios à vontade do aprendiz – como, por exemplo, oportunizar-lhe o acesso a obras de escritores renomados através da tradução, garantindo-lhe cultura, melhor pronúncia de alguns termos, além de lhe possibilitar apenas o acesso ao sistema linguístico, ou seja, a gramática de outro idioma. Ao contrário disso, para Nunan (1989), a linguagem deve ser considerada como um recurso dinâmico para gerar significados, dentro de contextos nos quais os aprendizes, dotados do domínio da língua, possam interagir e resolver problemas reais.

A abordagem em questão ainda demonstrou insatisfação quanto às outras propostas, quando estabeleceu como meta a prática comunicativa em situações inesperadas, através da inserção de atividades, diferentemente das propostas do MA, abertas e livres. Para tanto, a AC privilegiou as situações sociointeracionistas norteadas pelas teorias sócio-construtivistas que enfatizam a natureza dinâmica das inter-relações entre os aprendizes e seus pares, os aprendizes e seus professores e entre todos com os quais interagissem – nativos ou não-nativos de inglês, visando a apreensão do mundo.

Com o objetivo de se evitar a perda de tempo, visto que o aluno brasileiro passa sua vida escolar toda estudando inglês, porém, comprovadamente, não apresenta resultados satisfatórios, a abordagem também privilegiou a busca de uma competência comunicativa (termo a ser definido na próxima seção) que garantisse ao aprendiz um nível de inteligibilidade mínimo essencial à interação, através da integração das quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) linguísticas. Manteve-se, contudo, a ênfase do processo de ensino e aprendizagem na comunicação oral, mantenedora das situações

comunicativas não controladas, razão pela qual, pretendo, neste trabalho, tentar reparar essa falha durante os encaminhamentos da pesquisa, já que os alunos do 1º ano do ensino médio, durante todo o ensino fundamental, não tiveram a chance de trabalhar essas habilidades de forma integrada como acontece na vida real.

Após essa breve introdução, será apresentado, a seguir, um estudo mais detalhado da AC, que constitui também parte relevante desta pesquisa, para se compreender o contexto e as premissas básicas que nortearão este trabalho pautado no ensino de LI por meio das TDICs.

4.6. Abordagem Comunicativa: aspectos filosóficos e metodológicos

Almeida Filho (2008) destaca a importância de uma atitude comunicativa no ensino de LE. Essa forma de encarar a aprendizagem demanda atitudes como: a) observação dos diferentes estilos de aprendizagem e das variáveis afetivas como ansiedade, inibição e empatia com os povos e a cultura da LA; b) conscientização do aluno e do professor sobre o papel de apoio da LM na aprendizagem de outros idiomas; 3) apresentação de temas do universo do aluno, em forma de problematização e ação dialógica focalizada no conteúdo dos textos; 4) criação de condições para a aprendizagem que conscientizem os alunos sobre as regularidades linguísticas, especialmente, quando o aluno solicita uma explicação; 5) aceitação de exercícios mecânicos de substituição, mas que embasam o uso comunicativo da língua, e, finalmente, 6) o uso de uma terminologia acessível ao grupo de alunos. Afinal, para falar sobre uma língua e para explicar as regularidades linguísticas, precisa-se de uma nomenclatura específica para descrevê-la.

Adotando os princípios das teorias cognitivas e sócio-construtivistas de aprendizagem, a AC resulta da fusão de princípios teóricos amplos sobre língua, linguagem e aprendizagem na busca das competências comunicativa e linguística. A primeira é definida por Dell Hymes (1967; 1972) como sendo responsável pela transmissão e interpretação das mensagens veiculadas em situação de uso da língua, como também motivadora das negociações de significados entre os agentes do processo comunicativo; ou seja, ela se refere ao conhecimento que o aprendiz detém e que o

permite interagir de forma satisfatória e funcional com outras pessoas. No que se refere à competência linguística, segundo Chomsky (1965), o aluno deverá dominar também o conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras, enfim, do seu sistema gramatical. Desse modo, as duas competências estão intimamente ligadas e dependem uma da outra para se constituir.

A competência comunicativa para o ensino de LE, por sua vez, foi dividida por Canale e Swan (1980) e Canale (1983) em quatro subgrupos: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. As duas primeiras refletem o uso do sistema linguístico propriamente dito, enquanto as outras definem os aspectos funcionais da comunicação. A competência gramatical engloba o conhecimento de itens lexicais da língua e regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. A competência discursiva é a habilidade que leva o indivíduo a conectar enunciados em trechos de discurso e formar um todo inteligível. A competência sociolinguística requer uma compreensão do contexto social em que a língua está inserida. É, portanto, o conhecimento de leis sócio-culturais relacionadas à língua e ao discurso. Finalmente, há a competência estratégica, que consiste em estratégias comunicativas, tanto verbais como não-verbais utilizadas para compensar insuficiências na comunicação. Esta é a habilidade de reparar o conhecimento imperfeito, permitindo a manipulação de todos os recursos da língua para que se atinja o objetivo comunicativo.

Difíceis de serem sintetizados e sistematizados, os princípios do ensino comunicativo vêm sendo trabalhados desde os primeiros trabalhos de Dell Hymes (1967, 1972), Canale e Swan (1980), e Canale (1983), até os mais recentes de Richard-Amato (1996) e Brown (2000). Esses princípios descrevem a AC para o ensino-aprendizagem de línguas como tendo quatro características básicas:

- O ensino de uma língua deve almejar o desenvolvimento da competência comunicativa que, por sua vez, resulta do somatório das competências gramatical, discursiva, sócio-linguística e estratégica;
- A fluência e acuidade são compreendidas como elementos complementares à competência comunicativa;

- As atividades didáticas devem procurar promover o uso pragmático, autêntico e funcional da língua com propósitos significativos, e;
- Os procedimentos metodológicos, inclusive o uso de novas tecnologias, devem possibilitar o uso produtivo (falar e escrever) e receptivo (ouvir e ler) da língua em situações comunicativas não programadas.

O objetivo desta abordagem de ensino de LE, plenamente em vigência nos dias atuais, é tornar os alunos comunicativamente competentes. Dessa forma, a aprendizagem linguística é vista como um processo de comunicação no qual o simples conhecimento das formas da LA e seu significado são insuficientes. Exige-se que o usuário da língua seja capaz de usá-la apropriadamente dentro do contexto social que lhe venha a ser imposto pela situação interacional vivenciada por ele. Também se espera que o aprendiz tenha de saber escolher entre diferentes estruturas ou funções a que melhor se aplique às circunstâncias de interação. Por exemplo, “o falante desenvolve várias formas sutis para mostrar desagrado, recusar, aceitar, convidar, pedir algo etc.” (NEVES, 1996, p.73).

Isso envolve o domínio não só de competência gramatical ou linguística, mas também de habilidades sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Destarte, no contexto de uma sala de aula de LE norteado pela plataforma filosófica da AC, o aprendiz é exposto a situações comunicativas semelhantes ou similares à realidade, utilizando suas potencialidades para solucionar problemas, apresentar, discutir e defender ideias, posicionar-se diante de situações polêmicas e, naturalmente, interagir em situações normais do cotidiano dos/nos países onde a LE - objeto de estudo - é utilizada como língua nativa.

O uso de material autêntico no ensino de LE, tais como artigos de revista ou jornal, trechos de programas de rádio e TV - e agora a Internet através de todas as tecnologias móveis – também é importante para que os alunos tenham acesso à língua como ela é utilizada efetivamente por seus falantes nativos nos diversos países que falam a LA. Exploram-se ainda sobremaneira as atividades de conversação em pequenos grupos, maximizando-se, dessa forma, o tempo de uso da língua pelos alunos.

No que diz respeito ao programa, essencialmente de natureza comunicativa e interativa, esse deve contemplar, em sua estruturação, a integração das quatro habilidades linguísticas (BROWN, 1994) e, em todo curso de LI, que se autodenomine como norteado pelos preceitos da AC, deverá promover tal integração. Contudo, segundo Richard-Amato (1996), embora exista a integração das habilidades linguísticas, cada uma delas é desenvolvida de acordo com a necessidade comunicativa do momento interacional previsto para sala de aula. Finalmente, isso implica dizer que as habilidades se alternam no contexto de ensino-aprendizagem de LE e que a realização contextual de uma tarefa comunicativa, assim como sua natureza, determinará a eleição de uma dada habilidade linguística, e não de outra.

Neste momento, serão examinadas, de um ponto de vista mais detalhado e em duas seções, as quatro habilidades, também conhecidas como macro-habilidades linguísticas, inerentes ao processo comunicativo de ensino e aprendizagem de línguas. A primeira seção fornece descrição, frequência de uso e importância de cada habilidade. A segunda discorre sobre o papel desempenhado por elas como a necessidade de uma integração das macro-habilidades no contexto da AC.

4.6.1 As habilidades linguísticas no ensino e aprendizagem da LI

Como é sabido, o uso da língua pode se realizar de quatro formas distintas, de acordo com o papel que o usuário venha a desempenhar no processo da comunicação – receptor ou emissor – e a forma de veiculação da mensagem – oral ou escrita. O quadro a seguir (Quadro 4), adaptado de Cassany et al. (1994, p.87), permite a visualização de como acontece o processamento das mensagens e que habilidades são acionadas no momento de interação.

Quadro 4: Processamento de mensagens

A. Produção (Expressão)			B. Compreensão		
Papel do usuário	Habilidade Linguística	Forma de Veiculação/Código	Papel do Usuário	Habilidade Linguística	Forma de Veiculação/Código
Emissor	Falar	Oral	Receptor	Escutar	Oral

	Escrever	Escrito		Ler	Escrito
--	----------	---------	--	-----	---------

Fonte: Cassany et al. (1994, p.87)

Escutar (*listening*), falar (*speaking*), ler (*reading*) e escrever (*writing*) são as quatro habilidades linguísticas que o aprendiz de uma língua deve dominar para poder se comunicar satisfatoriamente em todas as situações sociointeracionais possíveis. Não há, segundo a literatura atual, outra forma de utilização da língua para efeitos comunicativos, que não seja através dessas quatro habilidades, que se classificam conforme a forma de veiculação – oral ou escrita – e o papel – produtivo ou receptivo – que venham desempenhar no momento da transmissão da mensagem.

Diferentemente da escola saussuriana (CASSANY et al., 1994, p. 89) que via a língua oral como mais importante que a escrita, os estudiosos da atualidade compreendem os dois códigos como equivalentes e autônomos, com funções sociais diferentes e complementares e, portanto, devendo receber um tratamento independente e adequado às necessidades e objetivos do aprendiz de LE. Isto é, cabe ao professor conhecer as características de ambos os códigos para decidir em que momento fazer uso de um ou de outro ou fazer uso de uma atividade que integre as habilidades: produções escrita e oral. A esse respeito, Rojas (2005, p. 8) frisa que:

[...] Um educador deve conhecer a variedade linguística de seus alunos e dos usos linguísticos que deve promover, consciente de que o papel da escola como instância formal na qual diferentes gêneros textuais devem favorecer um ambiente de interação e intercâmbio linguístico, onde os alunos possam se expressar e desenvolver habilidades de compreensão oral e escrita (tradução nossa).

No entanto, o professor de LI precisa estar consciente de que a retextualização do código oral para o escrito não é um processo mecânico, pois a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente. Na verdade, essa mudança constitui um processo que engloba operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e, para isso, há de se oportunizar momentos de prática aos alunos. Sobre essa questão, Marcuschi (2003, p. 47) ressalta que “a passagem da fala para a escrita não pode ser visto como do caos para ordem, mas de uma ordem para outra, com novos objetivos”.

Quanto a esse respeito e visando esclarecer essas diferenças, Marcuschi (1986, p. 42) também aponta que:

A fala tende a ser plurissêmica, com fatores organizacionais verbais e não-verbais tais como a prosódia e a gestualidade, ao passo que a escrita depende mais essencialmente do canal verbal; a fala, sobretudo a conversação, envolve uma interação mais direta, face a face, ao mesmo tempo social em contextos comuns imediatos, com troca de falantes, pouca fixidez temática, maior espontaneidade, enquanto que a escrita tende ao monólogo, sem troca de falantes, o tempo de produção não costuma coincidir com o de recepção, apresenta um caráter mais público, menos envolvente, maior fixidez temática, compacidade, integração e elaboração; a organização textual da fala exibe maior frequência de redundâncias, repetições, elipses, anacolutos, autocorreções, marcadores ilocutórios e elementos metacomunicativos do que a escrita, pois esta desenvolve outros mecanismos que resultam diferenças de organização sintática, semântica e pragmática.

Como forma de apresentar essas características de forma mais didática, o Quadro 5, também adaptado de Cassany et al. (1994, p. 95) e Pará (2003, p. 3), apresenta de forma resumida as principais diferenças observadas entre os dois códigos e, conseqüentemente, entre as formas de veiculação da mensagem.

Quadro 5: Diferenças entre língua oral e escrita

Oral	Escrito
<p>O receptor aciona o sentido da audição para compreender o texto que ouve.</p> <p>O emissor interage de forma espontânea, sem muita elaboração do texto, com o receptor, podendo retificar, mas não apagar o que foi dito.</p> <p>A produção, recepção e a compreensão do texto e da mensagem devem ocorrer simultaneamente; contudo, em situações interativas informais, receptor e emissor podem negociar sentido (comunicação imediata).</p>	<p>O receptor aciona o sentido da visão para decodificar a mensagem veiculada.</p> <p>O emissor faz uso de uma comunicação elaborada (não espontânea), uma vez que pode corrigir seu texto sem deixar vestígios de sua produção original.</p> <p>O receptor tem o poder de decidir onde, quando e como interagir com o texto, podendo, inclusive, lançar mão de material de apoio que venha facilitar seu acesso à mensagem; dicionário, por exemplo. Receptor e emissor não estabelecem negociação de sentido (comunicação à distância).</p>

<p>Emissor e receptor se beneficiam da possibilidade de utilização dos códigos não-verbais (fisionomia, gestos, etc.).</p> <p>O contexto extralinguístico tem um papel fundamental no ato de interação oral, se apoiando em códigos não-verbais, dêixis, etc.</p>	<p>Emissor e receptor se beneficiam da tipologia textual, pistas tipográficas, e, eventualmente, elementos pictográficos como fotos, gravuras, esquemas, gráficos, etc.</p> <p>À medida que escreve o texto, o emissor cria um contexto especial e independente do contexto extralinguístico que envolve os agentes da interação.</p>
---	---

Fonte: Cassany et al. (1994, p.95) e Pará (2003, p. 3)

A partir do exposto, podem-se apresentar algumas diferenças básicas entre as habilidades linguísticas produtivas e receptivas. Enquanto nas primeiras, o usuário/emissor impõe seu próprio ritmo, variedade dialetal, leque lexical e nível de complexidade das estruturas linguísticas, nas últimas, o usuário/receptor reconhece variedades dialetais diferentes da sua própria e domina a língua mais amplamente, uma vez que faz uso do seu vocabulário passivo e identifica estruturas linguísticas diferentes daquelas que normalmente usa. Contudo, vale salientar, em especial para os professores de LI, que os usuários acabam por alternar com frequência os papéis de emissor e receptor nos processos interacionais.

Ainda segundo Rivers & Temperley (1978) e Gauquelin (1982), a frequência de uso e a importância de cada uma das quatro habilidades linguísticas variam de acordo com o indivíduo, segundo seu objetivo para a aprendizagem da LE e o tipo de vida comunicativa que leva. No entanto, uma breve reflexão sobre o tempo que um usuário de uma língua, materna ou estrangeira, dedica a utilizar cada uma das quatro habilidades, leva à conclusão de que as habilidades orais – escutar/receptiva e falar/produtiva – são as mais praticadas, sendo essa a razão pela qual, a coordenação de LEs do IFCE-Fortaleza tenta enfatizar, na sua metodologia, a produção oral de seus alunos do ensino médio integrado. Mesmo sem o sucesso desejado como já posto.

Para comprovar o que é apenas intuitivamente conhecido, citamos novamente os trabalhos de Rivers & Temperley (1978) e Gauquelin (1982). Esses pesquisadores afirmam que a comunicação, na sua forma mais abrangente, ocupa algo em torno de 80% do tempo de vida dos seres humanos, compreendendo os períodos de trabalho e de

lazer. Também, segundo esses mesmos autores, o “tempo global” se distribui percentualmente como apresentado no quadro 6 a seguir.

Quadro 6: Frequência de uso e importância das quatro habilidades linguísticas

Código	Habilidade Linguística	Frequência	Total
Oral	Escutar	45%	
	Falar	30%	75%
Escrito	Ler	16%	
	Escrever	09%	25%

Fonte: Rivers & Temperley (1978) e Gauquelin (1982).

Os resultados, obtidos a partir de pesquisas realizadas com base na rotina de um profissional, confirmam claramente que as habilidades orais são as mais praticadas, com uma diferença considerável em relação às escritas: 50%. Os números parecem apresentar a consequência lógica do caráter mais espontâneo do código oral em oposição à elaboração e à preparação (formalidade) do código escrito. O fato de a habilidade de compreensão auditiva ocupar o primeiro lugar, no quadro, parece se justificar pela natureza da vida cotidiana na qual o ser humano passa a maior parte do seu tempo ouvindo do que falando. Parece oportuno concluir que as situações interacionais orais, por serem mais importantes em frequência do que as escritas, exigem dos agentes do processo interativo educacional maior atenção no contexto da sala de aula de LE. No que diz respeito à comunicação escrita, parece lícito inferir que elas estejam mais relegadas aos planos profissionais e acadêmicos.

Os resultados do Quadro 6, anteriormente apresentados, parecem revelar consonância com a opção da AC em enfatizar as habilidades orais no ensino de LI, embora prime pela integração das quatro habilidades linguísticas.

4.6.2. A integração das quatro habilidades linguísticas: uma necessidade

Dentro de um contexto de ensino de línguas, integrar as quatro macro-habilidades não é tarefa difícil. A integração deve se processar de maneira natural para

os agentes do processo educacional de ensino de LE. Um momento que surge como promotor do desenvolvimento da habilidade de leitura pode ceder espaço ao desenvolvimento da habilidade de produção oral, uma vez que discussões sobre o assunto objeto da leitura podem emergir do papel.

O ímpeto para o desenvolvimento de outras habilidades, que não aquelas previstas para acontecer em um dado momento em sala de aula, depende, geralmente, da noção de oportunidade de ambos: professor e aluno, porém o professor precisa se manter alerta para reconhecer uma boa oportunidade de trabalhar uma dessas habilidades, em especial, agora diante do ensino de LI com o uso das TDICs que, através desses recursos, há inúmeras formas de interação. A integração das quatro habilidades parece ser, de acordo com Brown (1994, p. 219), “a única abordagem possível de se ter dentro de um programa comunicativo e interativo”. Enfim, a necessidade de aprimoramento da competência comunicativa, por parte do aprendiz, legitima a integração das habilidades linguísticas nos diversos contextos situacionais propostos para simulações de situações reais.

Através da integração das macro-habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, e dos procedimentos metodológicos utilizados pelo professor, duas outras integrações se processam: a integração/interação dos agentes do processo ensino-aprendizagem de LE (professor/aluno) e a integração das competências comunicativas e linguísticas. Enfim, pode-se afirmar que a integração das quatro habilidades é de fundamental importância para o desenvolvimento do aprendiz de LE nas suas potencialidades e competências, bem como para a manutenção dos princípios filosóficos da AC.

4.6.3 Críticas ao ensino de LI fundamentado na Abordagem Comunicativa

No entanto, não se pode terminar essa discussão sem antes se apresentar alguns contrapontos, que vêm se desenhando a algum tempo, em relação ao ensino de LI baseado na AC. Então, percebe-se, após leituras sobre essa problemática, que as críticas são normalmente direcionadas, contundentemente, a quatro aspectos da metodologia, a saber: a) a ideologia por trás do ensino de uma LE; b) o tratamento dado à pronúncia na

AC; c) a questão do ensino “funcional/nocional” da abordagem comparado aos métodos estruturalistas, e, por fim, d) o debate sobre o uso efetivo da língua pelos aprendizes.

Estudiosos como Castanhos (1993), Weininger (2001) e Richards (2006) têm inquirido, sobretudo, acerca do caráter exclusivamente comunicativo dessa abordagem de ensino de LI, que deixa de lado questionamentos mais aprofundados sobre hegemonia cultural e sobre outros traços de dominação, que o ensino de idiomas pode trazer sub-repticiamente ou explicitamente pelos professores, através da imposição de uma cultura alienígena. Também Moita Lopes (1996), Pagliarini-Cox e Assis-Petterson (2001) ratificam que o método centrado na produção oral e na competência comunicativa, como é preconizado pela AC, descarta completamente a dimensão político-ideológica que o ensino de inglês envolve. Segundo LEFFA (2005, p.12):

A principal acusação, envolvendo a questão política, é de que os professores são colonizadores da mente de seus alunos. Essa colonização mental é feita quando a cultura da língua estrangeira é apresentada aos alunos de uma perspectiva extremamente favorável, como uma "ilha da fantasia", uma sociedade sem conflito e artificialmente feliz. Tudo é melhor no país estrangeiro. As casas são mais bonitas, as ruas mais limpas, os automóveis andam mais rápido, os filmes têm efeitos especiais mais dramáticos etc. Escolas, fábricas, rodovias, tudo é melhor lá. Mesmo o Big-Mac do Mac-Donald é considerado, por alguns, mais saboroso, lá do que aqui. Alguns chegam a argumentar que a Coca-Cola americana é mais gostosa que a Coca-Cola brasileira.

Ora, essa questão, na visão dos críticos, pode realmente ser danosa, principalmente, para o público mais jovem, que talvez internalize essa imagem de inferioridade sem uma análise mais crítica de toda a conjuntura cultural (aspectos sociais, políticos e econômicos), que envolve o processo de ensino e aprendizagem de um idioma. De fato, essa atitude refere-se não apenas a objetos, mas também ao povo, visto que os americanos, por exemplo, podem ser percebidos como pessoas mais honestas, mais eficientes e mais trabalhadoras do que os brasileiros são.

Nessa perspectiva, os professores, ao deixar passar esses conceitos e valores aos alunos, podem ser realmente acusados de colonizadores em seu próprio país, pois acabam, involuntariamente, naturalizando a percepção de que qualquer artefato, ideia ou ideologia produzida nos Estados Unidos ou em qualquer outro país mais rico é sempre

de melhor qualidade, que tudo feito aqui ou em qualquer outro país menos desenvolvido. A esse respeito, Pennycook (1998, p. 29) também reitera essas críticas, quando aponta que:

[...] as abordagens apolíticas e a-históricas de linguagem deram origem a concepções de linguagem e comunicação em que não há espaço para a discussão de questões sobre poder e desigualdade e das disputas que ocorrem sobre o significado.

Existem, para o pesquisador mencionado, dois problemas na ótica funcional da linguagem da AC: a trivialização do conteúdo e valorização exacerbada da competência comunicativa. Primeiro, desenvolveu-se a crença de que bastaria a transferência de uma mensagem de um aprendiz a outro, para que a aprendizagem pudesse realmente acontecer. Com isso, as aulas passaram a ser dominadas por jogos e exercícios interativos, em detrimento do ensino de conteúdo, gerando o que o estudioso chama de “trivialização da aprendizagem”, isto é, a superficialidade dos assuntos ministrados. Enfim, Pennycook (Idem) considera não só as implicações pedagógicas e sociais, mas, principalmente, também as políticas dessa prática e adverte que, enquanto o ensino de LE continuar a banalizar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de idiomas, ele estará mais vinculado à submissão do que a qualquer outra noção de acesso ao poder.

Outra crítica, feita à AC no ensino de LI, refere-se à pronúncia. Sabe-se que a orientação dessa filosofia de ensino é fazer com que o aprendiz seja capaz de se comunicar de maneira mais inteligível com outros falantes na língua alvo. A busca pela pronúncia perfeita como enfatizada pelo MA, é deixada de lado na AC. Nessa abordagem, o foco na pronúncia correta é substituído pela busca da inteligibilidade nas trocas dialógicas. Em outras palavras, para o método, a importância da comunicação das ideias, do entendimento de forma geral, precede uma pronúncia perfeita. De acordo com Paula (2010, p. 155):

O ensino da pronúncia é tradicionalmente relacionado com o “foco na forma” (acuidade), sendo talvez esta a razão pela qual esta prática enfrenta certa resistência por parte dos adeptos da abordagem comunicativa. Segundo Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2000), ao

ser definida tradicionalmente como a produção correta dos sons, ritmo e entonação da língua, a pronúncia não foi enfocada no movimento comunicativo do ensino de línguas, pois ela não promovia a interação entre o sonoro e a função e significado dos eventos da língua.

Esse problema é realmente controverso nas escolas e nos centros de idiomas que adotam a AC como metodologia de ensino de LE, pois parece não haver um consenso a respeito da importância do ensino dessa dimensão da produção oral para a aprendizagem. Isto é, enquanto um número de professores de inglês acredita que o ensino da pronúncia seja uma prática ultrapassada e conservadora, dando mais importância ao ato de comunicar *per se*, outros já concebem o ensino de pronúncia como um aspecto essencial para garantir o sucesso da capacidade de comunicação do aluno. Sobre essa crítica à AC, Nunan (1999) diz que o sistema fonológico tem sido explorado por diversos teóricos para tentar explicar essa lacuna pedagógica do método. E isso acontece porque, diferentemente dos sistemas léxico e gramatical, a influência da LM talvez seja mais aparente na pronúncia do que na gramática ou vocabulário. Enfim, parece ser mais fácil para o aluno de LI adquirir proficiência gramatical ou lexical do que na pronúncia.

A discussão funcional, outro tema polêmico na metodologia da AC aplicada ao ensino de idiomas, é comparada, por alguns estudiosos, ao condicionamento que se dá através de repetições exaustivas de estruturas, tão comum ao MA. Isso ocorre porque a AC apresenta os tópicos da língua através de noções ou funções, isto é, através dos objetivos de cada função/noção passada ao estudante. O aluno aprende a utilidade dos enunciados primeiramente. À vista disso, o professor pode apresentar as várias possibilidades de “como agradecer” em LI (*thank you; thanks; thanks a lot*), ou “como dizer adeus” (*bye; bye-bye; see you later; see you*), ou ainda, “como expressar que gosta de algo ou de alguém” (*I like; I love; I adore*) etc. E essas funções podem ser usadas de acordo com a escolha do aluno, após ter internalizado a função e o vocabulário para expressar o que deseja, visto que há várias possibilidades de se dizer algo, como posto. Dentro dessa lógica, para Widdowson (1991, p. 9):

Não há muita diferença em concentrar o ensino de LE em noções ou funções ao invés de estruturas frasais. No plano metodológico, há apenas uma substituição de elementos basicamente gramaticais por

elementos pragmáticos, mantendo-se os esquemas de funcionamento estruturais. Assim, em vez de modelos de oração isolados, foram adotadas formas linguísticas que realizam noções ou funções igualmente descontextualizadas.

E agora, finalmente, será apresentada a última crítica ao ensino de LI pautado na AC citada neste trabalho. Moita Lopes (1996), além de nos chamar também a atenção para o perigo da alienação e da supervalorização da cultura dos países de LI, argumenta que o “ensino instrumental da língua” tem mais utilidade à realidade dos alunos brasileiros, já que eles raramente terão oportunidade de viajar para países nos quais o idioma é realmente falado, ou seja, o autor advoga ferrenhamente o ensino do Inglês para Fins Específicos (ESP), com foco na leitura, em oposição a uma metodologia mais comunicativa, como uma forma “mais coerente com a realidade nacional” e voltada para um ensino mais pragmático, apropriado aos desejos e necessidades linguísticas do aprendiz.

A esse respeito, Busnardo e Braga (1987, p. 16) destacam também que “o ensino de ESP é geralmente apresentado como a única forma de se evitar a alienação no ensino e aprendizagem, já que permite o acesso a informações essenciais nas áreas de ciência, tecnologia e humanidades”. E, portanto, não se concentra em outros aspectos culturais de dominação, que o ensino comunicativo de um idioma pode subsumir.

Diante do exposto, longe de se tentar desqualificar as críticas, deve-se, na verdade, registrar que essas observações relatadas, consistentes nas suas fundamentações, foram relevantes para, ao longo do tempo, depurar o escopo teórico no qual subjaz a AC. Desde sua concepção nos anos 70 até o momento, esse método tem não somente acomodado algumas mudanças na busca de um método mais eficiente de ensino de idiomas, mas também aglutinado toda e qualquer contribuição seja ela vinda de outras metodologias anteriores ou de qualquer outra inovação. Basta que agregue valor a metodologia, como é o caso da adição das TDICs ao ensino comunicativo de LI, por isso a denominação corrente de “Abordagem Comunicativa Integrada ou Revisitada”.

Tenta-se agora, portanto, tendo em mente a visão da AC como uma metodologia que está longe do engessamento comum a outras abordagens, analisar essas críticas apresentadas e dirimir quaisquer dúvidas que pairam sobre a metodologia que foi

escolhida para fundamentar esta pesquisa e com a qual já estou trabalhando há mais de duas décadas. Para tanto, segue-se, na argumentação, a mesma ordem em que as críticas foram apresentadas. Dessa forma, será abordada, primeiramente, a questão da colonização cultural que o ensino de LE pode trazer.

De todas as observações, considera-se ser essa a que mais apresenta dificuldade analítica, pois esse complexo de inferioridade frente às maiores nações do mundo, ou como colocou o dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues (1912-1980), essa auto-estima comprometida, esse complexo de vira-latas, tem suas raízes em explicações históricas e sociológicas da formação do povo brasileiro, na exploração dos europeus e na luta de classes interna, que remontam desde o período colonial até os dias de hoje e não cabe somente ao professor de LI o peso de resolver uma questão que já perdura há mais de 500 anos e que parece estar longe de obter uma resposta, mesmo com o país ocupando, apesar de todos os seus problemas políticos domésticos, a 6ª posição na economia mundial em 2014.

É lógico, que não se advoga aqui o enaltecimento de outras culturas em detrimento da nacional, pois o ensino deve ter como uma de suas premissas básicas, na formação do cidadão, a valorização da cultura e a construção de uma identidade soberana, contudo, essa crítica deve também ser direcionada a todas as outras disciplinas e não somente à LI, sob pena de colocar uma enorme responsabilidade no trabalho, já árduo, do professor de inglês.

Ainda, na reflexão sobre esse ponto de vista, cabe uma pergunta, mesmo que retórica, mas que pode ajudar a construir uma linha de pensamento sensata. Eis a questão: qual a razão de se estudar inglês no país? Acredita-se que essa escolha é feita porque, querendo ou não, os países nos quais a LI é falada têm algo a oferecer de positivo em termos de cultura ou ainda porque a escolha é feita visando o domínio da língua como elemento de formação de um cidadão crítico no mundo globalizado no qual ele está inserido nos dias de hoje ou, simplesmente, porque mais de 90% dos documentos e das comunicações feitas através da Internet se encontram em inglês, enquanto que, apenas, 0,7 % do oceano de informação que há na rede estão em português (PUECH, 2010).

Em suma, não se quer, nesta discussão, descartar o fato de que os EU se apresentam como uma liderança bélica e com a pretensão de ser também um bastião intelectual e moral para o mundo todo no seu processo de dominação, porém, é exatamente a AC no ensino de LI, a única metodologia, dentre todas as outras, que permite ao aluno e ao professor, através de seus fundamentos comunicativos, uma discussão mais aprofundada sobre qualquer questão, inclusive sobre a relevância da coercibilidade política, da dominação cultural hegemônica ou do papel de *bully* dos americanos e de outros povos, haja vista que suas diretrizes buscam, desde o princípio, uma aula centrada no aluno e no que ele tem a dizer sobre quaisquer temas.

Mas, mesmo assim, visando a diminuir o impacto dessa colonização interna, advoga-se também que, durante a formação de professores de LI nos cursos de letras espalhados pelo país, esses profissionais devam ser conscientizados de que a sala de aula de idiomas, como em outras disciplinas, pode ser um espaço para reflexão crítica, no qual é fundamental desmistificar a cultura e a LA, incentivar os aprendizes a questionar e a avaliar antes de aceitar ou rejeitar as proposições que são apresentadas sobre elas e, sobretudo, valorizar a cultura e os valores nacionais.

A propósito, como exemplo das possibilidades que uma metodologia comunicativa traz, tive o prazer de trabalhar por mais de 15 anos em uma das principais redes de ensino de LI no país, que visando a atenuar o “endeusamento” da cultura saxônica, criou seu material didático com personagens que remetiam à valorização do folclore e dos valores nacionais e de quase todos os componentes éticos do povo brasileiro, tais quais: o índio, a menina do sul, o baiano, o Jacamim (pássaro brasileiro da Amazônia), o Saci etc. Vide figura 01 a seguir:



Figura 01 – Material didático para crianças – JEP

Esse material produzido pelo CLA (Centro de Linguística Aplicada) do *Yázigí International*, em parceria com professores da USP, era um curso para o ensino de LI para crianças entre 9 a 11 anos. Esse projeto possibilitou que as crianças brasileiras olhassem para si e para a sua cultura com orgulho. O material guiava as crianças em uma viagem em busca dos “Magic Glasses”, que os permitiriam ver o mundo como poderia ser se todos o respeitassem. Enquanto os personagens buscavam os óculos mágicos, havia a tentativa de levá-los a refletir sobre o sentido de ser brasileiro, ser humano e estar neste planeta. Através da interação com os amigos e descobertas, eles aprendiam mais sobre suas identidades como cidadãos do planeta Terra. Enfim, a história tentava encorajar os alunos a desenvolverem apreço pelos índios, pela cultura deles, pelas lendas e pelas músicas brasileiras; também tinha como objetivo tentar ensinar os direitos dos animais e preocupação ambiental (VIEIRA, 2009).

Esse material, concebido em 1977 com o nome de JEP (*Junior English Program*), obteve êxito por mais de 20 anos no ensino de crianças por todo o Brasil e, a partir de então, outros programas foram projetados dentro da AC com esse mesmo objetivo: o de tentar ensinar LI, conscientizando os alunos da importância do domínio do idioma, mas também com o intuito de não esquecer a cultura brasileira, e de ter sempre uma atitude crítica diante de todo o conteúdo apresentado. A esse respeito, finaliza-se a discussão deste tópico com as palavras de Lima e Reis Silva Filho (2013, p. 25):

Na abordagem comunicativa, o professor fala menos e escuta mais, deixa de ser autoridade e torna-se facilitador, mediador, pois se os alunos se sentirem oprimidos não ficarão à vontade para expressar suas ideias. Esse processo deve ocorrer em um ambiente de respeito mútuo entre professores e alunos, onde todos saibam seus direitos e deveres. O professor tem que estar ciente que o aluno é um participante ativo desse processo; mesmo que ele cometa erros, não deve ser severamente punido, pois isso faz parte do aprendizado. O aluno deve ter voz na sala de aula, pois suas contribuições são importantes. Afinal, o objetivo é a comunicação, isto é, a língua não deve ser vista como uma imposição cultural ou como um instrumento do imperialismo, e sim, como uma forma de comunicação.

A segunda questão levantada é o problema do ensino da pronúncia na AC. Não resta dúvida de que a pronúncia foi, dadas as suas características estruturalistas, relegadas a um segundo plano na concepção da metodologia em discussão, no entanto, muito tem sido feito para atenuar esse problema, tanto nos cursos de preparação de professores de LE como nos materiais didáticos produzidos ultimamente para cursos comunicativos (vide figs. 02, 03 e 04 a seguir) de todos os níveis.

10 PRONUNCIATION Syllable stress

A Listen and practice. Notice which syllable has the main stress in these two-syllable words.

subway garage
 traffic police

B Listen to the stress in these words. Write them in the correct column. Then compare with a partner.

buses	improve
newsstand	provide
hotel	public
taxis	machine

11 SPEAKING What do you know?

A Complete the chart with indirect questions.

	Name:	Name:
1. Where is the tourist information center? "Can you tell me where" ?"
2. What time do the stores close? "....." ?"
3. Where is the nearest hospital? "....." ?"
4. How much does a taxi to the airport cost? "....." ?"
5. Where can I find a good shopping mall? "....." ?"
6. Where is the nearest drugstore? "....." ?"
7. What is a good place for families with children? "....." ?"

B Group work Use the indirect questions in the chart to interview two classmates about the city or town where you live. Take notes.

A: Can you tell me where the tourist information center is?
 B: I'm not really sure, but I think . . .

C Class activity Share your answers with the class. Who knows the most about your city or town?

12 INTERCHANGE 2 Tourism campaign

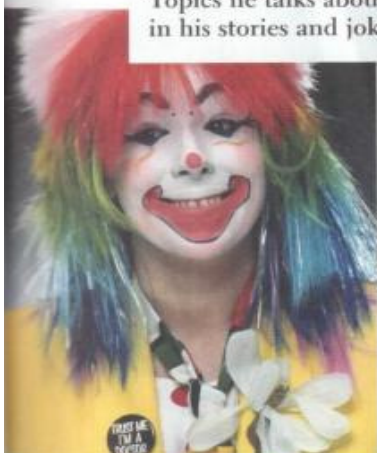
Discuss ways to attract tourists to a city. Go to Interchange 2 at the back of the book.

Figura 02 – Atividade de Pronúncia - Curso Básico

Task 3

Now complete this table with your opinions and exchange them with your classmates.

	What do you think?
Stormy's age	
Topics he talks about in his stories and jokes	

**Task 4**

Explain what Stormy means by the following statement:

"Sometimes a joke that was killing just stops working. I wonder why, but don't worry too much about it. Actually, I can always come up with something new."

