



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDILENE LUCENA FERREIRA

**O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA**

**JOÃO PESSOA
2010**

EDILENE LUCENA FERREIRA

**O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino e Aprendizagem

Orientação: Prof. Dr. Luiz Pereira de Lima Júnior.

**JOÃO PESSOA
2010**

F383u *Ferreira, Edilene Lucena.*

O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação no ensino e na aprendizagem da língua inglesa / Edilene Lucena Ferreira.- João Pessoa, 2010.

126f.

Orientador: Luiz Pereira de Lima Júnior

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Língua inglesa – ensino - aprendizagem. 2. Língua inglesa – uso pedagógico – TIC. 3. Língua inglesa – processos de ensino-aprendizagem.

UFPB/BC

CDU: 802.0(043)

EDILENE LUCENA FERREIRA

**O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em: 13 / 10 / 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Pereira de Lima Júnior - PPGE/UFPB
Orientador

Prof^a. Dr^a. Sonia de Almeida Pimenta - PPGE/UFPB
Examinadora

Prof. Dr. Eduardo Sérgio Soares Sousa – PPGS/UFPB
Examinador

A Fernando Ítallo, Ingrid Rayssa e Yasmin Thayse, um ato pedagógico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre presente em momentos de dificuldade e desafio, cuja força transcendente tornou possível este momento de vitória e conquista.

Ao Prof. Dr. Luiz Pereira de Lima Júnior, que acreditou no meu trabalho, pela orientação e palavras de encorajamento que tornaram possível a conclusão desta dissertação.

À Prof. Dra. Sônia de Almeida Pimenta, pelo seu entusiasmo, empenho, dedicação e palavras carinhosas, durante as aulas ministradas no curso, cujas discussões suscitadas contribuíram efetivamente para o delineamento desta pesquisa.

À coordenação do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPB e aos professores que, apesar da distância, disponibilizaram-se a ministrar aulas no curso.

À direção, pedagogos, professores e alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cristiano Cartaxo, pela afável acolhida e participação, sem os quais não seria possível a realização desta investigação.

Ao Prof. Marcos e à Prof^a Gerlaine, pela amizade, apoio e discussões no início deste projeto.

Aos amigos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/Campus Cajazeiras, companheiros de jornada, pelas discussões vivenciadas, durante o curso, e com os quais dividi angústias e incertezas.

A minha mãe, que sempre com muito carinho me despertou o gosto pela leitura através dos clássicos da literatura; exemplo de mulher guerreira e sem a qual nada seria.

Ao meu pai (*in memoriam*), que nunca mediu esforços no que diz respeito à maior herança que um pai pode deixar a um filho, a educação, e em cujo exemplo me espelho para enfrentar as adversidades da vida.

Aos meus filhos, Fernando Ítallo, Ingrid Rayssa e Yasmin Thayse, que sempre estiveram ao meu lado nas horas em que chorei e nas horas em que sorri, que souberam entender minhas ausências e hoje dividem comigo esta realização.

Aos amigos que permaneceram comigo apesar da distância provocada pelo curso. Isso faz a diferença!

Nenhum homem é uma Ilha isolada; cada homem é uma
partícula do CONTINENTE, uma parte da TERRA se um
TORRÃO é arrastado para o MAR, a EUROPA fica
diminuída, como se fosse um PROMONTÓRIO,
como se fosse o SOLAR de teus AMIGOS ou
o TEU PRÓPRIO; a MORTE de qualquer
homem ME diminui, porque sou
parte do GÊNERO HUMANO.
E por isso não perguntes
por quem os SINOS
dobram; eles
dobram
por ti.

John Donne

RESUMO

Diante da Sociedade da Informação e a necessidade da aprendizagem da Língua Inglesa (LI), evidencia-se que a aprendizagem do referido componente curricular não se realiza a contento, uma vez que os discentes não conseguem expressar-se em situações reais de comunicação. A literatura educacional aponta a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas educacionais rumo a uma aprendizagem significativa. Neste sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o uso pedagógico das TIC no ensino e na aprendizagem da LI, partindo da prática cotidiana dos professores do ensino médio. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino de LI no Brasil e sobre as TIC. Em seguida, realizamos uma pesquisa documental, na qual analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo de pesquisa, confrontando-o com os referenciais curriculares. A pesquisa empírica, de natureza qualitativa, foi realizada através de um estudo de caso numa escola estadual de ensino fundamental e médio da Paraíba, localizada na cidade de Cajazeiras. A análise dos dados se deu a partir do confronto entre teóricos como Pierre Levy (2000), Manoel Castells (2006), Libâneo (2000 e 2003), dentre outros, que apontam para o uso das TIC como ferramenta educacional, os referenciais curriculares e as falas dos atores investigados. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada com os professores, buscando traçar o perfil dos mesmos, principalmente, no que diz respeito à formação, suas concepções e práticas. Aplicamos questionários com os alunos, buscando traçar o perfil dos interlocutores, bem como suas expectativas e percepções. Nossas análises revelam que na escola não se efetiva o uso de tecnologias digitais, mas presenciamos a inserção de outras tecnologias à prática pedagógica. As falas dos interlocutores investigados apontam para a ratificação dos nossos pressupostos, ao considerar as TIC como elementos potencializadores do processo ensino-aprendizagem. Salientamos que, embora o aluno reconheça a presença da LI em seu dia a dia e a importância deste componente curricular para sua formação, estes não conseguem um desempenho satisfatório, ficando assim, à margem da Sociedade da Informação. Neste sentido, apontamos que leis e diretrizes não são suficientes. Aspectos relativos à formação continuada do professor também devem ser considerados, de modo que este possa atualizar seu fazer pedagógico frente às novas exigências educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Tecnologias. Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Considering the Information Society and the need for learning the English language (EL), we can see that the learning of this curriculum component is not satisfactory, since students cannot express themselves in real communication situations. The educational literature points to the integration of Information and Communication Technologies (ICTs) as educational tools towards a meaningful learning. Therefore, the general purpose of the present research is to analyze the pedagogical use of ICTs in the teaching and learning of the EL, based on the daily practice of high school teachers. Thus, we performed a bibliographical research on the teaching of the EL in Brazil and on ICTs. Then, we carried out a documentary research, analyzing the Political-pedagogic Project (PPP) of the research field school, comparing it with the curriculum benchmarks. The empirical research was developed according to the qualitative method, through a case study in a primary and secondary public school of Paraiba, located in Cajazeiras. The analysis of data was based on the confrontation of theorists such as Pierre Levy (2000), Manuel Castells, (2006), Libâneo (2000 and 2003), among others, who point out to the use of ICTs as educational tools, the curriculum benchmarks and the speech of the investigated actors. As data collection instrument, we used the semi-structured interview technique with teachers, in order to describe their profile, especially, with regard to education, their conceptions and practices. We also applied questionnaires to students, as an attempt to draw their profile, as well as their expectations and perceptions. Our analysis reveals that the school does not effectively use digital technology, but we can observe the integration of other technologies to teaching practice. The statements of the investigated actors point to the ratification of our assumptions, as they consider ICTs as elements which can boost the teaching and learning process. We highlight that, although students recognize the daily presence of the EL and the importance of this curriculum component to their education, they have not achieved a satisfactory performance, what makes them to be excluded from the Information Society. In this regard, we point out that laws and guidelines are not sufficient. Aspects related to teachers' continuing education should also be considered, so that they can update their pedagogical practice face to the new educational requirements.

KEYWORDS: English Language. Technologies. Teaching and learning process.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Orbis Sensualium Pictus	53
FIGURA 2	Fonógrafo de Edson	63
FIGURA 3	Fachada da EEEFM Cristiano Cartaxo	68
FIGURA 4	Alunos no laboratório de informática	69
FIGURA 5	Alunos na sala de multimeios Professora Rita Soares	69
FIGURA 6	Alunos na biblioteca	70

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Gênero dos alunos	89
GRÁFICO 2	Idade dos alunos	90
GRÁFICO 3	Participação dos alunos	94
GRÁFICO 4	Desempenho dos alunos	99
GRÁFICO 5	Domínio de conteúdo dos professores	101
GRÁFICO 6	Metodologia do professor	101
GRÁFICO 7	Recursos didáticos	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	–	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
EAD	–	Educação Aberta à Distância
EEEFM	–	EEEFM Cristiano Cartaxo – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cristiano Cartaxo
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EL	–	<i>English Language</i>
ETFPB	–	Escola Técnica Federal da Paraíba
ICTs	–	<i>Information and Communication Technologies</i>
IFPB	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IHGB	–	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LE	–	Língua Estrangeira
LI	–	Língua Inglesa
PCNEM	–	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNEM-LE	–	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/Língua Estrangeira
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PUC/RJ	–	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEDUC	–	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
TIC	–	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFCG	–	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	–	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	23
2.1	A TRAJETÓRIA	23
2.2	O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE	44
3	AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	50
3.1	CONTEXTUALIZANDO.....	50
3.2	AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, A EDUCAÇÃO E A LÍNGUA INGLESA	58
4	AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER A LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA.....	67
4.1	CARTOGRAFANDO A ESCOLA	67
4.2	A PRÁTICA DOS PROFESSORES	72
4.3	A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS	89
4.4	DUAS FALAS EM QUESTÃO: PROFESSORES E ALUNOS	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICES	
Apêndice A	Roteiro de entrevista semiestruturada com professores	118
Apêndice B	Questionário para alunos	121
Apêndice C	Requerimento à direção	123
Apêndice D	Termo de consentimento livre e esclarecido	125

1 INTRODUÇÃO

“O homem, ser de relações,
e não só de contatos, não
apenas está no mundo, mas com
o mundo.”
Paulo Freire

Aos dezesseis anos, iniciei minhas atividades, como professora de Língua Inglesa (LI). A primeira experiência de ensino se deu em uma escola particular de línguas, mais especificamente um curso livre de idiomas, localizado na cidade de João Pessoa, na Paraíba. Na referida escola não evidenciamos tantos problemas de aprendizagem. Os professores em sua maioria eram jovens, alguns como eu também alunos da própria instituição, encontravam-se sempre motivados. Poder-se-ia dizer que o exercício da docência constituía também uma oportunidade para aprimorar o idioma. A escola adotava o método audiolingual, os recursos didáticos estavam sempre disponíveis e os alunos estavam também quase sempre motivados. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem realizava-se de forma bastante significativa e quase não se evidenciavam reprovações.

Posteriormente, após ter concluído o curso de Letras, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), iniciei minhas atividades como professora de LI em uma escola da rede oficial de ensino do estado da Paraíba, também localizada na mesma cidade. Desta vez, com turmas de ensino fundamental e médio. Neste novo contexto, deparei-me com uma realidade oposta à encontrada na escola particular. Praticamente não havia recursos didáticos, os discentes questionavam constantemente a inclusão da LI na estrutura curricular e apresentavam dificuldades de aprendizagem. Estas dificuldades eram por eles atribuídas à falta de professores; falta de recursos didáticos e a própria complexidade da língua que se deriva de outra vertente linguística. De fato, este último dado faz com que muitos alunos optem pela língua espanhola como língua estrangeira, em detrimento de necessidades posteriores, visto que em muitos cursos superiores, a literatura abordada é predominantemente em LI.

Em 1997, ingressei na Escola Técnica Federal da Paraíba (ETFPB), na Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras, hoje Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Cajazeiras. Nessa instituição, ministrou a disciplina Inglês Instrumental nos cursos técnicos e superiores. Trabalho também com turmas de ensino médio integrado e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Observamos que nas turmas de Inglês Instrumental, o *syllabus*, ou seja, o conteúdo programático está voltado para um curso específico. Nessa disciplina, trabalhamos o texto relacionado ao contexto do discente. Dessa forma, a resistência à LI não se mostra tão frequente. Por se tratar de cursos técnicos profissionalizantes, a LI representa o meio pelo qual o aluno passa a ter acesso às informações necessárias a sua prática acadêmica e profissional, o que representa motivação.

Contudo, a aceitação da disciplina não minimiza os problemas de aprendizagem. Percebemos que o aluno reconhece a importância da LI para a sua formação acadêmica e profissional. No entanto, uma aprendizagem significativa¹ na escola pública não vem sendo alcançada.