Task 5

What kind of joke, show or performance makes you laugh? Why do you think you laugh?

SOUNDS ALIVE**Linking Practice****Task 1**

Listen to these words and draw linking lines. Follow the example.

Example: here again

- 1 character anywhere else
- 2 laughter is
- 3 humor and
- 4 lighter attitude
- 5 a lot of
- 6 not often
- 7 find a
- 8 create a
- 9 sit in front of
- 10 talk about a
- 11 it again
- 12 provided I
- 13 help us
- 14 leg of

Task 2

Now practice saying the words above.
Be sure to link them.

Task 3

Listen and repeat these sentences.

- 1 He is here again to tell us why people laugh.
- 2 Audiences haven't seen my character anywhere else.
- 3 Laughter is good medicine.
- 4 Humor and laughter have a positive effect on your physical and mental health.
- 5 Learning to adopt a lighter attitude is essential.
- 6 A lot of theories explain why people laugh.
- 7 People do not often express emotions.
- 8 Laughter is a way for these emotions to find a way out.
- 9 Tell us how you create a joke.
- 10 I never sit in front of the computer and write jokes.
- 11 I'll talk about a topic.
- 12 I'll do it again provided I can remember it.
- 13 He can't help us with the show.
- 14 The last leg of our tour was the most tiring.

Figura 03 – Atividade de Pronúncia - Curso Intermediário

2 Pronunciation

It is very useful to be able to recognize the phonetic symbols. Here is the key from the *Oxford Advanced Learner's Dictionary*.

Vowels and diphthongs

1 i: as in see /si:/	11 ɜ: as in fur /fɜ:(r)/
2 ɪ as in sit /sɪt/	12 ə as in ago /ə'gəʊ/
3 e as in ten /ten/	13 eɪ as in page /peɪdʒ/
4 æ as in hat /hæt/	14 əʊ as in home /həʊm/
5 ɑ: as in arm /ɑ:m/	15 aɪ as in five /faɪv/
6 ɒ as in got /gɒt/	16 aʊ as in now /naʊ/
7 ɔ: as in saw /sɔ:/	17 ɔɪ as in join /dʒɔɪn/
8 ʊ as in put /pʊt/	18 ɪə as in near /nɪə(r)/
9 u: as in too /tu:/	19 eə as in hair /heə(r)/
10 ʌ as in cup /kʌp/	20 ʊə as in pure /pjʊə(r)/

Consonants

1 p as in pen /pen/	13 s as in so /səʊ/
2 b as in bad /bæd/	14 z as in zoo /zu:/
3 t as in tea /ti:/	15 ʃ as in she /ʃi:/
4 d as in did /dɪd/	16 ʒ as in vision /'vɪʒn/
5 k as in cat /kæt/	17 h as in how /haʊ/
6 g as in got /gɒt/	18 m as in man /mæn/
7 tʃ as in chin /tʃɪn/	19 n as in no /nəʊ/
8 dʒ as in June /dʒu:n/	20 ŋ as in sing /sɪŋ/
9 f as in fall /fɔ:l/	21 l as in leg /leg/
10 v as in voice /vɔɪs/	22 r as in red /red/
11 θ as in thin /θɪn/	23 j as in yes /jes/
12 ð as in then /ðen/	24 w as in wet /wet/

/ / represents *primary stress* as in **about** /ə'baʊt/
 / ˌ / represents *secondary stress* as in **academic** /ˌækə'demɪk/

(r) An 'r' in parentheses is heard in British pronunciation when it is immediately followed by a vowel-sound. Otherwise it is omitted. In American pronunciation no 'r' of the phonetic spelling or of the ordinary spelling is omitted.

- Work in pairs.
Practise saying the example words.
- Identify the vowel sound in the following words, and say what number it is according to the key.
bread fear wood noise cheap wise
steak wear bath round ham bird
suit hut rose chip more fox

Practice

There are many words in English that sound like their meaning.

Examples

The bees **buzzed** around the honey-pot.

I couldn't get to sleep last night because my husband was **snoring** so much.

- Here is the phonemic script of several such words. Work in three groups. Look at the words in your column, practise saying them, and decide how you think they are spelt. Then find the words in your dictionary to check the spelling and the meaning. Finally, explain them to the other two groups.

Group A	Group B	Group C			
/θʌmp/	_____	/'mʌmbəl/	_____	/'gɪgl/	_____
/mʌntʃ/	_____	/skrætʃ/	_____	/smu:ð/	_____
/snɪf/	_____	/skreɪp/	_____	/skwi:z/	_____
/'skwi:mɪʃ/	_____	/mi:'aʊ/	_____	/slautʃ/	_____
/'slɑɪm/	_____	/həʊl/	_____	/'slɑ:gl/	_____
/'grʌmbəl/	_____	/'gɑ:gl/	_____	/'wɒbl/	_____

Which words sound like something:

- pleasant/unpleasant?
- short/long-lasting?
- high/low-pitched?

- Fill in the gaps or answer the questions with one of the above words in its correct form.
 - 'I refuse to resign!' said the Prime Minister, _____ the table defiantly.
 - 'I've got a terrible cold. I've been _____ and sneezing all day long.'
 - It began to rain while we were having a walk. I had to _____ the mud off my shoes when we got back.
 - Many people think snakes are _____, but it isn't true. Their skins are smooth and dry.
 - This is what cats do with their claws!
 - This is what you are if you don't like the sight of blood!
 - A good sea crossing is this, or a baby's skin!

In pairs, write similar sentences for the other words to test your colleagues. Either write sentences with gaps (as in a.-d.) or definitions (as in e.-g.), and then read them out loud.

Figura 04 – Atividade de Pronúncia - Curso avançado

Além disso, cursos de pronúncia (Fonologia) são ministrados como extensão pelas universidades, pelos cursos de letras e pelos centros de língua públicos e privados. Na verdade, tem-se percebido também um crescente número de professores que, ao contrário do passado, reconhecem a importância do ensino de aspectos como ritmo e entoação, acentuação, e sons de vogais e consoantes da LI com o objetivo de melhorar a

formação dos aprendizes de LE. Todavia, reconheço, com a experiência de 23 anos de ensino de LI como professor, coordenador e diretor de centros de idiomas nas cidades de Fortaleza e Manaus, em especial, trabalhando com cursos de treinamento para professores (*TTC – Teachers Training Courses*) ao longo desse tempo, que o ensino da pronúncia, como citado, depende da administração escolar local e da vontade do professor. Porém, em conclusão, defendo veementemente que o aluno entre em contato com essa “dimensão maior da produção oral” desde os semestres mais básicos, visando, a médio e a longo prazo, a um *upgrade* substancial na sua fluência diante do domínio do conhecimento da fonologia inglesa e isso só pode realmente acontecer, na minha ótica de pesquisador e de professor, se o *status* da pronúncia for mudado: deve-se considerá-la, dada a sua importância para o ensino de línguas e para a excelência da competência comunicativa como uma “dimensão maior da produção oral”, que possa ser colocada ao lado e quase na mesma importância da compreensão auditiva, produção oral, compreensão escrita e produção escrita.

Portanto, abro agora uma breve discussão sobre o *status* do ensino de pronúncia de LI (volto com a sequência das críticas tão logo terminar minha defesa na argumentação da pronúncia como “dimensão maior da fala”), que até o momento, mesmo diante de algumas mudanças, não tem sido tratada como deveria, dada a sua importância para a aquisição de uma LE; pelo contrário, é, normalmente, suprimida ou erradicada da prática de professores de LE.

É relevante destacar mais uma vez que as habilidades linguísticas consideradas pelos estudiosos da AC limitam-se somente à compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção oral, haja vista que essa filosofia de ensino, no início de seu surgimento, adotou uma atitude radical no que concerne aos aspectos estruturais do sistema linguístico, condenando inteiramente o ensino formal da gramática no ensino de LI e, como não poderia ser diferente, a AC também obstou ao ensino do sistema fonético-fonológico inglês, já que a orientação primeira dessa abordagem era fazer com que o aluno fosse capaz de se comunicar de maneira inteligível com outros falantes na LA e, dessa forma, a ênfase na pronúncia perfeita é substituída pela busca da comunicação. Em outras palavras, pela busca da inteligibilidade, descartando a pretensa

perfeição adquirida pela imitação de nativos como outros métodos defenderam, principalmente, o MA.

Ora, é conhecimento comum, que a invisibilidade da fonética e fonologia nos programas escolares e nas políticas públicas de ensino parece dever-se a alguns preconceitos relacionados com a abstração dos conceitos, com o grau de dificuldade com que o ensino desses conceitos pode conter e com o não reconhecimento da utilidade desses conceitos no processo de ensino-aprendizagem de LE. Em suma, não se pode deixar de reconhecer que a pronúncia se tem mantido, como já posto, embora com alguns ganhos recentes, num lugar de sombra dentro do ensino de LI.

É importante deixar claro aqui, antes de adentrar mais nesta discussão, que, quando o professor de inglês avalia a produção oral do aluno (*speaking*), ele também está tratando do estudo da pronúncia, embora de maneira periférica. Isto é, reconheço que o aluno não está totalmente desconectado desse conhecimento independente do método ou abordagem, pois na produção oral, o professor, em busca da fluência e da acuidade linguística do aprendiz, corrige também os erros mais comuns do falante brasileiro, mas os tempos são outros e as demandas também mudaram, pois, sabe-se ainda que as aulas de inglês geralmente se resumem a repetição de palavras ou pequenas sentenças, isto é, os alunos, dada a falta de um estudo sólido sobre pronúncia como qualidade de sons, padrão de entonação, mudanças regionais etc., sempre vão precisar de alguém para corrigir falhas nesse campo (MILLER, 2002).

Porém, com o caminhar das pesquisas e de práticas ao redor do mundo, essa postura se arrefeceu e o ensino de pronúncia está deixando de ser tabu na AC e, ao contrário do passado, já é presente nos materiais didáticos e nas escolas que utilizam a AC atualmente (cf. figs. 02, 03 e 04), visto que tem papel fundamental na aprendizagem de uma LE, pois explicita para o aprendiz o que ocorre com o fonema no encadeamento da fala. Para Castilho (2003, p. 23):

Ao contrário de Saussure, que estava preocupado em fundar a Linguística, Jakobson (1972) concebe o fonema como o principal fato linguístico. Para ele, a Linguística gira em torno desse elemento, que consiste no conceito básico da Fonologia. O autor aponta para o fato de que tudo o que é gramatical tem significação positiva e constante, mas não o fonema, que é a *única* entidade opositiva, relativa e negativa na língua, o qual só adquire conteúdo na cadeia da fala.

Ademais, devo sobrelevar um fato importante para esta investigação. Trata-se, como já posto, da situação atual do que se denomina de Abordagem Comunicativa Revisitada (ACR), que é um dos aspectos característicos dessa versão da AC no qual há certo equilíbrio nas suas premissas, isto é, ela dá uma atenção sistemática tanto para os aspectos funcionais quanto para os aspectos estruturais da língua, combinando, em uma visão comunicativa mais completa, na qual expandir ou incrementar os estudos fonológicos da LI somente agrega vantagens acadêmicas e profissionais ao ensino de LE, pois além de melhorar a comunicabilidade e a inteligibilidade, desenvolve a autoconfiança dos aprendizes. Para Bauer e Alves (2011, p. 294):

De acordo com Pennington (1996), quando pensamos nos objetivos do ensino de pronúncia, devemos ter três noções em mente, na seguinte ordem de prioridade: inteligibilidade, fluência e acurácia. Entende-se por *inteligibilidade* a habilidade que o aprendiz tem em se fazer entendido, e, pelo fato de esse processo não ser muito fácil de ser atingido, uma ênfase mais forte nos aspectos de pronúncia pode se mostrar importante. Essa noção é um objetivo imediato para que os aprendizes, desde o nível de proficiência iniciante, consigam se fazer compreender. Em relação à *fluência*, podemos dizer que tal característica se mostra indicadora de que o aprendiz já consegue articular os sons da L2 com mais facilidade. Tal habilidade vai sendo desenvolvida com a prática. Por sua vez, a *acurácia* diz respeito à precisão fonética do que está sendo dito, constituindo um objetivo presente, sobretudo, entre aprendizes de nível de proficiência mais avançado. Percebe-se que os três aspectos em questão, em conjunto, se mostram de grande importância para garantir um ensino bem-sucedido do aspecto fonético-fonológico.

Logo, o ensino de aspectos fonológicos deve ser realizado de forma criteriosa, dentro de uma metodologia comunicativa, com o objetivo de se evitar que questões irrelevantes para o aprendiz nessa área venham a ser abordadas de maneira exaustiva e não de forma contextualizada como pregam as premissas da AC. E para que isso aconteça, pode-se levar em conta alguns argumentos para fundamentar a elevação do ensino de pronúncia a uma posição de destaque em sala de aula como uma “dimensão maior da produção oral”, como a dupla articulação das línguas, a relação simbiótica do sistema linguístico e do desempenho, o mundo digitalizado e globalizado atual, o inglês americano, britânico e internacional e, por fim, as diferenças dos traços segmentais e suprasegmentais entre as línguas portuguesa e inglesa.

Dessa maneira, primeiramente, deve-se lembrar que nenhum idioma é monoarticulado, então, para incrementar o processo de internalização de uma LE, o aluno de LI precisa estar consciente de que a língua tem dupla articulação, isto é, que se manifesta através de sentenças resultantes da união de dois elementos menores: os morfemas e os fonemas. Os primeiros são elementos significativos, pois dão alguma informação sobre a estrutura semântica ou gramatical dos vocábulos: *un-happy-ly* (morfema negativo+adjetivo+morfema formador de advérbio de modo). E, no segundo caso, os fonemas que podem ser percebidos no vocábulo *HAPPY*: /h/, /æ/, /p/ e /i/ são chamados de elementos da segunda articulação e, ao contrário dos morfemas, não são dotados de significados. Eles compõem o vocábulo do ponto de vista fonológico. Em outras palavras, eles dão mais informação ao aprendiz acerca do uso e da produção de determinado verbete, facilitando a recepção e produção da LE, validando mais a argumentação em favor da valorização do ensino de pronúncia na disciplina de LI, já que permitem uma melhora significativa nas competências linguísticas e comunicativas do aluno.

Uma questão importante, como já visto, quanto ao ensino de pronúncia, é que, segundo uma visão funcionalista da língua, não se pode analisar a competência linguística como algo desvinculado do desempenho, ou seja, a gramática não necessita ser percebida como independente do uso concreto da língua, do discurso. Desse modo, percebe-se que há uma simbiose entre a produção do discurso e o sistema linguístico, pois o discurso precisa da gramática para existir, mas a gramática necessita do desempenho para se adaptar a contextos de interação.

Outro aspecto a ser considerado diante do ensino de LI neste mundo digitalizado que os Milênios se deparam, é que uma pronúncia mais eficaz - sem a necessidade de ser perfeita - e o conhecimento sobre as variações dialetais possíveis de LI fazem muita diferença na comunicação atualmente, pois o aprendiz tem agora a oportunidade de falar com mais autonomia, através das TDICs ou *vis-à-vis*, devido à mobilidade propiciada, também, por relações internacionalizadas.

Isto é, o aprendiz, por meio dessas possibilidades, a qualquer momento, pode se comunicar com um americano, um inglês, um australiano, um neozelandês, um jamaicano, um nigeriano dentre outros falantes nativos, que apesar de terem no idioma

saxão sua primeira língua, fazem-no com variações fonológicas e lexicais significantes. Sobre essa questão, segundo Castilho (2003, p. 14):

A comunicação está diretamente associada e relacionada a uma língua, que, segundo Laver (1995, p. 56), “é uma entidade composta de um grupo de dialetos relacionados e seus sotaques associados”. Então, se a língua constitui-se de dialetos, assume-se que apresenta diferenças regionais em termos de vocabulário, pronúncia e gramática (WELLS, 1999) e que, dependendo de sua origem, uma pessoa articula ou pronuncia uma palavra de uma determinada maneira.

Além dos falantes nativos, dentro do contexto atual e, dependendo dos objetivos do aluno, seja o mundo da pesquisa, do entretenimento ou dos negócios, há de se considerar (e conhecer) também a pronúncia de falantes do inglês como LE tal qual um francês, um italiano, um japonês e outros quando se comunicam em LI, como alguns cursos já defendem, no lugar de uma vertente fundamentalmente americana ou inglesa, o ensino de inglês internacional. A esse respeito, Mott-Fernandez e Fogaça (2009, p. 196) afirmam:

A grande expansão da LI no mundo globalizado, conferindo-lhe o *status* de língua global ou internacional, torna necessário repensarmos nossas práticas pedagógicas à luz dos novos desafios e conflitos que surgem entre o global e o local e entre concepções de ensino que emanam dos países do centro (EUA e integrantes do Reino Unido) e as necessidades locais de países cujos nativos aprendem o inglês como língua internacional.

Como se pôde perceber, existem várias razões que podem explicar essas diferenças de pronúncias como aspectos regionais, culturais, físicos etc. Contudo, pode-se observar também que há um padrão reinante de articulação em cada dialeto, e é justamente o desvio desses padrões que ocasionam os diferentes sotaques, que são maneiras de pronunciar de um determinado local ou grupo social. Em outras palavras, todos nós falamos com sotaque, mas um estudo mais aprofundado dessa dimensão da produção oral, isto é, a busca por uma pronúncia melhor (respeitando os objetivos do aprendiz), garante a eficácia da comunicação independente da receptividade do ouvinte, haja vista que, em certas culturas, o interlocutor não se mostra tão tolerante ao erro como os brasileiros em relação aos estrangeiros.

Ainda hoje, os cursos de inglês sofrem duas principais influências quando se trata de ensino de LI: ensinam somente o idioma oriundo dos Estados Unidos ou da Inglaterra. Entretanto, com o advento do inglês como língua internacional e o surgimento das TDICs, surgiu a possibilidade de se comunicar com pessoas de todo o mundo e devido à mobilidade física ou virtual tão comum neste momento, surgiram também, simultaneamente, diante dessas mudanças, os conceitos de cidadão do mundo e de aldeia global. Segundo Ijuim e Tellarori (2008, p. 3):

A imagem de aldeia global foi criada, na década de 1960, pelo canadense Marshall McLuhan. Autor de "O meio é a mensagem" previu as transformações sociais provocadas pela revolução tecnológica. Com a metáfora, queria dizer que o progresso tecnológico estava levando o planeta à mesma situação de uma aldeia, ou seja, a possibilidade de se intercomunicar diretamente com qualquer pessoa que nela vive. Por este princípio, o mundo seria interligado, com estreitas relações econômicas, políticas e sociais, fruto da evolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Embora a língua seja a mesma, há a necessidade, dependendo do objetivo do aprendiz de LE, de se adequar, de ter informações sobre as diferentes variações fonológicas para proceder ajustes segundo as mudanças geográficas.

Ora, esse conhecimento da fonologia auxilia na aprendizagem de outro idioma, visto que, ao aprender uma LE, o aluno, frequente e inconscientemente, usa fones da LM na pronúncia daquele idioma que está estudando. Isto é, quando as duas línguas diferem em seus componentes fonológicos, podem existir interferências na prática oral da LE e, portanto, o estudo dessa habilidade nas aulas de LI vai garantir um grau maior de competência linguística e comunicativa.

Dentro do contexto atual e diante dos argumentos já apresentados previamente para esta investigação, considerarei a pronúncia como uma “dimensão maior da produção oral”, já que estamos cogitando um grau de competência comunicativo mais elevado de um sujeito concreto frente a um determinado propósito, que é, além da observância de outros aspectos comunicativos, o desenvolvimento da capacidade de perceber as variações dos elementos segmentais como as consoantes e as vogais e de elementos mais vastos que esses segmentos tais quais os constituintes prosódicos como o acento, a entonação, a pausa etc.

Então, o objetivo desta empreitada não é somente buscar a perfeição da articulação fonológica, mas além de conscientizar professores e escolas de LI que não contemplam essa dimensão como poderiam, contribuir para o aprendizado de LE, com o intuito de diminuir e amenizar erros que possam causar ruídos expressivos nas recepções acústicas de tais realizações, comprometendo, dessa forma, a comunicação e o que possa advir desses contatos.

E isso se passa, em particular, quando estudantes brasileiros tentam falar inglês, sem a preocupação com alguns aspectos fonológicos do idioma falado em determinada região, dificultando o entendimento do interlocutor nativo, visto que ativa padrões acústico-articulatórios que são idênticos ou semelhantes aos modelos pré-existentes da LM, em especial, quando se trata de falantes de português, visto que dominam um conjunto de vogais menor (7 fonemas vocálicos no português do Brasil e 11 no inglês americano) do que os falantes de LI (cf. figs. 05 e 06).

A esse respeito, é importante dizer ainda que nesses sistemas fonológicos nos quais há grande número de fonemas vogais, é difícil se perceber a diferença entre esses sons, por isso, a necessidade de mais estudo sobre essa questão já que a apreensão dessas línguas exige mais acuidade auditiva por parte dos aprendizes tanto no reconhecimento quanto na produção oral.

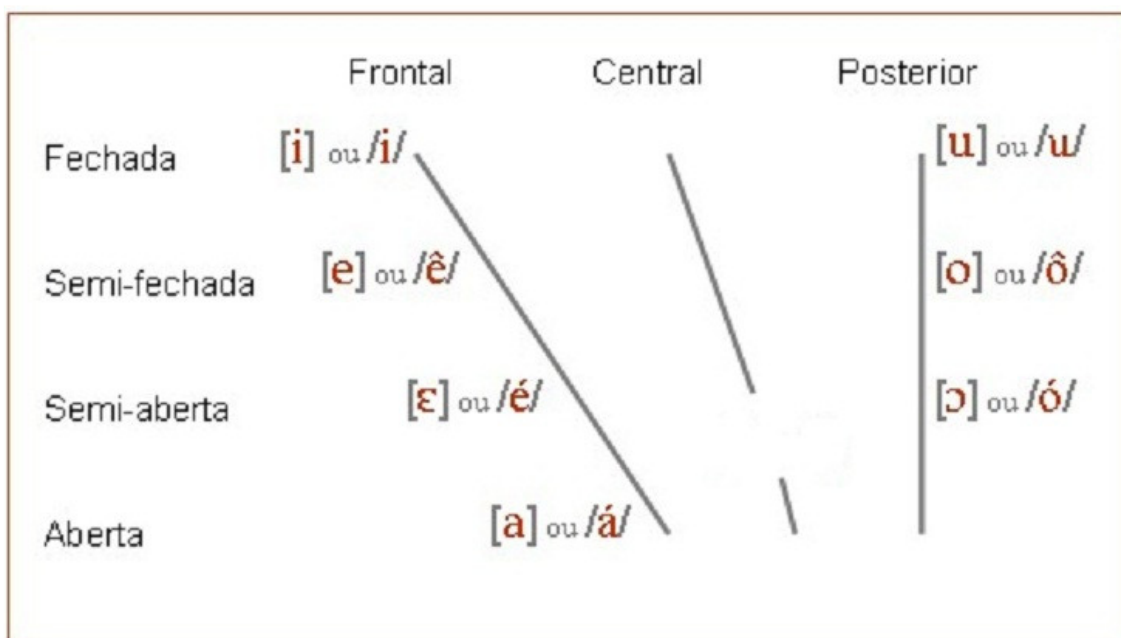


Figura 05: Fonética das vogais em português

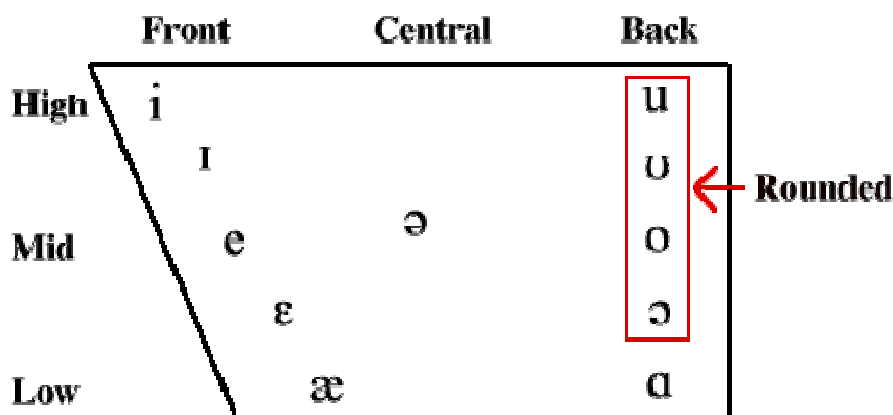


Figura 06: Fonética das vogais em inglês

Jakobson (1972) também ratificou o fato de que os aprendizes de uma LI mapeiam os sons desse idioma de acordo com o quadro de fonemas e regras fonológicas que eles têm internalizado para a LM, em especial, se há menos fonemas vocálicos do que na LE estudada. Isto é, o aluno trata os itens lexicais da LE como se consistissem de sequências de unidades acústico-articulatórias da LM ou ele transplanta esses itens de uma LE falada em determinado país para outra região geográfica, descartando os devidos ajustes que a fonologia pode prover ao aluno, pois as teorias fonológicas afirmam que cada língua contém um conjunto relativamente reduzido de fonemas e variações.

Isto é, a maioria desses fonemas pode ser agrupada e apreendida em sala de aula para evitar mal-entendidos, como percebido nos casos a seguir, que se configuram como dificuldades para o estudante de inglês. Farei agora uma pequena discussão sobre alguns erros mais comuns de pronúncia cometidos por aprendizes brasileiros com o intuito de consolidar mais a sua importância como essa dimensão da pronúncia no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Logo, pode-se promover um mapeamento das principais fontes de transferências que podem ocorrer da LM para a LE em estudo (respeitando as idiosincrasias do interlocutor sejam elas regionais, culturais etc.) em busca de um melhor desempenho na fluência e na acuidade linguística visando, dessa forma, uma mudança de qualidade no ensino de LI.

Devo ressaltar que nesses exemplos apresentados a seguir, será usado como padrão, o Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Primeiramente, mostrarei um exemplo de um processo alofônico comum para os falantes de língua portuguesa que se aventuram no idioma saxão:

- a) Os fonemas /t/ e /d/ são geralmente pronunciados pelos brasileiros, que estudam inglês, como africados (/tʃ/ ou /dʒ/):

E, conseqüentemente, nesse fenômeno (alofonia), o aprendiz substitui um som por outro. Embora se continue tendo a mesma palavra sob o ponto de vista semântico, essa mudança pode ser considerada um ruído, pois dificulta a percepção do interlocutor. Como nos casos abaixo:

Today = /tə'dei/ e não /tə' dʒei/

Tomorrow = /tə'mɒrəʊ/ e não /tʃə'mɒrəʊ/

- b) Os alunos brasileiros também fazem a inserção de uma vogal no final das palavras em inglês:

Have = /hæv/ e não /hævi/

Love = /lʌv/ e não /lʌvi/

A discussão e conscientização deste tipo de transferência fazem-se importantes no caso da aquisição de LI por brasileiros. Ao passo que os padrões grafo-fônico-fonológicos do português são transparentes, no inglês, tal relação deve ser considerada como bastante opaca (AKAMATSU, 2002) e, neste caso, há uma tendência natural de se adicionar uma vogal, como acontece na LM, onde nada existe.

- c) Ainda substituem um fonema da LE por um da LM, mudando totalmente o sentido da palavra em alguns casos:

Think = /θɪŋk/ e não /sɪŋk/ (no lugar verbo PENSAR, o aprendiz brasileiro geralmente pronuncia o verbo AFUNDAR). E isso ocorre porque na LM não há o fonema fricativo dental surdo /θ/ no inventário fonológico do português e, portanto, o aluno de LI transfere imediatamente pelo fonema fricativo alveolar surdo /s/ ou outro, fato que gera confusão e até possíveis constrangimentos.

- d) Há também a deslateralização e o arredondamento das laterais líquidas em posição final, isto é, o uso do fonema /w/ no lugar de /l/:

Este se constitui um dos erros mais comuns dos aprendizes brasileiros, visto que o som de /l/ é, em português, na maior parte do país, pronunciado como /w/, o que pode levar o aluno, por exemplo, ao usar uma palavra como CALL (ligar) = /kɔl/, emitir um som parecido com COW (vaca) = /kaw/ ou algo ininteligível.

- e) Outra dificuldade encontra-se nas regras para a formação da terceira pessoa do singular, que também seguem quase os mesmos princípios das regras para a formação do plural em inglês com a mesma terminalidade. E, nesses casos, dependendo do ambiente fonético, o “s” pode ser pronunciado de três formas distintas: /s/, /z/ e /ɪz/.

Primeiro, quando o som final de um verbo em questão for surdo /p, t, k, f, θ/, o grafema “s”, referente à terceira pessoa do singular, é realizado pela fricativa alveolar surda /s/. Exemplo:

Verbo	Transcrição	3ª pessoa	Transcrição
Look	/lʊk/	Looks	/lʊks/

Todavia, quando o som final de um verbo for sonoro /b, d, g, v, ð, m, n, ŋ, l, r, w, y/ ou vogal, tal grafema será realizado pela fricativa alveolar sonora /z/.

Verbo	Transcrição	3ª pessoa	Transcrição
-------	-------------	-----------	-------------

Live	/lɪv/	Lives	/lɪvz/
------	-------	-------	--------

E, por fim, quando um verbo terminar com um som sibilante /s, z, ʃ, ʒ, tʃ, dʒ/, os grafemas “s”, “es” ou “ies”, que correspondem à terceira pessoa do singular, serão pronunciados como [əz] ou [ɪz].

Verbo	Transcrição	3ª pessoa	Transcrição
Kiss	/'kɪs/	Kisses	/'kɪsəz/

- f) O aprendiz brasileiro de LI também tem a dificuldade de pronunciar o som /ə/. O *schwa* é o nome do som mais comum em inglês. É uma vogal que ocorre nas sílabas átonas de muitas palavras e aprendê-la corretamente diminui o sotaque, tornando a pronúncia mais natural para um interlocutor nativo ou com boa proficiência linguística:

A pronúncia correta da palavra ABOVE é /ə' bʌv/ e não /a' bʌv/;

A pronúncia correta da palavra FAMILIAR é /fə' mɪljər/ e não /fa' mɪljər/.

Também é comum o emprego do /ə/ (pelos nativos) em artigos e preposições, quando usados no discurso:

John is afraid **of** cats = Em vez de usar o som /ʌv/ na preposição **of**, usa-se nessa sílaba átona, o som de schwa /əv/ no encadeamento da fala, mas os alunos têm a tendência a manter o fonema tônico nessas situações.

- g) Agora, eis uns exemplos das diferenças entre o inglês americano e britânico:

City = /sɪri/ para o inglês americano e /sɪti/ para o britânico. Há neste caso, a troca da vibrante alveolar /r/ do americano pela oclusiva alveolar /t/.

Car = /kɑr/ para o inglês americano e /kɑ:/ para o britânico. Aqui, ocorre o câmbio da vibrante alveolar /r/ por um /ɑ/ prolongado.

h) E entre o inglês americano e australiano:

Man = /mən/ no inglês americano e /mæ:n/ no inglês australiano. A vogal é mais longa e um pouco nasalada no inglês australiano.

i) Ou ainda a diferença entre o inglês americano e neozelandês:

Farm = /fɑ:m/ no inglês Americano e /fɑ:m/ no inglês neozelandês. O americano enfatiza no fonema “r” (vibrante alveolar) enquanto que o neozelandês apenas alonga a vogal como um britânico.

Bet = /bet/ no inglês americano e /bit/ no inglês neozelandês, pois o fonema /ɛ/ é pronunciado com a língua mais recuada do que faz o falante americano, transformando o som “e” em algo similar a um “i”.

Day = /deɪ/ no inglês americano e /daɪ/ no inglês neozelandês, isto é, a palavra DIA quase se transforma para um estrangeiro desavisado na palavra MORRER, dificultando sua compreensão.

j) Agora, eis alguns exemplos de outros falantes de inglês como LE:

Rice= /raɪs / no inglês americano e /laɪs/ para um falante japonês, que tende a trocar o fonema alveolar /r/ por um alveolar lateral /l/. É importante mencionar que nesse caso, há mudança de sentido também: RICE é arroz e LICE é o plural irregular de piolho.

West= /west/ para o inglês americano e /vest/ para o falante russo. Esse aprendiz, além de outros problemas como a impossibilidade de pronunciar os sons /θ/ e /ð/ como no caso de THIS, que no lugar de /ðɪs/, ele diz /zɪs/, também troca a semivogal /w/ pela fricativa labiodental /v/, mudando o sentido de WEST, que é Oeste para VEST, que significa Colete, Vestes etc.

Há outros dados a serem considerados no ensino de LI, que dificultam a comunicação nesse idioma, principalmente para quem descarta o ensino de pronúncia como parte fundamental da aprendizagem de LE no contexto internacionalizado atual:

k) Como a falta de correlação entre a ortografia e a pronúncia:

a) Circuit= /'sɜrkət/

b) Thorough= /'θɜrou/

l) Ou no caso dos fonemas /ɪ/ e /i/ do inglês, que têm uma carga funcional ampla, isto é, ocorrem com muita frequência como único elemento diferenciador e, qualquer neutralização nessa área pode representar um sério problema:

Live = /lɪv/, que significa MORAR, VIVER e

Leave = / li:v/ (realizado com um “i” longo), que significa PARTIR.

E, por fim, dentre inúmeros outros fenômenos que poderíamos citar aqui e que justificam essa proposição de elevar a pronúncia para o nível de uma habilidade:

m) Há também a mudança de tonicidade, quando a palavra muda de classe:

a) phoTOgraphy (substantivo)

b) PHOtograph (verbo)

n) E a questão da entonação, que pode ser:

Ascendente: a *rising intonation* acontece em perguntas que são respondidas com *yes or no*, geralmente, começadas com os verbos auxiliares *do, does, did, can, could, should, to be*, etc. Eis exemplos abaixo:

Do you have a car?

Are you American?

Can you cook?

Should we go now?

Descendente: a *falling intonation* ocorre quando usamos os pronomes interrogativos (*question words*) como *what, where, why, when, etc.*, que requerem informações para além de um *Yes* ou um *No*. Observe os exemplos abaixo (de autoria do pesquisador):

What time do you go to school?

Where do you live?

Why is she here?

When do you leave?

Embora os exemplos anteriormente sejam prosaicos, eles representam dificuldades linguísticas a serem vencidas no ensino de LI em busca de uma melhor pronúncia e são também emblemáticos para corroborar a necessidade de um estudo mais aprofundado dos aspectos fonológicos da LE, em especial, pelos cursos de letras, escolas públicas e cursos livres de idiomas por todo o país, pois o aprendiz não irá reconhecer os sons do idioma como eles realmente são se não houver discussão e prática para consolidar a informação e internalizá-la. E, nesse caso, deve-se, portanto, destacar a importância do papel do professor de inglês, não somente no campo da semântica, sintática e morfologia, mas reforçar cada vez mais sua atuação no campo da fonologia.

Este é um argumento em favor de um estudo fonológico detalhado dos contrastes entre a LM e a língua que se busca aprender - condição imprescindível para um bom professor de LE. Em outras palavras, uma apresentação dos dois sistemas fonológicos ajudará o aprendiz a logo se conscientizar de que os sons de um e outro idioma não são exatamente iguais, e que essas diferenças podem ser relevantes no significado e no entendimento.

Ora, o domínio sobre a língua falada começa com o entendimento oral (vide quadro 6, p. 95), e este começa com o reconhecimento das palavras contidas no fluxo de produção oral por meio de aspectos fonológicos como tonicidade, ritmo, duração, entoação etc. dentro de cada sistema linguístico e, conseguir isolar cada conjunto de fonemas correspondentes a cada unidade semântica (palavra), dentro da sequência ininterrupta de sons no fluxo da produção oral no idioma estudado, é uma realização que pode ser buscada, visando uma boa comunicação, haja vista que a linguagem é a faculdade do homem de expressar seus pensamentos independentemente da língua que escolha estudar, portanto, deve-se, através de um ensino de pronúncia mais presente na escola, instrumentalizar o aluno com essa ferramenta que pode fazer diferença na vida acadêmica e profissional do aprendiz.

Cabe mencionar ainda que a formação em pronúncia pode auxiliar o professor de inglês como LE a estabelecer as estratégias didáticas, que contribuam para diminuir a interferência da escrita sobre a pronúncia em uma língua em que a relação entre esses dois aspectos não é transparente e, principalmente, ajudá-lo a desenvolver atividades que melhorem o desempenho dos alunos em discriminar e produzir sons, favorecendo a promoção da inteligibilidade da fala e a compreensão oral por meio da distinção de fonemas vocálicos e consonantais, da compreensão da importância do aparelho fonador para a fala e a construção, mesmo que básica, de um referencial teórico-metodológico capaz de orientar reflexões, referentes à aplicabilidade desses conteúdos (BREVES, LIMA e ROCHA, 2012).

É realmente crucial para o êxito dessa empreitada, que o professor de LE (e outros atores envolvidos) desenvolva situações em sala de aula, através de uma pedagogia do engajamento, da descoberta e da consolidação de saberes através de análise das variantes fonológicas, que conduza o aluno à aquisição de saberes e ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas em LI.

É crucial salientar novamente que não se busca um “sotaque zero” quando se estuda inglês, pois não há tal garantia de se atingir esse estágio e, além disso, ter um sotaque não é crime, porque faz, na verdade, parte da identidade de cada um, mas deve-se tentar, através de estudo e prática, melhorar a percepção e a produção dos fonemas na fala para reduzir a transferência a um nível aceitável. Em outras palavras, essa redução

vai depender das necessidades e objetivos individuais de cada aprendiz. O que se pretende evitar é que os alunos de LI de escolas públicas percam oportunidades porque apresentam um inglês ininteligível.

E isso pode ocorrer com êxito, como posto no começo desta discussão, se mudarmos o status do ensino de pronúncia, em vez de algo periférico, que assuma, no processo de ensino-aprendizagem, sua centralidade devida no planejamento do discurso e que passe também a constar como uma dimensão maior da produção oral.

Em suma, essas reflexões somente constituem um ponto de partida acerca da possibilidade e aplicabilidade dessa nova capacidade ao ensino de inglês, principalmente, em escolas públicas, pois esse câmbio pode contribuir também para corrigir injustiças e exclusão, visando uma formação mais sólida desse aluno como cidadão do mundo.

Agora, no que diz respeito à crítica que compara o ensino “funcional/nocional” da AC aos métodos estruturalistas da MA, pode-se afirmar que, inegavelmente, diferente de qualquer metodologia que a tenha precedido, a AC focaliza o ensino de línguas na comunicação e, portanto, ensinar um idioma nessa abordagem, como já apresentado repetidamente, é levar o aluno a adquirir competência comunicativa, isto é, a apreender conhecimento da língua, de suas estruturas e normatização, do uso efetivo do idioma em situações concretas dentro da comunidade na qual a língua está inserida ou em situações nas quais, mesmo fora dos países em que a língua é falada, o aprendiz seja capaz de solucionar problemas ou realizar projetos em LE. Sobre essa discussão, Pica (1987, p. 4) afirma que:

A análise de atividades desenvolvidas em sala de aula indica que as atividades que envolvem resolução de problemas possibilitam maior interação entre os participantes na medida em que proporcionam maior número real de oportunidades reais de comunicação. Tais estudos também mostram que, ao se engajarem em uma interação social significativa, os aprendizes descobrem as regras linguísticas e sociolinguísticas necessárias para a compreensão e produção em LE.

Ora, a alegação de que a AC com seu programa de ensino baseado em um método funcional/nocional, como mencionado antes, aproxima-se ou se iguala as atividades estruturais do MA causa perplexidade, pois embora, o professor apresente os

conteúdos para os aprendizes em formato de funções ou noções (como dizer adeus; como despedir-se; como agradecer etc.), o aluno tem, a sua disposição, situações criadas pelo professor ou pelo material didático que se não reais, mas que funcionam, pelo menos, como simulacros da verdade dentro de contextos possíveis de solução de problemas ou de execução de projetos, nos quais ele pode se posicionar e expressar-se livremente. Isto é, após ter internalizado as funções, o aprendiz, por exemplo, pode usar a função “como dizer adeus” para se despedir de seu chefe, de seu pai, de um amigo etc., em contextos verossímeis, que podem estar presentes sob a forma de exercícios ou situações (jogos, solução de problemas, projetos etc.). Também sobre essa questão, Santos Gargallo (1999, pp. 31-33) alega que:

A aplicação do conceito de competência comunicativa ao ensino de línguas no início dos anos 70 significou uma mudança de orientação no ensino, pois ele aborda o estudo da língua em uso e não como sistema descontextualizado; até esse momento havia prevalecido o estruturalismo, um modelo que entendia a língua como sistema hierarquizado de estruturas linguísticas, e o condutismo psicológico com a sua visão de aprendizagem como resultado do binômio estímulo-resposta. Tanto no método da gramática e tradução, quanto no método estruturalista, a competência gramatical era o único objetivo do ensino de línguas estrangeiras. A partir da década de 70, outras habilidades passam a ser valorizadas, evidentemente sem que a competência gramatical perdesse a sua importância.

Enfim, ao contrário do ensino de LI pautado no MA, que apresenta sua prática descontextualizada através de repetições, há muitas possibilidades de se usar a função/noção aprendida durante momentos distintos da aula, contemplando diferentes habilidades através de atividades de *listening*, *writing*, *reading*, *speaking* e ênfase na pronúncia ou um amálgama das mesmas através de tarefas comunicativas como, por exemplo: interpretar um mapa, ouvir ou discutir uma propaganda, debater sobre um conjunto de regras; descrever uma fotografia, transmitir mensagens, contar histórias, contos, resolver um problema, contar piadas; montar linhas do tempo, roteiro de viagem; organizar campanhas na escola; criar produtos; solucionar um enigma; compartilhar informações, ideias etc., como acontecem na vida.

Em suma, em uma tarefa comunicativa, o foco está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma. Há, na verdade, situações que concorrem para a

aquisição de um desempenho linguístico razoável através da prática com atividades que simulam uma interação verdadeira sobre tópicos reais e preferencialmente conflituosos.

Para exemplificar as possibilidades dialógicas da AC, basta observar os exemplos a seguir nas figuras 07 e 08, de uma atividade pautada no MA com as tão comuns *drills* e, de uma segunda atividade, dentro da AC, na qual se percebe a integração das habilidades linguísticas em uma única atividade:

I speak.
Eu falo.

I speak English.
Eu falo inglês.

You speak Portuguese.
Você fala português.

I speak Spanish.
Eu falo espanhol.

You speak French.
Você fala francês.

I speak with my friend.
Eu falo com meu amigo.

You speak with your teacher.
Você fala com seu professor.

I speak with my brother.
Eu falo com meu irmão.

You speak Portuguese with your father.
Você fala português com seu pai.

I speak French with my mother.
Eu falo francês com minha mãe.

I speak English with my friend.
Eu falo inglês com meu amigo.

Figura 07 – Atividade no MA

Finding Out 1

Task 1

1. Listen and check (✓) True, False or I don't know.

	True	False	I don't know
Ashley and Daniel are talking about overweight kids.			
Gabriel and Daniel are brothers.			
Daniel and Ashley are brother and sister.			
Gabriel eats a lot of fruit and vegetables.			
Today 50% of kids in the U.S. between 6 and 19 are overweight.			
Gabriel practices sports.			
Gabriel's mother is a good cook.			

2. Listen to the conversation again and do these tasks.

a. Ashley gives Daniel a suggestion. What does she say?

b. What does *healthy stuff* mean?

It means good food. junk food.

c. Find in the conversation an example of

- a health problem: _____
- junk food: _____

d. An overweight kid usually eats a lot. doesn't usually eat a lot.



Task 2

1. What should Daniel do to help his brother? Work with a partner and give him a suggestion.

2. Now share your suggestion with your classmates.

Figura 08 – Atividade na AC

E, por último, será analisada agora a crítica sobre o uso “efetivo” da LI, que defende o *English for Specific Purpose* (ESP) ou o comumente chamado de Inglês Instrumental como padrão de ensino para todos. Na verdade, houve um tempo que seria fácil aceitar essa assertiva, todavia, estamos em outra época; a conjuntura é outra e a aprendizagem de uma LE tem outra conotação se comparada a outros momentos da história nacional.

Hoje (2014), o Brasil se situa entre as maiores nações do mundo; há mais oportunidades para se usar a língua de forma pragmática, por isso, dentre inúmeras razões para se estudar inglês, serão citadas as mais relevantes como o incremento industrial e comercial através da importação e exportação, o intercâmbio comercial e acadêmico de alunos (de graduação e pós-graduação) diante da oferta de bolsas para o exterior, os bancos de pesquisas mundiais em LI, o turismo nacional e internacional, o acesso a livros técnicos e literários na LA, a ascensão da classe C, os eventos internacionais aqui no país como a Copa do Mundo (2014) e as Olimpíadas (2016), o volume de informação na LI disponível na Internet e, principalmente, a busca pela formação de um cidadão crítico dentro desta comunidade conectada. Por conseguinte, a fluência na LI pode evitar uma total alienação sobre o que acontece nesta aldeia global em que se vive.

A esse respeito, sabe-se que não há nada de importante sem discurso. Moita Lopes (2005) destaca a importância da linguagem, uma vez que o inglês é utilizado como idioma que rege o discurso da globalização. De acordo com o pesquisador, “o inglês é o latim dos nossos tempos”; é a língua pela qual podemos compreender e participar criticamente do mundo contemporâneo, se nos interessa ou se nos é demandado participar dos intercâmbios possíveis sejam eles acadêmicos ou pessoais. O ensino de LI propicia ao aluno a oportunidade de interação no mundo social (científico, tecnológico, humano), o faz entrar em contato com outras civilizações e culturas, competência enfatizada como fundamental na formação de um cidadão do mundo. Essa abordagem interacional do ensino desse idioma permite uma melhor compreensão da importância da percepção da dinâmica cultural, que hoje direciona o ensino de LI, porque é necessário comunicar-se em inglês e inteirar-se dos valores que norteiam outras culturas (BUENO e MORAIS, 2014).

Acredita-se que o ensino de inglês instrumental (ESP) supre uma necessidade mais elementar do universo acadêmico, visto que prepara o aluno para atuar especificamente na área de seu interesse. Sabe-se também que ter o conhecimento em outro idioma, em especial em LI, tornou-se fundamental para os estudantes universitários, devido à necessidade de lerem rapidamente uma grande quantidade de textos escritos em inglês e em outros idiomas, no entanto, essa categoria de ensino de LE limita o aprendiz, visto que o aluno desenvolve somente uma das habilidades e, no Brasil, é comum se trabalhar apenas a Compreensão Escrita (*reading*).

Então, como se pode observar, as quatro habilidades da língua (ouvir, falar, ler e escrever) e a ênfase na pronúncia se reduziriam a uma só, à leitura, por ser considerada a de maior importância para o estudante universitário, pois propicia ao acadêmico a capacidade de ler e compreender textos como artigos, livros e pesquisas em geral na LI. Isto é, o aluno terá a possibilidade de aumentar o seu conhecimento na sua área de atuação, pois poderá ter acesso a várias fontes de informações. Para Celani (1998, p. 4):

O inglês instrumental, também conhecido como Inglês para Fins Específicos (ESP), tem como objetivo principal capacitar o aluno a ler e compreender textos acadêmicos em inglês, usando estratégias e técnicas de leitura específicas dentro de um esquema de atividades de caráter autônomo. Embora o aluno seja o protagonista nessa concepção social de leitura, o professor também desempenha um papel de destaque como facilitador nesse processo de construção conjunta, pois caberá a ele acompanhar e auxiliar o aluno até que este assuma a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, demonstrando estar a realizar as atividades sozinho. A gramática é ensinada de maneira contextualizada, ajudando na compreensão de textos acadêmicos. O vocabulário trabalhado relaciona-se, principalmente, com a área de estudo do aluno.

Frente a essa definição, cabem algumas considerações. Primeiro, o foco da metodologia é direcionado ao público acadêmico, que em busca de excelência na compreensão leitora, trabalha estratégias para o desenvolvimento de somente uma habilidade, fato esse que deixa um número de pessoas desassistidas, em especial, os mais jovens. Segundo, como já posto, a conjuntura atual demanda que as pessoas, em várias áreas do conhecimento, tenham o domínio de aspectos da LI como fonologia, sintaxe e léxico do idioma para se tornarem competentes em termos comunicativos.

Conseqüentemente, como supracitado, o ESP tem seu uso extremamente direcionado, beneficiando apenas um pequeno número de aprendizes. Sobre essa questão, Souza (2013, p. 11) afirma que:

No início da década de 70, no Brasil, surgiram as primeiras pesquisas sobre ESP ou abordagem instrumental de ensino de línguas. Foi criado um projeto nacional de Inglês Instrumental, e começaram as pesquisas. Essa abordagem está pautada na análise das necessidades dos alunos. No Brasil, desde a criação do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental na década de 1980, devido à Análise das Necessidades (*Needs Analysis*) dos graduandos brasileiros, que indicava a habilidade de leitura como de maior importância naquele momento, a grande maioria das pesquisas se voltou para a leitura de textos em inglês.

É importante destacar que a AC, como posto previamente, embora pautada nas teorias sociointeracionistas de aprendizagem, na sua concepção, como qualquer teoria, assumiu uma conduta mais fechada à época de seu surgimento, no entanto, com o passar do tempo, frente a tantas pesquisas e críticas, tornou-se uma metodologia mais flexível e, portanto, eclética. Atualmente, ao se analisar os materiais didáticos, ditos comunicativos, percebem-se várias acomodações, que não descartam mais o ensino da gramática, da fonética nem da inserção de qualquer outra técnica ou método anterior como o MA, Gramatical, Tradução, *Total Physical Response* (TPR) etc., que venham a contribuir para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem de LI.

Na verdade, a AC tornou-se, ao longo do tempo, um divisor de águas quando se trata de ensino de LE, pois seu foco inovador e transformador continua aberto a mudanças que levem o aluno a ter uma experiência positiva na aprendizagem de LI. Conclui-se essa linha de argumentação com as considerações de Almeida Filho (1998, p. 42) sobre a essência da AC:

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Dessa forma, o aluno é colocado como sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso implica menos ênfase no ato de ensinar em si, privilegiando os

aspectos práticos que fazem mais sentido para a vida e o futuro do aluno.

A preferência pela AC se dá porque esse método concebe a comunicação verbal não como um simples processo de aquisição linguística, mas como uma ferramenta de formação de um cidadão do mundo, que envolve conhecimentos prévios, capacidade de crítica e percepção da situação de uso do idioma, com o intuito de levar o aprendiz a integrar-se nas comunidades interdependentes, caracterizadas pelo avanço tecnológico e pelo intercâmbio entre os povos, ao contrário do reducionismo do ESP.

Esta discussão teve como objetivos, além de apresentar a AC, com todas as suas diretrizes bem como as suas críticas, ressaltar também a importância do trabalho do professor em sala, especialmente na condução de atividades que trabalhem a integração das habilidades na busca de competência comunicativa e, por fim, buscar entender como o processo de ensino e aprendizagem de LE, dentro de um contexto pautado na AC, agrega esse elemento pedagógico, o ensino de LI com o uso das TDICs, no seu arcabouço teórico e como isso pode afetar a aprendizagem dos alunos. Isto é, busca-se entender, por meio deste estudo, se essa inserção pode representar um ganho qualitativo, ou seja, uma melhoria significativa (comportamentos, percepções, condutas, notas etc) no processo de aprendizagem de LI dos alunos de ensino médio do IFCE-Fortaleza. E, para se entender as teorias que subsidiam as práticas pedagógicas da AC e a qual servirá de arcabouço teórico para esta pesquisa, serão comentadas agora, portanto, a teoria considerada interacionista.

Ora, como advogado até o momento, as teorias que fundamentam todo o percurso e as premissas pedagógicas de ensino de LE são as interacionistas. Destarte, não se pode deixar de apresentar as principais ideias sobre desenvolvimento da aprendizagem que pavimentam este escopo epistemológico, isto é, a teoria de Vigotski.

Enfim, para testar a hipótese deste trabalho, serão usados vários instrumentos de pesquisa como entrevistas, observações e avaliações diagnósticas, visando a investigar se há melhoras no desempenho acadêmico de LI dos alunos diante do uso das TDICs, dentro da AC, que prima pela interação social, seja ela: aluno/aluno, aluno/professor, aluno/máquina etc., para que a aprendizagem de LI ocorra, assim sendo, é natural que a escolha das teorias da aprendizagem recaia sobre o teórico já mencionado, no qual a

comunicação, a relação com o mundo e o contato entre os aprendizes são considerados elementos indispensáveis para a efetivação do referido processo.

4.7 Teorias Histórico-Cultural da aprendizagem: Vigotski

A teoria elaborada por Vigotski e seus colaboradores passou a fazer parte dos fundamentos da psicologia que hoje são discutidos em diversos campos de estudo, em especial, na educação. Deve-se frisar também que as metodologias de ensino de idiomas se fundamentaram fortemente nas premissas dessa teoria, principalmente, a AC.

As pesquisas para desenvolver uma nova psicologia marxista, que atendesse às demandas da recém-criada nação russa, surgida após a revolução socialista de 1917, direcionavam-se a combater o simplismo com que eram tratados os fenômenos psicológicos pelas teorias existentes, que tendiam, na sua maioria, ao reducionismo fisiológico devido à incapacidade de descrever apropriadamente a manifestação superior da psique, isto é, da consciência humana. A esse respeito, Vigotski (2000, p. 22) afirma:

A crise na psicologia é, acima de tudo, uma crise dos fundamentos metodológicos da ciência. As raízes dessa crise remontam à própria história da psicologia. Sua essência reside na luta entre as tendências materialistas e idealistas, que se chocaram nesse campo do conhecimento com uma agudeza e uma intensidade tão grandes que dificilmente se verificariam em qualquer outra ciência da atualidade.

Como os modelos anteriores não deram respostas aos anseios de Vigotski e de seus seguidores nos anos 20, ele tenta, na busca pela re-estruturação da psicologia e, portanto, na busca pela criação do novo homem soviético, determinar o caminho concreto de construção da base teórico-metodológica da psicologia marxista através da análise da atividade da prática laboral do homem em toda a sua complexidade, visto que a situação histórica da psicologia à época é tal que Vigotski afirmou usando as palavras de Brentano: “existem muitas psicologias, mas não existe uma psicologia una” (VIGOSTKI, 2000, p. 22).

Após intensa atividade científica (apesar da morte precoce), são lançadas as bases para sua Teoria Histórico-Cultural da evolução da psique. Essas ideias defendiam que as ferramentas mentais são desenvolvidas sócio-culturalmente. Em outras palavras,

que a atividade humana concreta é um processo histórico de criação material e mental, através das vivências interacionais com os outros e como o mundo, no qual cada forma seguinte é determinada pelas precedentes.

Desse modo, a relevância dessas ideias para o ensino de LI se dá em virtude do reconhecimento em Vigotski da influência da interação no desenvolvimento da cognição e também da mediação para todo o processo de aprendizagem. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo social no qual os indivíduos de uma sociedade constroem seus conhecimentos pela interação, em um intercâmbio contínuo entre fatores externos e internos.

Esse movimento efetivo do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não acontece do individual para o social, como defendido por Piaget, mas do social para o individual (VIGOTSKI, 2000), estabelecendo, desse modo, as bases da AC, quando esta coloca nas suas premissas basilares, o trabalho em pares e em grupos (discussões e projetos em conjunto) para a construção do conhecimento em LI. Ainda segundo o estudioso, o processo de socialização se dá pela superação do egocentrismo infantil no qual a criança começa a pensar não de si para si, porém, passa a adaptar o seu pensamento ao pensamento de outras pessoas. Enfim, sozinha, a criança nunca chegaria à necessidade de pensamento lógico.

Desse modo, uma ideia fulcral para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento como processo sócio-histórico é o conceito de mediação. Vigotski enfatiza que a construção do conhecimento é uma interação mediada por várias relações, isto é, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas pela mediação feita por outro sujeito. Logo, pode-se deduzir que, em sala de aula, o contato e as trocas de informações entre alunos e professores e entre eles próprios são elementos chaves para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem de todos os indivíduos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

É importante sobrelevar que, na visão de Vigotski, esse “fazer em colaboração” não invalida, mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento cognitivo, sua capacidade de discernimento, de agir, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um relevante critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Em

suma, é um estágio no qual a criança traduz no seu desempenho imediato, os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela mostra que pode realizar o que não conseguia fazer anteriormente.

Ora, o desenvolvimento do pensamento vai do social para o individual, ao contrário das ideias de Piaget. Isto é, para Vigotski, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, pois forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É, na verdade, através do intercâmbio com os outros indivíduos que se vão internalizando informações, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência desde a mais tenra idade. Ainda segundo Vigotski (2000, p. 28), “A primeira forma de pensamento é social. Na medida em que se desenvolve, ela vai se subordinando cada vez mais às leis da experiência e da lógica pura”.

Então, pode-se afirmar que essa hipótese nos obriga a conceber que a função primária da linguagem é comunicar, relacionar-se socialmente, influenciar os circundantes. Isto é, a linguagem primordial da criança é puramente social. Logo, como posto, seria incorreto denominá-la linguagem socializada, uma vez que a esse termo se associa algo inicialmente não social, que só se tornaria social no processo de sua mudança e desenvolvimento.

Frente a essa observação, deduzimos que para estruturar o pensamento, ao contrário dos animais, o homem não necessita se adaptar ao mundo exterior, porém, faz uso tanto das ferramentas internas ou instrumentos psíquicos como a atenção, a abstração, o pensamento, a fala e também cria novos instrumentos, novas tecnologias tais quais os óculos, o carro, o avião, os computadores etc., para garantir sua sobrevivência e aumentar suas potencialidades sensoriais. Portanto, parece lógico concluir que essa instrumentalização é o resultado das atividades praticadas segundo os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se insere.

Logo, a cultura da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal dessa criança são fatores cruciais, que vão contribuir para o desenvolvimento de sua maneira de pensar. E, vale mencionar, que em face desse processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas superiores de pensamento são transmitidas à

criança através de palavras, dos signos, isto é, das relações sociais que ela trava durante a vida com adultos ou com outras crianças mais experientes, com já posto.

Enfim, sem a linguagem, esse exercício do conhecimento aconteceria apenas em termos intra-subjetivos, ou seja, na mente dos indivíduos, que não teriam condições de representar, apreender, categorizar ou localizar as coisas do mundo físico, a não ser pelo uso de um sistema ou instrumento simbólico como a mediação pela própria linguagem.

Para Vigotski, deve haver um claro entendimento das relações entre o pensamento e a língua para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual humano, visto que a linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido. Na verdade, existe uma interdependência essencial entre o pensamento e a linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Sobre essa discussão, Vigotski (2000, p. 7) afirma:

Separado da idéia, o som perderia todas as propriedades específicas que o tornaram som apenas da fala humana e o destacaram de todo o reino restante de sons existentes na natureza. Por isso, nesse som desprovido de sentido passaram a ecoar apenas as suas propriedades físicas e psicológicas, ou seja, aquilo que não lhe é específico e é comum a todos os demais sons existentes na natureza; conseqüentemente, o estudo não podia explicar por que o som, sendo dotado dessas e daquelas propriedades psicológicas, é som da fala humana e o que o faz ser esse som. De igual maneira o significado, isolado do aspecto sonoro da palavra, transformar-se-ia em mera representação, em puro ato de pensamento, que passaria a ser estudado separadamente como conceito que se desenvolve e vive independentemente do seu veículo material. A esterilidade da semântica e da fonética clássicas está consideravelmente condicionada a esse divórcio entre o som e o significado, a essa desintegração da palavra em elementos isolados.

Dessa maneira, a linguagem, como instrumento, tem um papel fundamental na formação do pensamento de cada indivíduo e, a partir de sua aquisição, ela é uma ferramenta cognitiva indispensável para que qualquer processo de interação aconteça entre sujeitos que dela já se apropriaram.

A linguagem detém o poder de regular e de instituir um caráter mediador à relação entre os indivíduos. De fato, as interações verbais internalizam-se, ou seja, são reconstruídas no plano individual (intrapessoal), transformando-se em funções psicológicas e criando uma base para que a aprendizagem aconteça nas relações sociais

(interpessoal) travadas por eles no dia a dia. Em suma, quando os indivíduos se apropriam do conhecimento, interagem com pessoas ou com eles mesmos e usam a linguagem como instrumento dessa construção. Então, pode-se concluir que diferentemente de Piaget, que afirma que a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento ou amadurecimento biológico atingido pelo indivíduo, para Vigotski, é a aprendizagem que favorece o desenvolvimento das funções mentais, tendo a língua o também papel de mediadora das interações humanas.

Contudo, a linguagem configura-se como representação mental, que possibilita, através dessas atividades biológicas (mentais) para Piaget, e da interação para Vigotski, o acesso ao mundo das coisas. Isto é, o conhecimento acontece intra-subjetivamente, e, portanto, não seria possível entender o mundo físico, negociar significados e comunicar-se eficientemente sem o uso instrumental da linguagem e sem o uso de outros conhecimentos que também norteiam os processos dialógicos. Para corroborar a importância da linguagem no processo de desenvolvimento do ser humano, recorro também a Morato (2000, p. 153) quando aponta que:

[...] O fenômeno linguístico por excelência: o “feixe de sentidos”, como diz Pêcheux (1990), organizado (e reorganizado) por estratégias de gestão social, graças ao papel mediador tributário da linguagem. Com isso, reconhece-se que a língua não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo. Há vários fatores que mobilizam esta relação, além dos concernentes ao sistema linguístico propriamente dito (a língua): as propriedades biológicas e psíquicas de que somos dotados, a qualidade das interações humanas, o valor intersubjetivo da linguagem, as contingências materiais da vida em sociedade, os diferentes universos discursivos ou sistemas de referência antro-po-cultural para usar uma expressão de Franchi (1977) – através dos quais agimos e orientamos nossas ações no mundo, as normas pragmáticas que presidem a utilização da linguagem, a polissemia existente entre língua e (inter)discurso. Dito de outra forma, creio que Vigotski estaria uma vez mais em consonância com Humboldt: ainda que o mundo não seja produto original da linguagem (cf. Humboldt, 1972), ele é – digamos – de sua responsabilidade.

Diante do exposto sobre as teorias ditas interacionistas que embasam a AC, infere-se que, em se tratando do ensino de LI, a aprendizagem é mais significativa, pois há forte ênfase na resolução de problemas em grupos e, mais precisamente, quando

esses aprendizes interagem sob a orientação de um indivíduo mais experiente, ou seja, o professor ou um aluno mais avançado.

Ainda sob essa visão sociointeracionista da AC, há um foco em atividades nas quais existem negociação, diálogo, mediação e interação entre os pares e os grupos de alunos no processo de ensino e aprendizagem de inglês com a integração das macro-habilidades (vide fig. 08), uma vez que a prática realizada por meio do uso da LA, através de tarefas ou projetos colaborativos para a solução de problemas na LI com o auxílio das TDICs, é considerada como um elemento fundamental para favorecer a aprendizagem.

Deve-se, enfim, registrar mais uma vez que as ideias sociointeracionistas da aprendizagem vêm sendo implementadas na maioria das instituições de ensino nos últimos 30 anos e, além disso, é a teoria sugerida também pelos PCNs de LE. Concluimos, portanto, esta seção com uma afirmação óbvia, porém, verdadeira: somente se aprende a se comunicar, comunicando-se (LARSEN-FREEMAN, 1986).

Passa-se, nesta altura do texto (capítulo 5 a seguir), a discutir a introdução do ensino de LI por meio das TDICs como atividade curricular (ou extracurricular) do 1º ano do ensino médio integrado do IFCE - Fortaleza. Espera-se, após essa discussão e coleta de dados a seguir, a elaboração de um conjunto de contribuições para a grade curricular dessas turmas, que seja enxuto, e, principalmente, que possa ser aplicado às necessidades desses jovens das novas gerações cujo conhecimento de LI e conectividade são ferramentas inclusivas indissociáveis na atualidade, para que eles, alunos oriundos de escolas públicas, tornem-se cidadãos emancipados e capazes de transitar nas mais distintas esferas da sociedade.

Com base nesses argumentos, serão discutidos e analisados a seguir, no capítulo 5, todos os dados produzidos pelos instrumentos de pesquisa do presente estudo sobre o ensino de LI por meio das TDICs no IFCE com o objetivo de pavimentar o caminho em direção às propostas para a formação da atitude digital no IFCE que serão mostradas na conclusão deste trabalho.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O penúltimo passo desta investigação é a análise e interpretação dos dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa e pela fundamentação teórica que versa, sob prismas diversos, sobre as questões que deram início a esta investigação no intuito de ser averiguado se o ensino de LI com o uso das TDICs traz melhoras acadêmicas (mudanças de comportamento, de atitude e na avaliação) aos alunos do primeiro ano do ensino médio do IFCE, portanto, neste capítulo, apresento a relação entre dados empíricos e teóricos, visando, assim, a um equilíbrio entre o arcabouço científico e epistemológico que trata do o ensino de LE.

Isto é, através de uma coleta tanto qualitativa quanto quantitativa, tentei compor um quadro esclarecedor de toda a questão pesquisada, mais que somente tentar comprovar essa possível mudança no comportamento e de notas em LI. Busco, fundamentalmente, como posto anteriormente, difundir no IFCE uma postura diferenciada frente à ubiquidade informacional, isto é, tentar iniciar a construção de uma conduta, de uma atitude digital na instituição, através da inclusão dessas ferramentas de forma pervasiva na escola por meio de alguns procedimentos que concorram para tal, em todo o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de fazer frente ao mundo digitalizado atual e para incluir também alunos de escolas públicas nesta ordem mundial na qual a LI e o uso das TDICs se apresentam como fundamentos para a formação de uma cidadania digna.

Portanto, o objetivo deste capítulo é avaliar o ensino de LI com a apropriação das TDICs no primeiro ano do ensino médio do IFCE por meio de um questionário aplicado à professora Y, um questionário aplicado aos alunos das turmas A e B, uma avaliação do conhecimento da LA aplicada no começo e no fim do primeiro semestre letivo de 2015, e, por fim, um protocolo de observação participante conduzido pelo pesquisador durante o semestre da investigação.

As respostas dadas pelos sujeitos ajudaram a construir o perfil da professora Y e dos alunos (usuários das TDICs ou não), a entender seus pontos de vista, condição social e sugestões com vistas a verificar se o ensino de LI com a apropriação da

tecnologia pode, além de suscitar uma atitude digital (mudanças de comportamento, surgimento de novas reações e percepções frente às novas ferramentas) dentro da escola diante do ensino de LI, contribuir também para a melhoria nos resultados acadêmicos na avaliação dos educandos em estudo.

De posse dos dados coletados por meio dos instrumentos anteriormente mencionados, realizou-se uma análise qualitativa das questões abertas e da observação, apoiadas pela análise quantitativa das questões fechadas e das duas avaliações, quando cabíveis.

5.1 Avaliação da turma A

Devo destacar que embora a avaliação tenha sido parte da coleta de dados para compor os argumentos que visam a ratificar a hipótese desta pesquisa, entendo que as notas não se configuram como indicadores principais de ganho acadêmico, pelo contrário, são apenas uma parte que compõe a análise em estudo, o que realmente qualificou as melhoras acadêmicas foi o entendimento do processo através das mudanças de comportamentos (ou da confirmação desses câmbios), de atitudes e das mudanças de relações na sala de aula percebidas entre os alunos e a informação diante do ensino de LI com a apropriação das TDICs.

Para analisar os dados das avaliações, foi escolhido um método de análise de médias, comum quando se trata de comparações de rendimento acadêmico como é o caso deste instrumento da presente pesquisa (CAMPBELL e STANLEY, 1966). Logo, dos 25 alunos da turma A convidados e que voluntariamente se disponibilizaram a responder o questionário e o teste de nivelamento de LI, apenas 16 (64%) participaram efetivamente de todo o processo investigativo e cumpriram todas as etapas que validavam suas participações na pesquisa durante o primeiro semestre de 2015.

Na tabela seguinte (vide tabela 1), após a correção dos testes de nivelamento, pôde-se perceber que houve uma tendência ao aumento nas notas das avaliações, na verdade, uma melhoria significativa de 22,7% nos resultados acadêmicos dos alunos que usaram as TDICs (turma A) como material suplementar na aprendizagem de LI, já que a média desses alunos no teste de nivelamento passou de 68,44, no começo do

semestre de 2015, para 83,94 ao fim do mesmo período. Deve-se registrar que, como será apresentada a seguir, ocorreu também a mesma tendência de ascensão na turma B, mas não com o mesmo percentual de crescimento.

Tabela 1: Média dos alunos da turma A

Aluno	Nota 1	Nota 2
A	39	84
B	71	71,5
C	97,5	91,5
D	86,5	85
E	61	88
F	75,5	87,5
G	84,5	95
H	82	91
I	21	82
J	74	92,5
K	72,5	92,5
L	80	92
M	54	65,5
N	69	66,5
O	66	78,5
P	61,5	80
Média	68,44	83,94

Pode-se perceber também através do gráfico (fig. 09) que quase todos os alunos da turma A, exceto três (alunos C, D e N), obtiveram algum tipo de melhoria nas suas avaliações. Na verdade, houve uma pequena queda nas notas desses alunos. Quando perguntados, já que o objetivo da pesquisa era entender o processo de apropriação do ensino de LI por meio das TDICs, as razões para tal resultado, os dois primeiros responderam o que registrei abaixo. O aluno N preferiu não se manifestar.

Aluno C³:

Tirei uma nota boa no primeiro teste. Gosto de inglês e, mais ainda, de computadores. Gostei das aulas, foram divertidas, mas sei que não precisava fechar toda a prova (02/04/2015).

Aluno D:

Acho que estava cansado. Estamos tendo avaliação quase todo dia e eu já tinha uma nota legal. Preferi me dedicar aos testes de outras disciplinas que tenho mais dificuldades (02/04/2015).

Outro dado que chamou a atenção também foi o resultado do aluno B, que obteve uma diferença de apenas 0,5 na sua avaliação. Foi observado que o aprendiz mostrou, durante o semestre, dificuldade em entender alguns pontos discutidos. Na verdade, ele sempre estava entre aqueles que precisavam de um reforço ao final de cada aula, isto é, ele assistia às explicações no computador, mas também tinha a necessidade de assistir às explicações da professora ou do pesquisador. Segundo o depoimento do aluno:

Pela primeira vez, gostei das aulas de inglês, pois tenho dificuldades com essa matéria desde o ensino fundamental. Espero que no próximo semestre, a gente continue com essas aulas no laboratório. São menos cansativas e a gente se diverte mesmo (Pausa). E o tempo passa mais rápido. Além disso, quando não entendo algo no computador, a professora me ajuda. Tenho várias oportunidades para aprender e de me divertir. (risos). A gente também usa o Face e joga quando a professora não tá olhando.(risos).O único problema é que, às vezes, a rede tá lenta. (02/04/2015).

E, por fim, deve-se registrar também que os alunos A e I apresentaram aumentos significativos nos resultados de suas notas (ver tabela 1). Porém, considerando-se a diferença das médias nas avaliações, pode-se inferir que o ensino com o uso das TDICs, neste caso específico, contribuiu para um aumento significativo das notas.

³ As opiniões dos sujeitos quando possível eram sempre gravadas e depois transcritas ou, quando não, havia sempre a tentativa de transcrevê-las *ipsis litteris com ajuda da professora e dos sujeitos envolvidos*. Algumas dessas gravações foram realizadas após o semestre de pesquisa devido a algumas demandas que surgiram depois de conversas com o orientador e com a banca de qualificação.

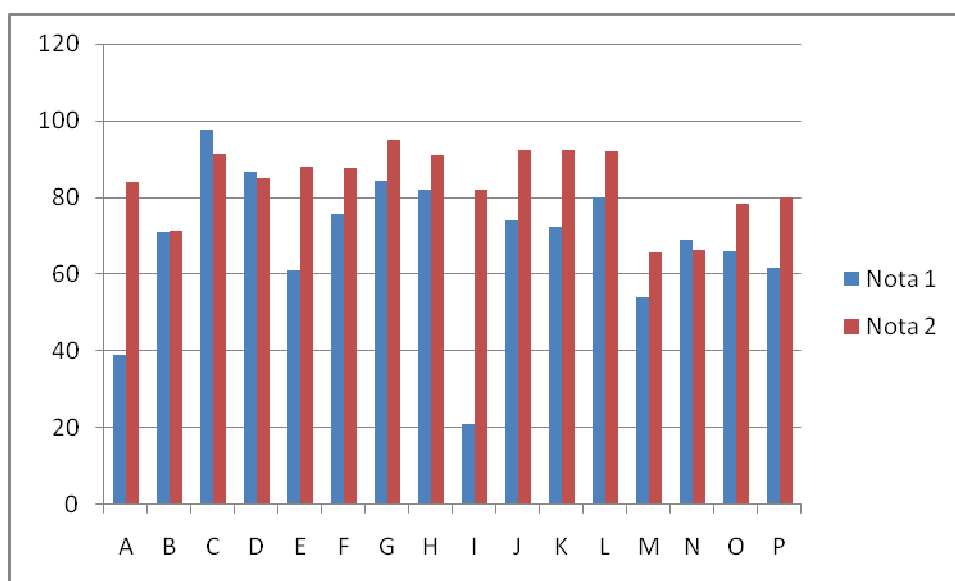


Figura 09: Notas dos alunos da turma A

De qualquer forma, procurei conversar com eles e tentar entender a diferença ao fim do semestre:

Aluno A:

Tenho a necessidade de aprender inglês imediatamente. Meu irmão está morando nos EU pelo programa “Sem Fronteiras” e eu quero participar também. Quero ter essa experiência e, sem um idioma, não há a menor possibilidade. Sei usar um computador muito bem, mas preciso falar inglês o mais rápido possível. Queria ter mais aulas assim porque aprendi muito no Youtube, nos textos e em conversas com estrangeiros de um monte de lugar. Às vezes, a gente conhece uns loucos lá (risos), mas têm muita gente legal e disposta a ajudar. Também conversei com meu irmão e os amigos dele em inglês pelo computador. Foi bem legal! Sempre que posso, quando estou em casa também, assisto aulas na Internet para melhorar um pouco mais, mas tenho muita coisa pra aprender (02/04/2015).

Aluno I:

Sempre quis aprender inglês. Nunca tive a oportunidade porque estudava em escolas públicas muito fracas, mas agora aproveitei o máximo porque tenho alguns amigos estrangeiros que conheci na igreja e quero me comunicar com eles. Acho que a hora é essa e as

aulas aqui no laboratório me ajudaram muito. Especialmente, os jogos. Acho que o Instituto tem que comprar bons equipamentos e headphones de qualidade para melhorar as aulas (risos). Quero agora também fazer um curso de inglês para melhorar e, um dia quem sabe, conseguir um bom emprego na área de informática e viajar por aí (02/04/2015).