Desse modo, os anos de experiência, com o ensino de LI, permitem-nos traçar um panorama sobre a mesma, tanto numa perspectiva diacrônica, quanto do ponto de vista sociointerativo, identificando, assim, problemas de aprendizagem, que constituem uma das preocupações centrais do nosso estudo.

Essa realidade nos instiga, como sujeitos do processo educativo, a realizar uma investigação no sentido de identificar as possíveis causas de tal fenômeno e contribuir para a transformação do baixo padrão de qualidade de ensino, no tocante à LI.

Ante ao exposto, indagamos: qual a importância da LI para os alunos? Qual a postura do professor de LI, enquanto mediador do processo de ensino, diante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) frente às novas exigências educacionais? Podemos identificar o uso efetivo das TIC em sala de aula? Caso estes instrumentos estejam sendo utilizados, são realmente potencializadores da aprendizagem? Em que medida esses recursos facilitam a atividade cognitiva e a capacidade de aprender LI de forma sociointerativa, na perspectiva do professor?

¹ Teoria da aprendizagem formulada por Ausubel, segundo a qual a aprendizagem torna-se mais significativa ao considerar os conhecimentos prévios dos alunos, estabelecendo, assim, uma interação entre estes e o conteúdo a ser aprendido, em oposição a aprendizagem mecânica.

Em que medida estes recursos podem contribuir para uma aprendizagem significativa da LI na visão do aluno?

A tentativa de responder a estes questionamentos, com o propósito de buscar algo que venha a aprimorar os processos de ensinar e aprender, no que diz respeito à LI, na escola pública, é a razão de ser desta pesquisa.

Numa perspectiva diacrônica, podemos dizer que em cada momento da história existe sempre uma língua, que por razões socioeconômicas e culturais, se sobrepõe às outras. Muitas têm sido as transformações e os avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas. Com a globalização da economia, evidenciamos um fenômeno linguístico vivido por toda a humanidade, que alguns teóricos denominam de invasão da LI. Praticamente todos os falantes do planeta têm algum conhecimento deste código linguístico. O referido código encontra-se presente em todas as partes do mundo. Observamos também que o número de falantes da LI, como segunda língua é maior do que os que a utilizam como língua materna. É, portanto, um imperativo a todos nós educadores reconhecer essa realidade linguística.

Parte-se do pressuposto que os jovens e adolescentes engajados em processos de formação acadêmica e profissional reconhecem a importância da LI. No entanto, o objetivo da disciplina em questão, presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) propostos pelo Ministério da Educação, não está sendo atingido. Cotidianamente, nos deparamos com alunos, que não conseguem usar a LI de forma prática, em situações reais de comunicação, ficando, assim, à margem da relação de uma proposta dialética entre emissor e receptor. De fato, o efetivo uso da LI torna-se instrumento de acesso à informação, o que representa possibilidade de inclusão e ascensão social, uma vez que este idioma é visto como uma necessidade cotidiana na sociedade globalizada.

No Brasil, não podemos negar as transformações culturais advindas da introdução das TIC, incrementadas a partir do final do século XX, a exemplo do computador e da Internet. Tais inovações foram responsáveis por profundas transformações na sociedade brasileira. Em decorrência, podemos observar a presença do fenômeno de invasão da LI na comunicação. Convivemos com os *e-mails*, *pen drives*, *notebooks*, *twinsets* e *milkshakes*. Os empréstimos linguísticos, também conhecidos como estrangeirismos, estão em toda parte. Contudo, mais que

modismo, sendo a linguagem um fenômeno sócio-histórico e cultural, a LI é, na sociedade contemporânea, uma necessidade real. A LI não circula apenas nos discursos de massa, mas também no teclado do computador, na internet, na pesquisa científica, nas relações comerciais, artísticas, políticas, no cinema, e em diversos grupos culturais.

Estima-se que a LI seja falada como Língua materna por cerca de 400 milhões de pessoas. Além disso, estima-se que 75% de toda comunicação escrita, 80% da informação contida nos computadores e 90% do conteúdo encontrado na rede mundial esteja expresso em LI (TONDELLI *et al*, 2005).

Com isso, o profissional da atualidade, na relação do ensinar e do aprender, além de conhecimentos científicos e tecnológicos, também deverá ter, em sua formação, competência linguística em LI, o que lhe possibilitará acesso às novas informações, a discursos múltiplos, para que ele possa compreender e participar efetivamente deste mundo globalizado.

Diante do contexto da sociedade da informação e dos recursos tecnológicos inseridos à prática pedagógica, a escola tradicional torna-se menos atrativa. Surge então, a necessidade de se construir uma nova relação com o saber. A partir de tal realidade, a educação brasileira passa por significativas transformações em sua estrutura e funcionamento, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vigente e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs, fundamentados pela teoria de Vigotsky (Sociointeracionismo), visam a recuperar a importância do ensino da Língua Estrangeira (LE), dando-lhe a importância que há muito lhe fora negada, configurando-a, assim, como disciplina igualmente importante a qualquer outra da estrutura curricular que, integrada à área de linguagens, códigos e suas tecnologias, permite ao aluno aproximar-se de várias culturas e integrar-se num mundo globalizado. Assim, a LE assume a condição de fonte indissolúvel do conjunto de conhecimento, através da qual a criança se aproxima de várias culturas, o que propicia sua integração num mundo globalizado desde as séries iniciais.

Além dos referenciais curriculares atuais, leis anteriores já apontavam para um caráter prático da língua estrangeira. Contudo, tal objetivo nunca fora plenamente alcançado. Os próprios PCNs admitem o fracasso da LE nas escolas de

ensino médio e apontam suas possíveis causas. Desse modo, a LE parece restringir-se aos aspectos da gramática normativa e prioriza a língua escrita, quando muitas vezes a forma se sobrepõe ao significado.

Nesta perspectiva, para estar em consonância com as relações que se estabelecem entre as culturas, mediadas, sobretudo, pelos avanços da tecnologia, através dos quais podemos viajar pelo mundo, navegando pelas páginas eletrônicas, faz-se necessário a aprendizagem da LI, uma vez que a mesma vem ocupando lugar de destaque seja na computação, seja no comércio, sendo, portanto, a língua predominante. No mundo contemporâneo, no qual a LI pode funcionar como meio de acesso à informação e inserção no mercado de trabalho, a competência comunicativa é imprescindível no âmbito profissional, acadêmico e pessoal.

Salientamos, ainda, que o fascínio do som e da imagem não devem se sobrepor ao pedagógico, ao psicognitivo e ao didático. Por outro lado, neste mundo tecnológico não há mais lugar para a educação sem esses elementos, pois educação pressupõe práticas comunicativas e não se pode ignorar que a comunicação da sociedade seja feita através da tecnologia e da informação.

No entanto, ressaltamos que embora o Inglês efetivamente represente uma necessidade da sociedade contemporânea, que influencia na inserção social das pessoas, o ensino da referida LE ainda não se realiza a contento. Como é de domínio público, muitos alunos, particularmente os que frequentam a escola pública, não conseguem alcançar tal competência linguística, ou seja, interagir em situações reais de comunicação, ficando, assim, à margem dos processos comunicativos que se estabelecem na sociedade hodierna, em que a LI passa a ter função de adaptação social, necessitando, portanto, que os processos de ensinar e aprender este idioma sejam ressignificados pelos docentes para que a LI não seja apenas mais uma disciplina da estrutura curricular, mas que efetivamente cumpra os objetivos a que se propõe. Ressaltamos que o problema do “baixo” desempenho dos discentes, no que diz respeito à aprendizagem da LI, também está relacionado a aspectos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais. Contudo, para efeito de delimitação do objeto de estudo, nos propomos a investigar este fenômeno sob o ponto de vista pedagógico e metodológico nos processos de ensinar e aprender a LI, ressaltando o uso das TIC.

Nesta perspectiva, nos propomos a analisar o uso pedagógico das TIC no processo de ensinar e aprender a LI, partindo da prática cotidiana dos professores e dos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cristiano Cartaxo (EEEFM Cristiano Cartaxo), na cidade de Cajazeiras, na Paraíba, para verificar o impacto destas sobre o ensino e a aprendizagem.

A pesquisa empírica foi realizada com os professores de LI do 1º ano do ensino médio que atuam na EEEFM Cristiano Cartaxo, sendo estes em número de três, e seus respectivos alunos. O critério utilizado para escolha da instituição foi a acessibilidade, o fato da escola atender a alunos da zona urbana e rural e ofertar ensino em três turnos, constituindo assim uma grande diversidade. Optamos pelo universo dos alunos do primeiro ano, pelo fato destes ainda não estarem tão envolvidos no processo de vestibular e, conseqüentemente, mais disponíveis no sentido de colaborar com sua participação na pesquisa. Outro aspecto relevante quanto a esta escolha é que há turmas de 1º ano nos três turnos e o número de alunos é representativo, o que possibilita uma maior representatividade da amostra.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que nos permite analisar e interpretar a prática pedagógica dos professores no que diz respeito ao uso das tecnologias como ferramentas de aprendizagem. No entanto, a coleta e análise de dados, pelas suas características intrínsecas levam-nos a uma abordagem quantitativa/qualitativa, no que diz respeito à análise e apresentação dos resultados, uma vez que aspectos quantitativos também foram abordados visando obter indicadores importantes para a realização da análise. Os resultados quantitativos são apresentados através de gráficos, que foram analisados e interpretados.

Para observar o fenômeno da aprendizagem em LI, realizamos um estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados, realizamos visitas e observações na escola, uma pesquisa documental através do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, confrontando-o com os Referenciais Curriculares. Realizamos entrevistas semiestruturadas, contendo questionamentos fechados e abertos com os professores, objetivando identificar não apenas os usos e concepções a respeito das TIC, mas também as dificuldades pedagógicas e metodológicas, enfrentadas por eles no que diz respeito à utilização destas. E para identificar o impacto do uso destas ferramentas na aprendizagem da LI, aplicamos questionários com os alunos

do 1º ano do Ensino Médio. Os questionários foram aplicados através do método de amostragem aleatória simples: “[...] que consiste em obter um juízo sobre o total (universo), mediante a compilação e exame de apenas uma parte, a amostra, selecionada por procedimentos científicos.” (LAKATOS, 2008, p. 164). Num universo de 140 alunos, selecionamos como amostra 30% destes, ou seja, 42 alunos, sendo 14 alunos por turno. A amostra foi coletada mediante enumeração das unidades da população, obedecendo à sequência do diário de classe. Em seguida, objetivando maior representatividade para apoiar nossas conclusões, realizamos um sorteio visando à participação dos alunos nos questionários.

Diante desta perspectiva, para melhor compreendermos o fenômeno em estudo, analisamos os dados a partir das percepções dos interlocutores, confrontando-os com os teóricos que fundamentam este trabalho.

Partindo do vocábulo, realizamos a análise do léxico, o que nos conduziu a associação de palavras e nos possibilitou estabelecer as categorias de análise que foram interpretadas à luz dos teóricos. O tratamento das mensagens levou-nos a “[...] inferir (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolam o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos [...]” (FRANCO, 2007, p. 29).

O trabalho encontra-se elaborado a partir dos seguintes capítulos:

Na introdução em tela, apresentamos uma abordagem a respeito do tema.

O primeiro capítulo – O Ensino da Língua Inglesa no Brasil – situa o ensino da LI no Brasil, salientando sua relação com as práticas educativas escolares.

O segundo capítulo – As Tecnologias da Informação e Comunicação, a Educação e o Ensino da língua Inglesa – descreve as relações entre as TIC e a educação, recortando a questão da LI.

O terceiro capítulo – As Tecnologias da Informação e Comunicação e o Processo de Ensinar e Aprender a Língua Inglesa: percepções dos interlocutores da pesquisa –, visa a identificar as formas pelas quais as TIC são utilizadas no ensino e na aprendizagem da LI na escola.