Desde o primeiro dia de aulas, notamos que esses dois alunos se destacavam. Foi um choque para a professora Y e para mim, como pesquisador, quando nos deparamos com o resultado, tanto da primeira avaliação quanto da segunda, mas ao longo do semestre, percebemos a dedicação deles durante as aulas, mas não esperávamos que houvesse tamanha diferença. O fato é que esses dois alunos estavam sempre pesquisando, tirando dúvidas, assistindo a vídeos e tentando conversar com estrangeiros. Eles parecem realmente ter entendido o objetivo das aulas, isto é, da junção do ensino de LI com a apropriação das TDICs e souberam, como alguns outros, tirar vantagem da oportunidade. Bastante relevante ainda é o fato de que o aluno A diz que vai continuar usando o computador para aprender inglês em casa. Essa afirmação vai ao encontro do grande desafio desse tipo de ensino que é fazer com que os aprendizes continuem estudando fora do espaço físico da escola e, para que essa aprendizagem aconteça a contento, a escola deve orientar e desafiar o jovem a fazer uso seguro e crítico das TDICs em todos os lugares.

5.2 Avaliação da turma B

Embora não tenha trabalhado com a pesquisa experimental neste estudo, fiz uso de um grupo de controle com o objetivo de ter metodologias diferentes diante das quais pudesse fazer comparações como mencionado anteriormente, no entanto, tal decisão, embora com alguns pontos importantes para a pesquisa, confirmou-se uma inadequação parcial, pois causou problemas com os alunos dessa turma (B), que não tiveram acesso às TDICs, como veremos à frente, e gerou também um ponto de discórdia visto que esses alunos tinham o nível em LI maior (ponto de partida), “82,5” do que os alunos da turma A com sua média inicial de 68,44, desqualificando ainda mais a variável baseada somente nas notas do teste de LI.

Então, dos 25 alunos que aceitaram participar da pesquisa na turma B, somente 14 (56%) responderam ao questionário e às duas avaliações (começo e fim do segundo semestre de 2015) e também cumpriram todos os trâmites legais, inclusive, obtiveram a autorização dos pais para validar suas participações na pesquisa. Como já posto, houve também uma tendência de aumento nos resultados da turma B (cf. tabela 2 a seguir), porém com um resultado menos expressivo de média, um patamar mais baixo do que o obtido pela turma A, que usava o ensino de LI com uso das TDICs como apoio. Conforme essa tabela, os resultados mostraram que as médias aumentaram de 81,3 para 87,8, apresentando um aumento real das médias de 8%. Isto é, houve, neste caso, uma tendência de aumento menor do que os 22,7% registrados pela turma A, contudo esse resultado não permite qualquer generalização, pois o grupo de controle parte de um patamar mais alto (nível de conhecimento em LI) do que a turma A.

Tabela 2: Notas e médias dos alunos da turma B

Aluno	Nota 1	Nota 2
I	77	93
II	79,5	91,5
III	84	86,5
IV	84,5	83
V	97,5	97,5
VI	84	90
VII	68,5	75
VIII	60	77
IX	67	85
X	76,5	75,5
XI	92,5	97,5
XII	94	90
XIII	91,5	97,5
XIV	82,5	90
Média	81,30	87,80

Pode-se perceber também na análise dos dados dos testes no gráfico a seguir (fig. 10) que três alunos (alunos IV, X e XII) apresentaram resultados inferiores à

primeira avaliação e outro estudante (aluno V) não obteve mudança alguma na segunda avaliação. São dois fatos que nos surpreenderam, juntamente com os resultados dos alunos da turma A (alunos C e D), que obtiveram resultados inferiores aos da primeira prova, pois independente do ensino com o uso das TDICs, ambas as turmas tiveram aulas sobre todos os tópicos cobrados nas avaliações. Era esperado um aumento qualquer por parte de todos os alunos. Quanto a essa argumentação, cabe lembrar agora que esses alunos do IFCE ingressam na escola por meio de concurso público, por isso presume-se que componham, na sua maioria, o que há de melhor do corpo estudantil estadual. Ao indagar o aluno IV sobre o resultado, ele afirmou que:

Eu sei que o inglês é importante para minha vida e para minha área, mas sei que tenho algumas dificuldades. Hoje consigo entender muita coisa, mas tenho problemas para falar e para entender um americano no Youtube. Falam muito rápido (risos). Acho que tenho que fazer um curso. Aqui a gente só tem aula uma vez por semana. É muito pouco para aprender realmente a falar (08/04/2015).

Já os alunos X e XII, disseram apenas que os resultados obtidos tinham sido apenas devido à pressa. Como eles não quiseram nem gravar a conversa, percebo esses resultados como talvez uma mostra de desinteresse por partes desses aprendizes. Desinteresse pela disciplina ou simplesmente porque somente desejavam garantir a média para serem aprovados sem muito esforço ou dedicação.

Enfim, como já previamente dito, diante dos dados apresentados, posso constatar que a turma A, que usou o ensino de LI com as TDICs como apoio, teve um aumento de média de notas considerável. Porém, não se pode dizer ainda, baseado somente nesses números, que a) as tecnologias contribuem realmente para o incremento dos resultados acadêmicos em termos de notas em LI; b) nem que esse resultado possa ter simplesmente advindo da motivação de se trabalhar com todos esses *gadgets* tão comuns para eles fora da escola; c) ou ainda que o IFCE todo se beneficiará do uso do ensino com uso das TDICs nas demais disciplinas e, por fim, d) nem qual a real amplitude do alcance desses resultados antes de se analisar outras questões como comportamentos, atitudes e reações a essa modalidade de ensino, ou antes, que outras pesquisas também obtenham resultados semelhantes, quando aplicadas a outras

populações e a outros contextos. Enfim, embora eu tenha decidido manter o grupo de controle, como discutido com a banca de qualificação, porque ele possibilita algumas discussões importantes para a pesquisa como a visão dos alunos sobre as TDICs, as suas situações econômicas, o uso das tecnologias por seus professores e seus comportamentos sem essas tecnologias, deve-se considerar somente o aumento da turma A *per se*, visto que os dados do grupo de controle quanto à avaliação não têm peso nesta análise, pois a turma B já parte de um nível de inglês (média inicial = 81,30) mais avançado do que a turma A (média inicial = 68,44).

No entanto, a triangulação das análises dos questionários e da observação participante, que serão feitas a seguir, somada às essas avaliações já realizadas, trará mais dados para corroborar ou refutar a hipótese central deste trabalho.

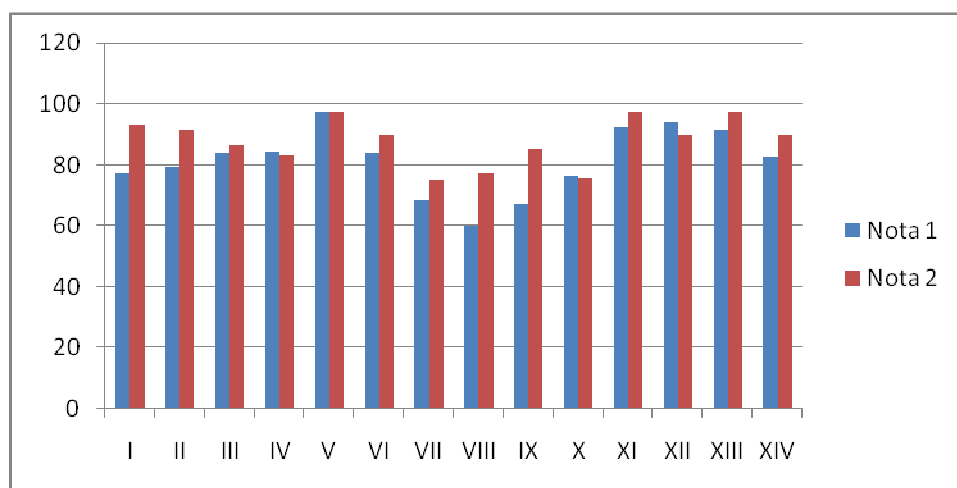


Figura 10: Notas dos alunos da turma B

5.3 Análise dos questionários

5.3.1 Questionário respondido pela professora Y

Os dados a seguir foram obtidos a partir do questionário (Apêndice D) respondido pela professora Y, que ministrou aulas nas duas turmas de primeiro ano do ensino médio (turmas A e B) do curso de informática durante esta investigação. Esse instrumento de pesquisa tinha como objetivo apreender a relação e as percepções de um profissional da educação que já ministra aula há mais de 20 anos no IFCE e que agora

se depara com uma conjuntura social inusitada, isto é, com uma sociedade marcadamente digitalizada e permeada pelas TDICs.

Então, todas as 7 perguntas tinham como propósito entender a posição de uma educadora dentro do contexto atual no qual a tecnologia se faz presente na vida dela e de seus alunos. É importante destacar novamente que a escola em estudo é uma instituição de profissionalização técnica, uma escola que, mesmo com muitos problemas, é reconhecida pela sociedade local e, como já posto, disputada através de seus processos de seleção, pois prepara seus alunos para serem cidadãos atuantes de seu tempo.

Desse modo, a primeira pergunta indagava se a professora ensinava LI com apoio das TDICs em sala de aula e quais tecnologias eram usadas por ela. A essa questão, foi respondido que ela faz uso das TDICs em sala de aula e quando isso acontece, a professora trabalha com o computador e com o *datashow*.

Na segunda pergunta, buscava-se saber se ela tinha tido algum tipo de treinamento ou capacitação prévia para trabalhar com alguns desses dispositivos em sala e, no caso de uma resposta positiva, tinha como objetivo também saber qual tipo de treinamento ela havia recebido. Para tais indagações, a resposta foi negativa, isto é, a professora nunca passou por nenhum tipo de curso para lidar com todos os *gadgets* presentes no IFCE. Sobre essa questão, Caldas e Maria de Ré (2008, p. 2) afirmam que:

Um dos desafios educacionais da escola é incorporar em seu cotidiano a inclusão digital, pois as novas tecnologias estão presentes na vida diária das pessoas e os alunos exigem dos professores competência e atualização. E, para que isto ocorra, é necessário transformar as ações de todo o sistema educativo, inovando e preparando continuamente os professores e funcionários das escolas. A escola atualizada tecnologicamente vai contribuir para a formação de alunos críticos, que tenham condições de refletir, pensar e agir, pessoas conscientes das transformações existentes.

Depois, no terceiro questionamento, que perguntava se a instituição motivava seus professores a incorporarem as TDICs em suas práticas pedagógicas, a profissional também respondeu negativamente. De fato, ao indagar o diretor de ensino do IFCE – Fortaleza sobre essa questão, ele nos afirmou que não há nenhuma discussão formal

sobre o assunto nem por parte dos docentes nem por parte da administração local, mesmo se tratando de uma escola técnica profissionalizante e mesmo se tratando, embora por mera coincidência, de alunos (turmas A e B) de um curso de informática. Sobre essa questão, os alunos informaram que só teriam aulas técnicas na área de estudo deles no semestre seguinte.

Quando interrogada, no quesito 4, sobre os recursos multimídias com os quais estava familiarizada, a professora Y respondeu, dentre as 7 opções apresentadas pelo questionário, que conseguia trabalhar com o computador, com o *datashow*, com o *Facebook*, com o *Whatsapp* e com o *email*, mas afirmou não ter trabalhado com nenhum *software* educativo ou jogo para a aprendizagem de LI, embora já haja tantas opções disponíveis no mercado atualmente. Ainda sobre os *softwares* educativos, Zardini (2009, p. 2) relata que:

[...] O *software* educativo surge como uma possibilidade para o aprendiz que pretende desenvolver habilidades e/ou avançar nos estudos de língua estrangeira de forma rápida e autônoma. Vê-se uma procura acentuada por cursos rápidos de LI como também uma demanda por *softwares* que auxiliem a aprendizagem da língua. Silva e Marchelli (1998, p. 107) afirmam que “os *softwares* educativos têm sido cada vez mais produzidos, havendo uma grande demanda por produtos de qualidade, devido às possibilidades de uso das novas tecnologias”.

À quinta questão, ao ser inquirida sobre a frequência com que usava as TDICs em sala, ela informou que, raramente (3 ou 4 vezes por semestre), utilizava essas ferramentas para ensinar inglês aos seus alunos. Agora, vale ressaltar que a questão se referia ao uso feito pela professora e não pelos alunos, ou seja, as poucas vezes que a professora utilizava esses recursos, os alunos não tinham acesso a nenhum terminal de computador ou a outra ferramenta multimídia. Durante essas aulas, os estudantes eram apenas ouvintes passivos no que concerne às TDICs. Quando indagada sobre o propósito do *datashow*, ela afirmou:

Uso o datashow quando quero passar um vídeo, um filme ou simplesmente para apresentar conteúdo. É o máximo que posso fazer porque não existe computador para todo mundo em sala (05/01/2015).

Percebi, depois de uma conversa, que o uso dessas ferramentas pela professora Y configura-se normalmente apenas como transposição do meio. Isto é, no lugar do livro, ela usa o *datashow* para mostrar o conteúdo quase da mesma forma que faria no material didático impresso, com exceção de quando ela usa o equipamento para apresentar vídeos. Ora, o uso da ferramenta *per se* não tem impacto nem enriquece o processo de ensino, isso dá somente uma ideia falsa de modernidade. Há de existir um planejamento de como usar esses *gadgets* inteligentemente, potencializando todos os seus aportes sógnicos com vistas a fazer do momento da aula um espaço fértil de aprendizagem. E, para tal, os alunos tinham que estar conectados também, trabalhando em projetos individualmente ou de forma colaborativa.

Deve-se ressaltar que as tecnologias podem nos ajudar, mas elas sozinhas não dão conta da complexidade do aprender, do câmbio, do estudo em equipes, da leitura, do estudo em campo com experiências reais. Devemos tentar equilibrar o melhor do ensino presencial, o fato de estarmos juntos e o melhor do espaço virtual (MORAN, 2000).

Na questão 6, quando interpelada sobre a importância da apropriação permanente das TDICs em suas aulas, a professora Y considerou tal ação como extremamente importante e justificou seu posicionamento:

Essas tecnologias estão em todos os lugares. Nossos alunos convivem com elas o tempo todo. Acho que essa apropriação é inevitável, a escola está perdendo tempo e alunos por adiar o uso das TDICs na sua rotina. A utilização dessas ferramentas seria uma forma de tornar o IFCE mais interessante para esses jovens (05/01/2015).

Como se pode perceber, embora mesmo não tendo utilizado muito essas ferramentas e tendo apenas um conhecimento básico de alguns desses recursos, a professora tem consciência da importância dessas tecnologias para seus alunos no chão de escola, pois trabalhar com o computador é uma possibilidade de ampliar e diversificar a prática pedagógica, de tornar a escola mais atraente para os alunos, de dar uma roupagem mais dinâmica a apresentação de conteúdo, mas sabe também que essa apropriação depende da aprovação e da articulação com a direção e outras instâncias burocráticas.

E, por fim, quando indagada sobre os problemas que poderão surgir com essa experiência de ensino de inglês com o uso das TDICs na turma A, embora nunca tenha usado esses *gadgets* com todos os alunos de uma turma no IFCE, a professora Y relatou os seguintes problemas possíveis abaixo:

- a) Internet lenta e falta de suporte técnico;
- b) Quantidade insuficiente de máquinas para todos os alunos;
- c) Distração dos alunos diante das inúmeras possibilidades do ambiente multimídia; e,
- d) Dificuldades durante o processo de avaliação.

E justificou sua resposta da forma seguinte:

Eu penso que tudo é parte de um processo. Talvez, no começo, haja alguns problemas técnicos e os alunos se distraiam e se percam diante de tanta opção de conteúdo, mas tudo é uma questão de prática e de coordenação dessas atividades por parte dos professores e da escola (05/01/2015).

Como já posto, a professora Y, mesmo ciente das dificuldades técnicas e burocráticas que esse projeto pode apresentar, reconhece que apesar desses obstáculos, o ensino de LI com a apropriação das TDICs pode trazer mudanças significativas para os alunos.

5.3.2. Questionário respondido pelos alunos das turmas A e B

Explicitarei agora os dados obtidos a partir das respostas dos alunos das turmas A e B ao questionário (Apêndice E) a eles dirigido. Vale ressaltar que o grupo de controle foi importante para essa etapa da pesquisa, pois trouxe informações importantes para a confirmação de minha hipótese inicial quando confirma mudanças de comportamentos diferenciados de outras gerações anteriores e mostra a posição dos alunos e do IFCE (tanto positivas quanto negativas) quanto ao uso das TDICs.

A primeira pergunta indagava qual (is) *gadgets* eles possuíam. Essa pergunta tinha a intenção de constatar o que já parece ser conhecimento comum: independente da classe social, quase todos os alunos têm acesso a algum tipo de aparelho conectado à Internet. Para responder ao questionamento, seguem abaixo os seguintes resultados. Dos 30 alunos que responderam ao questionário:

- a) 15 alunos (50%) têm *desktops*;
- b) 16 alunos (53%) têm *notebooks*;
- c) 28 alunos (93,3%) têm celulares;
- e) 7 alunos (23%) têm *tablets*; e,
- f) 11 alunos (36,7%) têm *vídeo games*.

Quando questionados, na segunda pergunta, sobre os recursos que utilizam nos seus aparelhos, eles afirmaram que fazem uso dos seguintes serviços:

- a) Internet;
- b) Redes sociais (*Facebook, WhatsApp, Twitter, Snap, Instagram* etc);
- c) Ligar e receber chamadas;
- d) Jogos;
- e) Mensagens de texto e de voz;
- f) Vídeos (*Youtube* em geral; vídeo aulas; fazer vídeos instantâneos com os aplicativos *Meerkat* e *Periscope*);
- g) MP3 player;
- h) Tradutor;
- i) Arquivar material (*Dropbox*);
- j) Câmera;
- k) Vídeo câmara;
- l) Despertador;
- m) Calculadora;
- n) Pagar contas;
- o) Acessar mensagens e emails; e,

p) Copiar documentos. A propósito, percebi, com surpresa, que eles não estão mais copiando o conteúdo do quadro, agora eles simplesmente tiram uma foto do que está escrito na lousa. Uma mudança de comportamento que pode acabar com o uso do caderno em sala de aula.

É importante sobrelevar o fato que quase a totalidade dos alunos tem celulares com os aplicativos modernos e que, com esses aparelhos, os alunos conseguem realizar quase todas as tarefas listadas anteriormente. Podem, também, com a coordenação de um professor, tirar proveito acadêmico das possibilidades que esse *gadget* oferece para a aprendizagem de LI, visto que não é um aparelho tão caro e pode ser levado a todo lugar devido a sua fácil portabilidade. No entanto, ao invés de tirar vantagem do potencial dessa máquina para o ensino, a escola se fecha para as novas tecnologias e até cria, como já realizado em alguns estados, leis que proíbem o uso de celulares e aparelhos eletrônicos como *laptops*, *tablets*, MP3, vídeo games etc., liberando a sua utilização somente nos intervalos, nos ambientes fora da sala de aula (No Ceará, a lei que trata dessa proibição é a de nº 14.146 de 25.06.2008).

Os projetos de leis que originaram essas regulamentações afirmam que o uso desses aparelhos pode desviar a atenção dos estudantes, pode possibilitar fraudes nas avaliações e pode também provocar conflitos entre professores e alunos e alunos entre si, prejudicando o rendimento em sala.

Ora, entendo que a escola, no seu projeto político-pedagógico, tem o dever de analisar e decidir o que é melhor para o aluno, contudo, na pressa de manter o uso da tecnologia fora de seus muros e manter também o estudante sob as rédeas do corpo docente, a instituição parece estar perdendo uma oportunidade de explorar as possibilidades que o ensino com a apropriação das TDICs traz tanto para a exploração de conteúdo como para a harmonia dessas gerações com o ambiente de aprendizagem.

Para a questão 3, na qual se perguntava em que disciplinas as TDICs eram usadas pelos professores, eles afirmaram que dentre as 9 disciplinas (matemática, física, português, história, artes, biologia, química, inglês e informática), somente os professores de inglês, história e biologia usavam as tecnologias como *datashow* e computador esporadicamente para ministrar suas aulas.

Já na 4ª indagação, que buscava saber em quais matérias eles usavam computadores ou qualquer outra tecnologia, a resposta foi negativa, ou seja, em nenhuma de suas disciplinas exceto nesta experiência com o ensino de inglês, pelo menos até o momento, eles nunca tiveram aulas em um laboratório de informática. Deve-se registrar a surpresa deste pesquisador ao saber que nem mesmo na disciplina de informática, esses alunos usavam as TDICs nas suas aulas. Ao serem indagados depois sobre esse fato, eles afirmaram que só teriam aulas em um laboratório no ano seguinte, no qual teriam a disciplina de programação. Na minha ótica, esses alunos de informática eram para respirar tecnologia na instituição dado o número de laboratórios e a natureza do curso.

Conforme o gráfico a seguir (cf. fig 11), ao responderem à questão 5, que perguntava a opinião dos alunos sobre a apropriação das TDICs no ensino de LI, obtive os resultados abaixo:

- a) 13 alunos (43,3%) classificaram o uso das TDICs como extremamente importante;
- b) 15 alunos (50%) disseram que achavam importante essa apropriação das TDICs ao ensino de LI;
- c) 2 alunos (6,7%) disseram que eram indiferentes; e,
- d) Nenhum aluno (0%) classificou essa medida como prejudicial.

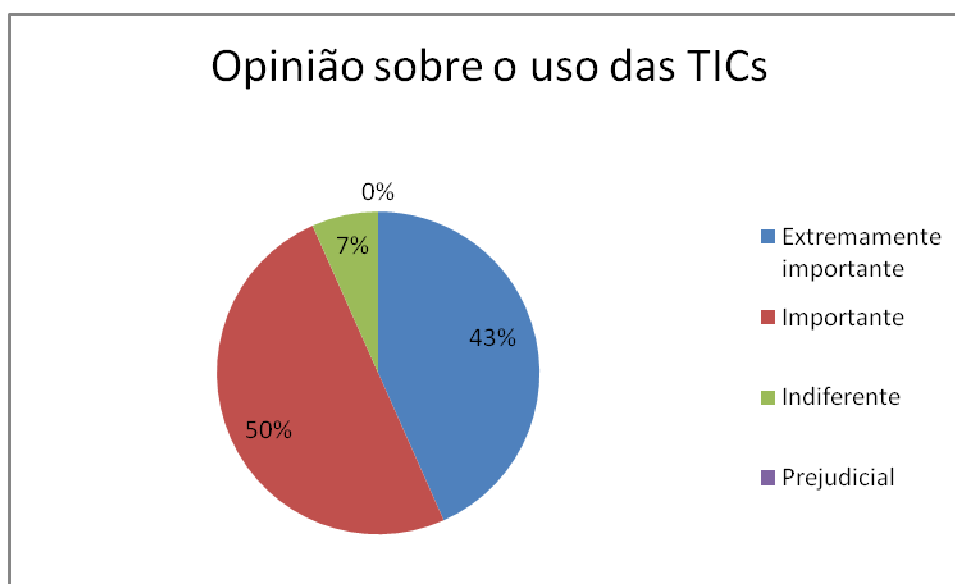


Figura 11:
Opinião dos alunos sobre a apropriação das TDICs ao ensino de LE

Seguem também no quadro abaixo, as justificativas dos alunos a essa pergunta, que foram compiladas (já que algumas se repetem) para resumir o sentimento geral em relação ao uso das TDICs no ensino de inglês:

<i>Ajuda muito na pesquisa.</i>
<i>Facilita a aprendizagem, pois já estamos acostumados com computadores e seus recursos fora da escola.</i>
<i>Torna as aulas mais dinâmicas, atraindo a nossa atenção.</i>
<i>Atualmente, nós temos acesso a várias formas de tecnologia e por conta disso, é muito mais fácil para a turma quando se utiliza a tecnologia no ensino.</i>
<i>Incentiva os alunos a usarem a tecnologia o tempo todo.</i>
<i>Faz a gente aprender um pouco mais, pois é uma ferramenta a mais para o aprendizado.</i>
<i>A tecnologia ajuda muito. Você consegue obter informações mais rapidamente e ela estimula o aprendizado por algo não tão cansativo como os livros.</i>
<i>É obrigação de todos ter um conhecimento mínimo das tecnologias, pois todos vivemos em um mundo cercado por elas.</i>
<i>Facilita a visualização do conteúdo.</i>
<i>Temos que acompanhar as mudanças.</i>
<i>O uso dos computadores traria um toque a mais que prenderia a atenção dos alunos.</i>
<i>A internet tem mais informações do que o professor pode dar.</i>
<i>Hoje em dia, quase todos utilizam tecnologia no seu dia a dia para realizar determinadas tarefas e, além disso, elas tornam a aula mais atrativa, mais interessante e divertidas para nós e ainda preparam a gente para o mercado de trabalho.</i>

A aula é mais interessante, pois podemos interagir com o professor, os amigos e com outras pessoas e, além disso, nós conseguimos nos integrar mais com a disciplina.

(06/01/2015)

Como se pôde perceber e como já previsto, os alunos, na sua maioria, dividem um posicionamento positivo quando se trata do ensino de LI com a apropriação das TDICs ou no ensino de quaisquer outras disciplinas, haja vista os termos que usam para definir a importância desses *gadgets* como os adjetivos: dinâmica, atrativa, interessante, fácil etc. Sabem que esse uso é relevante para seu futuro em uma sociedade digitalizada, em especial, quando mencionam a facilidade de pesquisa, a quantidade de informação, a atualização da escola etc. Apesar de redundantes, esses resultados servem para confirmar o que já é senso comum para a maioria deles, no entanto, eles também têm a percepção de que caso isso não aconteça ficarão mais uma vez excluídos, mais uma vez marginalizados social e economicamente.

Há de se registrar também, embora com alguma surpresa, algumas vezes dissonantes, quanto a essa questão, dentre os próprios alunos da turma A:

Não faz tanta diferença: para quem quer aprender, não importam os instrumentos. É algo importante, mas não para ser incorporado ao ensino, pois os alunos podem usar as tecnologias como meios para fins errados, também.

Acréscimo ao aprendizado, porém não é algo indispensável.

É essencial para o nosso curso, mas não devemos esquecer os livros.

Nada substitui um bom professor.

(06/01/2015)

Quando o aluno diz que essa apropriação “não faz diferença” ou que “nada substitui um bom professor”, entendo que, em parte, há verdade nisso, pois muitas gerações aprenderam, formaram-se e construíram o mundo que temos hoje. É óbvio que nada substitui um bom professor e um bom livro como ratificaram alguns alunos em discussões sobre essas questões, mas o contexto é outro e os corpos e as subjetividades têm demandas diferenciadas, portanto, entendo também que esse professor é capaz de apreender as mudanças e ajusta-se a elas, compreendendo ainda que estamos vivenciando um momento no qual sabemos da importância da LI e no qual também as TDICs necessitam estar presentes na rotina desses jovens sob a pena de formarmos um número de analfabetos digitais, excluídos automaticamente do mercado de trabalho, da

sociedade e de todas as decisões relevantes sobre suas próprias vidas. A esse respeito, Lima, Aita e Andres (2007, p.2) afirmam que:

As formas tradicionais de compreender e de agir sobre o mundo foram reestruturadas pelas novas possibilidades de ensinar usando o mundo digital. Consequentemente, a sociedade adquiriu novas maneiras de viver, de trabalhar e de fazer a educação. O aprendizado há algum tempo atrás, restringia-se somente a escola-instituição, porém o que se percebe é que a informação rege de uma forma muito veloz. Como diz Stockhausen, citado por Keckhove (1997), enfim, a viver muitas vidas em uma só vida e compreender que, ao contrário do que se afirma, “não é o mundo que é global, somos nós”. Ou, como diz Keckhove (1997), “como nômades telemáticos”, libertamo-nos dos constrangimentos de uma coincidência histórica entre o espaço e o tempo e ganhamos o poder de estar em todos os lugares sem sairmos do lugar.

Na pergunta 6, a qual tinha como objetivo saber se, na opinião deles, as TDICs podiam causar algum tipo de distração, o resultado foi dividido, pois dos 30 alunos, a metade (15 alunos) concorda que esses recursos podem causar algum tipo de distração na apreensão do conteúdo e os outros 50% acham que não.

É óbvio que no mar de informação e aplicativos que há na rede, os alunos podem realmente se distrair ou se perder, em especial, devido à faixa etária em que estão: entre 14 e 15 anos de idade e o apelo das possibilidades na Internet. E, além do mais, estaria sendo inocente se não reconhecesse que esse não é o único problema, como estudos já mostram, o que essas ferramentas podem causar se não utilizadas apropriadamente ou com parcimônia. Questões ligadas à privacidade, à moral, à dependência, à lei, enfim, a todos os crimes virtuais (ver fig. 12), também fazem parte do rol de desvantagens do uso, isto é, do mau uso desses dispositivos (ZARANZA, 2015).

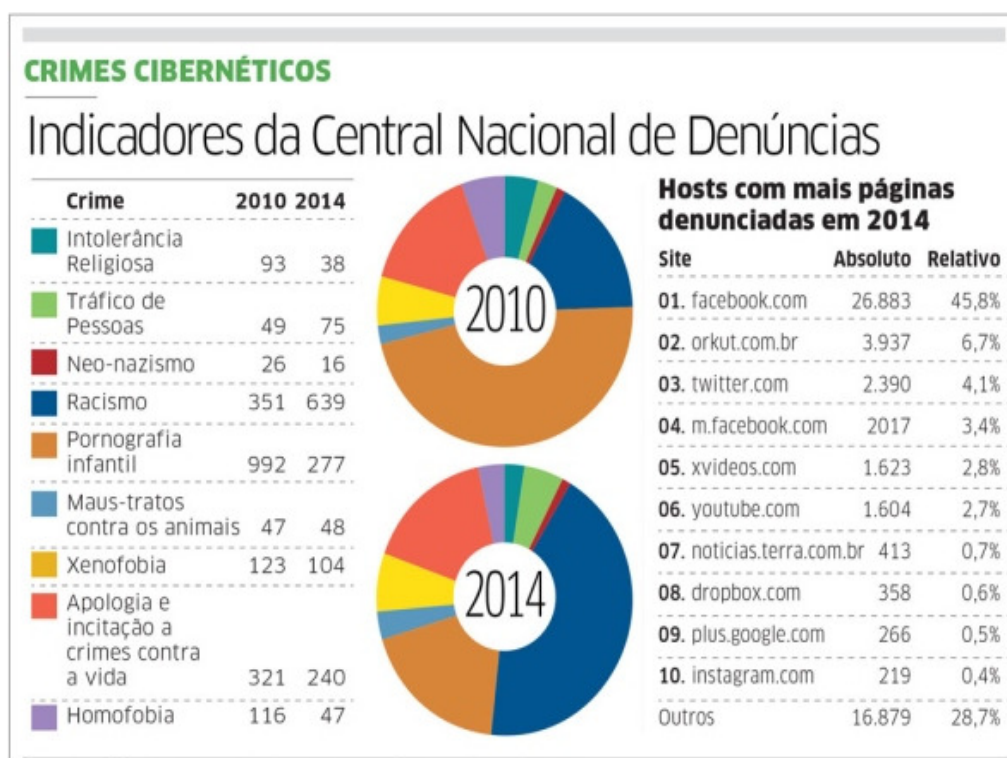


Figura 12: Crimes cibernéticos

Fonte: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/>

Como já posto, não quero enaltecer as TDICs sem uma visão crítica do seu uso no ensino. Reconheço que mais estudos devem ser realizados para tentar diminuir esses transtornos e, cabe a nós, professores, pesquisadores e outras autoridades ligadas às áreas interessadas, buscarmos soluções que venham atenuar essas questões. É um longo caminho ainda a se percorrer.

Isto é, essa questão é pertinente, porém a distração ou a perda de tempo que acontece quando o aluno está navegando em outros conteúdos que não o da aula pode ser evitada, pelo menos parcialmente, com uma discussão em sala sobre essa questão, com a conscientização dos alunos e com a coordenação dos professores.

De fato, essa é uma questão que merece uma reflexão, pois os alunos, mesmo sem a presença das TDICs, já vem apresentando um grau de indisciplina elevado que preocupa os pais e as autoridades escolares há algum tempo, bem antes da discussão sobre a introdução dessas tecnologias na sala de aula. O que acontece é que as tecnologias evoluem, por isso a escola precisa mudar, já que se alteram também as

relações disciplinares. O que não se pode fazer é culpar totalmente essas novas ferramentas por um problema que já vem acontecendo nas escolas de todo o país há algum tempo. Segundo Boarini (2013, p. 124):

Há décadas o problema da indisciplina escolar vem tomando novas e preocupantes proporções. Além disso, a discussão sobre esse assunto já ultrapassou os limites da sala de aula ou os muros da escola para alcançar a imprensa comum. Senão vejamos o conteúdo de uma reportagem veiculada em uma das revistas de maior circulação no Brasil, no ano de 1996: Boa parte dos professores está à beira de um ataque de nervos porque não consegue controlar a bagunça que come solta dentro das salas de aula. E o que é pior: não bastassem conversinhas, os risinhos, as guerrinhas de papel, o respeito pela figura do professor passou a ser tão raro como uma nota 10 em redação.

Esse problema pode ter também suas causas na ineficiência da escola em lidar com o ato indisciplinado (esse é na verdade o papel da escola?). Apatia gerada pela falta de credibilidade do poder de intervenção da escola e, por conseguinte, do educador. De fato, faltam a nós, profissionais da educação, além do entendimento da conjuntura, dos nossos papéis, dos pais e do aluno, ferramentas claras para interferir em um processo que tem gerado muito insucesso, haja vista que, de um lado, deixamos muitos alunos pelo caminho (alto índice de evasão, só comparado aos países africanos) e, por outro lado, formamos uma massa de alunos incapazes devido à confusão que se faz ao pensar a instituição escolar como estritamente responsável pela moralização dos hábitos (a família também não sabe qual o seu papel) e não como um lugar de instrução, configurando o que Aquino (1998) chamou de “fracasso dos incluídos”. Percebe-se que para tentar reverter esse quadro de confusão e incertezas, há urgência no resgate do papel pedagógico da escola, do professor e da família, já que sem eles, não existe cidadania sustentável.

E por fim, na última pergunta (questão 7), os alunos tinham que marcar qual a renda mensal de suas famílias (vide fig. 13), pois havia a necessidade de se constatar que mesmo oriundos das classes C, D e E, também tinham acesso a algum tipo de tecnologia devido ao *boom* econômico dos governos atuais (até 2014) ou devido à facilidade de crédito permitida pelo mercado à época desta pesquisa. Enfim, os resultados foram os seguintes:

- a) 3 alunos (10%) vivem com menos de 1 salário mínimo;
- b) 6 alunos (20%) vivem com 1 salário mínimo;
- c) 12 alunos (40%) vivem com 2 salários mínimos;
- d) 6 alunos (20%) vivem com 3 salários mínimos; e,
- e) 3 alunos (10%) vivem com 4 salários mínimos ou mais.

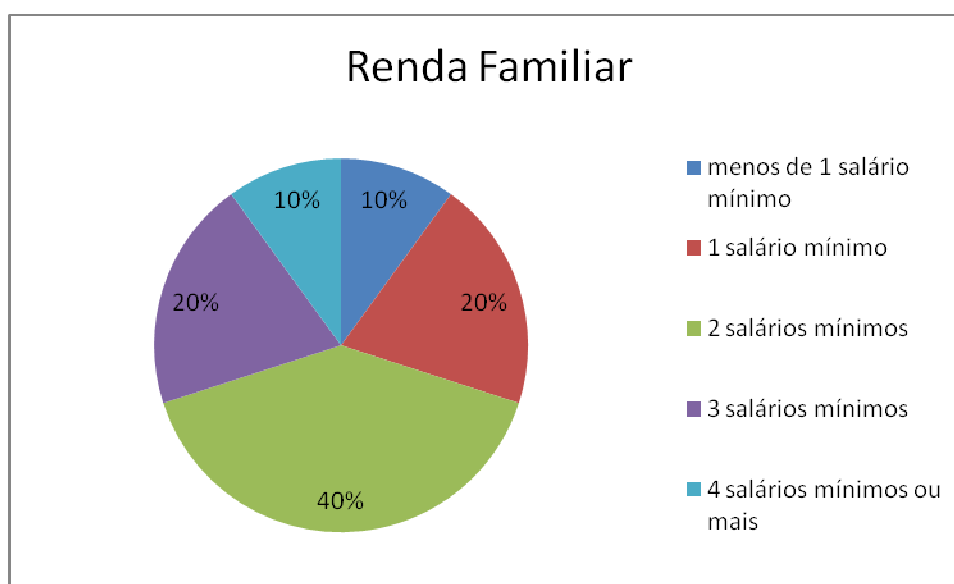


Figura 13: Renda familiar

O objetivo dessa pergunta era constatar que mesmo com uma renda diminuta, pois 90% das famílias dos sujeitos da pesquisa sobrevivem com menos de 4 salários mínimos mensais (cf. fig. 13), e, ainda assim, como visto anteriormente, 50% dos alunos têm *desktops* e 53% têm *notebooks* e, por fim, quase todos os sujeitos (94,7%) têm celulares, com exceção de apenas 2 alunos que não os possuem.