Esta investigação culmina com as considerações finais, na qual retomamos as principais considerações em relação ao tema, discutidas ao longo do trabalho, e as confrontamos com os resultados obtidos na pesquisa empírica, visando a apontar possíveis caminhos para construção de um processo mais significativo na relação de ensinar e de aprender a LI.

2 A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

"Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo."
Ludwig Wittgenstein

Faremos um breve mapeamento da trajetória do ensino da LI no Brasil e discorreremos acerca dos referenciais legais que norteiam este idioma, a exemplo das LDBs e dos PCNs, além de enfatizarmos sua importância na sociedade contemporânea e as competências previstas para este componente curricular.

2.1 A TRAJETÓRIA

Parte-se “[...] da constatação do fato de ter a sociedade brasileira, desde sua origem, uma vinculação com o sistema econômico, político e social capitalista mundial.” (RIBEIRO, 2003, p. 14) Em consequência disto, a educação passa por rupturas e transformações marcantes que modificam a vida do homem em sociedade.

Diante desta evidência, para entendermos a presença da LI no currículo, faz-se necessário um breve histórico acerca da trajetória deste componente curricular na educação brasileira (seus avanços e retrocessos) uma vez que o ensino da referida língua no Brasil, ou seja, a legislação que permeia o ensino do referido idioma sempre esteve associada a aspectos culturais, históricos, políticos e econômicos, e remonta aos tempos coloniais, em decorrência do relacionamento entre Brasil e Inglaterra, e posteriormente com os Estados Unidos.

A primeira ruptura acontece com a chegada dos portugueses ao Brasil colonial. Com o advento dos jesuítas a este país, fato ocorrido em 1549, além da imposição da moral, costumes e religião, dá-se também a introdução de ideias e métodos pedagógicos praticados pela cultura europeia. O modelo europeu de educação imposto, naquele momento, vem de encontro ao que era praticado pelas populações indígenas do novo mundo, uma vez que a população encontrada já possuía suas formas de fazer educação, gerando, assim, desde o início uma

Constante preocupação com a busca da identidade nacional. De fato, a vinda dos jesuítas para o Brasil reveste-se de um caráter político:

Dele dependeria [...] o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que, somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas [...] (MATTOS, 1958 *apud* RIBEIRO, 2003, p.18).

Nesse sentido, o “[...] fenômeno de transplante cultural, que nada mais é que o reflexo, à nível de superestrutura, de dependência caracterizada na infraestrutura (processo de capitalização)” (RIBEIRO, 2003, p.15), e a organização da sociedade favorecem a obra educativa da companhia de Jesus, o que contribui para a formação de uma sociedade além de latifundiária e escravocrata, também aristocrática.

Para Novais (1975) *apud* Ribeiro (2003, p. 18), a política colonial:

[...] se apresenta como um tipo particular de relações políticas, com dois elementos: um centro de decisão(metrópole) e outro (colônia) subordinado, relações através das quais se estabelece o quadro institucional para que a vida econômica da metrópole seja dinamizada pelas atividades coloniais.

A educação dominada pelo clero vinculava-se a política colonizadora de Portugal que buscava a passagem de um estágio mercantil para o industrial capitalista e via na colônia a possibilidade de obter o capital necessário a essa realização. Ficava, assim, restrita às classes dominantes, excluindo-se destes as mulheres, que deveriam aprender apenas as boas maneiras e prendas domésticas, e os filhos primogênitos, os quais deveriam dedicar-se à direção dos negócios da família.

Aos poucos, a obra da companhia de Jesus, cujo principal objetivo era a catequese, cede lugar à educação das elites, característica esta que sobrevive à expulsão dos jesuítas, atravessando o período colonial, imperial e republicano, sem ter segundo Romanelli (1995) sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural. Era rigorosa com a preparação dos professores, que só eram considerados aptos após os 30 anos. Objetivava formar homens letrados, estava voltado para uma cultura geral básica e não havia a preocupação com a formação

para o trabalho. Constituíam-se apenas de escolas elementares, não havia pesquisa, nem educação superior.

Assim sendo, diante de uma economia agrícola, o ensino não apresenta utilidade prática. A educação ministrada pelos jesuítas estava assim estruturada: a população índia e branca, a educação oferecida era a elementar; já os homens de classe dominante ficavam com a educação média e superior religiosa. Evidenciava-se o desinteresse pela ciência, atividades técnicas e artísticas, e também “[...] deixava de fora [...] as línguas e literaturas modernas” (OLIVEIRA, 1999, p. 22). A respeito dos livros adotados na alfabetização, estes chegavam ao Brasil a pedido dos missionários e eram oriundos da Europa, sendo escritos em latim. Embora os jesuítas fossem cuidadosos com a escolha do material didático, já àquela época, nem todos os missionários dominavam o latim, fato que gerava insatisfação e fazia com que estes solicitassem a Portugal livros escritos em outras línguas, uma vez que, no Brasil não havia condições técnicas, nem permissão da coroa Portuguesa para impressão dos mesmos. Em 1553, o Padre Correia, ao reivindicar livros em outros idiomas justifica: “[...] porque não sou latino, isto é, porque não posso utilizar livros em latim que não compreendo” (LEITE, 1998, *apud* CASTRO, 2005, p. 93). O autor desta obra por nós consultada relata que em 1593 o padre João Vicente Yate fez a solicitação de livros em outras línguas a Portugal, mas especificamente livros escritos em inglês e espanhol (CASTRO, 2005).

O alvará de 28 de junho de 1759, que foi assinado pelo rei D. José I, põe fim ao monopólio educacional exercido pelos jesuítas. O Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), à época, primeiro ministro do Rei e idealizador da reforma, os expulsa do país. Esse fato se deu em decorrência de diferentes objetivos: enquanto os jesuítas visavam à fé, Pombal tinha como intenção retirar Portugal da decadência e elevá-lo às outras potências europeias. Além disso, a igreja, que naquele momento, detinha um grande poder econômico, representava uma ameaça ao estado, uma vez que o ensino por ela ministrado educava para o serviço da companhia de Jesus e não visava os interesses do país. Na tentativa de recuperar a economia Portuguesa, busca-se a concentração do poder real e a modernização. Diante dessa realidade, visa-se organizar a escola para servir aos interesses do estado. “As reformas, entre as quais as da instrução pública, traduzem, dentro do plano de recuperação nacional, a política que as condições

econômicas e sociais do país pareciam reclamar” (CARVALHO, 1952, *apud* RIBEIRO, 2003, p.32).

Àquele momento, os objetivos educacionais apontavam para:

[...] formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua Portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis (RIBEIRO, 2003, p. 33).

Como consequência da expulsão dos jesuítas, a educação brasileira vivencia outra ruptura em seu processo histórico e encontra-se em um verdadeiro caos, uma vez que pouca coisa resta de prática da educação no país, sob o ponto de vista administrativo e pedagógico, carecendo de sistematização, uma vez que a sólida estrutura educacional edificada pelos jesuítas é desmantelada. Contudo, não se evidencia um rompimento com os métodos escolásticos trazidos pelos jesuítas. Algumas iniciativas introduzidas pela reforma Pombalina foram as aulas régias e o subsídio literário, sendo este destinado à manutenção dos ensinamentos primário e secundário e aquelas ministradas por professores indicados ou sob concordância de bispos. Contudo, estas iniciativas não obtiveram êxito. Leigos foram admitidos no processo educacional e é neste momento que o estado assume, pela primeira vez, a educação:

[...] o Estado avoca a si a responsabilidade da educação secundária ao organizar um sistema centralizador tendo à frente o diretor de estudos, cargo então criado. Tinha esta autoridade a atribuição de pôr em prática as determinações do alvará, e lhe estavam subordinados todos os professores. De sua aprovação dependia poder alguém lecionar fora das aulas régias, após o exame das qualidades morais e intelectuais do candidato (OLIVEIRA, 1999, p. 21).

Contudo, diante das dificuldades pelas quais passava a metrópole, e a consequente falta de dinheiro e profissionais qualificados, a educação brasileira não apresenta mudança em suas bases. Os padres, formados pelos jesuítas, deram continuidade ao processo educacional pedagógico, atuando como preceptores e ministrantes das aulas régias de latim, grego, filosofia e retórica. O ensino de latim objetivava o auxílio à língua Portuguesa e o domínio da cultura latina. Com relação ao grego, tinha-se o reconhecimento das letras, sílabas, palavras, finalmente a gramática

e construção de enunciados. Assim sendo, o ensino pauta-se pelos mesmos objetivos: religioso, literário, apresentando os mesmos métodos pedagógicos, os quais se regiam pela autoridade e disciplina e o seu programa de estudos não contemplava as ciências naturais, as artes e as línguas e literaturas modernas. Quanto ao modelo, baseia-se na imitação do estereótipo do europeu, dito “civilizado”.

Aponta-se que o primeiro contato do Brasil com a LI tenha acontecido através de um nobre aventureiro Inglês, traficante de escravos. Ao desembarcar na costa brasileira, por volta de 1530, William Hawkins é bem recebido pelos gentis e portugueses que habitavam o local. Relatos afirmam que este aventureiro fez outras duas viagens ao Brasil. Em uma delas conduziu um chefe local à Inglaterra, tendo-o inclusive apresentado à corte, que muito estranhou seus hábitos e aparência. Os descendentes de *Sir* William prosseguiram com suas viagens ao Brasil em busca do mercado de negros. Em decorrência da boa recepção dada a William Hawkins, suas viagens abrem caminho para outros navegantes, que por mais de cem anos aportaram em território brasileiro em busca de nossas riquezas.

Contudo, é só em 1654 que o relacionamento entre Brasil e Inglaterra realmente se estreita, devido a razões comerciais, uma vez que um tratado é imposto pela Inglaterra aos Portugueses, o que rompe com o domínio de Portugal sobre o Brasil. De acordo com este tratado, a marinha britânica detinha o monopólio para comercializar os produtos ingleses com os outros países.

No início do século XIX, outro acontecimento histórico, o bloqueio continental, fortalece os laços entre Brasil e Inglaterra. Ao fechar os portos europeus aos navios ingleses, Napoleão força Portugal a posicionar-se contra a Inglaterra para evitar um possível conflito com as tropas Francesas. Temendo uma guerra, D. João VI decide fugir para o Brasil.

Assim, a vinda da família real para o Brasil, ocorrida em 22 de janeiro de 1808, constitui outra ruptura na história da educação brasileira. Como consequência da abertura dos portos ao comércio estrangeiro, em 28 de janeiro de 1808, a história do país passa por profundas transformações. A abertura, que foi a princípio em caráter temporário e, era movida por interesses de grupos coloniais e ingleses, nunca foi revogada. Intensifica-se aí o contato com culturas e ideias diferentes.

Freyre, estudioso da sociedade brasileira e inclinado a desvendar o passado para entendê-la, em sua obra *Social life in Brazil in the middle of the 19th century* (Vida social no Brasil nos meados do século XIX), dissertação de mestrado para obtenção do título de *Masters of Arts* da *University of Columbia*, em 1922, afirma que: “[...] a presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, no espaço, na paisagem, no conjunto da civilização do Brasil, é das que não podem ser ignoradas pelo brasileiro interessado na compreensão e na interpretação do Brasil.” (FREYRE, 1977, p. 11 *apud* LINS, 2000, p. 12).

D. João VI traz consigo ideias do liberalismo enciclopedista francês. Mesmo não tendo implementado um sistema educacional no Brasil, o referido monarca, com o objetivo de centralizar o poder, atender às necessidades estruturais e intelectuais da corte, ou seja, reproduzir a vida em Portugal e criar uma história institucional local, funda instituições como Academias Militares, Escolas de Direito e de Medicina, Biblioteca Real (1810), Real horto, o Museu Real (1818), o Jardim Botânico (1810) e a Imprensa Régia (13/05/1888); esta última considerada por alguns historiadores como sua maior iniciativa, uma vez que é neste momento que realmente se dá a descoberta do país e a nossa história torna-se mais complexa.