Ainda de acordo com a Reuters (2015), o Brasil encerrou 2014, com 280,73 milhões de linhas ativas de telefonia móvel, alta de 3,5% sobre dezembro de 2013. É um dado interessante se considerarmos que a população do país não passa de 205 milhões atualmente. Portanto, há a possibilidade de se realizar o ensino de LI com as TDICs em sala de aula, mesmo quando a escola não tem computadores ou não dispõe de um número suficiente desses *gadgets* para todos os alunos, pois até as classes

economicamente mais baixas, como visto anteriormente, também tem acesso a vários tipos dessas ferramentas devido à melhoria da economia dos últimos anos.

Esse fato pode ser comprovado diariamente nos ônibus, nas ruas, nos metrô das grandes cidades, ou seja, parte desses jovens, independente da classe social, está conectada o tempo todo, está móvel, está consumindo algum tipo de conteúdo tais quais vídeos, filmes, música, *ebooks*, notícias etc., pois há rede de Internet gratuita em quase todos os lugares atualmente. Embora se saiba que apenas consumir não é se apropriar do conhecimento ou aprender, pode-se usar essa circunstância com um propósito acadêmico. A esse respeito, Lemos (2005, p. 2) diz que:

A informatização da sociedade, que começa na década de 70 do século XX, parece já estar estabelecida nas principais cidades ocidentais desenvolvidas. O que está em jogo nesse começo de século XXI é o surgimento de uma nova fase da sociedade da informação, iniciada com a popularização da internet na década de 80, e radicalizada com o desenvolvimento da computação sem fio, pervasiva e ubíqua, a partir da popularização dos telefones celulares, das redes de acesso à internet sem fio (“Wi-Fi” e “Wi-Max”) e das redes caseiras de proximidade com a tecnologia “bluetooth”. Trata-se de transformações nas práticas sociais, na vivência do espaço urbano e na forma de produzir e consumir informação. A cibercultura (Lemos, 2002) solta as amarras e desenvolve-se de forma onipresente, fazendo com que não seja mais o usuário que se desloca até a rede, mas a rede que passa a envolver os usuários e os objetos numa conexão generalizada.

5.4 Observação Participante

5.4.1 Turma A

A observação participante (Apêndice F) foi escolhida para esta investigação porque é uma técnica de investigação na qual o pesquisador partilha, na medida do possível, as atividades, as ocasiões, os interesses e os sentimentos de um grupo de pessoas. Então, com o objetivo de entender o ensino de LI diante da apropriação das TDICs e as reações e dificuldades da turma A e da professora Y a essa mudança, fiz uso desse tipo de protocolo que permitiu que compartilhássemos todas as experiências (positivas e negativas) dos sujeitos de pesquisa durante este estudo.

No começo do semestre, durante a primeira aula, no dia 12 de dezembro de 2014⁴, a professora Y, como discutido previamente, apresentou-me aos alunos da Turma A (primeiro ano do curso integrado de informática da tarde) e foi revelada a identidade deste observador, seus objetivos e foram informados também da minha presença durante o semestre, do questionário e das avaliações às quais seriam submetidos no começo e no final do semestre. Mostraram-se interessados sobre os procedimentos da pesquisa e ficaram entusiasmados ao saber que o ensino de LI incorporaria as TDICs, pois são alunos de um curso que os prepara profissionalmente nessa área. É relevante destacar, para a validade desta pesquisa, que esses alunos foram avisados que eram voluntários e que a qualquer momento poderiam desistir de participar da pesquisa.

A turma A constava de 25 alunos, mas somente 16 alunos (11 homens e 5 mulheres) com a faixa etária entre 14 e 15 anos de idade participaram de todo processo. A maioria dos alunos era oriunda de famílias com renda entre 1 a 4 salários mínimos (cf. fig. 13) e foram admitidos no IFCE por concurso público.

Havia vinte e um computadores no laboratório cedido pela coordenação da instituição, além de um *datashow* e material para teleconferência. No início da observação dessas atividades, percebi, com muita surpresa, que como existiam apenas vinte e um computadores e os alunos ultrapassavam esse número, eles trouxeram celulares (*smartphones*, na sua maioria), *tablets* e *notebooks* para a sala, mesmo sem a solicitação da professora Y ou minha, o que evitou a aglomeração de alunos em uma só máquina (cf. APÊNDICE A). E se mostraram bastantes confortáveis com a situação.

É importante ressaltar que isso se repetiu em todas as outras aulas. Foi possível perceber que é comum que eles levem suas tecnologias móveis aonde vão, inclusive para a escola, mesmo que seja para usá-las somente durante os intervalos. Logo, é interessante perceber que a escola não consegue banir totalmente esses aparelhos nômades, pois já fazem parte da rotina deles. Como já posto, não importa onde estejam, esses jovens estão conectados, móveis, navegando nas possibilidades da Internet, seja ouvindo músicas, vendo um vídeo, pesquisando conteúdo, seja apenas comunicando-se com os amigos. Para Eisenstein e Estefenon (2011, p. 42):

⁴ Calendário alterado devido a duas greves de professores.

Atualmente as crianças e os adolescentes vivem em dois mundos: aquele que todos conhecemos, o mundo real, e o mundo digital ou virtual, que parece muito mais interessante e surpreendente, oferecendo aventuras, oportunidades e a busca pela autonomia. O espaço cibernético, o mundo da internet e a velocidade da comunicação se tornaram o "lugar vivo de verdade" onde todos se encontram, aprendem, jogam, brincam, brigam, trocam fotos, ganham dinheiro, começam e terminam amizades e namoros. A Internet atravessou fronteiras, dissolveu barreiras culturais, penetrou bloqueios políticos, vaporizou diferenças sociais e cresceu mais rápido e em todas as direções, superando as expectativas do futuro planejado nos séculos passados e as certezas tecnológicas. Qualquer conhecimento ou informação está disponível com o apertar de um botão e que todos podem ter acesso com liberdade. Usada com respeito e cuidado, a Internet pode oferecer aos jovens uma perspectiva mais abrangente do mundo à sua volta.

Desse modo, como observar todos os pormenores é uma tarefa inexecutável dado o tempo da pesquisa, escolhi algumas atividades específicas que se repetiram ao longo do semestre no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos, consideradas como dados mais significativos, porque envolviam o ensino de LI com uso intenso das TDICs dentro da AC e de seus recursos. Também apresentarei nesta seção algumas dificuldades que surgiram durante essa investigação.

Devo mencionar novamente que todas as atividades, dentro do possível, eram realizadas para atender as diretrizes da AC e suas bases fincadas nas teorias sociointeracionistas como o desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas, o uso de material autêntico e, principalmente, a integração das habilidades linguísticas por meio de interações com foco na oralidade (e na pronúncia) sempre que possível. Em termos práticos, em toda as oportunidades que a professora Y tinha, ela articulava as atividades de forma que o aluno fosse capaz de, ao final de uma atividade envolvendo a compreensão escrita, emitir sua opinião a respeito daquele tópico (produção oral) ou escrever algo sobre o que leu (produção escrita).

Segundo a AC, os métodos devem levar o aluno ao desenvolvimento das competências já mencionadas e o papel do professor será o de orientador e o de facilitador e não de autoridade máxima ou de único detentor do conhecimento (a não ser que seja necessária sua interferência), pois esse jovem tem familiaridade com as TDICs, e, portanto, acesso à informação. Como pude perceber durante o estudo, eles

demonstraram mais interesse no processo de aprendizagem justamente porque a aula estava associada a situações reais do cotidiano como era o caso do uso de todos esses *gadgets*, que para a geração deles (gerações Y e Z) configura-se como um cenário rotineiro fora dos muros da escola. Enfim, as práticas para o ensino de LI selecionadas foram:

- a) O envio de atividades e comunicação através dos recursos da Internet;
- b) O uso dos vídeos para assistir às aulas;
- c) Atividades envolvendo música;
- d) A montagem de vídeos usando o conteúdo da LA e os recursos das TDICs;
- e) A conversação com nativos através das TDICs; e,
- f) Atividades, usando a LI, mas com a parceria de professores de outras disciplinas.

Antes de adentrar na descrição dessas atividades, há alguns registros, algumas questões de pesquisa, vivenciadas ao longo do estudo, que devem ser postas agora com o objetivo de construir um entendimento da atmosfera em sala de aula e do perfil dos sujeitos, haja vista que se repetiram e tornaram-se hábitos até o fim da pesquisa.

Primeiramente, vale destacar que os alunos da turma A geralmente estavam à porta do laboratório, em média, trinta minutos antes de a aula começar, com o objetivo de ter um computador para si ou para dividir com o menor número de pessoas. Vale dizer ainda que muitos deles ficavam após o término da aula por todo o intervalo. Sobre essa questão, pude perceber esse entusiasmo maior por parte dos alunos que tinham contato com as TDICs nas suas rotinas do que os alunos da turma B (a coleta desse dado só foi possível devido a escolha, embora inadequada para a esta pesquisa, do grupo de controle). O ambiente na sala era leve. Embora estivessem nos computadores, trocavam muitas informações entre si sobre a aula, sobre as redes sociais, sobre o que estavam lendo etc.

Segundo, como já mencionado, esses estudantes levavam para a sala de aula outros equipamentos como celulares, *notebooks* e *tablets*, que eram usados para realizar

as atividades, quando eles não conseguiam um computador disponível dado o número de máquinas ou quando algum computador apresentava algum problema técnico. Quanto a essa questão, por se tratar de uma escola técnica, deve-se registrar ainda que quando um problema dessa natureza ocorria, havia um setor de estagiários (o que não acontece em outras escolas públicas) somente para sanar problemas mais básicos na rede ou nos computadores. Na verdade, a professora Y solicitou esse serviço duas vezes e foi prontamente atendida. Mas, de qualquer forma, sempre havia equipamentos suficientes, pois além dos computadores da escola, dos deles, ainda tinham a opção de usar os *laptops* da professora Y e do pesquisador.

Devo documentar aqui também que o absentéismo era bem reduzido na turma A. Houve poucas faltas durante o semestre (cf. tabela 3) se comparado com a turma B ou com outras turmas regulares.

Tabela 3: Número de faltas das turmas A e B

Turmas	Faltas
A	24
B	41

Sobre essa questão, um fato que pude notar foi que, ao contrário da turma A, parte dos alunos da turma B demorava até 15 minutos para comparecer na sala após o toque. Isto é, a motivação dos alunos da turma B não parecia ser a mesma dos alunos que tinham o ensino com o uso das TDICs. Essa experiência parece indicar que o computador pode ser um instrumento de motivação para os alunos desde que sua implementação não seja feita de forma autoritária, mas discutida por todos os atores do processo de ensino (OLIVEIRA FILHO, 2010). Interessante mencionar também que no começo do semestre seguinte (2015.2), os alunos da turma A foram conversar com a coordenação e com o pesquisador para que as aulas do laboratório continuassem. Segue abaixo as falas de alguns alunos:

*Professor, tá todo mundo esperando o senhor. Vamos pro laboratório? Espero que as aulas não sejam aqui na sala.
Pois é, professor... A gente gostou muito das aulas.*

Aqui não conseguimos fazer quase nada. Gostei mais das competições, dos trabalhos em equipe e de conversar com os gringos. (risos). Muito legal! (05/05/2015).

Outro dado relevante foi o fato de que alguns alunos, com o nível acima da média na LA, em vez de fazer as atividades individuais como os outros, preferiam entrar em sites de amizades para conversar com estrangeiros ou realizavam outra atividade qualquer. Sabiam que podiam entrar em outras páginas (até em jogos) desde que fossem em inglês e que fossem também aprovadas previamente pela professora Y.

O interesse da professora e meu era que as aulas fossem personalizadas (como acontecem nas três escolas-modelo apresentadas previamente), isto é, que cada aluno, devido às vantagens permitidas pelo ensino com o uso das TDICs, seguisse a grade curricular e caminhasse no seu ritmo, porém, não esperávamos por isso. Isto é, antes de apresentarmos a proposta, o fato aconteceu naturalmente nas primeiras aulas. Deve-se deixar claro que os alunos que faziam isso já dominavam o tópico daquela aula. Não pude deixar de lembrar as palavras de Longo (2014, p. 15) quando afirma que: “A revolução não acontece quando a sociedade adota novas ferramentas, mas quando adota novos comportamentos”. Ainda sobre essa questão, Franco (2008, p. 147) diz que:

Como já dizia o educador Paulo Freire (2007: 22) em *Pedagogia da autonomia*, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. É neste sentido que o uso da tecnologia, mais especificamente a Internet, pode despertar criticamente no aprendiz de língua estrangeira uma curiosidade crescente.

Quanto às dificuldades apresentadas durante a investigação, foi percebido com frequência que alguns alunos usavam a Internet para outros fins que não os propostos pela professora Y, tais quais acessar principalmente jogos (sem autorização) e às redes sociais como o *Facebook*, o *Instagram*, além de *sites* de música, vídeos etc. Eis a razão pela qual, ao longo da experiência, os alunos eram monitorados durante a aula pelo pesquisador e pela professora Y, especialmente quando estavam usando as mídias sociais ou conversando com falantes da LA, pois havia a preocupação de que esses alunos não perdessem o foco ou se engajassem em conversas fúteis ou obscenas com

estrangeiros. E como citado, mesmo essas digressões só poderiam ser feitas se o site ou a plataforma que estiverem fosse em LI. Era uma forma de garantir mais tempo em contato com a LA.

De fato, não se pode controlar quem vai estar do outro lado da rede, mas se pode orientar os alunos para evitar problemas para eles e para a instituição, pois são jovens, alguns ainda imaturos, quando se trata dessas questões, pois na Internet, não há interdição moral alguma, na verdade, as relações são horizontais. Para Gabriel (2013, p. 143), “na área de relacionamentos humanos, existem alguns comportamentos antiéticos e indesejados (desrespeito, violação de privacidade, pornografia etc) que, apesar de serem antigos, podem ser piores hoje, pois foram potencializados pelas mídias digitais”.

Portanto, reconheço, diante desta experiência, que há momentos que o professor deve tentar se fazer mais presente ao longo desse tipo de aula, visto que os tempos são outros e demandam atitudes diferenciadas também. É fato que nem tudo é vantagem na Internet. Existe um lado ruim que também precisa ser considerado: A falta de privacidade pode ser um deles.

Na Internet, os usuários ficam expostos e acabam sendo vítimas de pessoas mal intencionadas, eis a razão pela qual conversávamos com os alunos sobre essas questões e monitorávamos os conteúdos, ou seja, checávamos durante a aula, sempre que possível, o que eles estavam pesquisando.

Contudo, embora contraditório, percebi que não se pode e não se deve tentar controlá-los o tempo todo, pois esse é o momento de ensinar responsabilidade também e eles estão acostumados a fazer várias coisas ao mesmo tempo, são polivalentes (*multitasking*) e, portanto, capazes de realizar várias coisas. Enquanto estão pesquisando conteúdo, estão também no *Facebook*, vendo um vídeo, conversando com alguém, enviando fotos etc. É quase impossível o controle absoluto.

Esse aspecto talvez seja o mais problemático para professores da minha geração e da professora Y, acostumados a ter ou a pensar que podem ter o controle total da turma e do conteúdo o tempo todo. Para esses professores (imigrantes digitais), como já discutido na análise dos questionários anteriormente, a administração da sala de aula nesse formato, em alguns momentos, caso se deseje monitorar o conteúdo visto por toda a sala, dá a eles a impressão que estão tentando administrar o caos, já que cada aluno

pode estar em um momento diferente do programa. Ao indagar a professora Y sobre essa questão, ela afirmou que:

O problema é que embora não haja muitos problemas de disciplina, nós perdemos o controle sobre o conteúdo e não sabemos quais as perguntas que podem surgir e onde eles estão (15/04/2015).

Após discussão sobre essa questão com a professora Y, chegamos à conclusão de que o problema não parece surgir com o ensino com o apoio das TDICs. Talvez ele seja ampliado pela presença dessas ferramentas, que, de fato, transformam-se em uma preocupação adicional para nós docentes, acostumados com a ideia de controle total em sala. A questão é que em uma sala mais tradicional, preocupamo-nos com a indisciplina dos alunos como percebido pela comparação com o grupo de controle, já em um laboratório, surge a apreensão quanto ao conteúdo.

Enfim, defendo que as tecnologias trazem para a sala de aula o mundo externo, colocam o aluno em sintonia com o seu momento e disponibilizam um leque de exploração de conteúdos. Cabe a nós professores, com o caminhar desse momento, tentar compreender com a prática, como esse processo se dá, prover liberdade para os alunos, torná-los mais autônomos, mas fazer as interferências quando necessárias e tirar vantagens do fenômeno da conectividade ubíqua.

Quanto à entrega de atividades, ficou decidido que eles poderiam enviá-las por meio de quaisquer recursos possíveis como *Facebook*, *Whatsapp*, *Email* etc. Devo sobrelevar que, quanto a essa questão, obtivemos sucesso durante todas as aulas, visto que essas ferramentas até extrapolaram sua função inicial pensada por nós. Na verdade, elas se converteram em um canal constante de comunicação entre os alunos, a professora Y e este pesquisador, já que eles faziam uso desses recursos para tirar quaisquer dúvidas quanto ao conteúdo ou quanto a qualquer outra questão relacionada à dinâmica de sala de aula (cf. figura 14 a seguir).

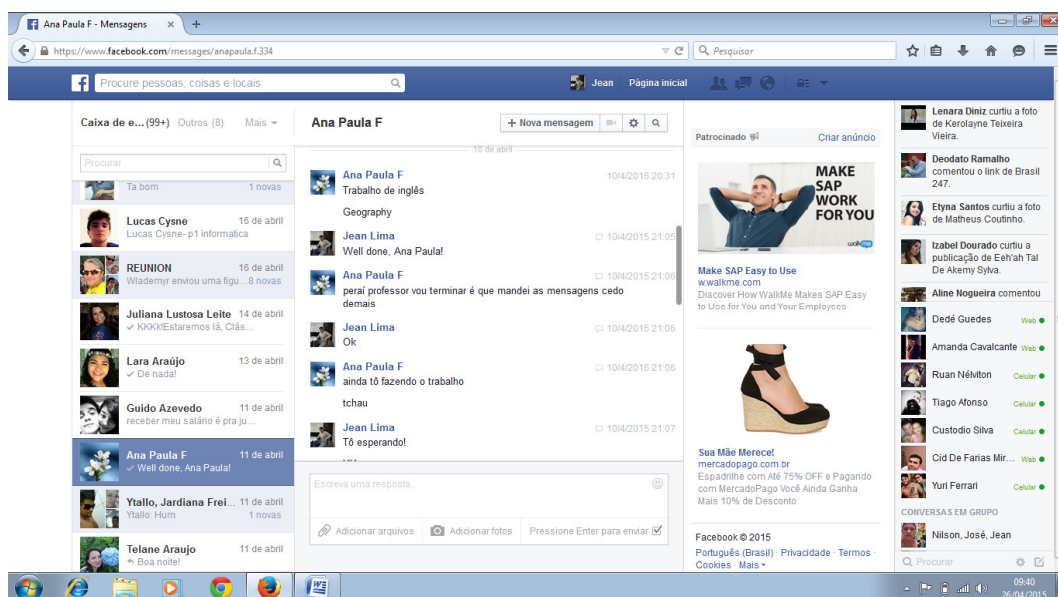


Figura 14: Comunicação entre pesquisador e aluno

No que concerne a essa questão, o único fato que me chamou a atenção foi que a maioria dos alunos não tinha *emails* e houve um momento de tensão, quando mencionamos essa ferramenta na reunião do primeiro dia de aula. Porém, ao longo do semestre, mesmo a contragosto, alguns poucos alunos escolheram essa opção como forma de enviar seus *homework*. É significativo perceber que uma ferramenta que é utilizada pelos professores (imigrantes digitais) não tem mais apelo algum para eles frente às outras possibilidades. A título de exemplo, apresento abaixo alguns desses contatos (todas as comunicações eram enviadas para a professora Y e para o pesquisador simultaneamente) através das ferramentas escolhidas, no primeiro dia de aula, como canais de comunicação:

a) *Facebook*: exemplo de uma atividade de produção escrita após a apresentação do futuro com *Going to* (cf. Fig. 15). Essa ferramenta, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, tem a possibilidade de promover uma cultura de comunidade virtual e aprendizagem social, na qual se pode criar experiências compartilhadas, trabalho em conjunto e aprendizagem colaborativa, pois permite que os alunos e o professor permaneçam em contato uns com os outros antes, durante e depois de completar as atividades. Para isso, basta que o professor tenha um objetivo (pautado na grade

curricular) para cada atividade e crie uma necessidade real para aquele exercício como marcar uma reunião, fazer uma pesquisa *on line*, discutir um determinado assunto com todo o grupo etc.

Além disso, o uso do *Facebook* motiva os alunos, pois possibilita, através de uma ferramenta que eles usam o tempo todo, que conteúdo de LI seja apresentado e discutido por todos por meio de uma comunicação síncrona ou assíncrona, já que o *Facebook* disponibiliza caixa de mensagens, *chats* e *Skype* sem custos e sem fronteiras, que podem ser usados no ensino de LE. Sobre essa questão, Finardi e Porcino (2014, p. 242) afirmam que:

[...] Seria lógico imaginar que o *Facebook* poderia ser usado no Brasil não só para organizar protestos, mas também para dar voz e maior autonomia a aprendizes de inglês que teriam, por meio da Internet e das redes sociais, acesso a outros registros, culturas e línguas.



Figura 15: Página do *Facebook*

b) *WhatsApp*: atividade de Compreensão Oral e Produção Escrita na qual os aprendizes tinham que escolher um vídeo de uma música, traduzi-la e postar suas opiniões em inglês sobre a tarefa (cf. fig. 16). O *WhatsApp Messenger* é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem custo algum por mensagens de texto (SMS) e está disponível para muitos tipos de *smartphones*.

Vale destacar que além das mensagens básicas, os usuários desse aplicativo podem criar grupos, enviar mensagens com imagens, vídeos e áudio. Juntamente com o *Facebook*, o *WhatsApp* era uma das ferramentas mais utilizadas por todos os alunos.

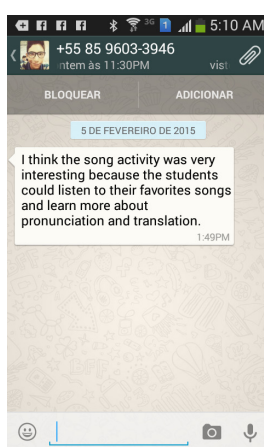


Figura 16: Atividade no *WhatsApp*

a) *Email*: Uma atividade de Produção Escrita após a leitura e discussão de um texto sobre sustentabilidade (cf. fig. 17). O correio eletrônico, ou apenas e-mail (*eletronic mail*), é uma ferramenta que permite escrever, enviar e receber mensagens, textos, figuras e outros arquivos através da Internet. Deve-se frisar que é um modo assíncrono de comunicação, ou seja, independe da presença simultânea do remetente e do destinatário da mensagem, sendo prático quando a comunicação precisa ser feita entre pessoas que estejam distantes, em diferentes fusos horários. Por não ter a possibilidade de uma comunicação síncrona, os alunos preferem, como posto, outras ferramentas. Há, nessas gerações, uma necessidade pela resposta imediata, pelo contato urgente, pela pressa. Esta talvez seja a razão pela qual o email é comumente

usado por pessoas na faixa dos 30 anos ou mais de idade em atividades relacionadas às suas áreas de trabalho.

Nessa atividade, os alunos tinham que enviar a opinião deles sobre o assunto (sustentabilidade) e apresentar oralmente na aula seguinte, ou seja, uma atividade que integrava Compreensão e Produção Oral. Nesse caso, o aluno dissertou, após a pesquisa na Internet, sobre o efeito estufa (*Greenhouse effect*) e suas repercussões para a vida na terra. Esse tipo de discussão sempre versava sobre algum assunto em voga naquele momento. Outros alunos escolheram temas como poluição, desmatamento etc. Como já posto, eles podiam enviar essas atividades por *email*, *Whatsapp*, *Facebook* etc.

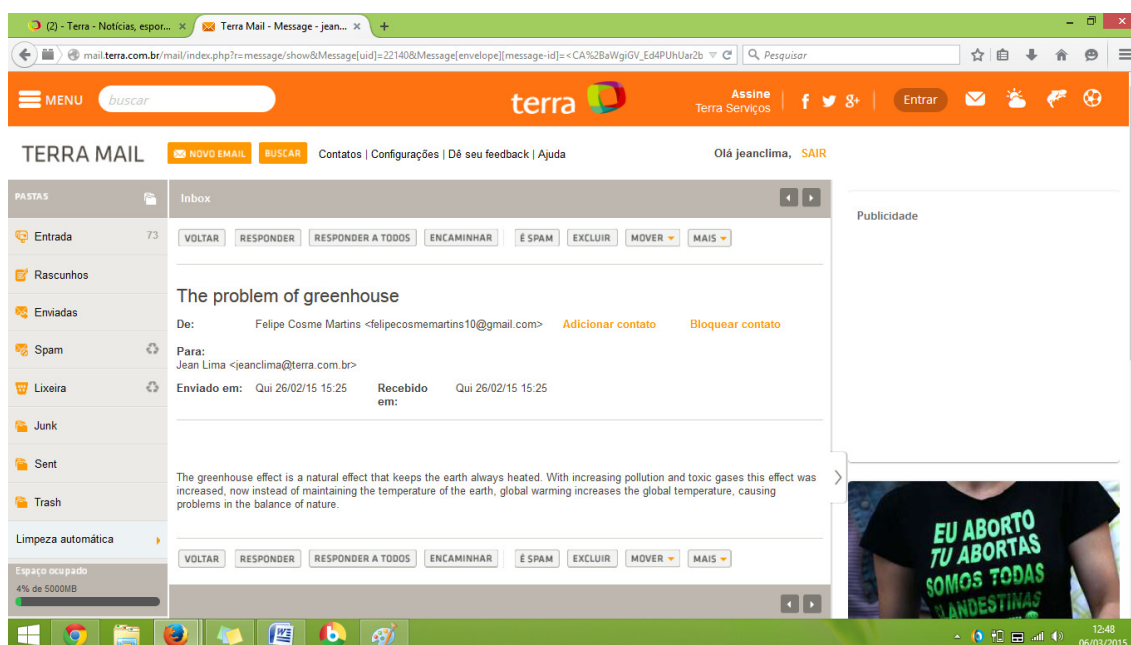


Figura 17: Atividade através de *email*

Agora, quanto ao uso de vídeos para assistir às aulas, eles eram orientados a acessar o *Youtube* (fig. 18 a seguir), a escolher um vídeo (cada tópico oferece uma infinidade de opções) que lhes conviesse e, logo após assisti-lo, caso tivessem dúvidas, tinham toda a liberdade para conversar com a professora Y ou com o pesquisador sobre o conteúdo. O aluno, além de escolher o vídeo que quisesse, poderia escolher a explicação em inglês ou em português, de acordo com seu nível na LA, mas a orientação geral era para que eles ouvissem o máximo de inglês possível com o objetivo

de melhorar a Compreensão Oral (*listening*) deles. Para evitar interferência na hora dessa atividade, também para nossa surpresa, alguns deles já tinham fones de ouvido, o que facilitou a concentração dos mesmos na hora de apreender conteúdo. As atividades de escrita, leitura, pronúncia e produção oral eram feitas no livro *Update 1* ou no próprio computador. Isso ficava a critério da professora Y.

É relevante destacar que, como já percebido, que os alunos estavam e estão preparados para o ensino de LI com o uso das TDICs, mais do esperávamos, pois, levam suas tecnologias móveis para todo o lugar como se fossem suas próprias roupas como afirmou um aluno em uma conversa informal sobre essa questão.

Para onde vou, levo meu celular e meu tablet. Não consigo ficar sem eles mais. Me ajudam a passar o tempo: jogo, leio livros e falo com a galera o tempo todo (10/03/2015).

Ademais, sobre o uso do vídeo no ensino, Dallacosta (2004, p. 2) comenta:

A linguagem do vídeo responde à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta, cuja comunicação resulta do encontro entre palavras, gestos e movimentos, distanciando-se do gênero do livro didático, da linearidade das atividades da sala de aula e da rotina escolar. Os vídeos são dinâmicos, dirigem-se antes à afetividade do que à razão. Para Moran (1995, p. 2): O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional.

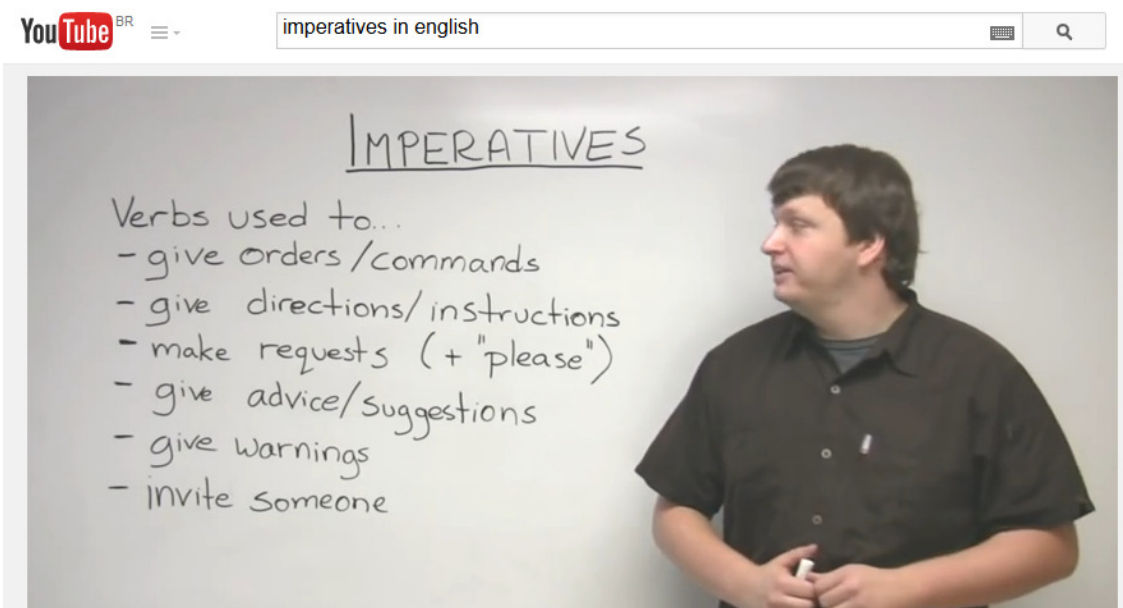


Figura 18:
Escolha de um aluno no *Youtube* para uma aula sobre imperativo

A propósito, segue os conteúdos da grade curricular para o primeiro semestre de ensino de LI. É interessante salientar que o programa do ensino fundamental basicamente se repete no ensino médio, a diferença básica é o nível dos textos.

- a) *Simple present*;
- b) *Frequency adverbs*;
- c) *Present continuous*;
- b) *Future (Going to)*;
- c) *Imperatives*;
- d) *Personal pronouns*; e,
- e) *Simple past*.

Devo frisar que essa técnica dá aos alunos o direito de escolher, dentre uma gama de professores, aquele que se adéqua as suas idiossincrasias, pois há atualmente uma larga produção de conteúdo educacional de qualidade para a Internet. A plataforma *Youtube* (2 bilhões de visualizações por dia) é aberta e qualquer educador e/ou aluno pode usá-los sem custo algum.

É importante registrar que o aluno pode trocar de professor de inglês sempre que quiser e pode pausar, repetir a aula toda ou parte dela quantas vezes queira. Ao fim da atividade, a professora Y ainda arrematava o conteúdo no quadro com a ajuda de todos e, se fosse necessário, fazia reuniões individuais com aqueles alunos que apresentassem mais dificuldades. Depois disso, eles faziam atividades de consolidação do conteúdo que podiam ser exercícios que, como já posto, integravam as habilidades de produção oral, compreensão oral, pronúncia (como dimensão maior da fala), produção escrita ou compreensão escrita.

Esses exercícios eram quase sempre realizados fazendo-se o uso dos recursos das TDICs (vide fig. 19) ou, ocasionalmente, escolhíamos algumas atividades do livro texto – *Upgrade 1* (fig. 20), em especial, atividades de consolidação de algum tópico gramatical. Na verdade, não se precisava ir ao livro devido à gama de exercícios da Internet. Em conversa com a professora Y, chegamos à conclusão de que só usávamos o livro por uma questão de hábito. Estranhamente, não havia mais a necessidade de tê-lo em aula e os alunos não gostavam de usá-lo porque, nos exercícios do computador, eles recebiam *feedback* imediato da máquina (além do da professora se fosse necessário) e podiam escolher inúmeras formas de consolidar o que tinham visto anteriormente como uma atividade de verdadeiro e falso, completar lacunas, um jogo com o conteúdo, um vídeo, uma música etc.

A princípio, escolhíamos os exercícios para assegurar a aprendizagem de LI e para evitar a perda de tempo dos alunos ao procurar por atividades relacionadas ao conteúdo estudado, porém, depois de algumas aulas, os próprios alunos acessavam exercícios sozinhos de acordo com prévia orientação. Desse modo, percebi, quanto a essas atividades, que a Internet permitia que os alunos fossem mais atuantes e mais autônomos durante o processo de ensino-aprendizagem neste caso específico. Isto é, as escolhas passam a ser de responsabilidade deles e não mais dos professores (embora a discussão sobre as escolhas seja recomendada). Segundo um aluno da turma A:

A grande vantagem da aula no laboratório é que a gente pode fazer nossas próprias escolhas, tirar dúvidas com a professora ou com outro aluno. Gosto porque temos liberdade para aprender (10/03/2015).

Para Ruiz (2004, p. 4):

Em uma época em que as mudanças tecnológicas ocorrem com muita rapidez, em que o computador provoca transformações no mundo do trabalho que causam espanto, temores e perplexidade, a competência para a tomada de decisões torna-se necessária diante dos renovados mecanismos de exclusão. Isso impõe ao mundo da educação, novos desafios. Essa situação de ruptura com as práticas instituídas, segundo Tedesco (1998, p.83), exige das pessoas o exercício da capacidade de “escolher entre diferentes opções possíveis para resolver um problema”. Ele acrescenta que “as condições da vida moderna produziram um aumento notável dos âmbitos sobre os quais o cidadão deve decidir”, assim, os jovens de hoje são convocados a escolher, a tomar decisões que até pouco tempo eram definidas por autoridades externas ao indivíduo. Por isso, ensinar a escolher se transformou em uma tarefa importante da educação para a paz e a democracia.

The screenshot shows a web browser window with the URL www.myenglishpages.com/site_php_files/grammar-exercise-adverbs-frequency.php#VPtp1-HHk8l. The page title is "Grammar Exercises - Adverbs of frequency." and it includes social media sharing buttons for Facebook (Gosto 125), Google+ (+1 6), Twitter (Tweet 7), and Pinterest (Pin it 3.3K). The main content area contains the following text:

Do the exercises below on adverbs of frequency and click on the button to check your answers.

(Before doing the exercise you may want to read the lesson on [adverbs of frequency](#) and [adverbs](#))

Put the following adverbs of frequency in the correct order from the most often to the least often (1-6):

<input type="text"/>	often
<input type="text"/>	usually
<input type="text"/>	always
<input type="text"/>	never
<input type="text"/>	seldom/rarely
<input type="text"/>	sometimes

A sidebar on the left lists various grammar topics: Grammar Lessons and Exercises, Homepage, Study Pages, Study Pages (highlighted), Grammar, Speaking, Vocabulary, Reading, Listening, Writing, Phrasal verbs, Idioms, Exercises, Figures of speech, Study Skills, and Global tests.

Figura 19: Exercícios de gramática

Os **subject pronouns** são usados como sujeito em uma oração. Os **object pronouns** são usados como objeto direto ou indireto.

She likes Aunt Sophie. Aunt Sophie likes **her** too.

Complete the sentences with object pronouns.

- a Jennifer is really cool. Everyone in our class likes her a lot.
- b The Bakers live next to my house. Sometimes I talk to them.
- c **A:** Where is the CD-ROM?
B: You're sitting on it.

Figura 20: Atividades do livro *Upgrade 1*, p. 59.

Quanto às atividades envolvendo música em LI (fig. 21 a seguir), em vez de o professor trazer uma música de sua própria escolha, os alunos podiam optar por qualquer artista e estilo de suas preferências, contanto que tivessem alguma relação com o conteúdo estudado naquele momento.

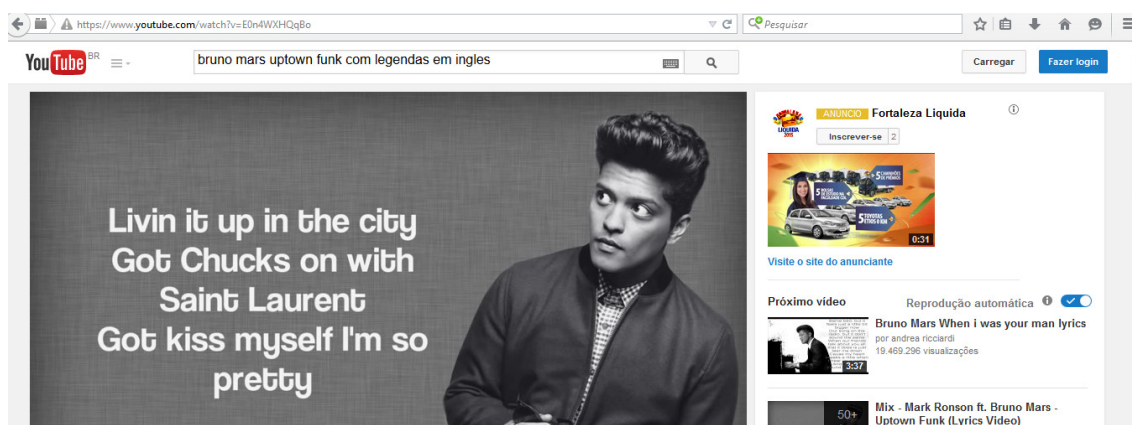


Figura 21: *Youtube* (vídeos de música)

Era uma atividade sempre bem recebida pelos alunos, pois além de trabalharem a leitura, a audição, a pronúncia, a escrita, vocabulário (havia as legendas em LI também), era uma forma de aprender, divertindo-se. Pode-se perceber isso na fig. 16 mostrada anteriormente, na qual se observa a opinião positiva de um aluno sobre a atividade de música por meio do *WhatsApp*. A propósito, segue a tradução da opinião do aluno sobre as atividades envolvendo músicas:

Eu acho que essa atividade foi muito interessante porque os alunos puderam ouvir suas músicas favoritas e aprender mais sobre pronúncia e tradução (05/02/2015).