Em meio a esse contexto, evidenciamos o estabelecimento de casas comerciais Inglesas. A presença dos ingleses ocasiona influências significativas na vida da sociedade vigente. Dentre elas podemos destacar o telégrafo, o trem de ferro e a iluminação a gás. Além de controlar o comércio, os ingleses obtinham o predomínio da técnica e possuíam o capital, o que gerou manifestações de nacionalistas. Como uma reação dos Ingleses, surge, então, a oferta de empregos para os brasileiros. Foram oferecidos cargos para engenheiros e técnicos. Como exigência, os candidatos aos cargos deveriam falar a Língua Inglesa para poder desempenhar suas funções, uma vez que as instruções e os treinamentos eram dados em Inglês. Diante deste obstáculo linguístico, surge a necessidade de se aprender Inglês com objetivos pragmáticos, característica pedagógica das línguas vivas. Este fato leva o príncipe regente a formalizar o ensino da LI no Brasil, que é oficialmente instituído pelo príncipe regente através de decreto de 22 de junho de 1809, que cria a primeira cadeira de inglês no Brasil. Eis o texto do referido decreto:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas

que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (OLIVEIRA, 1999, p.25).

No mesmo ano, foram nomeados, através de cartas reais, o professor de francês, Padre René Boiret, em 26 de agosto, e como professor de inglês o padre irlandês Jean Joyce, em 09 de setembro. Apesar de terem sido instituídas no mesmo momento, as duas línguas apresentam aspectos diferentes no que diz respeito a sua relevância para o contexto histórico. As primeiras duas línguas estrangeiras vivas introduzidas na educação brasileira, segundo o texto do decreto, são instituídas com o objetivo de instrução pública. Contudo, Não se pode negar o caráter clássico do francês, que à época era considerado língua universal e constituía obrigatoriedade para o ingresso nos cursos superiores, dentre eles o da Academia Militar do Rio de Janeiro:

O curso era de sete anos e todos os livros escolares eram em francês. Os professores e alunos estavam muito familiarizados com a língua francesa e com o conhecimento dos nomes notáveis de então: Lacroix, Legendre, Monge, Francouer, Bossuet, Lalande, Biot, Lacille, Puissant, Haüy, Guy de Vernon, Chaptal, Flourcroy, de La Merilliére, Curvier e outros (OLIVEIRA, 1999, p. 27).

A LI, por sua vez, não era exigência para o ingresso dos cursos superiores. Revestia-se de um caráter prático, consistia de objetivos imediatos e não fazia parte do currículo dos estudos secundários, representando apenas um complemento aos estudos primários. Seu conhecimento justificava-se pelo momento histórico que vivia a nação, ou seja, a relação comercial com a Inglaterra. Ter Conhecimento da LI representava uma necessidade em meio ao contexto do perfil profissional exigido na época, segundo afirma (FREITAS,1909 *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 29):

Se a língua latina tem surgido até hoje, pelo menos, de condutora aos princípios literários e familiares; língua francesa tem sido universal, e por este motivo, já recebida como parte integrante da educação, e semelhantemente a Música e a Dança, etc; com quantas razões devemos nós julgar ser a Língua Inglesa necessária à mocidade, quando nos vemos entrelaçados em negociações com esta nação, e ouvindo diariamente o som vocal de seu idioma, que também facilita e convida os novos alunos a entrar com desejo no conhecimento dos seus termos e frases.

Assim sendo, evidenciamos o caráter prático do ensino da LI no Brasil, durante o reinado de D. João VI (1808-1821). Contudo, apesar da necessidade eminente, os números apontam para a pouca oferta da referida cadeira. Conforme (PIRES DE ALMEIDA, 1989 *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 34):

[...] desde a época dos jesuítas até 1840, o inglês, fora do município neutro - a cidade do Rio de Janeiro -, era ensinado somente no Liceu de Pernambuco, fundado em 1826, e no do Maranhão, que data de 24 de julho de 1838.

Outro ato que revela o caráter pragmático assumido pelo Francês e o inglês é a carta régia de janeiro de 1811, a qual cria o lugar de intérprete de línguas na secretaria do governo da Bahia. Mesmo não tendo a educação ocupado lugar de destaque, cursos são criados para atender às necessidades mais diversificadas da população. Como exemplo, podemos citar a escola de serralheiros (1812), cursos de economia (1808), química (1817), desenho técnico. Visando atender às necessidades de mercado de trabalho do novo reino, D. João preocupa-se basicamente com os cursos superiores e a situação dos cursos primários e secundários pouco se modifica. Inicia-se então a era dos cursos superiores no Brasil. Como aspecto positivo da criação dos referidos cursos podemos destacar o fato deles: “[...] terem surgido de necessidades reais do Brasil, coisa que pela primeira vez ocorria, embora essas necessidades ainda tenham sido em função de ser o Brasil sede do Reino.” (RIBEIRO, 2003, p. 43). Diante desse fato, evidenciamos uma ruptura com o ensino jesuítico colonial. Vale ressaltar que essa ruptura não implica em reformulação dos níveis escolares anteriores e que o conteúdo continuava a priorizar aspectos literários em detrimento dos científicos. Um outro aspecto a considerar é que os referidos cursos mantinham a mesma tradição elitista do período jesuítico:

A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição – que vinha da colônia – a tradição da educação aristocrática (ROMANELLI, 1995, p.38-39).

Desse modo, o processo de ensino imperial apresenta-se estruturado em três níveis assim distribuídos: primário, secundário e superior. O ensino primário

(escola de ler e escrever) cresce em importância, uma vez que passa a preparar não apenas para o nível seguinte, mas também para cargos burocráticos. O ensino secundário conserva as mesmas características do período pombalino, ou seja, encontra-se organizado a partir das aulas régias e o conteúdo das cadeiras, criadas na época, agregam-se aos conteúdos ministrados no período jesuítico.

Com a volta de João VI e seu grupo para Portugal, fato ocorrido em 1821, acentuam-se os movimentos rumo à independência. Com a emancipação política, é outorgada a primeira constituição brasileira em 1824, embasada nos moldes da constituição da França de 1791. A referida constituição garante: “[...] colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências e belas artes” (ALMEIDA; BARRETO, 1967 *apud* RIBEIRO, 2003, p. 45).

A lei de 15 de Outubro de 1827 introduz o método Lancasteriano nas escolas brasileiras, o qual passa a ser o método oficial, fato que representa uma influência Inglesa no ensino brasileiro. Segundo este método, os alunos mais adiantados são utilizados como monitores para auxiliar no processo de ensino. É interessante observar que, a opção por este método “[...] justifica-se pela sua economia, uma vez que o novo método possibilita que em escolas primárias de até 500 alunos não fosse necessário mais do que um professor, encarregado apenas de instruir os monitores” (OLIVEIRA, 1999, p.31).

Mesmo pautando-se pela economia, segundo relatórios apresentados pelos ministros Chichorro da Gama (1834) e do regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos, a respeito da lei que introduziu o método Lancaster, os municípios e estados não conseguem administrar, nem manter as escolas.

Uma outra lei de destaque no regime imperial é a que cria os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda (11 de agosto de 1827). A referida lei exige a criação de novos componentes em todas as províncias, objetivando preparar candidatos para as vagas da instituição. Dentre estes componentes podemos evidenciar a língua francesa. Destarte, a criação das faculdades de direito contribuem para o processo de organização do ensino secundário, uma vez que o seu conteúdo passa a se adequar a estrutura curricular dos cursos superiores.

No século XIX, encontramos uma sociedade brasileira bem mais estratificada que a do período colonial. Com o advento da independência política,

surge uma camada da população proveniente da mineração e verifica-se uma nova demanda escolar: Pessoas procedentes de classes sociais mais baixas começam a procurar a escola, vendo-a como instrumento de ascensão social.

Segundo Romanelli (1995, p. 39):

A independência política não modificou o quadro da situação de ensino, pelo menos de imediato. [...] A importância assumida pela educação de letrados durante toda a monarquia estava diretamente ligada à necessidade de o país ter de preencher o quadro geral da administração e da política.

De fato, após a independência, com o objetivo de criar um código único, desvincular-se de Portugal e formar uma elite intelectual autônoma, foram criadas, em 1827, as faculdades de direito de Recife e de São Paulo. Também foram fundados o Instituto Manguinhos, com as pesquisas de Osvaldo Cruz acerca da febre amarela, bem como o saneamento das cidades, e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), cujo objetivo era criar uma história para a nação.

O novo momento vivido pela nação exigia um sistema de organização educacional que atendesse às necessidades da população. Contudo, diante da estrutura da sociedade, que permanecia escravocrata e das dificuldades econômicas (fim do bloqueio continental e novo aparelho administrativo), não se dispunha de recursos para o setor da educação, que não era vista como prioridade. Apesar de leis, a educação brasileira vigente na primeira metade do século XIX apresenta problemas de quantidade e qualidade. Como aponta Ribeiro (2003, p. 49): “Mesmo as ‘escolas de primeiras letras’ são em número reduzido, como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia.”

No que diz respeito à educação secundária, temos as aulas avulsas destinadas aos meninos. Estas aulas não eram fiscalizadas. Os conteúdos abordados eram o latim, retórica, filosofia, francês e comércio. A procura por este nível de ensino diminuiu devido a fatores como deslocamento dos alunos e sobrecarga dos professores. Além disso, o conteúdo não contemplava matérias relativas ao ingresso nos cursos superiores.

O ato adicional de 12 de agosto de 1834, consequência das diferenças regionais, transfere, através do artigo 10º 2, para as províncias o direito de legislar

sobre o ensino primário e secundário. Caberia a união apenas legislar sobre as instituições de ensino superior e sobre o Município Neutro. Diante dessa diversidade regional, evidenciamos uma completa desarticulação entre o ensino primário e o secundário, conforme afirma Azevedo (1932) *apud* Oliveira (1999, p. 35):

Entre o ensino primário e o secundário não há pontes de articulação: são dois mundos que se orientam cada um na sua direção. As escolas de primeiras letras, como as instituições de ensino médio, em geral ancoradas na rotina, nenhuma ligação não somente no sentido vertical, entre os diversos graus de hierarquia, mas também horizontalmente entre as unidades escolares do mesmo nível que funcionavam lado a lado.

Como meio para solucionar o problema de evasão, surgem os Liceus, instituições que a partir do ato adicional foram designadas como estabelecimentos responsáveis pelo ensino secundário. “É assim que, em 1834 foi criado o Ateneu do Rio Grande do Norte; em 1836, os liceus da Bahia e da Paraíba; e, em 1837, O colégio Pedro II, na corte” (RIBEIRO, 2003, p. 51). Este último, criado em 1837 e inaugurado em 1838, estava destinado a ministrar o ensino secundário, instituído a partir do decreto de 2 de dezembro de 1837, pelo então regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos e deveria servir como modelo padrão de ensino a ser imitado. A referida instituição obteve papel de destaque no que diz respeito à presença das línguas estrangeiras modernas no Brasil. É neste momento que o ensino de inglês passa a ser obrigatório nessas instituições. De fato, desde o início de suas atividades, constata-se não apenas o ensino do grego e do latim, mas também a presença do inglês e francês. Ressaltamos que a língua francesa ainda se constituía como universal e destacava-se por continuar sendo pré-requisito obrigatório para o acesso aos cursos superiores.

Embora as línguas estrangeiras modernas se fizessem presentes na estrutura curricular, estas careciam de metodologia específica, uma vez que eram ministradas da mesma forma que as línguas mortas, ou seja, utilizava-se a tradução e a análise da gramática. De uma maneira geral, os liceus objetivam a preparação para o ensino superior.

Segundo relatório assinado pelo ministro Chichoro da Gama (1834), num total de 155 alunos matriculados no Rio de Janeiro, 34 cursavam filosofia, 11 retórica, 03 grego, 24 Francês, 05 inglês, 78 comércio e a cadeira de geometria não

tinha alunos matriculados. Conforme os dados citados, verificamos uma demanda mínima às aulas de inglês.

De fato, o ensino de inglês não se desenvolve durante o primeiro império, uma vez que não era necessário para o ingresso aos cursos superiores, fato que só ocorre a partir de 07 de novembro de 1831, quando a LI passa a ser exigida nos exames que dão acesso aos cursos de direito. Um outro fato que também é apontado como motivo para o não desenvolvimento do ensino de inglês seria o método Lancaster nas escolas de primeiras letras, uma vez que este método parecia dificultar seu aprendizado.