Segue também a opinião de outro aluno sobre a atividade, mas agora veiculada pelo email (cf. fig. 22 a seguir):

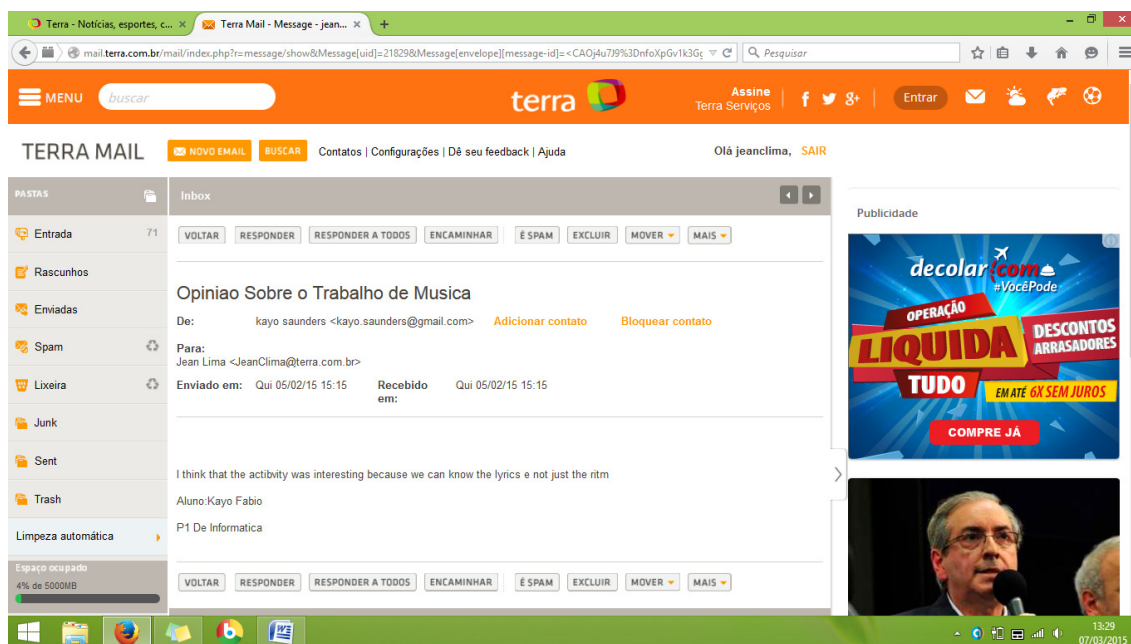


Figura 22:
Opinião de um aluno sobre a atividade de música pelo *Email*

Eis a tradução do texto contido na fig. 22 sobre a atividade com música:

Eu acho que a atividade foi legal porque nós podemos conhecer a letra e não apenas o ritmo. (05/02/2015).

E, quase sempre, foi possível, para a professora e para mim, acompanhar os passos dos alunos e levá-los a atingir os objetivos de cada aula em termos de conteúdo. É óbvio que houve momentos de estresse, dado a velocidade de fala (fluência e entonação) nos vídeos. Mas, como no final de cada aula, havia geralmente um momento de checagem de aprendizagem (*accountability*) com o objetivo de reforçar o que foi

visto e tirar dúvidas restantes, tínhamos mais uma chance de consolidar o conteúdo em LI que havia sido dado em sala de aula e nos concentrarmos no objetivo da aula.

Agora discutirei uma das atividades da qual os alunos mais gostaram durante essa observação de ensino de LI com o uso das TDICs, porque permitiu, além do trabalho em equipes com o material que tínhamos disponível no laboratório, que os alunos usassem vários recursos e aplicativos para fazer vídeos (cf. figs. 23, 24 e 25) usando o conteúdo programático. De fato, as atividades de criação de vídeos para o ensino da LA têm como objetivos, além de estimular o pensamento crítico, o de ampliar o vocabulário em diversas áreas e expor os alunos a diferentes tipos de situações, expandindo suas visões sobre fatos do mundo e uso de aplicativos através da LI e das TDICs. Nessa atividade, os alunos mostraram mais problemas com o domínio de inglês do que com o domínio das TDICs. E, deve-se registrar aqui que sempre há alunos que são mais resistentes em fazer a tarefa ou se engajar nas atividades, afinal, são indivíduos diferentes. Mas, nesta experiência, eram minoria quase sempre.

Houve uma empolgação no processo de gravação dos vídeos porque eles estavam realizando uma atividade na LA, em lugares distintos da escola e da cidade, em equipes, sobre os interesses deles e usando recursos das TDICs. A aula era para eles engajante e desafiadora devido ao número de variáveis da empreitada. Os vídeos trataram dos seguintes assuntos:

- a) Manifestações populares e protestos;
- b) Jogos e hardware;
- c) Corte de verbas na educação;
- d) Música;
- e) Impostos no Brasil; e,
- f) Clima.

Nessa atividade, os alunos fizeram uso de câmeras, celulares, computadores, aplicativos para edição etc. E, por fim, houve a presença de um professor para julgar o melhor vídeo com direito à premiação. Vale lembrar que esses assuntos foram escolhidos por suas recorrências na mídia à época.

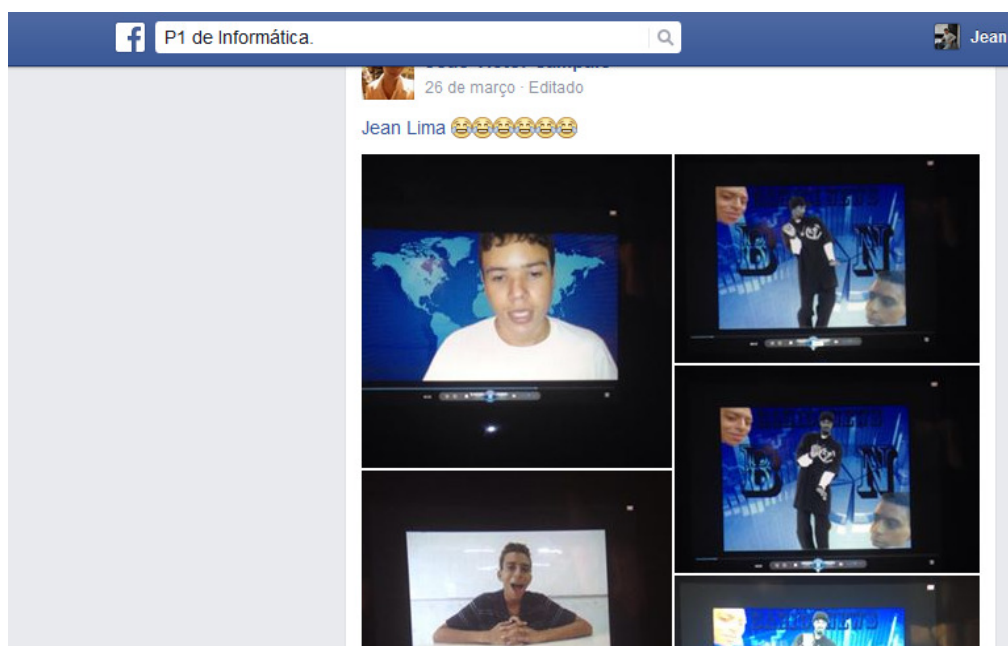


Figura 23:
Vídeo feito pela turma A (notícias e vídeos de música com efeitos)



Figura 24:
Vídeo feito pela turma A (efeito de clonagem)

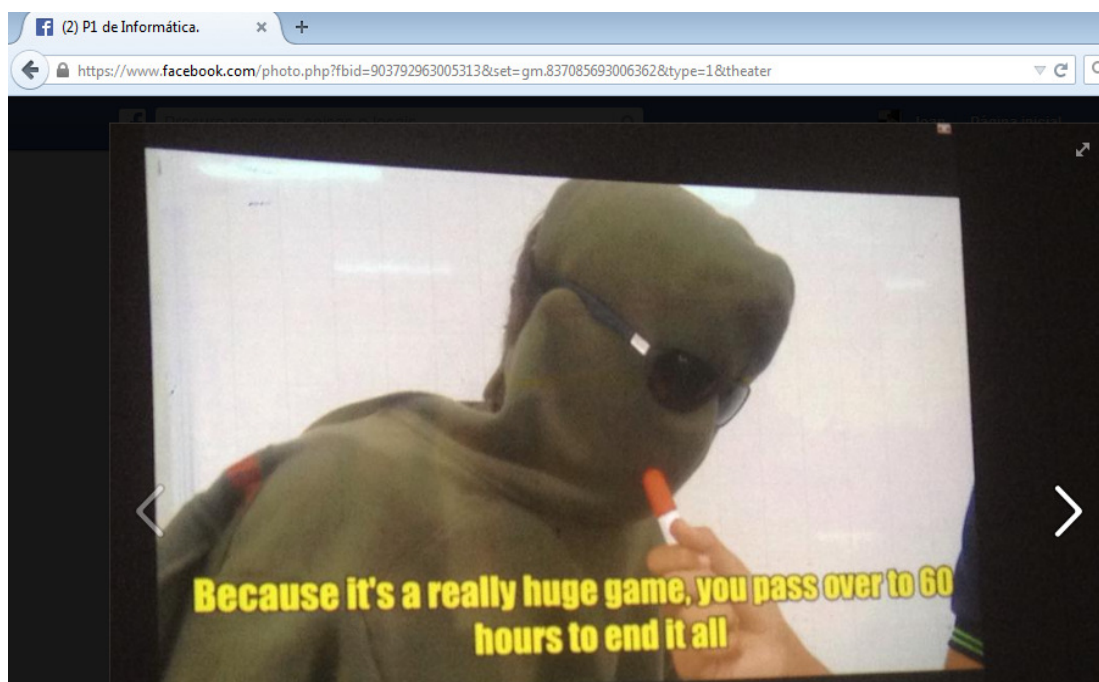


Figura 25:
Vídeo feito pela turma A (efeito de legendagem na LA)

De acordo com um dos alunos:

Na minha opinião, essa atividade foi a melhor, porque nós disputamos o melhor vídeo com todas as outras equipes e ganhamos o prêmio (risos). Mas deu muito trabalho (02/04/2015).

Ora, em nenhuma outra forma, que não com o ensino LI por meio das TDICs, o aluno da turma A poderia ter tido uma conversa síncrona com pessoas do mundo inteiro na LA. O diálogo em inglês traz um benefício para os aprendizes que participaram dessas conversas, que é a melhora na fluência, na pronúncia (se usado a câmera ou o *Skype*), no vocabulário e na confiança em se comunicar em outro idioma. Quanto a essa questão, Cavalari (2009, p, 237):

É preciso reconhecer que as características da interação via *chat* parecem trazer benefícios ao processo de ensino-aprendizagem de LE no que tangem às oportunidades de negociação contextualizada da forma linguística e disponibilidade de insumo para consulta posterior, aspectos importantes da auto avaliação, e, portanto, da aprendizagem autônoma.

No começo do semestre, como posto anteriormente, somente os alunos avançados entravam em sites de conversação como o *Omegele* (fig. 26), porém, pelo menos uma vez por mês, todos os alunos tinham que acessar esses sites e tentar manter uma conversa com um estrangeiro. Eles eram orientados a tentar saber o máximo da vida do interlocutor, usando perguntas apresentadas (e discutidas) para eles antes de começar a conversa. Essas perguntas sempre tinham relação com o conteúdo estudado até aquele momento. Durante o diálogo, eles também podiam solicitar ajuda da professora Y ou deste pesquisador. Vale ressaltar que essa atividade era monitorada (sempre que possível) pela professora Y e por mim, porque, como posto, nunca se sabe quem está do outro lado do computador.

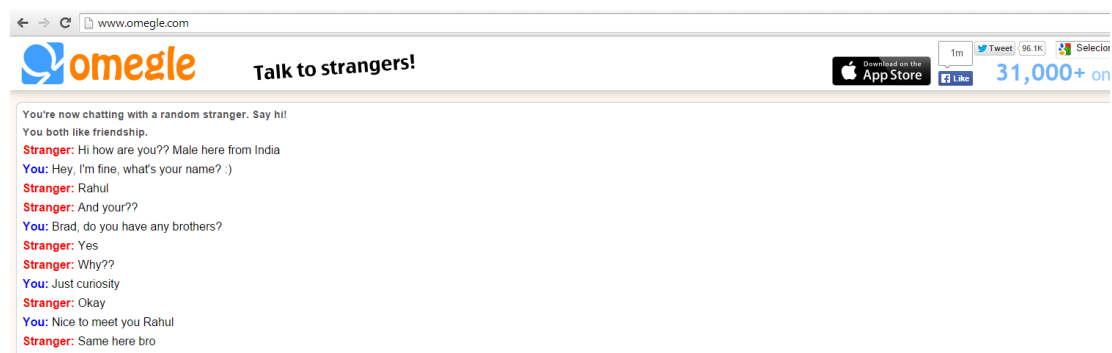


Figura 26:
Site de conversação com outros falantes da LA

E, finalmente, apresentarei outro tipo de atividade possibilitada pelo ensino de LI com o uso das TDICs, da qual também eles mais gostaram, pois usaram essas ferramentas para realizar atividades conjuntas com professores de outras disciplinas. Durante essa experiência, os alunos trabalharam com literatura, geografia e sociologia (cf. figs. 27, 28 e 29) com o objetivo de articular conhecimentos distintos como a LI, o uso das TDICs e a disciplina em questão.

Os alunos tinham que realizar pesquisas nos tópicos em que estavam estudando nessas disciplinas e fazer relatórios em LI e enviá-los para a professora Y e para o professor das referidas disciplinas e, depois, essas atividades teriam de ser avaliadas por ambos. Somente foram escolhidos para essas atividades professores que tivessem um domínio mínimo da LA. Essa atividade também causou *frisson* na escola, pois como

envolvia professores de outras disciplinas, tínhamos reuniões com eles e com os alunos para discutir as atividades e, os outros estudantes, ao perceberem que algo diferente estava acontecendo, queriam participar das atividades também. Os alunos gostam desse tipo de projeto, desse movimento no qual haja uma articulação em que todo mundo participa e, o mais importante, acaba contagiando toda a escola. Segue o comentário de um aluno da turma do professor de sociologia:

Ei, professor! Num era pra ser pra todo mundo, não?. A gente quer participar também (risos) Por que só a turma de informática tem direito? (09/04/2015).

Conversa iniciada - 16 de abril




Lucas Cysne

16/4/2015 12:07

Texto: At Portuguese we're studying about age styles. Age styles are like text genders of literature in Portugal. We have tree: Clacissism, Humanism and Trodavadorism. Trovadorism was the first. There The ministrels(The principal characters) used to sing about many thing. We had tree types of songs: Songs of Love(songs that The ministrel sing about platonic loves and others), Songs of Scarge(songs that The ministrel sings to say nas things about some person mentioning their name), Sings of Badsays(sings that The ministrel pejore The person but without say their name) and Songs of Friends(songs that The lyric is a woman that is missing her boyfriend Clacissism is a gender were the locutor let The religion, church and more things away and prioritize The human Humanism make The complete focus ne in The human

Figura 27:
Atividade de literatura em LI

11 de abril



Ana Paula F
Work of English
Geography

11/4/2015 10:36

In geography we have study about the climate and time,rivers,the water,...We seen the parts of rivers end when the sediments accumulate in the rivers is the silting.The silting is caused by the contrution of houses in the margins of rivers,having to remove the vegetation and leave the vulnerable soil.

We have seen the difference between climate and time;the time is variable ande the climate is invariable.We study the interference humanin them.The human being pollutes the planet and increase the greenhouse effect (part of filtration UV rays);because of increase in greenhouses gases.We study also about acid rain that erode gradually buildings.

'El niño` change the temperature in oceans and can last seven years.

Figura 28:
Atividade de geografia em LI

RESPONDER
RESPONDER A TODOS
ENCAMINHAR

(Sem assunto)

De: ana caroline araujo rocha <carolinearaujo845@gmail.com> [Adicionar contato](#) [Bloquear contato](#)

Para: Jean Lima <jeandlima@terra.com.br>

Enviado em: Qui 16/04/15 13:26 Recebido em: Qui 16/04/15 13:26

Report class:
On 04/01/15 I had sociology class, my teacher Carlos Bezerra talked about the Glorious Revolution that took place in the UK in 1688, with that was the beginning of parliamentarism in Inglaterra.Ele also explained that the Queen of England Elizabeth II only singifiga one symbol to England and she did not influence the government, because the boss and even the Prime Minister.

Figura 29:
Atividade de sociologia em LI

5.4.2 Turma B

Como posto, a opção do grupo de controle foi uma escolha metodológica parcialmente inadequada para o presente estudo. Além de se tratar de uma pesquisa estudo de caso com foco no processo de ensino de LI com o uso das TDICs (estudo

qualitativo), em discussão com a banca e o orientador desta pesquisa, percebi ainda que havia também uma questão ética envolvida, já que os alunos dessa turma se ressentiram por não irem para o laboratório. No entanto, como já posto, embora ciente dessas implicações, decidi mantê-los porque esse experimento é uma parte menor da pesquisa, que trata basicamente do teste de LI, um dado quantitativo que talvez ajude a agregar informações para o entendimento do trabalho, mas não é nosso foco. Por outro lado, deve-se ressaltar que muitos dados qualitativos importantes para a pesquisa só foram possíveis de ser coletados devido à criação do grupo de controle, como veremos a seguir.

Na turma B, havia 14 alunos (11 homens e 3 mulheres). Como na turma A, todos também estavam na faixa etária entre 14 e 15 anos de idade. Eles estudavam no período da manhã e a sala de aula era comum, sem a presença de nenhuma outra ferramenta pedagógica, somente as carteiras, o quadro, o birô da professora Y e a sua cadeira (cf. APÊNDICE B).

Houve uma reunião também com essa turma para expor para eles os detalhes da pesquisa, mas, ao contrário da outra turma, esses alunos, como já posto, não ficaram felizes em saber que teriam as aulas de LI sem o uso das TDICs. Porém, contornamos esse problema, falando da importância da pesquisa para todos os alunos do IFCE, por isso, precisávamos da ajuda deles e, depois de resolvido esse pequeno *imbróglio*, não houve mais nenhum momento de tensão nesse sentido.

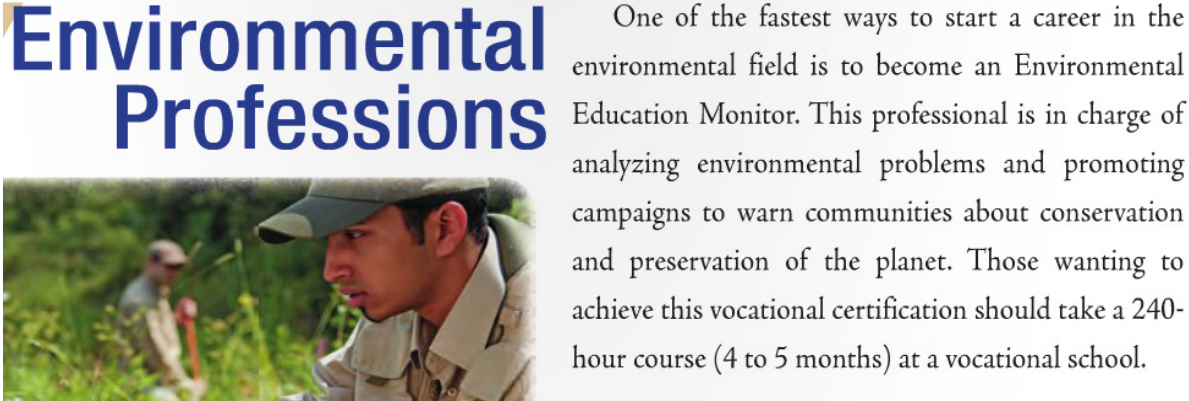
Na turma B, as aulas eram quase sempre expositivas, isto é, a professora Y apresentava o conteúdo, tirava as dúvidas e pedia para que eles fizessem os exercícios do livro (*Upgrade 1*). A presença do material didático nas atividades era constante, havendo pouco espaço para criatividade ou quaisquer outras atividades lúdicas (quando se compara com a turma A), pois os recursos já estão prontos na Internet, isto é, há pouco trabalho a ser feito neste caso já que há de se seguir o programa tendo como base o livro.

É importante registrar também que não havia a possibilidade do aluno mais avançado fazer alguma atividade diferenciada, pois a única interação possível com a LA era somente o próprio livro. A única coisa que pensamos em fazer nesse sentido foi deixar os alunos avançados fazerem atividades adiantadas, mas apenas 2 alunos

demonstraram o interesse em relação a nossa proposta e isso só foi realizado poucas vezes, quando eles nos entregaram alguns exercícios feitos de unidades ainda a serem realizadas. Não virou um hábito como na turma A.

Deve-se destacar que, no que concerne às atividades de Produção Escrita (*writing*), pude observar que eles tinham muitas oportunidades de praticar o conteúdo. Obviamente, sem os recursos da turma A, mas o material didático (*Upgrade 1*) apresentava bastantes atividades nessa área (cf. APÊNDICE G).

O livro também apresentava uma quantidade satisfatória de atividades de Compreensão Escrita (*reading*) e a professora Y trabalhava constantemente atividades de vocabulário, pronúncia e estruturas gramaticais com eles durante esses exercícios (cf. fig. 30).



One of the fastest ways to start a career in the environmental field is to become an Environmental Education Monitor. This professional is in charge of analyzing environmental problems and promoting campaigns to warn communities about conservation and preservation of the planet. Those wanting to achieve this vocational certification should take a 240-hour course (4 to 5 months) at a vocational school.

Figura 30:
Atividade de Compreensão Escrita (*reading*)

Pude registrar ainda que havia pouco espaço para interação em LI no que diz respeito à Compreensão Oral (*listening*) com material realmente autêntico, se compararmos aos recursos existentes nas aulas com as TDICs da turma A como vídeos na LA, jornais *on line* americanos e ingleses, sites de conversação com nativos, vídeos de música etc., a não ser em algumas atividades envolvendo música, que não estavam no livro, mas que foram criadas pela professora Y (cf. APÊNDICE H), visto que em algum momento, os alunos têm que entrar em contato com material produzido por países de LI (material autêntico) e não apenas com material facilitado pedagogicamente

pelas editoras que produzem os livros didáticos brasileiros. Ora, os exercícios devem ser nivelados pelos professores, os textos não (SHUBERT, 2010).

Quanto à Produção Oral (*speaking*), eles realizavam alguns diálogos com situações do dia a dia, como preconiza a AC, para, através dessas interações, consolidar o conteúdo visto naquele momento. Desse modo, os alunos, sob a orientação da professora Y, usavam contextualizações como entrevista de emprego, debates, roteiro de viagens, solução de problemas diversos etc. Deve-se registrar mais uma vez que a construção do conhecimento é uma interação mediada por várias relações, isto é, o conhecimento não deve ser visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas pela mediação feita por outro sujeito (VIGOTSKI, 2002), por isso, realizávamos atividades em pares, em grupos e com a sala toda para promover o máximo de interação e, conseqüentemente, aprendizagem e fluência do idioma para aquele nível.

O material também continha um CD com atividades de Compreensão Oral (cf. fig. 31), que, para ser realizado, obrigava a professora a trazer um *CD player* para a sala. Observei também que o livro continha poucas atividades dessa natureza, em média, apenas um exercício de Compreensão Oral por unidade. Isso não era suficiente para desenvolver o *listening*, a fluência e conhecimento de vocabulário dos alunos.

- 1 Listen to a teacher reading an extract from a reader about global warming to his students. Fill in the gaps with the words in the box.

melting floods rise glaciers reserves

[...]

The rising temperatures are causing valley _____ to melt. These hold 9 percent of the planet's freshwater supply.

Besides posing a threat to our water supply, the melting of valley glaciers causes serious problems such as landslides and _____, threatening the lives of the people who live in these areas. As a result, sea levels _____ and there is less water for human consumption and use in agriculture.

Continental glaciers in places like Antarctica and Greenland are also _____.

Figura 31:
Atividade de Compreensão Oral (*listening*)

Quanto a essa questão, percebi também que eles não mostravam interesse por essas atividades, pois a acústica da sala era ruim e não se podia repetir as partes que não entendessem quantas vezes quisessem como acontecia nesses tipos de atividades na

turma A. Também sobre Compreensão Oral (*listening*), a professora Y e este pesquisador elaboraram algumas atividades com música, mas o *feedback* por parte dos alunos não foi tão positivo como na outra turma. A seguir, eis um conjunto de comentários de alguns alunos:

“*Eu amei!*”

“*Eu gostei, mas já tinha ouvido (toca em todo buraco!)*”.

“*Ruim, minimamente aceitável*”.

“*Horrível*”.

“*Ritmo divertido, mas não é meu estilo*” (18/03/2015).

Somente 4 alunos (28%) disseram que gostaram das atividades com músicas. A razão pela qual a maioria dos *feedbacks* foi negativa pode ter sido porque, ao contrário da turma A, eles não podiam escolher a música nem o estilo que preferiam, já que a escolha ficou a critério da professora Y e deste pesquisador.

A propósito, o problema não é que não se possa aprender LI sem as TDICs. Muitas e muitas pessoas aprenderam uma LE sem o uso de nenhuma tecnologia no passado. O problema, como já posto repetidamente, pode ser simplesmente de geração, de uma maneira diferente de encarar a realidade e os fatos da vida. E talvez a escola não esteja preparada para essas mudanças. A propósito, para Libâneo (1994, p. 133):

A escola vai continuar ainda muito tempo do jeito que está: sala de aula, lousa, giz, cadernos, lápis. Mas as alterações tecnológicas serão cada vez mais familiares nela. Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo-cassete, o computador, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer. Isso acaba trazendo mudanças no papel da escola e do professor. O professor não é mais a principal fonte do conhecimento. O livro didático não supre mais sozinho as informações e os conteúdos necessários. A fala oral já é insuficiente. Professores, alunos, pais, todos precisamos aprender a ler sons, imagens, movimentos. Como escreve a professora Vani Kenski, estamos numa fase transitória entre a concretude do texto impresso e a imaterialidade do texto eletrônico. Quer dizer, a tendência é a diminuição gradativa do livro para o uso generalizado de textos eletrônicos, que juntam palavras, sons, imagens. Muitos dos nossos alunos já vivem estas experiências, estão acostumados a aprender através dos sons, das cores, das imagens.

A questão reside no fato de que esses alunos têm, no próprio celular e em outras tecnologias, recursos gráficos de ponta que competem com o livro didático, como afirma a autora anteriormente. Ora, o apelo dessas ferramentas é muito forte, pois o livro didático apresenta duas dimensões enquanto que as TDICs já permitem a eles trabalhar ou se divertir em até seis dimensões. Logo, o diferencial está também na maneira de encarar a vida com a presença da tecnologia que parece mudar também a forma de pensar, apreender a realidade e construir conhecimento.

A falta das TDICs na turma B impossibilitava duas atividades interessantes que foram realizadas na turma A: fazer vídeos e conversar com nativos (pelo menos, não com todos os recursos da turma A). Deve-se frisar que não havia comunicação entre os alunos da turma B e a professora Y ou com o pesquisador em outro momento que não fosse aquele da aula, pois não havia nenhum canal de comunicação aberto como ocorria com a turma A através de ferramentas como o *WhatsApp*, o *Facebook*, o *Email* etc.

No entanto, quanto à disciplina, a professora Y, afirmou ter, no ensino de LI com uso das ferramentas, mais controle da turma do que com os alunos do grupo de controle, pois aqueles estavam conectados quase o tempo todo com alguma das plataformas permitidas pelas TDICs. Mesmo se, às vezes, estivessem navegando em um site que não tivesse nem uma relação com a aula, não havia o desgaste físico exigido pela turma B cujos alunos chegavam atrasados com mais frequência, faltavam mais, saíam cedo e falavam muito durante as aulas. Mas, como já posto, havia, por outro lado, a preocupação com o tipo de conteúdo no qual o aluno estava navegando.

Por fim, como se percebe, esse é um processo que tem um longo caminho de ajustes pela frente. Há de se acreditar que os procedimentos pedagógicos vão dar conta de todas essas questões que nos parecem alienígenas agora, mas que em breve, serão acomodadas pela escola e pelos alunos. A propósito, um estudo feito pela *Pew Internet Research* (GABRIEL, 2013) prevê que as habilidades mais valorizadas pelos jovens das novas gerações no que concerne ao uso das tecnologias, a partir de 2020, serão as seguintes: que eles sejam capazes de separar o barulho e a informação desejada nesse mar de conteúdo que só tende a crescer cada vez mais; que saibam discernir sobre a qualidade e a veracidade do conteúdo encontrado; que saibam comunicar eficientemente esses resultados; que possam também sintetizar essas informações (usar diversas fontes)

e, por fim, que desenvolvam a capacidade de concentração durante as pesquisas. Terão, enfim, que lançar mão do paradoxo que Sibilía (2012) chama de “dispersão agregadora”.

A seguir, tento reunir, através de algumas contribuições, um repertório de técnicas, atitudes, comportamentos e tópicos de ensino de LI (fundamentados na AC), com o objetivo de formular uma proposta para a formação da atitude digital no IFCE que tenha uma preocupação com a integralidade da formação e das necessidades dos alunos da escola pública na qual trabalho, o IFCE. Será levado em conta na construção desse currículo, não somente o que ensinar, mas como fazê-lo de forma mais democrática, tendo os exemplos das escolas anteriormente apresentadas como parâmetros (Escola da Ponte, *Summer Schools* e Escola Nave), nas quais o ensino diante das TDICs faça parte da rotina de aprendizes de LI, não apenas como uma mudança de meio, mas como um modelo no qual essas tecnologias sejam usadas de forma inteligente, como parte integrante do ambiente desses jovens e que elas sejam pautadas em técnicas de ensino eficientes e atitudes positivas frente a todo o processo de ensino e aprendizagem, estimulando os aprendizes na reflexão crítica da realidade, transformando também o professor em um mediador frente às TDICs, capaz de fazer interferências quando necessário, de caminhar juntamente com o aluno em busca de informação e de uma formação como um cidadão mais atuante e crítico.

6. PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DA ATITUDE DIGITAL NO ENSINO DE LI POR MEIO DAS TDICs NO IFCE

Após a discussão sobre as ideias sociointeracionistas que servem de base para esta pesquisa, fica claro que cabe à escola e às autoridades competentes, diante do conhecimento teórico produzido por esses pensadores citados, propiciar boas condições para os alunos durante o processo de ensino de LI, fazer interferências, tentar mudar atitudes de escolas mais tradicionais, para que esse aluno (que tem uma relação com o mundo e com o conhecimento de forma distinta dos jovens da era industrial) se aproprie da cultura no seu momento histórico e das tecnologias vigentes, para que ele queira se educar, para que ele queira aprender, haja vista que a educação, além de fatores biológicos e sociais, também tem que ser intrinsecamente desejável.

E para tentar contribuir com essa mudança, objetiva-se, após a análise dos dados, com base nas discussões já realizadas e à luz das teorias e dos referenciais também vistos neste trabalho, apresentar uma proposta para a formação da atitude digital no IFCE que concorra para a construção de um currículo de LI, que estabeleça, pelo menos, o básico de LE por meio das TDICs para os alunos do ensino médio integrado.

Deve-se lembrar mais uma vez que durante o primeiro semestre de 2015, na tentativa de constatar ou não a hipótese desta pesquisa, as duas turmas (A e B) responderam a um questionário, foram observadas pelo pesquisador, foram avaliadas por um teste de LI em um estudo no qual uma turma foi submetida ao ensino de inglês com o apoio das TDICs, mas a outra não. No entanto, ambas fizeram uso das mesmas premissas da AC discutidas até então e do mesmo conteúdo para o referido nível. Em suma, essa pesquisa foi realizada visando a uma mudança no currículo desses alunos no que concerne ao ensino de inglês e ao uso dos recursos multimídias.

Assim, a criação de um currículo como uma ferramenta de autonomia, além de integrar as aprendizagens com as quais a instituição de ensino se compromete na forma de competências e habilidades a serem constituídas pelos aprendizes, também aponta alguns dos principais direcionamentos educacionais presentes no dia a dia das escolas, como metodologias, estratégias, projetos de ensino, situações de aprendizagem, recursos

didáticos, processos avaliativos etc. Portanto, o currículo é, na verdade, uma bússola, a essência do plano pedagógico institucional.

Então, vale afirmar que essa elaboração dos modelos e das propostas curriculares, sejam elas de ordem estadual, sejam de ordem nacional determina que tipo de sociedade e de cidadão se deseja formar, pois, é, através desse planejamento que são selecionados os conteúdos (que pouco mudaram), que vão ajudar os jovens a entenderem a sua história e a compreenderem o mundo que os rodeia. Não há dúvida, por outro lado, que esse mesmo projeto carrega em si também os interesses políticos das esferas de poder vigentes. Ora, essa questão dialética pousa sobre os ombros de educadores há algum tempo, e faz deles instrumentos para que, mesmo dentro de um país desigual como o Brasil, possibilitem aos alunos, em especial, os da rede pública, a compreensão das relações complexas que compõem a realidade nacional, através de um ensino emancipador.

Sabe-se que o currículo é uma prática, uma expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que aglutina em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é ainda um processo no qual acontece o diálogo entre todos os agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, e professores que o articulam.

Sabe-se também que a dificuldade da gestão institucional é, mais que nunca, articular todas as variáveis que compõem o sistema escolar e fazê-las funcionar em sinergia em busca não somente de uma administração eficiente, mas principalmente de uma formação de qualidade para os educandos de forma consistente e menos desmotivadora, visto que, segundo Silva (2014, p. 11), 9,6% dos alunos que ingressam no ensino médio abandonam a escola no estado do Ceará. Isso acontece porque o modelo de escola excludente atual não responde às demandas da maioria da população e não há o interesse na implementação de políticas públicas socializadoras nem na atualização dos conteúdos.

Portanto, vale dizer que o mundo chegou a um impasse, a um ponto de estagnação tal na educação, que não se sabe para aonde vai, isto é, chegou à fase a que Bauman (2011) classifica de *Interregnum*, pois se tem a consciência de que a

metodologia de “cuspe e giz” não apresenta respostas concretas a essas demandas diferenciadas das circunstâncias atuais, e, por outro lado, não se dispõe de uma proposta metodológica concreta para substituir a escola que se apresenta e que, a propósito, já vem funcionando nos mesmos moldes (com algumas poucas exceções) desde o século XVIII, principalmente aqui no Brasil.

Percebe-se também, para além dos números negativos da educação nacional, que estamos diante não somente de uma escola fragilizada, pois a questão parece ser mais profunda, visto que é notória também a falta de eficiência e de eficácia de todas as engrenagens formadoras da sociedade, ou seja, de todas as instituições estatais bem como de todas as figuras-chave de autoridade como os pais, professores e gestores públicos. Em conclusão, esses pilares norteadores também perderam o poder e não sabem o que fazer, haja vista que a desarmonia, entre a escola pública como tecnologia necessária à época e a nova geração, é apenas um sintoma desse desajuste histórico que hoje se vive (LEWKOWICZ, 2004).

Assim sendo, o currículo atualmente deve tentar equilibrar a prescrição estrita (curricular) e a prescrição aberta (extracurricular). Em outras palavras, as diretrizes curriculares definem o que é comum para todas as escolas e as interferências extracurriculares tentam deixar espaço para a criatividade e a inovação pedagógica da administração local, sugerindo material complementar, exemplos de atividades, pesquisas, projetos interdisciplinares, sequências didáticas e uso de novas tecnologias. Logo, observa-se que no desalinhamento do currículo, diante dos anseios da sociedade e das novas gerações, encontramos muitos entraves para a melhoria da qualidade da educação, mas nada que justifique a inércia da maioria das escolas aqui no Brasil. Enfim, defendo, neste contexto atual no qual a tecnologia nos surpreende a cada dia, que a inovação deve estar presente no processo de ensino e aprendizagem na escola.

Enfim, o tempo no qual os conteúdos escolares deveriam ser memorizados e regurgitados, tal como foram entregues aos alunos, deve chegar ao fim sob pena de um colapso total no corrente modelo de ensino. Isto é, o currículo desconectado e desmotivador necessita urgentemente de uma mudança curricular e/ou extracurricular, que respeite a diversidade e os interesses individuais, na forma de atividades lúdicas,

culturais e que envolva o ensino com o uso das TDICs para fazer da escola um lugar de cultura mais alinhada com a geração conectada.

Então, diante desse cenário contemporâneo no qual as TDICs já fazem parte da rotina da maioria da população, o papel da escola talvez seja agora o de, principalmente, preparar jovens para uma vida de aprendizagem permanente e de exercício de cidadania, já que as TDICs evoluem exponencialmente e, cada vez mais, farão parte de quase todas as circunstâncias da vida. Sobre essa questão, Arena (2009, citado por GHAZIRI, 2012, p. 250) afirma que “a escola se vê obrigada a um reordenamento de práticas e conceitos, tudo para não ficar aquém de seu tempo, já que é acusada disso, geração após geração”.