O segundo império, período que vai de 1840 a 1889, evidencia as várias reformas pelas quais passou o colégio Pedro II, única instituição secundária a ser supervisionada pelo império. A primeira reforma pela qual passou o colégio Pedro II data de 1841. O decreto de 02 de fevereiro é aprovado pelo ministro Antônio Carlos, que deu nome a reforma. Enquanto o programa inicial dessa instituição estabelecia a predominância de estudos científicos, esta reforma privilegia o ensino de conteúdos humanísticos. As línguas estrangeiras antigas e modernas (grego, latim, inglês, francês e a introdução do alemão) se faziam presentes em quase todos os sete níveis, ficando assim distribuídas: o latim e o francês se faziam presente em todos os anos; o inglês se evidencia a partir do 2º ano e as aulas de grego e alemão aconteciam a partir do terceiro ano.

Após 1851, observa-se o aumento da matrícula da cadeira de inglês no município da Corte. É interessante observar que enquanto aumenta a procura pelo ensino de inglês, diminui a demanda do francês, conforme relata José Ricardo Pires de Almeida: “[...] a cadeira de inglês, ao contrário, parece que progrediu, menos até 1851, porque em 1843 e 1844, sob o magistério de José Luiz Alves, tinha apenas 5 ou 6 alunos, enquanto que, em 1851, regida pelo Pe. Guilherme Tilbury chegou a 28”(ALMEIDA, 1989 *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 41).

Através da portaria de 24 de janeiro de 1852, evidencia-se a indicação dos conteúdos e bibliografia para todas as cadeiras do Pedro II. A cadeira de inglês fica assim estruturada:

[...] os rudimentos da língua (2º ANO) seriam lecionados com a utilização de uma gramática - cujo autor não é indicado - e da *History*

of Rome (1838), de Oliver Goldsmith; para a tradução e composição de temas fáceis (3^o ano) os livros indicados eram os dois anteriormente citados e mais o *class Book* (?) de *Hugh Blair*; no último estágio, dedicado ao aperfeiçoamento da língua (4^o ano), a bibliografia indicada era composta pelo mesmo *Class Book* e por Trechos Escolhidos de Milton (OLIVEIRA, 1999, p. 43).

O primeiro levantamento regional do ensino brasileiro, feito pelo poeta Gonçalves Dias, quando incumbido pelo governo imperial de visitar os estabelecimentos de ensino público (Pará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Bahia), relata em documento datado de 29 de julho de 1852 que dentre os Liceus visitados a cadeira de inglês não aparecia apenas no do Rio Grande do Norte, que também não ministrava a cadeira de história e geografia.

A segunda reforma do Colégio Pedro II acontece em 1855. Em 17 de fevereiro, o então ministro Luís Pedreira de Couto Ferraz baixa um regulamento dividindo os estudos em duas etapas. A primeira etapa consistia de quatro anos. O inglês era contemplado a partir do segundo ano, “[...] devendo basear-se o programa da disciplina na seguinte seriação: 2^o ano-leitura, gramática e versão fácil; 3^o ano-versão mais difícil e temas; 4^o ano - aperfeiçoamento no estudo de língua e conversa” (OLIVEIRA,1999, p. 42). Sempre de vanguarda, o Colégio Pedro II, nesse momento, apresenta um caráter mais prático no que diz respeito à metodologia adotada no ensino das línguas vivas. Abordava-se não apenas os aspectos relativos a leitura e escrita, mas também trabalhava-se a oralidade da língua. Após esta reforma, evidenciamos, em 1856, o regulamento das aulas preparatórias da Faculdade de Direito, que relaciona os conteúdos dos exames preparatórios com os programas adotados nos colégios do Município Neutro.

A terceira reforma enfrentada pelo Colégio Pedro II acontece em 24 de Outubro de 1857. O Marquês de Olinda, através do Decreto 2.006, divide o colégio em dois estabelecimentos – internato e externato. Amplia-se o curso para cinco anos e verifica-se a inclusão de novas cadeiras. A LI é incluída no quinto ano, sendo abordadas a composição, a conversa e o aperfeiçoamento da língua.

Em 1868, o conservador Paulino de Souza assume o cargo de ministro do império. Além de acreditar ser a educação propulsora de desenvolvimento da nação, busca uniformizar o ensino no Brasil. Faz o primeiro levantamento estatístico das instituições do império, no qual se mencionava o número de escolas particulares e

públicas, bem como número de alunos e as despesas atribuídas às instituições públicas de ensino. Considerava ser o ensino secundário não apenas uma ponte de acesso para as academias, mas que: “Além de essencial para os estudos superiores, pode-se dizer que, sem ele, **(o ensino secundário)** não tem recebido a conveniente educação o homem que se destina a qualquer carreira, ainda diversas das letras, como o comércio e a indústria” (OLIVEIRA, 1999, p. 48, grifo nosso).

Em primeiro de fevereiro de 1870, o Decreto nº 4.468 provoca mudanças no Colégio Pedro II. Dentre as quais se destacam: a obrigatoriedade dos exercícios físicos, de desenho e música vocal. De acordo com esta reforma, o inglês passa a ser ministrado a partir do quarto ao sétimo ano. É o momento em que se instituem os elementos culturais no ensino da LI. O programa de ensino ficava assim estabelecido:

[...] leitura, análise, composição e recitação, no sexto ano, e história da língua, leitura, tradução e apreciação literária dos clássicos, no sétimo. [...] instituiu-se pela primeira vez no Brasil, o ensino das literaturas estrangeiras – e, conseqüentemente, da literatura inglesa [...] (OLIVEIRA, 1999, p. 49).

Em 1º de maio de 1876, o decreto nº 613, mais uma vez, reformula o ensino do colégio Pedro II. O Ministro José Bento da Cunha de Figueiredo extingue as matrículas avulsas e institui um novo currículo, segundo o qual, as aulas de inglês passam a ser ministradas apenas no quinto ano e seu programa consistia de: “[...] gramática, temas, versão de prosadores e poetas ingleses e portugueses gradualmente difíceis de conversação” (OLIVEIRA, 1999, p. 51).

Em 19 de Abril de 1879, o Decreto nº 7.247 institui a Reforma Leôncio de Carvalho. Considerada a reforma mais revolucionária do período imperial, afeta a estrutura organizacional brasileira em todas as suas etapas. Evidencia-se neste momento a liberdade de ensino, característica transplantada do ensino americano. No tocante ao ensino secundário, esta reforma, através do Decreto 6.884, de 20 de Abril de 1879, efetiva a fragmentação dos estudos, introduz a frequência livre no externato e restabelece as matrículas avulsas.

Segundo Ribeiro (2003, p.54): “Com relação à educação, a década de 1850 é apontada como uma época de férteis realizações, no entanto, restritas em sua maioria ao município da corte, por força da lei em vigor.” Com o fim do tráfico de

escravos, findam as divergências entre a burguesia inglesa e os senhores proprietários de terra, no que se refere ao regime de trabalho voltado para a uma sociedade capitalista, e com a solução dada à questão cafeeira, disponibiliza-se o capital de origem interna e de origem externa, oriundo dos ingleses: recursos aplicados anteriormente para a compra de escravos.

Em meio a essas mudanças, evidencia-se um interesse pelos cursos superiores em detrimento dos níveis anteriores, os quais ficavam sob a responsabilidade das províncias. Os cursos superiores por sua vez ficavam sob a responsabilidade do governo central. A educação superior ministrada naquela época era fruto de uma visão da classe dominante, segundo a qual a realidade nacional era interpretada de acordo com modelos europeus. Esta realidade aponta para o caráter transplantado da educação brasileira e uma conseqüente desarticulação entre teoria e prática, ficando as ideias apenas no âmbito do discurso. Segundo Luiz Agassiz: “Nenhum país tem mais oradores nem melhores programas; a prática, no entanto, é o que falta completamente”(AZEVEDO, 1994, *apud* RIBEIRO, 2003, p. 56). Verifica-se então, que a dependência cultural não contribui para a transformação da realidade e visa os interesses da população dominante e de grupos estrangeiros.

Sem um modelo de educação nacional, a educação brasileira não se desenvolve a contento, no que diz respeito à qualidade e quantidade. Relatam-se, já nesse período, problemas relacionados ao mau preparo dos alunos e a frequência dos professores, uma vez que estes necessitavam ter mais de uma fonte pagadora para complementar seu orçamento, prática esta que persiste até os dias atuais.

O final do século XIX representa outra ruptura na educação brasileira. A partir de então, com a república, encontramos um modelo instituído e sistematizado de escola semelhante ao que temos na contemporaneidade. Representa o momento em que se começa a pensar a sociedade a partir da escolarização, onde o intelecto desenvolvido traz riqueza e desenvolvimento. Contudo, a educação era, ainda, privilégio das classes mais abastadas.

Como figura representativa do século XIX, evidenciamos Rui Barbosa, que com seu perfil liberal conservador sugere uma estrutura de ensino que representa a expressão do modernismo, visando o progresso e a modernização da nação.

Segundo Rui: “[...] a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria” (NASCIMENTO, 1997, p.44). Para ele, a educação escolarizada representava o motor fundamental da sociedade. Rui defendia como modelo de sucesso de educação o método intuitivo ou lição de coisas, no qual se pressupõe a utilização dos sentidos, da observação e da percepção para construção do processo de ensino aprendizagem, o que representa uma ruptura com os processos verbalistas da escola tradicional. Em termos metodológicos, Rui acreditava que o modelo americano era o que mais se adaptava ao: “[...] vastíssimo arquipélago de ilhas humanas que era o Brasil” (RIBEIRO, 2003, p. 71).

A primeira república implementa o pensamento de Rui, caminho concreto para uma sociedade liberal, visando um novo homem, diante da necessidade de se implantar uma sociedade capitalista. Inicia-se então a sistematização dos cursos normais e cursos profissionalizantes, o que acena para a consagração de um sistema dual de educação. De um lado, a educação da classe dominante e, do outro, a educação do povo.

Com efeito, o federalismo acentua as diferenças regionais, ficando a educação à mercê das políticas econômicas locais, o que coloca os estados do eixo que dominavam a política e a economia em vantagem em relação às outras regiões, ficando os estados mais pobres abandonados a sua própria sorte. Este liberalismo político-econômico tem reflexos na educação e aprofunda as desigualdades socioeconômicas e culturais entre as regiões brasileiras, o que impossibilita a unidade e continuidade da ação pedagógica.

Portanto, a república continua a reproduzir o modelo elitista de educação dos jesuítas, uma vez que visava antigos fins, ou seja, os interesses da camada senhorial (“burguesia agrário-exportadora”), desta vez aliada à burguesia internacional. Como a economia brasileira estava embasada na atividade agrícola, o que não exigia da população nenhum preparo intelectual e as massas se concentravam na zona rural, a demanda pela escola restringia-se à classe média e as populações operárias urbanas, as quais visualizavam a escola como instrumento de ascensão social e de qualificação para o trabalho, respectivamente. Assim, ao contrário das monarquias europeias, que àquele momento passavam do modelo agrícola para o industrial e por isso necessitavam de uma educação mais eficaz, a

escola brasileira chega ao final do século XIX sem oferecer um ensino, até mesmo em nível elementar, a boa parte da população em idade escolar. Embora a sociedade brasileira começasse a se desenvolver rumo à modernização, a maioria da população pagava um custo muito alto, uma vez que a grande massa que constituía a mão de obra da lavoura cafeeira era excluída dos benefícios.

Em meio ao contexto de descontentamento, no final do século XIX evidenciamos várias reformas escolares, que oscilam entre a influência do humanismo clássico e o realismo científico. Como as reformas eram importadas e, portanto, desligadas da realidade local, acabavam sendo ineficientes. Além disso, mesmo nas reformas de cunho positivista, os conteúdos eram ministrados do mesmo modo que no ensino de cunho literário. Portanto, não se fazia ciência, nem se aplicavam os métodos científicos. Dentre estas reformas destacamos: Reforma Leôncio de Carvalho-1879. Como consequências práticas, destacam-se a abertura de colégios e outras tendências pedagógicas. Além disso, com a inclusão das mulheres na escola, como o ensino não objetivava a preparação para o superior, acabava sendo mais organizado, e privilegiavam-se as línguas modernas, as ciências e incluem-se disciplinas pedagógicas.

Em 1870 evidencia-se a iniciativa norte-americana de ensino no Brasil. Esta iniciativa se dá através da Escola Americana (1870), Colégio Piracicabano, Escola Neutralidade (1884), sendo as duas primeiras instituições protestantes e a última positivista. Estas escolas primárias funcionam como modelo e contribuem para a organização escolar e para os processos didáticos da escola brasileira. Embora reconheçamos que a iniciativa norte-americana contribua para a educação brasileira, não se pode esquecer que estes visavam seus interesses próprios, uma vez que, segundo Reis Filho (1974 *apud* RIBEIRO, 2003, p. 68):

Na realidade transplantava para o Brasil a experiência que os Estados Unidos haviam desenvolvido, a partir das inovações que receberam da Europa. O pragmatismo americano ainda não havia encontrado sua expressão filosófica e já a escola americana atendia às exigências das condições sócio-culturais de sua clientela. Deste modo, a partir das sugestivas experiências de Pestalozzi, sua notável renovação dos métodos de ensino atinge no século XIX a educação americana. É o resultado dos progressos nesse campo que as congregações religiosas protestantes introduziram juntamente com seus ministros quando expandiram sua ação missionária no Brasil. No momento em que interesses comerciais americanos localizaram-se nos principais centros comerciais e urbanos brasileiros (Rio, São

Paulo, Porto Alegre), e que comunidades estadunidenses aí se instalaram, o aparecimento de escolas para os filhos de norteamericanos era desejado num meio tão carente de instituição de ensino. Por outro lado, na maioria eram escolas sectárias religiosas que visavam proselitismo religioso. Entretanto, a influência deste modelo atinge a escola pública, especialmente em São Paulo, no início da República.

Com o advento da Proclamação da República (1889), as reformas positivistas promovidas pelo ministro Benjamim Constant, que preconizava a liberdade de ensino, a laicidade e a gratuidade da escola primária e objetivava a substituição dos conteúdos literários pelos científicos, acabam por excluir do currículo obrigatório o inglês, o alemão e o italiano, bem como as literaturas estrangeiras. No entanto, a ausência imposta pelo ministro não perdura, uma vez que logo após seu afastamento, fato ocorrido em 1892, as línguas estrangeiras modernas voltam a fazer parte do currículo. Segundo Ribeiro (2003, p. 74): “[...] já em 1893 há uma modificação visando uma distribuição mais proporcional das matérias do Ginásio Nacional com ampliação da parte literária, anteriormente sacrificada.”

Em 1898, a educação brasileira passa por outra Reforma, desta vez promovida pelo ministro Amaro Cavalcanti. Nesta Reforma, as disciplinas da área de humanidades, dentre as quais se destacam a filosofia, o grego e o latim, adquirem lugar de destaque. Com relação às línguas estrangeiras modernas, o inglês, o alemão e o francês passam a ter caráter facultativo e são ministrados através de uma abordagem literária.

De fato, durante todo o primeiro período republicano, a dicotomia formação humanística X científica é uma constante. As sucessivas reformas ou tendem para uma predominância ou para outra. Esta postura acaba por contribuir para a ineficácia do sistema educacional, uma vez que o ensino ministrado não se adequa às novas tendências sociais do Brasil.

Em 1911, a Reforma Rivadavia retoma o caráter positivista e científico, uma vez que apresenta uma abordagem prática das disciplinas, o que contribui para o implemento da oralidade no ensino de LE. Esta Reforma transfere o exame de admissão que possibilita a entrada aos cursos superiores para as faculdades. Esta iniciativa visava tornar o ensino secundário formador do cidadão.

Segundo Ribeiro (2003, p. 79): o “[...] traço de dependência na base da estrutura social durante os anos de 1894 a 1918, [...] se refletirá na organização escolar, reafirmando o traço de dependência cultural.” De fato, a população rural, em meio a uma sociedade coronelista e aos currais eleitorais e, devido às condições de trabalho e ao isolamento em que viviam, não apresentavam manifestações de descontentamento. Este quadro político-social garante a sustentação do regime republicano até o final da primeira grande guerra, época em que com o aumento da população urbana, as manifestações de descontentamento acabam por intensificar-se. É por volta de 1918 que novas forças sociais emergem, oriundas de modificações na economia brasileira. Com isso, observamos o fenômeno denominado por W. Sodré de ‘declínio das oligarquias’, e manifestações urbanas, como a primeira greve geral em São Paulo, que são organizadas com o objetivo de denunciar a insatisfação da classe dominada. Evidencia-se também o crescimento de uma camada média da população, que assim se caracterizava:

[...] da pequena burguesia das cidades, por uma grande massa de funcionários públicos, empregados do comércio, das chamadas classes liberais e intelectuais e, por fim, os militares cuja origem social era agora a própria classe média (BABAUN, 1962 *apud* RIBEIRO, 2003, p. 97).

Esta camada, juntamente com a camada proletária, tinha suas próprias aspirações e condições de reivindicá-las e exigí-las. É neste contexto, que uma reduzida classe média emergente vem requerer a abertura de escolas, uma vez que os alunos viam nos colégios e Liceus a oportunidade de ingresso aos cursos superiores, e conseqüente ascensão social. Como aponta Ribeiro (2003, p. 60):

O ensino secundário brasileiro não conseguia conciliar o preparo para o curso superior com uma formação humana a nível médio, mesmo atendendo a tão reduzido número. As condições concretas do meio determinam uma única função - preparo para o superior.

Este fato perdura até os dias atuais, uma vez que os cursinhos pré-vestibulares privilegiam os macetes, ao invés de dar ao aluno uma formação mais sólida e humanística, ou seja, não conseguem conciliar o preparo para o ingresso aos cursos superiores com a formação humana.

A população brasileira reivindica representação política e justiça. Como acontecera com a Proclamação da República, desta vez, também foram os militares a liderar um movimento que provocou várias revoltas. Diante deste momento de insatisfação, tanto da classe dominante quanto da dominada, denunciavam-se os problemas da educação brasileira. As denúncias advêm não apenas do setor político, mas também dos profissionais da educação. Neste momento, acredita-se que:

[...] pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo (NAGLE, 2001 *apud* RIBEIRO, 2003, p.98)

É o momento de entusiasmo e otimismo no que diz respeito à educação. É o momento da escola nova, movimento europeu e norte-americano, que buscava “[...] o restabelecimento daquele sentido humano, ameaçado pelas exigências econômicas como pelas exigências políticas” (HUBERT, 1967 *apud* RIBEIRO, 2003, p. 123). Os anos vinte se caracterizam por várias reformas educacionais. Estas reformas baseavam-se nos modelos que vigoravam na Europa e na América do Norte, no final do século anterior, caracterizando, assim, a continuidade do transplante cultural e educacional, uma vez que a educação é concebida sem levar em consideração o contexto em que se realiza. Embora se reconheça o caráter transplantado da educação, destacamos as constantes denúncias dos problemas e o empenho em reestruturá-la através das reformas.

Por volta dos anos 1930, desperta na sociedade brasileira o interesse pelas causas do seu subdesenvolvimento, ou seja, o seu atraso em relação às outras nações. Duas causas são apontadas:

Em primeiro lugar, ter-se-ia a destacar o reconhecimento de que uma economia onde o setor central era a agricultura de exportação não oferecia condições de desenvolvimento. [...] Em segundo lugar, o paulatino reconhecimento de que a dependência da economia brasileira em relação à economia externa tinha que ser rompida. (RIBEIRO, 2003, p. 102)

A década de 30 também é marcada por conflitos, o que contribui para um grande avanço da LI. Com a segunda grande guerra, o aprendizado da LI torna-se

estratégico para combater a Alemanha. É também a época em que a Inglaterra perde a hegemonia nas negociações com o Brasil, uma vez que os Estados Unidos estreitam laços comerciais com a nação.

Em meio a esse contexto, evidenciamos a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), a Reforma do ensino superior (1931) e a reorganização do ensino secundário, através do decreto nº 19.890 datado de 18/04/1931, que a esse momento “[...] visava a adaptação às futuras especificações profissionais” (RIBEIRO, 2003, p. 107).

A Reforma Francisco de Campos – 1931 – introduz mudanças no ensino da LE. As mudanças introduzidas dizem respeito ao conteúdo e a metodologia. Com a diminuição da carga horária da língua latina, evidencia-se uma maior ênfase no ensino das Línguas Estrangeiras Modernas. Com relação à metodologia, evidenciamos a inclusão do método direto ao ensino de LE, segundo o qual a LE é ensinada através da própria língua.

Com o aumento da população urbana e da industrialização, surge uma nova demanda escolar e a situação começa a tomar outros rumos. Estes fatos geram um desequilíbrio no sistema educacional, no qual a pouca oferta de ensino começa a chocar-se com o aumento da demanda escolar. Neste sentido, na década de trinta surgem os primeiros cursos livres de inglês: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (Rio de Janeiro, 1934), Sociedade de Cultura Inglesa (São Paulo, 1935), Instituto Universitário Brasil - Estados Unidos (São Paulo, 1938)

De fato, a Revolução de 30, movimento gerado pela crise econômica, cujo objetivo é a implantação efetiva do capitalismo no Brasil, transfere a economia brasileira da esfera agrícola para a industrial. A partir deste novo paradigma econômico, observamos o interesse do estado pelo desenvolvimento industrial, fato este que tem reflexos na educação, uma vez que surgia a necessidade de preparar mão de obra qualificada para o trabalho. Diante da passagem de um modelo econômico para outro, evidenciam-se novas exigências no setor educacional. Surge a necessidade de qualificar a população para o trabalho, condição essencial para a manutenção do sistema capitalista industrial. Contudo, é com Juscelino Kubitschek que evidenciamos o aumento da indústria e a inserção das multinacionais no Brasil.

As exigências educacionais, impostas pelo novo modelo econômico, restringem-se ao ensino, impulsionando-o para o trabalho e praticamente não evidenciamos a pesquisa. Por outro lado, Mesmo com a expansão do sistema escolar, a escola continua reproduzindo o mesmo modelo elitista e sendo controlada pela classe dominante, uma vez que esta expansão se deu de forma desorganizada, não levando em conta aspectos relevantes a quantidade e a qualidade, sem considerar as necessidades reais da população.

A constituição de 1934 atende algumas reivindicações no que diz respeito à educação. Assim, o país ingressa “[...] numa política nacional de educação desde que atribui à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional (cap. I, art. 5º, XIV) e de fixar o plano nacional de educação (art. 151)” (RIBEIRO, 2003, p. 116).

2.2 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE

Mapeamos a trajetória do ensino da LI no Brasil desde o primeiro momento instituído, que se deu através do decreto de 22 de junho de 1809, ainda no período joanino, até a constituição de 1934, momento em que à união competem as diretrizes da educação nacional. Observamos, então, que o referido componente curricular passa por diversos momentos – ora avançando, ora retrocedendo. Se no início do século XIX a oralidade da LI no Brasil representa fator primordial, aos poucos, o ensino deste componente curricular objetiva o ingresso aos cursos superiores.

Abordaremos, agora, desde a LDB 4.024 até a LDB atual e os PCNs, pontuando as mudanças ocorridas no ensino médio, no que diz respeito a LI. Com relação aos PCNs, apontaremos os objetivos a que se propõem no tocante ao ensino da LE no ensino médio.

Em 1942, a Reforma Capanema equipara as modalidades de ensino médio, a exemplo do ensino secundário, normal e a militar, e se encontra dividida em dois ciclos – ginásio/clássico ou científico. Apresenta diferenças no que diz respeito a LI: enquanto o clássico enfatizava as línguas clássicas e modernas, o científico dava ênfase às ciências.