Percebo a responsabilidade que pesa sobre a escola, mas percebo também que a maioria dos jovens das novas gerações (nativos digitais) não se conformam em apenas receber insumos e continuar passivos no processo de ensino e aprendizagem, pois querem fazer parte da construção de uma nova sociedade, compartilhando, empreendendo e expressando suas opiniões. Contudo, percebo uma distância entre o que está acontecendo fora das instituições de educação e dentro delas. Como afirma Meira (2014), além da falta de políticas públicas comprometidas, gestão local inoperante e incerteza quanto ao papel da escola, a falta de inovação nas escolas tem produzidos resultados catastróficos como os baixíssimos resultados no IDEB, que mostram o ensino médio como o gargalo da educação do país com uma média abaixo de 4,0 desde 2005 e com o fato que somente 10% das escolas públicas atingem médias aceitáveis em português e matemática no ENEM. Também sobre essa questão, Ramal (2014, p.2) afirma que:

[...] Os resultados revelam que os estudantes não aprendem tudo o que poderiam aprender. É preciso reformular o currículo, formar os professores para ensinar com métodos mais efetivos e criar meios de diagnosticar e trabalhar as deficiências dos alunos antes que se tornem irreversíveis e se transformem em repetência – justamente o segundo indicador que compõe o Ideb. Como resultado de tudo isso, em muitos casos, o jovem acaba abandonando os estudos. Tanto é assim que cresceu o número de jovens em idade escolar fora do ensino médio. É o terceiro indicador: o de evasão e abandono. Esse conjunto de fatores aumenta a geração nem-nem (jovens que nem estudam, nem trabalham), que ameaça a competitividade brasileira e o futuro do país.

Então, com o intuito de diminuir esse descompasso, quanto à LI e à tecnologia, que assola principalmente a escola pública, proponho um caminho, uma rota, uma direção, uma nova estrutura epistemológica, dentre tantas outras possíveis, que alinhe o ensino de inglês dentro do IFCE, o uso das TDICs e as demandas da formação do cidadão pós-moderno, que requerem nem sempre somente a posse das novas tecnologias nem mais dinheiro, mas uma postura diferenciada frente à ubiquidade informacional. Na verdade, defendo mais que um posicionamento; defendo a apropriação do que Longo (2014) chamou de atitude digital diante do aprendizado, isto é, trazer essa atitude para dentro das instituições de ensino e convencer a escola e as autoridades competentes a permitir que o aluno faça uso do inglês e dos recursos das TDICs (*hardware* e *software*) na sala de aula para o seu aprimoramento intelectual, para a apreensão de informação e para a sua formação como cidadão emancipado, dentro dessa ordem, na qual já se sabe da importância acadêmica da LI e na qual, como comprovado pelo questionário e pelo protocolo de observação aplicado às duas turmas, esses jovens já:

- a) Comunicam-se através das redes sociais como *Facebook*, *WhatsApp*, *MSN*, *Skype*, *Twitter* etc;
- b) Fazem amizades e as desfazem (independente de região geográfica) também através dessas plataformas;
- c) Lidam com os serviços bancários, de saúde, de justiça, de compra e venda etc., virtualmente;
- d) Divertem-se com a vasta gama de possibilidades lúdicas permitidas pelos recursos da Internet como câmeras, vídeos, jogos, músicas, *ebooks*, filmes etc.;
- e) Pesquisam e aprendem (principalmente inglês) sobre conteúdos de seus interesses (muitos não oferecidos pelas escolas) por meio dos aportes sígnicos presentes nas TDICs, inclusive nos celulares;
- f) Usam aplicativos para diversos fins de acordo com suas necessidades individuais, e,

- g) Incorporam as TDICs a diversas áreas de trabalho e as têm como principal ferramenta para muitas profissões que não existiam até pouco tempo.

Há, portanto, a necessidade de se encontrar um novo caminho ou de, pelo menos, de se fazer ajustes para o ensino de LE no IFCE, com sua arquitetura pedagógica centenária e como único modo de aprendizagem, e há de se apresentar ainda, como contribuição metodológica para essa lacuna, um conjunto de procedimentos (dentre tantos outros possíveis), uma proposta que privilegie ambientes virtuais de aprendizagem que, através de novos arranjos sociais, seja engajante e divertida também, pois as narrativas da escola já não significam tanto para os Milênios, haja vista os resultados do IDEB já apresentados.

Embora o livro didático seja normalmente um instrumento centrado na figura do professor, não se busca a total substituição desse material didático impresso, o que realmente se almeja nessa contribuição é construir um cenário de maior horizontalidade e de maior dialogicidade (interação) no qual o aluno tenha um papel ativo no processo de construção de conhecimento de LE através do uso inteligente das TDICs como parte complementar desse material.

No caso específico da escola estudada (IFCE), o aluno tem, a sua disposição, laboratórios de informática espalhados pelo campus (19 laboratórios, de acordo com a administração local) e há horários ociosos nos quais o aluno poderia aprimorar sua competência comunicativa e linguística, pois existe na Internet uma infinidade de material que possibilita a prática e a busca da excelência em inglês, ao contrário da mera exposição de conteúdos por uma única fonte (o professor) por apenas 2h/a por semana.

Desse modo, nesses ambientes, os alunos podem melhorar seus resultados acadêmicos na LA através de exercícios em todas as habilidades, através dos recursos da Internet como vídeos, músicas, imagens, textos etc., e o professor pode também fazer uso dessas ferramentas para que o aluno desenvolva a sua capacidade de resolver problemas reais individual ou colaborativamente com o objetivo de amenizar a crise da audiência no ensino médio, usando o idioma estudado em atividades mais interessantes (inclusive projetos com professores de outras disciplinas), dentro de um ambiente no

qual se permita para além de exercitar a imaginação dos alunos, mas colocá-lo definitivamente em contato com o seu mundo e com o que virá.

Deve-se lembrar que, além dos laboratórios da instituição que podem ser disponibilizados para a concretude dessas contribuições, sabe-se que, de acordo com os resultados do questionário, quase todos os alunos, mesmo com a média da renda familiar variando entre 1 a 4 salários mínimos, possuem algum tipo de tecnologia (50% dos alunos têm *desktops*; 53% têm *notebooks*; 94,7% têm celulares; 23% têm *tablets* e 36,8% têm *vídeo games*) que os permitem acessar à Internet.

Isto é, de acordo com o contexto investigado, há a disponibilidade de *gadgets* suficientes para o ensino de LI com a apropriação das TDICs de forma definitiva dentro do IFCE, quer seja em um laboratório disponibilizado pela instituição quer seja, simplesmente, através do uso dos aparelhos dos próprios alunos, visto que, mesmo sem a solicitação da professora Y ou do pesquisador, como comprovado pela observação em sala de aula, eles levam seus aparelhos nômades (*tablets*, *notebooks*, celulares etc.) para aonde quer que vão.

Outra questão a ser colocada agora é a percepção da professora Y e dos alunos das turmas A e B sobre o ensino de LI diante da apropriação das TDICs nas aulas que, como posto antes, demonstra que a docente e os alunos (em maioria) dividem uma visão positiva quanto a essa mudança na rotina de sala de aula, pois são cômicos (como esperado) de que o uso dessas ferramentas é crucial para o futuro nesta sociedade digitalizada que se descortina.

Deve-se acrescentar que, como observado também, o fato de os alunos da turma A chegarem 30 minutos antes do início da aula e do reduzido número de faltas, 70% a menos que a turma B (cf. tabela 3), comprova essa consciência da importância da LI e das TDICs na vida deles e revelam também a possível motivação que essas ferramentas trazem quando há a harmonia entre suas rotinas fora da escola e dentro dela, corrigindo, assim, uma ruptura entre o IFCE e o mundo fora dele.

Enfim, os dados analisados revelaram principalmente que houve ganhos acadêmicos significativos, corroborando a hipótese desta tese, pois surgiram mudanças de comportamento (ou a comprovação desses fatos) e de atitude na turma A, quando os alunos, na sua maioria:

- a) Mostraram-se confortáveis diante do ensino de LI com o uso das TDICs;
- b) Começaram a chegar mais cedo para as aulas (30 minutos em média);
- c) Houve menos faltas;
- d) Ficaram por todo o intervalo no laboratório;
- e) Aprenderam de forma colaborativa e individual (além do trabalho em equipe, os alunos avançados ajudaram espontaneamente os que apresentavam dúvidas);
- f) Dividiam informações sobre os aplicativos;
- g) Trouxeram seus artefatos (*tablets*, fones, *laptops*, celulares etc) espontaneamente para a sala e dividiam com quem não os tinham;
- h) Comunicaram-se pelas TDICs com os professores e com pessoas do mundo todo;
- i) Participaram de atividades envolvendo outras disciplinas;
- j) Apresentaram mudanças significativas nas suas avaliações (Aluno A e I da turma A);
- k) Mostraram entusiasmo em participar das diversas atividades propostas envolvendo os diversos recursos multimídias, fossem elas individuais, fossem em grupos com base na AC; e,
- l) Além disso, as análises das avaliações de LI, realizadas no começo e no fim do primeiro semestre de 2015, atestaram que ocorreu um aumento, dentro do contexto investigado, de 22,7% da média da turma A, que utilizou as TDICs na sua prática, enquanto que a turma B apresentou um aumento de 8% na média geral dos alunos.

Dessa maneira, com base nesses resultados no processo de ensino e aprendizagem e diante da situação caótica da educação pública (há exceções), entendo que o papel do pesquisador é observar o problema e propor soluções que, pelo menos, atenuem a inércia de algumas instituições de ensino. Então, em uma perspectiva pragmática e diante dessas possibilidades do ensino de LI com o uso das TDICs, destaco a seguir algumas medidas que podem levar a administração da escola e o

professor de inglês do IFCE a repensar a cultura de aprendizagem vigente, que não valoriza o diálogo entre os atores envolvidos nem o uso das novas tecnologias.

Portanto, a instituição tem a oportunidade de tentar redesenhar a sua cultura educacional, massificando o ensino eficaz de LI nos seus diversos cursos, absorvendo a cultura digital ao seu redor e desenvolvendo, no chão de sua escola, dentro das estruturas de ensino existentes (19 laboratórios), uma atitude digital, isto é, a implementação de um conjunto de contribuições metodológicas, de uma proposta que torne o ensino de LI com o uso da TDICs, eficaz, eficiente e efetivo dentro da instituição.

E isso pode ser realizado com o intuito de aproximar mais a escola do mundo conectado dos jovens de hoje, permitindo, então, que os alunos sejam também mais atuantes no processo de ensino e aprendizagem, pois a instituição pesquisada trará o que está fora dos seus muros ou escondido dentro dos seus laboratórios de informática para todos os ambientes escolares.

Tal ação pode garantir, em termos práticos, além da motivação, do engajamento, da inclusão digital e da sintonia dessas gerações com as TDICs no ambiente escolar, uma melhora nos resultados acadêmicos da disciplina em questão através do que Longo (2014, p. 16) chamou de “alma digital”, isto é, a capacidade, despertada nos alunos e nos professores para conhecer a fundo esses câmbios em relação à tecnologia para, com a ajuda da LI, atuar efetivamente como cidadão neste mundo interconectado e sem fronteiras dos dias de hoje. Ainda para o autor (idem, 2014, p. 16):

Deve-se ir muito além de sites, *blogs* ou páginas no *Youtube*, mais que *e-commerce*, redes sociais, *banners* ou compra programática, estamos falando de outra dimensão do envolvimento digital, aproveitando a onisciência, onipotência e onipresença que ele proporciona. Precisamos abraçar o *big data* e os algoritmos, incentivar o *home office* e o *digital back* no planejamento, nos acostumarmos com reuniões por vídeo conferência, implementar sistemas colaborativos e generativos, eliminar estruturas piramidais para operar em rede, rever hierarquias de poder e estabelecer diálogo em todos os aspectos da comunicação.

Então, mesmo com algumas ressalvas já discutidas anteriormente, para que essa mudança ocorra, é necessário que os alunos possam:

a) Usar os fundamentos da AC em todas as atividades da LA por meio do uso das TDICs com o objetivo de se alcançar uma competência comunicativa e linguística mínima através da integração das habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) e da ênfase na pronúncia, do uso de material autêntico (a Internet dispõe de um acervo ilimitado), dos fundamentos das teorias sociointeracionistas (multi-interação: professor-aluno; aluno-professor; aluno-alunos etc); do foco no sentido (embora a forma também seja importante); de atividades reais ou de simulacros da realidade e da resolução de problemas na LA;

b) Estabelecer, sempre que possível, a comunicação na LA usando as redes sociais como o *Facebook*, *WhatsApp*, *Skype* etc. para resolver questões do conteúdo e de quaisquer outros problemas relativos ao assunto, permitindo que o aluno saiba que tem um canal aberto de comunicação direto, síncrono e assíncrono, da escola, de casa ou de qualquer lugar (escola sem paredes e atemporal), com o seu professor e com os outros alunos (dialogismo) através do ensino com o uso das TDICs;

c) Inserir as TDICs em suas práticas pedagógicas e usar celulares, *tablets*, *notebooks* etc., para comunicação e solução de problemas sugeridos em sala (uso efetivo das TDICs no processo de aprendizagem) para fazê-los sentir que, pelo menos, naquela disciplina de LI, é possível exercer em sala o que já se passa no intervalo e fora da escola, dando oportunidade ao aluno de vivenciar ambientes de aprendizagens, delegando um papel mais atuante ao aluno no processo de seu próprio desenvolvimento e contribuindo, dessa forma, para a formação de ambientes de aprendizagem (o professor como orientador de aprendizagem) e não na perpetuação de ambientes de ensino (com o foco no professor);

d) Estudar, aprender e pesquisar de forma coletiva e personalizada, respeitando o momento e o ritmo de aprendizagem de cada um, pois alguns alunos necessitam de mais atenção enquanto que outros não precisam perder tempo com algo que já dominam. Essa medida evita perda de tempo e torna o trabalho do professor mais eficiente, evitando também que as aulas sejam monótonas para alguns alunos. Deve-se destacar

que as TDICs permitem potencializar essa dinâmica na qual os alunos podem, na mesma sala, estar em pontos diferentes do programa ou mesmo em programas distintos (escola sem paredes) em um ambiente multimodal, como comprovado por esta investigação e pelas experiências com outras escolas no mundo e aqui no Brasil como a Escola da Ponte, Escola Nave e as *Summit Schools*;

e) Ser orientados, baseado no programa, para que façam boas escolhas quando tentam apreender um determinado conteúdo de LI. O aluno deve ter a liberdade de escolher, diante do conteúdo programático, o vídeo, o jogo, o hipertexto, o *powerpoint* ou outro aplicativo que lhe convier para recepção, prática e consolidação dos tópicos, mas cabe ao professor, guiá-lo (até o aluno atingir sua autonomia) para que não se perca na imensidão de distrações que a navegação nas TDICs também encerra;

f) Fazer uso de vídeo games, música, vídeos, aplicativos etc na LA com o intuito de garantir, através do uso de material autêntico, além do desenvolvimento de estratégias para lidar com mídias multimodais e expansão de vocabulário, um entendimento também sobre as culturas alvos. E ainda, por meio de discussões sobre o Brasil e os países que falam inglês, incitar no aluno, além de auto-estima, uma atitude crítica diante dos insumos que chegam a ele sobre esses povos e sobre suas formas de lidar com o resto do mundo;

g) Ser desafiados através das mais diversas ferramentas e aplicativos das TDICs como campeonatos, gincanas, jogos, tópico do interesse dos alunos etc. para que a aprendizagem seja também divertida, mas sem ser excludente;

Quanto a essa questão, é relevante destacar que a função lúdica das diversas atividades, mesmo do jogo, estabelece conduta livre, satisfação, expressão de vontade, exploração, descoberta e divertimento, prazer, enfim. Consequentemente, o elemento lúdico pode, se possível, fazer parte do desenvolvimento de diferentes tipos de atividades, pois, possibilita algo que, em muitos casos, nem mesmo a ciência pode explicar de forma categórica. Durante o jogo, podem apresentar-se manifestações do

comportamento humano como, também, permitir experimentações, representações da realidade, expressão de ideias, embates de objetivos, análises e, principalmente, resoluções de problemas (ARAÚJO, 2011);

h) Trabalhar, sempre que possível, com atividades e avaliações que deem *feedback* imediato a eles, usando os próprios recursos das TDICs para que a sequência de começo, meio e fim do processo de ensino e aprendizagem seja lógica e tenha um sentido de propósito para o aluno;

O *feedback* é ainda mais crítico no ambiente *on line*, porque os alunos podem se sentir isolados ou excluído, pois alunos de cursos virtuais, mais que alunos de salas de aula tradicional, precisam de *feedback* apropriado para a sua atuação, visto que a aprendizagem em ambiente multimídia tem como elemento complicador, a ausência de dados contextuais na comunicação textual eletrônica, isto é, sem o *feedback*, falta-lhe o apoio do professor ou de um instrutor qualquer (LIMA, 2010).

Deve-se mencionar que, para corrigir esse problema, durante essas atividades, o ensino de LI com o uso das TDICs em sala de aula apresenta uma segurança a mais para os alunos, pois além do *feedback online* (vide fig. 32), é papel do professor também checá-las e discuti-las com os alunos ou com um aluno em particular.

QUESTÃO 1
Escolha a alternativa correta:

Is the party on Saturday _____ Sunday?

AND ✘

OR ✔

BUT ✘

NÃO SEI A RESPOSTA

PRÓXIMA QUESTÃO

Figura 32:

Feedback de um teste online

Fonte: <http://www.meuingles.com/teste-ingles-gratis/>

i) Participar e articular projetos com professores de outras disciplinas (cf. figs. 27, 28 e 29) como História, Geografia, Biologia etc. para que o ensino de inglês através das TDICs também envolva a articulação com outros docentes. Unem-se as mais variadas disciplinas para que se torne possível um exercício mais amplo da cognição humana e para que, além disso, os alunos sejam também replicadores dessa experiência para todos os professores e gestores do IFCE, contribuindo, dessa forma, para o ensino de LI e, conseqüentemente, para a construção real de uma “atitude digital” na instituição. E, por fim, para que os alunos possam:

j) Abraçar essa dimensão digital (atitude) na sua rotina de aprendizagem de LI no IFCE através de produções em multimídias diversas na sala de aula que sejam também desafiadoras, inculcando nos alunos, nos professores (principalmente) e na instituição, uma atitude frente ao virtual que seja orgânica e, que respeite também, as limitações contextuais de se fazer do IFCE uma escola conectada, através da LI e das TDICs, com seus alunos e com o mundo, mas que não se acomode diante delas. Sobre essa discussão, Andersen (2013, p. 15) argumenta:

Se reconhecermos o impacto das TDICs no desenvolvimento social e cultural, entendemos o papel fundamental da escola em contribuir para a superação das desigualdades. É, sem dúvida, um grande desafio que se apresenta a essa instituição, desafio esse que depende de uma boa formação, de capacitação e de aperfeiçoamento dos professores.

Para tanto, há, na verdade, a necessidade de mais do que preparar o professor de LE através de cursos e treinamentos. Urge-se, na verdade, incutir nesses profissionais também uma atitude digital perante o ensino, fazê-los compreender padrões de comportamentos diferenciados (com base no hipertexto e nas multimídias) dessas gerações conectadas que só entendem o mundo através da virtualização da vida. Segundo Ghaziri (2008, p. 142-143):

Novos modos de operar o pensamento são oriundos do fluxo permanente de transformações sociais no qual vivemos. Mas não nos damos conta desse fato e, menos ainda, que essas mudanças constantes nada mais são do que a atividade humana em movimentação, se transformando. A tecnologia integra esse movimento e não é algo externo que o influencia, mas ela é uma expressão da sociedade em suas maneiras de ser e transformar-se. Os modos de pensar acompanham o ritmo das mudanças. A alfabetização fonética das sociedades orais transformou não só o conteúdo do pensamento dos homens tribais, mas o modo como pensavam. A invenção da prensa tipográfica, da mesma maneira, alterou os padrões do pensamento medieval na aurora da modernidade. No crepúsculo do século XXI, o computador e a Internet, como tecnologias já consolidadas, seguem por um fluxo semelhante, transformando o modo como pensam aqueles que a criaram e os que hoje são seus principais defensores: a juventude urbana. São eles os interessados em novas formas de se comunicar e de se informar. O computador e a Internet mudaram os padrões de pensamento daqueles que sabiam ler no impresso.

Destarte, não poderia terminar esta discussão sem mais uma vez falar da importância do professor no processo de implantação dessas premissas. Embora os alunos geralmente entendam de tecnologia mais que eles, somente através de ações educativas coordenadas por esses profissionais, com muita criatividade e criticidade, pode-se construir um ambiente de aprendizagem mútuo, que insira os mestres no mundo digital (se imigrante), e que faça também o aluno participar, pensar e interagir de forma eficaz ao usar as TDICs para aprender inglês ou outras disciplinas. Isto é, todo o processo de ensino só é efetivado sob a orientação de um profissional preparado para

entender as possibilidades dentro desse paradigma, no qual a escola deixa de ser um ambiente de ensino (controlado por gestores e professores) para criar, através de novos arranjos pedagógicos e sociais, ambientes imersivos de aprendizagem. Para Meira e Pinheiro (2012, p. 2):

[...] a escola tem se reinventado quase nada desde suas origens, renovado muito pouco seus modelos de disseminação e, conseqüentemente, desencantado sua principal audiência, as crianças e os jovens, a cada nova geração. Diferentemente do processo rápido que levou o consumidor da “música em movimento” do *Walkman* para o *Ipod* em 30 anos, e apesar de todas as mudanças pelas quais a escola passou nos últimos 250 anos, esta última inovou muito pouco nos arranjos sociais que promove, nos comportamentos que facilita, nos métodos de ensino que adota e, em particular, na criação de cenários efetivos de aprendizagem.

Em suma, essa discussão é somente um conjunto de contribuições metodológicas, um experimento, uma proposta, que deve ser validada previamente por outras pesquisas, para poder apontar um caminho, dentre tantos, para resolver o problema da estagnação do *status quo* do ensino de inglês ministrado nas escolas públicas atualmente. Deve-se colocar ainda que somente a presença das máquinas, sem a conscientização, sem o preparo e sem o alinhamento dos educadores, alunos e gestores, nada pode acontecer em se tratando de educação. Essa proposta é, enfim, uma tentativa de mudar, nortear, de criar cenários nos quais a aprendizagem de LE possa realmente acontecer com mais vigor dentro do IFCE.

E, por fim, é meu desejo que essa proposta, além de fazer jus à formação de um indivíduo íntegro e ético, atenda às diretrizes curriculares do estado e, também, se possível, dialogue com a área de estudo profissional do aluno. É bom lembrar mais uma vez que essas premissas são apenas um caminho dentre tantos, visto que a educação é um problema complexo demais para ser tratado apenas por educadores, na verdade, há de se pensar sistemicamente e a longo prazo com a ajuda de outros profissionais, além das humanas, como engenheiros, programadores, designers etc., para realizar mudanças mais profundas. O que apresento é um começo, um princípio que talvez nos traga resultados positivos no lócus de pesquisa.

Então, apresentada a proposta na qual defendo o ensino de LI por meio das TDICs, terminarei este trabalho com as conclusões a seguir, que constituem uma leitura final da tese em estudo referenciada nas discussões e análises apresentadas com vistas a apreender qual o efeito percebido do ensino de LI com o uso dessas ferramentas tecnológicas no ensino médio do IFCE e como os resultados obtidos por esta pesquisa podem nortear currículos que respondam aos anseios dos jovens pertencentes às novas gerações e às demandas da formação de um cidadão apto para a sociedade conectada de hoje.

7. CONCLUSÃO

Iniciei esta investigação com o objetivo de juntar duas áreas de estudo com as quais já trabalho há algum tempo: o ensino de LI e o uso das tecnologias. Para tal, durante este estudo, levei em consideração a minha trajetória como professor e como pesquisador, as minhas leituras anteriores, as do doutorado e, por isso, fundamentei este trabalho na solidez da AC que tem como escopo as teorias sociointeracionistas, no que diz respeito ao ensino de LE e, no que diz respeito ao uso das TDICs, fui buscar abrigo também no histórico do uso das tecnologias no ensino no país, na busca da compreensão das novas gerações, nas experiências de escolas de alta *performance* e nos estudos do desenvolvimento da CALL, desde o primeiro momento, da fase behaviorista até a CALL integrativa, que tem como fundamento os princípios que também norteiam a AC

Contudo, o que me levou realmente a embarcar nesta jornada foi a possibilidade de oportunizar aos jovens, através das contribuições apresentadas aqui, um novo tipo de aula, uma mudança de didática, enfim, um conjunto de proposituras metodológicas (uma proposta) que encerrem uma atitude digital por parte dos alunos e dos professores no processo de ensino e aprendizagem, trazendo para a sala de aula, através do ensino de LI com recursos multimídias e de um conjunto de ações pedagógicas, que envolvem o uso eficaz, eficiente e efetivo dessas tecnologias, mais protagonismo, mais autonomia e mais alinhamento de suas vidas fora da escola com a instituição a que pertencem.

Esta pesquisa teve ainda como caminho para se entender o objeto de estudo, a importância do ensino de LI no cenário mundial, a sociedade informatizada dos dias de hoje e as relações dos alunos advindas dessa conjuntura, pois esses jovens (gerações Y e Z) cresceram, mesmo os de origem de classes empobrecidas, tendo acesso a TV a cabo, a computadores, a celulares, a jogos etc., por isso, eles são um público ávido por inovações e desejam o computador mais moderno, o *smartphone* do momento e os produtos mais tecnológicos do mercado. Somente compreendem a vida permeada por todos esses *gadgets*, haja vista que não conheceram outra realidade que não a da ubiquidade digital (e esse parece ser um caminho sem volta), e, por essa razão, sentem

um choque ao se deparar com uma escola que está fincada em séculos passados (com algumas exceções).

Portanto, a proposta apresentada nesta investigação visava a debater essa colisão cultural, instrumentalizando os alunos com duas importantes *comodities* (uma LE e o conhecimento multimidiático) para a formação de uma sociedade menos desigual e também para a formação de um cidadão atuante, com perspectivas de conhecimento de mundo e de mobilidade social, questões extremamente importantes, em especial para os alunos de escolas públicas como os sujeitos desta pesquisa.

Enfim, como foi posto no começo desta tese, o objetivo deste estudo foi averiguar se o ensino de LI com a apropriação das TDICs apresentaria ganhos acadêmicos (mudanças de comportamento, de posturas e melhoria nas avaliações de LI) aos alunos do primeiro ano de informática do ensino médio do IFCE- Fortaleza. Para alcançar esse propósito e ter uma percepção da conjuntura que envolve os sujeitos de pesquisa, a professora Y e os alunos responderam a questionários sobre o uso das TDICs e questões relacionadas; foi elaborado também um protocolo de observação participante e, por fim, os alunos foram submetidos a uma avaliação em LI em dois momentos da pesquisa. Logo, a triangulação desses dados qualitativos e quantitativos permitiu responder a hipótese principal deste estudo (mesmo coma as inadequações geradas pelo uso do grupo de controle) e possibilitou também a apresentação de uma proposta para a formação de uma atitude digital no IFCE por meio da implementação do ensino de LI com o uso das TDICs.

Desse modo, primeiro, em caráter de conclusão, devo registrar aqui que a referida tese, advogada neste trabalho de pesquisa, parece confirmar-se pelas análises de dados resultantes dos instrumentos usados, visto que a turma A, que trabalhou com o ensino de LI com a apropriação das TDICs, apresentou mudanças significativas de comportamentos, de atitudes e na avaliação frente à referida experiência. Embora a turma B também tenha mostrado aumento de média na sua avaliação, não foi percebida, pelo pesquisador, mesmo com as inadequações que a criação que esse grupo de controle causou, nenhuma mudança de conduta nas relações dos agentes do processo de ensino e aprendizagem da referida turma.

Assim sendo, retomo aqui os principais resultados obtidos pelas análises e observações e discuto agora as implicações teóricas e pedagógicas de outros achados desta pesquisa para o ensino de LI por meio do uso das TDICs. Na observância dos objetivos propostos pelo trabalho, que se supõe atendidos, percebi que as mudanças de comportamentos (ou comprovação) e os resultados acadêmicos superiores obtidos pela turma A parecem justificar-se devido à oportunidade que o ensino de LI com as TDICs possibilitou de se realizar um trabalho pedagógico em sintonia com as demandas sociais atuais e que fosse mais instigante e desafiador do que o ensino tradicional.

Ora, esses alunos tinham, sob a tutela da professora Y, inúmeros recursos no laboratório, que levaram a aprendizagem para outro patamar de excelência e de debate, visto que puderam trabalhar as habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) e a pronúncia como dimensão maior da oralidade de diversas formas através do contato com uma gama de material autêntico na Internet na qual eles, além de construir material na LA, de serem autores do próprio conhecimento, ainda falaram e ouviram nativos de LI, leram jornais e pesquisas americanas e inglesas e escreveram textos na LA para seus colegas, para professora Y, para outros professores e para pessoas de outras nacionalidades. Tiveram possibilidades de aprender conteúdo, dividi-lo com os amigos, usá-lo e consolidá-lo em contextos reais de uso de uma LE, pois estão imersos em ambientes multimídias de aprendizagem. É óbvio que isso foi feito, respeitando-se o nível exigido para o aluno do primeiro ano de ensino médio. Porém, não se deve esquecer também que esses são os melhores alunos da escola pública do estado do Ceará, pois foram selecionados por uma prova bastante concorrida na cidade.

É importante frisar que os fatos mencionados anteriormente não se repetiram, pelo menos, não na mesma proporção (os alunos da turma B não apresentaram mudanças de comportamento e de atitudes) para os alunos que trabalharam com o livro didático, mesmo com o esforço da professora Y na promoção de interações e atividades pautadas na AC, pois como afirma Meira (*Youtube*, 2012), os livros em duas dimensões não são mais capazes de dar conta das necessidades dos alunos, que vivem em um mundo em que já é possível manipular realidades de seis dimensões ou mais.

Neste estudo, observamos também que a motivação da turma A era notória, pois além de reduzido número de faltas, esses alunos chegavam ao IFCE antes do horário da

aula e, às vezes, ficavam até o fim do intervalo, se comparado com o outro grupo que, pelo contrário, apresentou quase o dobro do número de faltas e muitos atrasos ao longo do semestre letivo. Devo destacar que esses comportamentos, embora antecipados por mim e pela professora Y, causaram um impacto na pesquisa, pois atestaram que a escola, com sua pedagogia monológica (o professor fala a aula toda), parece não atender mais aos interesses das novas gerações, mesmo em se tratando de uma escola de ponta como o IFCE.

Outro dado percebido pela pesquisa que foi significativo para esta investigação é que além do IFCE possuir 19 laboratórios (ao contrário de muitas outras instituições públicas), as tecnologias já fazem parte da vida da maioria desses alunos, pois a maioria possui algum dos novos artefatos tecnológicos, fato que facilita mais o ensino de LI com a apropriação das TDICs e afasta os críticos no que se refere à discussão sobre o poder de compra desses jovens ou de suas famílias.

Outra questão contrária ao ensino de LI com o uso das TDICs, que também surgiu durante as observações e análises dos questionários, foi, principalmente, a possibilidade de indisciplina, de distração e de adição (além de várias outras críticas de cunho ético como privacidade, pornografia, plágio, pirataria etc.) causada pelos ambientes multimídias. Ora, o processo de inserção de todas as tecnologias no ensino de LE é ainda polêmico, há quem o veja como um avanço e como salvação da escola estagnada dos dias de hoje e há também quem o perceba como alienante (LIMA, 2010). Então, cada investigação dessa natureza deve ser analisada e discutida à exaustão para que se possa tirar o máximo de proveito do ensino de LI com o uso das TDICs com o objetivo de sanar esses problemas e legitimar o uso dessas tecnologias tão caras aos nossos alunos. A esse respeito, além de discussão anterior sobre esse tema, Golenia (2008, p. 9) afirma que:

A indisciplina tem ainda suas raízes centradas no estado de inércia das escolas, onde a evolução e transformação dos métodos de ensino aprendizagem se fazem de maneira muito lenta, não acompanhando a expectativa do aluno plugado numa realidade centrada em inovações e alterações rápidas e incessantes, totalmente adversa à vivência escolar, em descompasso com a sociedade, onde o mesmo tem extrema dificuldade de identificar e se perceber como parte integrante desse processo que completa a vida em sociedade.

Ora, as informações adquiridas após as análises de todos os dados, ao fim deste estudo, abriram espaço para a implementação de uma proposta para a formação de uma atitude digital na instituição, nos professores e nos educandos. Esse fato é relevante visto que, além do professor, todos os envolvidos com o ensino no IFCE podem conhecer as possibilidades didáticas que o ensino de LI por meio das TDICs traz para se trabalhar conteúdo de LE. E isso pode ser desenvolvido, em escala maior, através de atividades realizadas usando os recursos multimídias, de um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo do conhecimento, usando pedagogicamente os recursos tecnológicos, com perspectiva transformadora da aprendizagem escolar com base no professor preparado. Sobre essa questão, Moran (2000, p. 29) diz:

Afinal, não podemos mais formar professores nos moldes a que fomos ensinados, dentro da cultura impressa, em uma época na qual não havia sequer computadores. De fato, “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processo mais abertos de pesquisa e de comunicação.”

Logo, fica claro também para esta pesquisa que o engajamento efetivo do professor e sua preparação para essa mudança é crucial para o êxito da proposta apresentada, pois esse ambiente demanda, como discutido, uma nova atitude em relação ao processo de aprendizagem. Também sobre essa questão, comungo aqui do pensamento de Olson (1976, p. 18) quando escreve:

A invenção de aparelhos, instrumentos e tecnologias da cultura que incluem formas simbólicas inventadas, tais como a linguagem oral, os sistemas de escrita, sistemas numéricos, recursos icônicos e as produções musicais permitem e exigem novas formas de experiências que requerem novos tipos de habilidades ou competências.

Antes de finalizar esta tese, quero deixar claro mais uma vez que, com os livros impressos, pode-se ter uma boa aula, bons professores e um ambiente de aprendizagem apropriado, porém, pode-se enriquecer esse processo, motivar os alunos e reacender o interesse deles pela aprendizagem com essas ferramentas quando mediadas por um professor em harmonia com seu tempo e com seus alunos.

Enfim, espero que outras pesquisas nesta área surjam, com outras contribuições, com outras propostas em busca de uma revitalização do ensino através dessas inovações - mas sem esquecermos uma análise crítica - que responda aos desafios do desenvolvimento para que se compreenda o ensino de LI (e de outras disciplinas) com o uso dessas ferramentas como um elemento que possa contribuir para mais motivação e engajamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, concorra também para melhores resultados acadêmicos através das mudanças de comportamento, de atitudes e dos resultados de aprendizagem, tendo como fim a formação de um cidadão mais crítico, mais atuante e, principalmente, conectado com seu tempo.

8. REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. **Número de celulares no Brasil**. 2012. http://sistemas.anatel.gov.br/sacp/Parametros/ArquivosAPÊNDICES/27062014_105116_AIR%20PGMU.pdf. Acesso em 28 de Novembro de 2014.

AFFINI, L. P. e AMÉRICO, M. **TV digital: A mobilidade e ubiquidade da comunicação como forma de inclusão digital e social**. 2008. Disponível em http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/ulepicc2008/anais/2008_Ulepicc_0001-0012.pdf. Acesso em 12 mai, 2015.

AKAMATSU, N. **Effects of second language reading proficiency and first language orthography on second language word recognition**. 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=yDLVaYJkyHUC&pg=PA238&lpg=PA238&dq=akamatsu+2002&source=bl&ots>. Acesso em 18 de Nov, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. D. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

AMORIN, M. **Brasileiros não sabem falar inglês**. 2012. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/emprego/brasileiros-nao-sabem-falar-ingles- apenas-5-dominam-idioma-6239142>. Acesso em 30 de set, 2015.

ANDERSEN, E. L. (Org). **Multimídia digital na escola**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

AQUINO, J. G. **A indisciplina e a escola atual**. *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1998, vol.24, n.2 [cited 2015-09-29], pp. 181-204. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso>.ISSN0102-2555. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>. Acesso em 29, set 2015.

ARAGÃO e al. **As TDICs e o ensino de línguas**. 2014. Disponível em <http://www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf> Acesso em 16 out 2014.

ARAÚJO, K. T. **Os jogos e a educação**. *Revista Eletrônica de Educação*. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011 Disponível em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_542_publicpg.pdf. Acesso em 11 de mar, 2015.

ARCOVERDE, L. **Profissionais brasileiros têm um dos piores níveis de inglês do mundo**. 2013. Disponível em: <http://www.valor.com.br/carreira/3096818/profissionais-brasileiros-tem-um-dos-piores-niveis-de-ingles-do-mundo>. Acesso em 05 de jan, 2016.

BARRETO, H. Aprendizagem por televisão. **In:** LITTO, F. M. e FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. 449-455.

BARRETO, F. C. **Informática descomplicada para a educação.** 1ª ed. São Paulo: Érica, 2014.

BAUER, D. A. e ALVES, U. K. **O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático.** 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Lorena/Downloads/29-77-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lorena/Downloads/29-77-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 18 de Nov, 2015.

BBC. **Brasil deve fechar 2014 como 4º país com mais acesso à internet, diz consultoria.** 2014. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/11/141124_brasil_internet_pai 24 de Nov, 2014. Acesso em 11 agosto de 2015.

BAUMAN, Z. **44 Cartas do mundo líquido moderno.** Cambridge: Zahar, 2011.

BELONNI, M. L. **Educação à distância.** Campinas: Autores Associados, 1999.

BOARINI, M. L. **Indisciplina escolar: uma construção coletiva.** Psicol. Esc. Educ. vol.17 no.1 Maringá June 2013. Acesso em 23 abr, 2015.

BORGES, V. **The incorporation of communicative language teaching into the elaboration of interactive software for ESL/EFL learning.** 2006. 1v. Tese. (Doutorado em Educação) University of Rhode Island and Rhode Island College, 2006.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira – 5ª a 8ª série.** Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. O papel da educação na sociedade tecnológica. In: _____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (1ª parte).** Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999, p. 23-7.

BREVES, J. F., LIMA, J. ROCHA, J. A. **Manual de fonética e fonologia: descomplicando o conteúdo para afiar palavras.** Fortaleza: Premius, 2012.

BRITISH COUNCIL. **Demandas da aprendizagem de inglês no Brasil.** 2014. Disponível em: http://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisa_completa.pdf. Acesso em 01 de out, 2015.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York. Prentice Hall Regents, 1994.

_____. **Principles of language learning and teaching**. 4th Edition, New York: Addison Wesley Longman, 2000.

BUENO, I. e MORAIS, W. **O ensino de LI em contexto globalizado: expectativas e desafios vivenciados pelos discentes**. 2014. Disponível em: http://www.ceped.ueg.br/anais/IIdedipe/pdfs/o_ensino_de_lingua_%20inglesa_em_%20contexto_%20globalizado.pdf. Acesso em 12 nov. 2014.

BUSNARDO, J.; BRAGA, D. B. Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. In: SAVIGNON, S.J.; BERNS, M.S. (Eds.). **Initiatives in communicative language teaching II**. Reading: Addison-Wesley, 1987. p. 15-32.

CALDAS, M. e RÉ, ANGELITA M. 2008. **Os desafios da capacitação em tecnologia da informação**. Disponível em http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/os_desafios_da_capacitacao.pdf. Acesso em 22 abr, 2015

CAMPBELL, D. T. e STANLEY, J. C. **Delineamento s experimentais e quase-experimentais de pesquisa**. São Paulo: Editora da USP, 1966.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. In: Applied linguistics, 1(1), 1-47 (1980).

CANALE, M. **From communicative competence to communicative language pedagogy**. New York: Longman, 1983.

CASSANY, D. LUNA, M. & SANZ, G. **Ensiñar lengua**. Colección El Paz, volume 9, GRAÓ Editoria, 1994.

CASTAÑOS, F. **Dez contradições do enfoque comunicativo**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, (21), p.65-78, Jan/Jun, 1993.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução de Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, R. **Roquette-Pinto: o homem multidão**. 2011. Disponível em: <http://aminharadio.com/radio/brasil80_roquette.html>. Acesso em: 21 de Julho de 2014.

CAVALARI, S. M. S. **Ensino e aprendizagem de línguas em Tandem via chat**. 2009. 259f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade de São Paulo – São José do Rio Preto. 2009.

CAXITO, F. **Como educar a geração Y?** 2010. Disponível: em <<http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/como-educar-a-geracao-y/46157/>>. Acesso em 12 de Agosto, 2014.

CELANI, M. A. A. et al. **The Brazilian ESP project: an evaluation**. São Paulo: EDUC, 1988.

CHAPELLE, C.A. **English language learning and technology: lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 211 p. 2003.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

_____. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CONSTANTINO, P. R. P. **Emprego dos ambientes virtuais de aprendizagem no contexto da educação profissional**. 2009. Disponível em <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/007>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

DALLACOSTA, A. **Possibilidades educacionais do uso de vídeos anotados no Youtube**. 2004. Disponível em <http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo9513.pdf>. Acesso em 26 abr, 2015.

DE LA TAILLE, Y. J. J. M. R. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/ Yves de La Taille, Martha Khol de Oliveira e Heloysa Dantas**. São Paulo, Summus, 1992.

DEL BIANCO, N. R. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. 41-46.

EISENSTEIN, E. e BESTEFENON, S. **Geração digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes**. Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto. 2011; 10 (Supl.2): 42-52.

FERRACIOLI, L. **Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Vitória, ES v. 16, n. 2, p 180 - 194, 1999.

FIALHO, J. T. e NEUBAUER FILHO, A. **O Estudo de caso dirigido como metodologia de pesquisa para a educação a distância**. 2008. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/644_503.pdf. Acesso em 27 de fev, 2015.

FINARDI, K.; PORCINO, M. C. **Tecnologia e metodologia e no ensino de inglês: impactos da globalização e internacionalização.** 2014. Ilha Desterro, Florianópolis, n. 66, p. 239-283. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262014000100239&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 abr, 2015.

FORMIGA, M. A terminologia em EAD. In LITTO, F. M. e FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. 41-46.

FRANCO, C. P. **Novas tecnologias, novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.** 2008. Disponível em http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_cadernos_08.pdf. Acesso em 25 abr, 2015.

FRANCO, M. **How generation Y works.** 2010. Disponível em <http://people.howstuffworks.com/culture-traditions/generation-gaps/generation-y.htm> Acesso em 15 de agosto de 2014.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FUENTES, A. **Gráficos, estatísticas e curiosidades nada lisonjeiros sobre o Brasil.** 2014. Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/>. Acesso em 12 mai, 2015.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2012. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola.** Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pensam-jovens-baixa-renda-escola-743754.shtml>. Acesso em 14 de agosto de 2014.

FURTH, H. **Piaget na sala de aula.** Tradução de Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1972.

GABRIEL, M. **Educar: a revolução digital na educação.** São Paulo: Saraiva, 2013.

GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

GAUQUELIN, F. **Saber comunicar-se.** Bilbao: Mensajero, 1982.

GHAZIRI, S. M. **Da leitura no impresso à leitura na tela: novas veredas para a formação do leitor na escola.** 2008. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008

_____. **Da Leitura do Impresso à Leitura da Tela: Novas Veredas para a Formação do Leitor na Escola.** 2008. Disponível em: www.marilia.unesp.br/Home/Pos.../ghaziri_sm_ms_mar.pdf. Acesso em 14 out, 2014.

_____. **Entre o ler e o assistir: experiências de leitura de textos em movimento do telejornalismo News na escola.** Marília, 2012. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1996.

GIRARDI, S. C. **A formação de professores acerca de novas tecnologias na educação.** 2011. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/monografias-sobre-TDICs-na-educacao/a-formacao-de-professores-acerca-de-novas-tecnologias-na-educacao>. Acesso em 10 nov. 2014.

GOLENIA, L. **O espaço de ensino-aprendizagem e as novas tecnologias: realidades e possibilidades.** 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/711-4.pdf>. Acesso em 25 abr, 2015.

GRADDOL, D. **English Next. Why global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'.** Plymouth: The British Council. 2006.

HIGGINS, J. **Language, learners and computers.** London: Longman. 1988.

HYMES, D. **Models of the interaction of language and social setting.** Journal of Social Issues 23.2, 8-28. 1967.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 19 de Nov, 2015.

IBOPE MEDIA. **Dados da Internet no Brasil em 2014.** 2013. Disponível em: info.abril.com.br/noticias/tecnologia-pessoal/2013/10/ibope-aponta-que-acesso-a-Internet-cresce-3-no-2-trimestre.shtml. Acesso em: 23 jul 2014.

IJUIM, J. e TELLAROLI, T. **Comunicação no mundo globalizado – Tendências no século XXI. Ciberlegenda,** Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 0, Dez. 2010. Disponível em: <http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/161>. Acesso em: 18 Nov. 2015.

JAKOBSON, R. **Fonema e fonologia – ensaios.** Seleção, tradução e notas, com estudo sobre o autor, por J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1972.

KOVALEK, O. **A Língua inglesa no mundo: Uma análise dos cadernos da rede pública do estado de São Paulo.** Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

KUNTZ, A. P. **Entendendo as Gerações X e Y.** Revista Você S. A. Disponível em: <<http://vocesa.abril.com.br/desenvolva-sua-carreira/materia/entendendo-geracoes-x-y-500937.shtml>>. 2009. Acesso em 07 jun, 2014.

LADEIRA, L. B; COSTA, D. V. F; COSTA, M. P. C. **O conflito de gerações e o impacto no ambiente de trabalho.** 2013. Disponível em: http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg9/anais/T13_0574_3783. Acesso em: 08 dez 2014.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V. J. **Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade.** Calidoscópio, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

_____. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês.** União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 10-25.

LEITE, L. B. (Org.). **Piaget e a escola de Genebra.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LEMOS, A. **Cibercultura e Mobilidade: a Era da Conexão.** 2005. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>. Acesso em 24 abr, 2015.

LEVY, P. **CALL: context and conceptualization.** Oxford: Oxford University Press. 1997.

_____. **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LEWKOWICZ, I. **Pensar sin estado. La subjetividad em la era de la fluidez.** Buenos Aires: Paidós, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. M. M. **Aprendizagem em ambiente virtual: Uma análise de e-workbooks.** 2010.139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

LIMA, V. C. V., AITA, C. C. e ANDRES, D. P. **As influências das novas tecnologias no processo de ensino: as vantagens e desvantagens.** 2007. Disponível em <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2007/artigos/pedagogia/268.pdf>. Acesso em 22 abr, 2015.

LITTO, F. M. e FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LONGO, W. **Marketing e comunicação na era pós-digital**. São Paulo: HSM do Brasil, 2014.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível/** György Lukács; tradução de Lya Luft e Rodinei Nascimento; supervisão editorial de Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

LYOTARD, J. F. **O Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACEDO, V. **Geração Y: Você faz Parte dela**. 2008. Disponível: <<http://empregocerto.uol.com.br/info/dicas/2008/12/30/ult7031u16.html#rmcl>>. Acesso em 20 de Jul. 2014.

MADUREIRA, I. L. **Nova Geração – nova Escola – novas Metodologias: geração Y – não adianta resistir, ela já chegou**. 2010. Disponível: <http://colsjose.wrmonteiro.com.br/Aspacademia/acessoexterno/Tema.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2014.

MAFFESOLI, M. **O ritmo da vida. Variações sobre o imaginário pós-moderno**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MAGGIO, M. O campo da tecnologia educacional: algumas propostas para sua reconceitualização. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 12-22.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARK, K. 1818- 1883. **O capital: crítica da economia política: livro I/Karl Marx**; tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 31ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013

MATSU, C. e SHABIB, L. **Geração Y: Quem são esses caras?** 2013. Disponível em: <<http://www.revistabrasileiros.com.br/2013/12/12/geracao-y-quem-sao-esses-caras/#.UuaIfkvko4>>, 2013. Acesso em 20 de agosto de 2014.

MATTA, A & PAIVA, J.C. **Construction of international communities in Portuguese. Proceedings of the IADIS International Conference Web Based Communities**. San Sebastian: Espanha, 2006.

MEIRA, L. e PINHEIRO, M. **Inovação na escola**. 2012. Disponível em: <http://www.inovaeduca.com.br/images/opiniao/arquivos/Inovacao_na_escola.pdf>. Acesso em 09 mar, 2015.

MEIRA, M. **Entrevistas com Luciano Vieira.** Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/entrevista-com-luciano-meira>> Acesso em 20 de Julho de 2014.

MENDES, F. **Tablets na educação, uma realidade.** 2005. Disponível em: http://inovaeduca.com.br/images/opiniaio/arquivos/francisco_mendes.pdf. Acesso em 18 de Nov, 2015.

MICK, J. **CERN develops possible Internet replacement, unfathomably faster.** 2008. IN: <http://www.dailytech.com/CERN+Develops+Possible+Internet+Replacement+Unfathomably+Faster/article11394.htm>. Acesso em 28 out, 2014.

MILLER, S. **Looking at progress in a pronunciation class.** TESOL Matters, Alexandria, v. 10, n. 2, p. 13, jun/jul. 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercados das Letras, 1996.

MONTOYA, A. O. D. **Piaget: imagem mental e construção do conhecimento.** São Paulo: EDUNESPE, 2005.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e media-ção pedagógica.** 19. ed. Campinas: Papirus, 2000, p. 11-65.

MORATO, M. E. **Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social.** 2000. Educação & Sociedade, ano XXI, n ° 71, P. 149-165, Julho/2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a07v2171.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

MOREIRA, F. H. S. **Ensinar língua estrangeira na era da informação: um estudo de caso sobre apropriação do ambiente multimídia pelo professor.** 2004. 205. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: UNESCO/Cortez Editora, 2000.

MOTT-FERNANDEZ, C. e FOGAÇA, F. C. **Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo.** 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/Lorena/Downloads/102-323-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lorena/Downloads/102-323-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 18 de Nov, 2015.

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem

prática em sala de aula In: PAIVA, VIDE L. M. O. **Ensino de LI, reflexões e experiências**. Belo Horizonte: Pontes/UFMG, 1996. p. 69-80.

NEVES, R. Época Negócios. **Você é nativo ou imigrante digital?** 2013. Disponível: colunas.revistaepocanegocios.globo.com/foradacaixa/2013/02/27/voce-e-nativo-ou-migrante-digital/. Acesso em 12 Agosto de 2015.

NISKIER, A. **Tecnologia educacional: uma visão política**. Petrópolis: Vozes, 1993.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, S. **Geração Y. O Nascimento de uma nova versão de líderes**. São Paulo. Integreare. Editora, 2010.

OLIVEIRA FILHO, V. H. **As novas tecnologias e a mediação do processo de ensino-aprendizagem na escola**. 2010. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.17/GT_17_03_2010.pdf. Acesso em 24 abr, 2015.

OLSON, D. R. Culture, technology and intellect. In: RESNICK, L. B. **The nature of intelligence**. Hillsdale, NJ, 1976.

OXFORD DICTIONARY ON LINE. 2013. <http://blog.oxforddictionaries.com/press-releases/oxford-dictionaries-word-of-the-year-2013/>. Acesso em 05 de dez 2014.

PAGLIARINI-COX, M. I e ASSIS-PETERSON, A. A. **O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação**. Linguagem & Ensino, vol.4, n.1, p.11-36, 2001.

PAGNI, P. A. **Filosofia da educação produzida por Anísio Teixeira**. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/Lorena/Downloads/10233-30960-1-PB.pdf>. Acesso em 18 de Nov, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PARA, M. L. D. **Uma língua, duas modalidades: o texto oral e o escrito**. 2003. Disponível em: [file:///C:/Users/USER/Downloads/428-1559-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/428-1559-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 29 out. 2014.

PAULA, L. G. de. **O ensino da pronúncia do inglês e a abordagem comunicativa**. 2010. Disponível em [file:///C:/Users/USER/Downloads/5053-26489-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/5053-26489-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 23 out de 2014.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística**

Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Trad. Denise B. Braga e Maria Cecília dos S. Fraga. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento** (M. M. dos S. Penna, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

PICA, T. **Social interaction and the classroom.** Applied linguistics, v. 8, n.1, (S.L.), 1987, 3-21.

PUECH, L. R. **A reconstrução da torre de Babel.** 2010. Disponível em: <http://www.ccuec.unicamp.br/revista/infotec/internet/internet9-1.html>. Acesso em 26 out, 2014.

QUEIROZ, D. T. e *al.* **Observação Participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde.** 2007. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>. Acesso em 07 mar, 2015.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

REUTERS. **Número de linhas celulares no Brasil cresce 3,5% em 2014.** 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/02/numero-de-linhas-celulares-no-brasil-cresce-35-em-2014.html>. Acesso em 24 abr, 2015.

RICHARD-AMATO, P. A. **Making it happen: interaction in the second language classroom.** 2ND, New York: Longman, 1996.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge: University Press, 1996.

RICHARDS, J. C. **O Ensino de Comunicativo de Línguas Estrangeiras.** São Paulo: Special Book Services Livraria (Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas;13), 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RIVERS, W. e TEMPERLEY, M. **A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language.** New York: Oxford University Press, 1978.

RODRIGUEZ, J. P. **O modelo didático do ensino programado, segundo B. F. Skinner.** Disponível em <http://pgl.gal/o-modelo-didatico-do-ensino-programado-segundo-b-f-skinner/> Acesso em 16 out 2014.

ROJAS, M. M. **Comunicarse y crecer: análisis crítico del trabajo com la lectura, la escritura, la expresión y comprensión orales em escuela costarricense.** 2005. En: <http://portafolioinvestigacion2011.wikispaces.com/file/view/Comunicarse+y+crecer.pdf> 2005. Acesso em 29 out 2014.

ROQUETTE-PINTO, V. R. **Roquette-Pinto: O rádio e o cinema educativo.** REVISTA USP, São Paulo, n.56, p. 10-15, dezembro/fevereiro 2002-2003.

RUIZ, A. R. **Internet e autonomia: um estudo exploratório.** 2004. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t161.pdf>> Acesso em 28 abr, 2015.

SALDANHA, L. **A Educação de Jovens e Adultos: Conceitos e Funções.** [online]. Maio. 2009. [cited 05.10.20112]. <http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-de-jovens-e-adultos-conceito-e-funcoes/17678/>

SANTOS, T. F.; BEATO, Z.; ARAGÃO, R. **As TICs e o ensino de línguas.** 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Lorena/Downloads/29-77-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lorena/Downloads/29-77-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 18 de Nov, 2015.

SANTOS GARGALLO, I. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madri: Arco Libros, 1999.

SANTOS, R. **Gestão de EAD: Educação na era digital.** São Paulo: Novatec, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. e DUARTE, N. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAYAD, A. L. V. **Idade média: A comunicação inventada na escola.** São Paulo: Aleph, 2011.

SCUCUGLIA, R. & GANADINIS, G. **Tecnologias digitais e artes na escola pública de ensino fundamental.** São Paulo: Editora da Física, 2013.

SHUBERT, B. P. B. **A autenticidade do material didático para o ensino de inglês com língua estrangeira.** 2010. Disponível em <http://linguagensdialogos.com.br/2010.2/textos/02-art-bianca.pdf>. Acesso em 01 mai, 2015.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempo de dispersão**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. **O homem pós-orgânico: A alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais**. - 2 ed. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

SILVA, C. E. **Evasão escolar no ensino médio no Ceará atinge 9,6%**. O Povo, 17 agosto 2014. O POVO na educação, p. 11.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012 – (Coleção Práticas Pedagógicas).

SILVA, G. F. da e ARENA, D. B. **Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos: diálogos com a educação infantil**. Disponível em <http://www.fael.edu.br/arquivos/artigos/ensino-e-aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita.pdf>. Acesso em 15 out, 2014.

_____. **Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos: diálogos com a educação infantil**. 2014. Disponível em <http://www.fael.edu.br/arquivos/artigos/ensino-e-aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita.pdf>. Acesso em 11 mai, 2015.

SOUZA, V. R. A de. **Implementação do gênero abstract: uma proposta de curso online para a produção escrita em inglês**. 2013. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: professor na atualidade**. São Paulo: Ética, 1998.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. (tradução de Marcelo Lino). Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNDERWOOD, J. **Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach**. Rowley, MA: Newbury House, 1984.

UPGRADE/Obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Richmond Educação; editora Gisele Aga. – São Paulo: Richmond Educação, 2010.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. In: **Computadores e conhecimentos: repensando a educação**. 2ª ed. Campinas, SP: Unicamp/NIED, 1998. 1-27.

VIEIRA, R. V. **Social responsibility, global concerns and materials writing in Brazil.** 2009. Disponível em: <<http://www.reocities.com/EnchantedForest/2158/social.html>>. Acesso em 20 out, 2014.

VIGOTSKI, L. S. 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem** / L. S. Vigotski ; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e pedagogia).

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WARSCHAUER, M. **Computer-assisted language learning: an introduction.** 1996. Disponível em <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>. Acesso em 23 de out, 2014.

WARSCHAUER, M. & KERN, R. **Network-based language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 59-86.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In LEFFA, Vilson. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas: Educat, 2001, p.41-68.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de língua para a comunicação.** Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

XAVIER, R. **Almanaque da TV: 50 anos de memória e informação.** Rio de Janeiro. Editora Objetiva, 2000.

Yin, R. **Estudo de caso. Planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZARDINI, A. S. **Software educativo para o ensino de inglês: análise e consideração sobre seu uso.** 2009. Disponível em <<https://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/p-w/software-educativo.pdf> > Acesso em 22 de abr, 2015.

ZARANZA, K. **Apologia ao crime e racismo lideram ranking de delitos.** 2015. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/apologia-ao-crime-e-racismo-lideram-ranking-de-delitos-1.1428395>. Acesso em 13 de Nov, 2015.

Vídeos:

Youtube. **Roda Viva entrevistando Slavoj Zizek.** Julho, 2013.
<https://www.youtube.com/watch?v=gECgJbWOppo>. Acesso em 15 dez, 2014.

Youtube. **Precisamos mudar o DNA da educação: Luciano Meira.** Outubro, 2012.
Disponível em https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Qk-2RlX7CB0. Acesso em 08 de mai, 2015.

APÊNDICE A

Fotos do Laboratório (LT) da Turma A



APÊNDICE B

Fotos da sala de aula da Turma B



APÊNDICE C

Teste de LI

**Assessment test**
English 1

Student: _____

This Basic Placement Assessment is designed to provide information about the level of students in General English at IFCE. The Placement Test has four sections: Speaking; Reading; Writing and Listening and it will be used twice over the first semester of 2015.

A. Speaking: (25 scores)**1. Answer the following questions :**

2. What's your name? _____
3. How do you spell your first name? _____
4. Where are you from? _____
5. How old are you? _____
6. Where do you live? _____
7. Do you have any brothers or sisters? _____
8. What does your father do? _____
9. Are you a working now? _____
10. Is your mother a teacher? _____
11. Does your father have a car? _____
12. What are you doing now? _____
13. What did you do yesterday morning? _____
14. Did you travel last vacation? _____
15. What time did you arrive at school today? _____
16. How was your weekend? _____
17. Can you swim? _____
18. Can you cook well? _____
19. What are you going to do tomorrow? _____
20. Are you going away this weekend? _____
21. Will you go home by car or by bus? _____
22. Have you ever been to Rio de Janeiro? _____
23. Have you ever played volleyball? When? _____

24. What would you do if you were a millionaire? _____
 25. Would you live in a different country? Which one? Why? _____

B. Writing (25 scores)

- 1. Write a text about yourself. You are supposed to use at least 5 sentences: (5 scores)**

- 2. Complete the sentences: (10 scores)**

- a. I always _____
 b. She never _____
 c. I like to _____
 d. We don't have _____
 e. We are _____ now.
 f. What time do you _____ ?
 g. Can you _____ ?
 h. There is _____
 i. I have already _____
 j. _____ is older than _____

- 3. Fill in the gaps using the words below: (10 scores)**

write; Colombia; who; Dear; herself; like; hips; fine; eyes; hope;

..... Peter,

Thank you for your email. I you are My favorite pop star is Shakira. She is from but she lives in Florida. She's got seven brothers and sisters. She is more elegant than her sisters and she's very short and she's got blond hair and big brown She is very beautiful. She likes dancing but she doesn't guns. She writes her songs My favorite song is "..... don't lie."is your favorite pop star? Please, soon. Bye, _____.

<http://www.autoenglish.org/writing/w.popstar.pdf>

C. Reading (25 scores)**1. Read the text “Money” and write true or false:****MONEY**

Money is what you use to buy things. You may earn money from completing household chores, getting good grades, for your allowance, or for losing a tooth! Money is very important in our world and comes in many different forms. People have been using money for hundreds of years. Before money gave specific values for things, people simply traded items. In the United States, we use the dollar as our currency or money, but people in different parts of the world use different currencies, but some countries also use or accept our dollars. People earn money from the jobs they work and use that money to save for the future, pay for their houses, cars, food, taxes, medical needs and household items among other things. Even things such as turning the lights on, using the air conditioning or heat, and connecting to the internet cost money.

<http://mrnussbaum.com/money/>

- | | T | F |
|--|-----|-----|
| a. Connecting to the internet costs money | () | () |
| b. People do not get money from their work | () | () |
| c. Money is used to pay for things | () | () |
| d. People have been using money for little time | () | () |
| e. The currency in Brazil is the dollar | () | () |
| f. People save money for their kids | () | () |
| g. Before money people used credit cards | () | () |
| h. We use different money in different countries | () | () |
| i. You can get money when you get good grades | () | () |
| j. When there was no money, people traded things | () | () |

D. Listening**A. Directions**

For each question in this part, you will hear four statements about a picture in your test book. When you hear the statement, you must select the one statement that best describes what you see in the picture. Then find the number of the question on your answer sheet and mark your answer. The statement will not be printed in your test book and will be spoken only one time.

Listening Part (Compreensão oral):

Look at the picture and mark the right one:

1.

- a) The father and the son are near water
- b) They have caught many fish
- c) They are in a big city
- d) They are getting ready to go fishing

2.

- a) They are ordering drinks
- b) They have ordered the drinks
- c) The waiter is taking their order
- d) They are drinking water

3.

- a) They are sleeping in the tent
- b) The weather is cool
- c) The woman is camping alone
- d) They are putting up the tent

4.

- a) The woman is a high school teacher
- b) The woman is a secretary
- c) The woman is a teacher
- d) The woman is talking on the phone

5.

- a) The man ran a red light
- b) The officer is checking the trunk of the car
- c) The officer is holding a gun
- d) There are two people in the car

1.



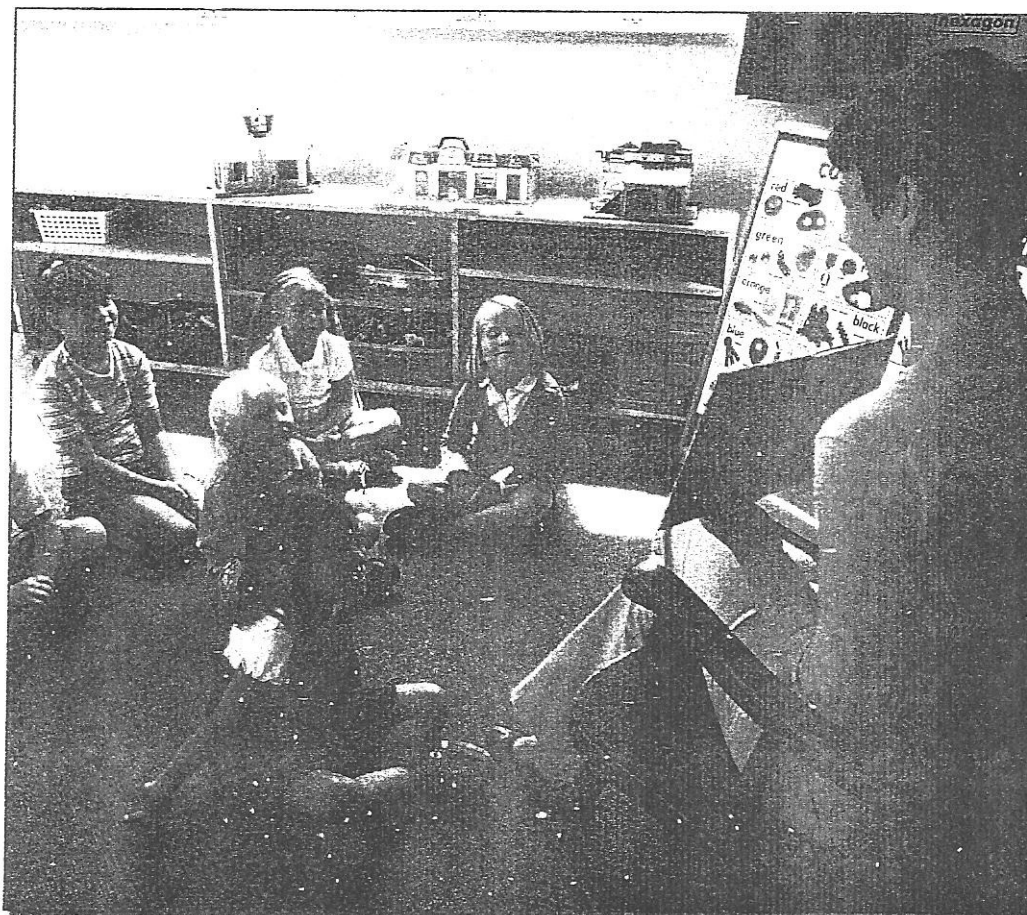
2.



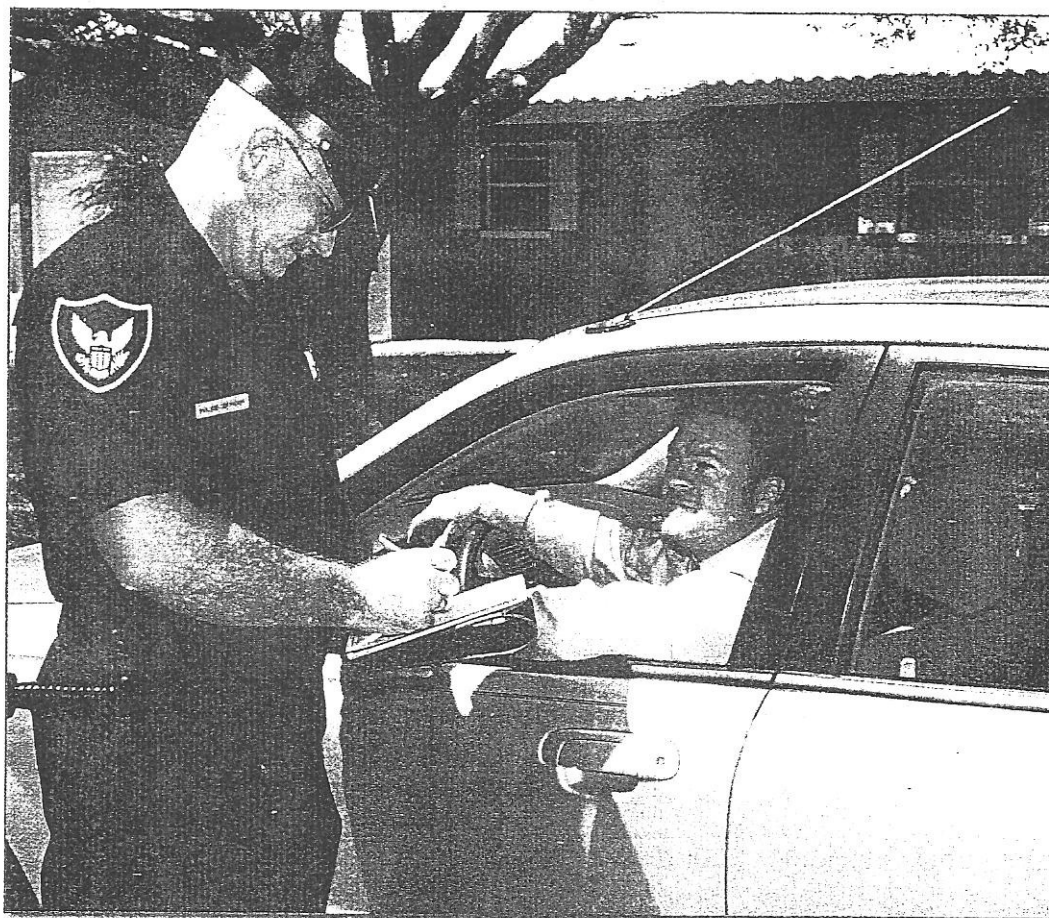
3.



4.



5.



APÊNDICE D

Questionário aplicado à professora Y

1. Você utiliza as TDICs na sala de aula? _____. Se afirmativo, quais?

_____ .

2. Você foi capacitada a trabalhar com as TDICs? _____. Se sim, através de que programa? _____

3. A escola motiva os professores a incorporarem as TDICs a suas práticas pedagógicas?

4. Com quais destes recursos tecnológicos você está familiarizada?

- () Computador
- () Datashow
- () Software educativos
- () Jogos
- () Facebook
- () Whatsapp
- () email

5. Com que frequência você usa as TDICs em sala de aula? _____

6. Como você classifica a importância de incorporar as TDICs como suporte ao ensino de LI?

- a) Extremamente importante
- b) Importante
- c) Indiferente
- d) Prejudicial

Justifique:

7. Na sua opinião, quais os problemas que podem surgir ao incorporar as TDICs ao ensino de LI no IFCE?

APÊNDICE E

Questionário aplicado aos alunos (Turmas A e B)

1. Marque quais destes equipamentos você possui:

Desktop Notebook Celular Tablet Video Game

2. Que recursos você utiliza nas TDICs?

3. Em que disciplinas as TDICs são usadas pelos professores?

4. Em que disciplina as TDICs são usadas pelos alunos?

5. Como você classifica a importância de incorporar as TDICs como suporte ao ensino de LI?

- a) Extremamente importante
- b) Importante
- c) Indiferente
- d) Prejudicial

Justifique:

6. As TDICs promovem algum tipo de distração na sala de aula? Sim Não.

7. Qual a renda mensal da família (Salário Mínimo - SM)?

- a) Menor que 1SM
- b) 1 SM
- c) 2 SM
- d) 3 SM
- e) 4 SM ou mais

APÊNDICE F

Protocolo de Observação Participante

DIÁRIO DE BORDO
Pesquisador: Jean Lima

Data da observação: 05/02/2015

Turma: A

Descrição da Atividade:

I Os alunos estão vendo um vídeo no YouTube sobre as formas de futuro (going to / will). A professora está colocando a pergunta de como é também para ver se o vídeo é coerente com a atividade.

II Dois alunos estão tendo dificuldade com a pesquisa, pois tem dificuldades para entender o conteúdo e as diferenças do uso do futuro.

III Exercícios (prática escrita) - os alunos estão fazendo atividades sobre o "futuro". Alguns utilizaram o livro mas a maioria está no ambiente computador para continuar o que foi visto.

IV A professora fez um pequeno resumo do conteúdo ao final da aula e quem ainda tinha dúvida, em pedir que as atividades fossem enviadas para nós por email ou fazer print na tela.

a) Positivas:

A professora mostrou 3 vídeos mais fáceis de compreender o conteúdo e a maioria da turma está gostando. Alguns trouxeram "fones" e alguns estão usando seus próprios laptops ou celulares.

b) Negativas:

Alguns não entenderam as explicações em língua inglesa e da linguagem da rede.

3 alunos estão fazendo a atividade, jogando e vendo o facebook ao mesmo tempo.

P.S: Alguns alunos falam na sala durante o intervalo.

APÊNDICE G

Atividade de produção escrita do livro didático *Upgrade 1*

3 Answer the questions about yourself. Write complete answers. Respostas pessoais.

Professor: Encoraje seus alunos a escrever respostas completas.

a What time are you going to have dinner tonight?

b Are you going to travel next weekend?

c When are you going to do your homework?

d Are you going to surf the web today?

e Who are you going to chat with after class?

IMPERATIVES

FORMAÇÃO: VERBO NO INFINITIVO SEM A PARTÍCULA TO

Forma afirmativa	Open that door, please. It's hot <u>in here</u> .
Forma negativa	Don't call Jimmy now. He's studying.

USO

O imperative é utilizado para:	
• Expressar uma ordem.	Help your mom in the kitchen, Audrey. She's late with lunch.
• Fazer pedidos.	Ask David to download the video about e-commerce spending.
• Dar instruções.	Press the button before you use the equipment.

4 Make sentences using the imperative form. Look at the example.

a Ask Alice to wash her hands now.

Alice, wash your hands now.

b Tell the children not to eat candy bars before lunch.

Hey, kids, don't eat candy bars before lunch

c Ask Mr. Granger to check all the information and sign his name.

Please, Mr. Granger, check all the information and sign your name

d Tell Dave to stop talking in class.

Dave, stop talking in class

APÊNDICE H

English Activity (song)

P1 Informática

Student: _____

1. Listen to the song and fill in the blanks:

Rude

by Magic

_____ morning jumped out of bed
And put on my best suit
Got in my _____ and raced like a jet, all the
way to you
Knocked on your door with heart in my
hand
To ask you a _____
'Cause I know that you're an old-fashioned
man, yeah, yeah

Can I have your _____ for the rest of
my life?
Say yes, say yes 'cause I need to know
You say, "I'll never get your blessing 'til the
day I die
Tough luck, my friend, but the _____ is
no! "

Why you gotta be so _____?
Don't you know I'm human, too?
Why you _____ be so rude?
I'm gonna marry her anyway

Marry that _____
Marry her anyway
Marry that girl
Yeah, no matter what you _____
Marry that girl
And we'll be a _____
Why you gotta be so rude?

I hate to do this, you leave no choice, can't
live without her
Love me or _____ me we will be
_____ standing at that altar

Or we will run away to another galaxy, you
know
You know she's in _____ with me, she
will go anywhere I go

Can I have your daughter for the rest of my
_____?
Say yes, say yes 'cause I need to _____
You say, "I'll never get your blessing 'til the
day I die
Tough luck, my _____, 'cause the
answer's still no! "

Why you gotta be so rude?
Don't you know I'm _____, too?
Why you gotta be so rude?
I'm gonna marry her anyway

_____ that girl
Marry her _____
Marry that girl
No matter what you say
Marry that girl
And we'll be a family
_____ you gotta be so rude?
Why you gotta be so rude?
Why you gotta be so rude?

Link: <http://www.vagalume.com.br/magic-11/rude.html#ixzz3YtioPivD>

2. Read the song again and write down:

a. 10 nouns:

b. 10 verbs:

c. 4 adjectives:

d. What is the song about?

e. What did you think of the song? Did you like it? Why?