Em 29 de Outubro de 1948 é encaminhado um projeto, que somente treze anos depois se transforma em lei – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A referida lei, em seu título I, artigo I, entre outros objetivos tem por fim: “[...] o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (p. 1). O capítulo reservado ao ensino médio encontra-se dividido em dois ciclos – ginásial e colegial –, ficando o ciclo ginásial com quatro séries e o colegial com três anos, no mínimo. O último grau de ensino é responsável pelos cursos secundários, técnicos e de formação. A lei estabelece que, nesta modalidade de ensino, caberá ao Conselho Federal de Educação indicar até cinco disciplinas obrigatórias, e aos Conselhos Estaduais complementá-las e indicar as de caráter optativo. Estabelece ainda que uma LE moderna seja obrigatória apenas para o primeiro ciclo, mas a recomenda para o segundo, quando o estabelecimento de ensino puder ministrá-la.

Devido à demora para sua aprovação, a LDB 4024/61 já entra em vigor desatualizada. Em decorrência, logo após sua promulgação, evidenciamos ações relacionadas às políticas educacionais públicas. Como exemplo destas ações, temos a Lei 5540/68, que cria o vestibular.

Por sua vez, a LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971, que surge no cenário da educação Brasileira com a função de atualizar a LDB 4024, reduz o ensino para 11 anos, ficando o primeiro grau com oito níveis e o segundo com três. Este fato, juntamente com o foco no ensino profissionalizante, reduz a carga horária da LE, o que contribui para que em muitas escolas a LE seja retirada do 1º grau e sua carga horária seja reduzida no 2º.

A partir do resultado de debates que duraram oito anos e envolviam duas propostas distintas (uma delas apontava para debates abertos com a sociedade), defendia maior participação da população civil no que diz respeito ao sistema educacional, enquanto a outra representava os interesses do Senado e do MEC, o que impediu a participação popular. Vence a disputa a proposta que aponta para a educação mais centralizada. Assim, em 1996, é sancionada a Lei 9394/96. A LDB 96 busca a reestruturação do sistema educacional, tanto no que diz respeito à formação de professores e gestão, quanto no currículo, que agora é organizado por área do conhecimento visando à interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos.

De acordo com o artigo 35 da referida LDB, o ensino médio, agora considerado como etapa final da educação básica, e que não é obrigatório para as pessoas, mas deve ser ofertado pelo estado, tem como finalidade:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1999a, p. 61-62).

Visando à criação de um ensino médio com identidade própria e que atenda às expectativas de formação do educando para o mundo do trabalho, o artigo 36 da LDB traça as diretrizes gerais para a organização curricular do ensino médio, destacando os seguintes aspectos:

[...] a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1999a, p.62).

A LDB vigente representa um avanço no ensino das línguas estrangeiras modernas, quando afirma em seu artigo 26, parágrafo 5º que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, *obrigatoriamente*, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1999a, p.59).

Além da obrigatoriedade da LE a partir do ensino fundamental, a LDB ainda determina em seu Art. 36, Inciso III que: “[...] será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da

instituição” (BRASIL, 1999a, p.62). Assim, a LE torna-se obrigatória na educação básica e passa a constituir ferramenta significativa que deve ser apropriada e utilizada como meio de acesso à informação e fomento às relações sociais e culturais, possibilitando ao educando um maior desenvolvimento intelectual e cultural.

Este fenômeno é reconhecido e recomendado pelo Ministério da Educação através dos PCNEM, que ao traçar um breve histórico sobre as línguas estrangeiras modernas, reconhecem a importância da aprendizagem da LE para a formação geral do indivíduo, quando afirmam que:

Ao figurarem inseridas numa grande área — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias —, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (BRASIL, 1999b, p.51).

E ainda:

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 1999b, p. 61).

Como já foi mencionado anteriormente, leis anteriores já apontavam para um caráter prático da LI. No entanto, os PCNs admitem o fracasso do ensino de LE na escola pública, e atribuem este fato ao “[...] reduzido número de horas reservado ao estudo deste componente curricular e a carência de professores com formação linguística e pedagógica [...]” (BRASIL, 1999b, p. 50).

Afirmam ainda que:

[...] em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabam por assumir uma feição monótona e repetitiva

que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes (BRASIL, 1999b, p. 50).

Assim sendo, os PCNs propõem a inserção da LE numa grande área, Linguagens, códigos e suas Tecnologias, por acreditarem que se os conteúdos forem trabalhados “[...] numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras adquire nova configuração [...]” (BRASIL, 1999b, p. 51).

Os parâmetros do ensino médio reconsideram o papel formador da LE, uma vez que esta deverá capacitar o aluno não apenas a entender e produzir enunciados completos, mas deverá contribuir para a formação do educando enquanto cidadão. No que diz respeito ao compromisso com a educação para o trabalho, os PCNs apontam para uma aprendizagem em LE que possibilite ao aluno comunicar-se em situações reais da vida cotidiana, papel que era atribuído a escolas especializadas no ensino de idiomas. Diante da necessidade da LI para inserção no mercado de trabalho, o currículo deverá proporcionar acesso a conhecimentos que serão exigidos pelo mercado de trabalho, ou seja, a escola deverá adequar-se à comunidade. Nesta perspectiva, o ensino médio deverá organizar seus cursos objetivando a utilidade deste idioma.

Assim, além da competência gramatical, para ter um bom domínio de um idioma, o educando precisará demonstrar competência discursiva, estratégica e sociolinguística, ou seja, além de construir enunciados gramaticalmente corretos, também deverá adequar estes enunciados a um contexto. Os PCNs apontam três eixos de competências e habilidades a serem atingidas pelos alunos do ensino médio, ficando assim dispostos: Representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural.

No item representação e comunicação evidenciamos as seguintes competências e habilidades:

- escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar;
- utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e / ou escrita;

- utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura;
- conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais (BRASIL, 1999b, 63).

No item relativo à investigação e compreensão destacamos:

- compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ ou culturais;
- analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis) (BRASIL, 1999b, 63).

Com relação ao item contextualização sociocultural, apontam:

- saber distinguir as variantes lingüísticas;
- compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz (BRASIL, 1999b, p. 63).

Vale salientar que os aspectos citados não devem existir de forma estanque, uma vez que, no ato comunicativo, estes estão inter-relacionados e interligados. Ao compreender um enunciado de forma articulada e contextualizada, o aluno amplia seus horizontes e enriquece sua formação. Nesta perspectiva, a competência sociolinguística e comunicativa poderá dar acesso à informações bastante diversificadas de forma mais rápida e eficaz. Como sabemos, os avanços tecnológicos da sociedade contemporânea nos possibilitam entrar em contato com várias partes do mundo em busca de informação que nos integram ao mundo globalizado. Contudo, nem todos podem usufruir destes recursos devido à deficiências comunicativas. Os discursos que circulam na rede, por exemplo, são em sua grande maioria escritos em LI. Desse modo, sem conhecer este idioma não poderemos fazer uso da tecnologia de forma eficiente e produtiva, uma vez que a competência comunicativa em LI nos aproxima dos avanços científicos e da informação, constituindo ferramenta imprescindível para a formação pessoal, acadêmica e profissional do educando.

3 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

"A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias."

Paulo Freire

Abordaremos as transformações tecnológicas ocorridas na sociedade ocidental, enfocando principalmente a televisão, o vídeo, o computador e a Internet. Ressaltaremos as consequências que essas inovações, que se constituem como os processos mediadores do ensino e da aprendizagem, trazem para a educação em geral e para o ensino de LE, mais especificamente para o ensino e aprendizagem de LI.

3.1 CONTEXTUALIZANDO

A história da técnica é tão antiga quanto a história da humanidade. Estamos tão acostumados com a presença da tecnologia em atividades do nosso cotidiano, como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar etc., que nem nos damos conta que para isto se fez necessário uma evolução. Pesquisadores apontam que desde o período paleolítico até a Revolução Científica, a técnica apoiava-se em conhecimentos empíricos e não em conhecimentos teóricos.

O caçador/coletor do período Paleolítico usava a pedra como matéria prima para fabricar instrumentos cortantes que garantiam sua sobrevivência e que também eram utilizados para preparar alimentos. Ao aprenderem a utilizar o fogo, o homem sai da escuridão, se protege do frio da era glacial, dos animais que o ameaçavam e amplia seu cardápio. Aprenderam também a utilizar o arco e a flecha.

O homem do período neolítico, por sua vez, continua a usar a pedra como matéria-prima. Agora como pastor e agricultor, iniciam-se as primeiras técnicas de irrigação. Surge então a necessidade de fixar-se num local, o que dá início as primeiras técnicas de construção de habitações. Datam deste período a fabricação de cestos e recipientes de barro, utensílios destinados ao transporte e preparação de alimentos. Evidenciam-se também a fabricação de tecidos e vestes, dos primeiros barcos, construídos com troncos de árvores, e o desenvolvimento das primeiras

balanças. É neste período que o homem aprende a utilizar metais como cobre e ouro e cria o bronze. Devido ao processo de emigração da época, uma vez que o homem buscava novas terras para cultivar, seu modo de vida se propaga por várias regiões, fazendo com que a cultura do neolítico se difunda lentamente, desde regiões do oriente até a Europa.

Os conhecimentos adquiridos pelo homem no período ágrafo eram utilizados para resolver os problemas da vida diária e transmitidos através da observação e da imitação. Nas culturas primitivas, o conhecimento técnico, que apresentava um caráter místico, revelado pelos deuses, era privilégio de alguns na comunidade. A obtenção deste conhecimento, que em geral era secreto, representava *status* social. Os sacerdotes, considerados como guardiões do conhecimento científico, adquiriam poder sobre a população através de conhecimentos que poderiam estar relacionados ao calendário e ao ano agrícola.

É na Grécia, berço da civilização ocidental, que entre os séculos VI e IV a.C, evidenciamos o conceito de teoria, em grego *theoreo*, “[...] que significa ver, mas ver com os olhos do espírito, numa atitude de contemplar, examinar, longe de qualquer atividade experimental.” (CARDOSO, 2002, p.190) É também da Grécia que herdamos o conceito de técnica (*techné*) “[...] que não se limitava à contemplação da realidade, mas interessava-se em resolver problemas práticos, estando, portanto, ligada a um conjunto de conhecimentos e habilidades profissionais” (CARDOSO, 2002, p. 190).

É importante observar que na sociedade Grega a educação objetivava a formação do homem integral e não havia a valorização do trabalho manual, uma vez que se considerava indigno um homem livre trabalhar para viver. Assim sendo, ao homem grego livre favoreciam-se atividades voltadas para o desenvolvimento do intelecto, enquanto a educação profissional, que representava instrumento de servidão, ficava destinada, em sua maioria, aos escravos.

A Idade Média mantém a tradição Grega ao valorizar o conhecimento teórico e ao desprezar o trabalho manual, que ficava “[...] restrito aos servos da gleba, que foram os grandes responsáveis pelo trabalho técnico, ou seja, aquele que, a partir de um conjunto de regras bem determinadas e conhecidas, realiza um fim que havia sido estabelecido de antemão” (CARDOSO, 2002, p.193). No que diz

respeito à aprendizagem, o conhecimento da técnica continua a ser repassado através da observação e imitação.

O período da Renascença, além de retomar a arte e a cultura Greco-romana, representa a transição do escambo para a economia monetária, o que contribui para o aumento do comércio e a consolidação dos bancos. Neste período, podemos destacar três grandes invenções, importadas da China, que contribuíram para ampliar os horizontes da humanidade, a saber: a bússola, a pólvora e a impressão de livros. Estas descobertas possibilitaram, respectivamente, a navegação dos oceanos, a fabricação de novas armas e a difusão de novos conhecimentos e contribuíram para a Revolução Científica.

As raízes das concepções de progresso e saber da contemporaneidade remontam à Europa do século XVII, mas precisamente a Revolução Científica, iniciada por Galileu e a Filosófica. Desde aquele período, a ciência passa a ser entendida como:

[...] um saber progressivo, que cresce sobre si mesmo, como uma lenta construção nunca concluída, a qual cada um deve trazer sua contribuição e que alia o saber teórico à experimentação prática, com o objetivo de intervir na natureza para conhecê-la e dominá-la (CARDOSO, 2002, p. 184).

Assim sendo, a era da razão supera a escolástica medieval, modificando a vida e o pensamento da humanidade. De fato, a Revolução Científica e a Revolução Industrial possibilitam a “[...] transformação da técnica e o surgimento da tecnologia de base científica, ou seja, os conhecimentos científicos foram utilizados para atuar de maneira prática transformando o mundo.” (CARDOSO, 2002, p. 184) Tecnologia passa a ser entendida como “[...] conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade [...]” (KENSKI, 2005, p. 93). Assim sendo, para criar qualquer equipamento, desde uma simples caneta a um computador, o ser humano precisa pesquisar, planejar, criar tecnologias.

A Revolução Científica pregava que através da ciência e da razão o homem deveria conhecer e dominar a natureza e a sociedade, as quais representavam condições básicas para a liberdade e felicidade. Esta revolução encontra seu apogeu através de Isaac Newton (1642-1727) – *Lord Chancellor* do

reinado de James I, o qual acreditava que os estudos sobre a natureza deveriam esclarecer a relação entre esta e Deus, atitude que busca validar a ciência através dos argumentos da religião, característica presente na época em que viveu. Para Newton, o conhecimento universal poderia ser alcançado “[...] combinando a sabedoria antiga, os segredos dos alquimistas, o conhecimento revelado dos profetas e o estudo experimental e matemático da natureza” (HARMAN, 1995 *apud* CARDOSO, 2002, p. 203).

Aliado à nova ideia de ciência, surge também uma nova concepção de trabalho, uma vez que o saber técnico passa a desempenhar um novo papel. É o momento em que a teoria científica e a prática tecnicista se dão as mãos, rumo à ciência moderna e ao seu produto tecnológico decorrente. A ciência auxilia o homem não apenas a desvendar e compreender o mundo racionalmente, mas também a dominá-lo por meio da tecnologia, passando assim, de espectador a agente do processo.

A partir de então, a ciência simboliza a razão, o aperfeiçoamento, o progresso, atributos que acenam para o reconhecimento e valorização da técnica. É notório o desenvolvimento tecnológico que ocorre no final do século XVI para o XVII. Em 1654 é publicado o primeiro livro com imagens o *Orbis Sensualium Pictus*, de autoria de Comenius. A referida obra objetivava ensinar o nome dos objetos na língua latina através da contextualização das imagens. Comenius acreditava que as experiências sensoriais auxiliavam a memória, o que ajudava a imprimir a imagem na mente. Também são invenções deste período: a máquina de tricotar, o microscópio, o termômetro, o telescópio, as régua de cálculo, a máquina de calcular, o barômetro, as bombas de ar, o relógio de pêndulo, a panela de pressão.

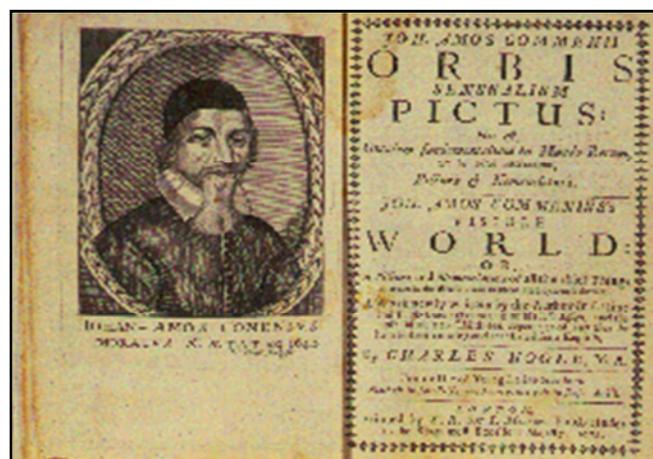


FIGURA 1: *Orbis Sensualium Pictus*

Fonte: Indiana University-Purdue University Indianapolis (2009).

A descoberta do método científico possibilita o aparecimento de ciências específicas como a física, a química etc. Assim, a valorização e o desenvolvimento da técnica, ocorrido durante a Revolução Científica, é fundamental para a Revolução Industrial, que ocorre no século XVIII, por volta de 1750.

A Revolução Industrial, ocorrida inicialmente na Inglaterra, é precedida por várias invenções, dentre elas destacamos a Jenny, máquina de fiar e o tear mecânico. Estas máquinas, que barateavam os custos e aumentavam a produção, levam a fabricação de tecidos para as tecelagens. Em 1804, é criado por Joseph-Marie Jacquard, o primeiro tear automático, o qual utilizava cartões perfurados, semelhantes aos de programação de computadores. Outra invenção decisiva para o processo de industrialização foi a máquina a vapor, inventada pelo engenheiro escocês James Watt, em 1764. Esta invenção possibilita a localização de fábricas em áreas urbanas, o que contribui para a modificação da paisagem urbana.

Em sua primeira fase, a Revolução Industrial, que substitui a energia do homem e do animal pelo carvão, ao expandir a indústria altera a sociedade em seus vários aspectos. A sociedade, que desde o neolítico, tinha como base a economia agrícola, passa a valorizar a técnica. Com o desenvolvimento da industrialização e o aumento das máquinas, a população agrícola passa a ocupar-se com a produção e distribuição de produtos industrializados. Datam desta época invenções como o relógio de pulso, o rifle, o termômetro de mercúrio, as molas de carruagem, o para-raios, o barco a vapor, a comida enlatada e o paraquedas.

Em sua segunda fase, a Revolução Industrial, que em seu início ainda utilizava o carvão e o ferro, em 1870 passa a utilizar a eletricidade e o petróleo como fontes de energia. No que diz respeito à matéria-prima, são introduzidos o aço e produtos químicos. Esta fase representa um maior impacto tecnológico sobre a vida da humanidade, uma vez que ocorre de maneira mais rápida, e suas invenções revolucionam a vida do homem. É neste período que temos a invenção do motor de explosão, o microfone, telefone, gramofone, a lâmpada elétrica, a radiotelegrafia, transportes mecanizados, pneus, bicicleta, máquina de escrever, impressão de jornais em grande escala, plásticos.

A indústria baseada na máquina, além de transformar a vida da sociedade através de suas invenções, também modifica as práticas pedagógicas, uma vez que a educação passa a considerar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. É

neste momento que a relação existente entre sociedade, educação e tecnologia leva a escola do século XIX a preocupar-se com o mundo do trabalho. É assim que, paralelo ao progresso da indústria e ao surgimento de novas profissões, a escola passa a promover a educação profissional, na qual o saber e o fazer estão associados.

A teoria da relatividade de Einstein (1900) e a física quântica são responsáveis por uma nova revolução na ciência. A Revolução Industrial evolui então para a Revolução Tecnológica, a qual além de possibilitar o contato mais rápido entre as pessoas auxilia também no processo da globalização.

A partir da segunda metade do século XX, evidenciamos o aparecimento da terceira onda, que envolve a “[...] microeletrônica, a cibernética, a tecnotrônica, a microbiologia, a biotecnologia, a engenharia genética, as novas formas de energia, a robótica, a informática, a química fina, a produção de sintéticos, as fibras óticas e os *chips*” (LIBÂNEO, 2003, p.62). Como vetor primordial pós-moderno, surge a microeletrônica industrial. Com isso, a sociedade contemporânea recebe várias denominações: sociedade do conhecimento, sociedade técnico-informacional ou ainda sociedade tecnológica. Vivemos na era da ciência e da tecnologia, as quais são consideradas como matérias prima por excelência.

Em meio ao contexto da globalização, na sociedade do conhecimento a informação é tida como bem econômico, uma mercadoria, sinônimo de poder. Esta ideia é compartilhada por Libâneo (2003, p. 69) quando afirma que:

Sua produção, seu tratamento, sua circulação ou mesmo sua aquisição tornam-se fundamentais para a ampliação do poder e da competitividade no mundo globalizado. Investir em informação ou adquirir informação qualificada passou a ser, então, condição determinante para o aumento da eficácia e da eficiência no mundo dos negócios.

Devemos destacar que os artesãos ou reis do passado provocavam as mudanças e controlavam também o conhecimento. Na sociedade contemporânea, este papel passa a ser desempenhado por cientistas e tecnólogos.

Como ícone da Revolução Informacional, temos o computador, cujo uso pode ser evidenciado nas mais distintas áreas do conhecimento, sendo visto como “[...] sinônimo de modernização, de eficiência e de aumento de produtividade [...],

fazendo com que exista uma compreensão de que é imperioso informatizar” (LIBÂNEO, 2003, p.64)

Castells (2006, p. 70) afirma que:

[...] as novas tecnologias da informação difundiram-se pelo globo com a velocidade da luz em menos de duas décadas, entre meados dos anos 70 e 90, por meio de uma lógica que, a meu ver, é a característica dessa revolução tecnológica: a aplicação imediata no próprio desenvolvimento da tecnologia gerada, conectando o mundo através da tecnologia da informação.

Como consequência dessa revolução, temos o aperfeiçoamento dos meios de transporte e das comunicações, ou seja, uma revolução informacional, na qual o conhecimento é disponibilizado “*just in time*”. O contínuo avanço das tecnologias transforma a sociedade em seus mais diversos aspectos. As transformações tecno-científicas provocam mudanças nos hábitos, nos costumes, nas relações sociais, na economia, na política, na cultura, e na educação. Estamos em uma fase de reorganização da sociedade, sobretudo nos aspectos econômico, político, educacional e familiar. Vivemos em uma sociedade de transição, na qual valores estão mudando e sendo contestados em meio a tantas inovações. Na sociedade contemporânea o uso de recursos tecnológicos representa meio de inserção social. Deste modo, a cultura digital exerce não apenas fascinação, mas também imposição.

Vivenciamos uma revolução tecnológica, a qual nos permite novas possibilidades de informação e comunicação, nunca evidenciadas anteriormente. Os meios de comunicação de massa: rádio, jornal, revistas, TV, telefone, PC, fax estão incorporados à vida cotidiana das pessoas. Em sua maioria, contam o que acontece no mundo de forma editada, segundo os interesses da classe dominante. De fato, essas tecnologias contribuem para a expansão do capitalismo, fortalecem o modelo de vida urbano, mas também encurtam as distâncias. Novas possibilidades de lazer, entretenimento e educação se evidenciam. A Internet, considerada como um dos avanços tecnológicos mais importantes e revolucionários da humanidade, rede de comunicação mundial, concebida para uso militar durante a Guerra Fria (década de 50 e 70) e posteriormente implantada nas universidades, representa uma grande alteração na estrutura do poder. No Brasil, a rede teve seu acesso liberado para

instituições, fundações de pesquisa e órgãos do governo em 1991. É só em 1995 que é criado o provedor de acesso privado disponibilizando a operação comercial.

A rede mundial, que se difundiu nos anos 90 por quase todo o planeta, propicia diversas formas de informação e comunicação que não foram previstas no período de sua criação. Segundo Palácios (2003) *apud* Suanno (2003, p. 1):

[...] pela primeira vez, se tem massividade e interatividade associadas. O jornal impresso e a televisão são meio massivos, já que possuem grande alcance, mas não são interativos — a comunicação ocorre em uma só via. O telefone é um meio interativo — a comunicação ocorre em duas vias —, mas não é massivo. Na Internet, a interatividade não é mais uma potencialidade e sim o modo de ser constitutivo da rede.

Assim, a sociedade, aos poucos, incorpora a tecnologia, partindo de seu uso inicial para outros usos inesperados. A velha carta está em extinção. Quem poderia imaginar o MSN e o ORKUT à época da criação da rede? Os veículos de informação da contemporaneidade dão ao cidadão conectado a oportunidade de assumir papel ativo na sociedade do conhecimento.

Em meio a esse contexto, observam-se mudanças na relação entre capital e trabalho, diminui o conceito de nação e aumenta o de globalização, de mundialização. A técnica e a ciência assumem o papel de força produtiva, embora por detrás disto tenha o homem com seus interesses conflitantes. Diante desta realidade, um novo perfil de profissional é exigido por conta da existência de novas tecnologias, viabilizando novas formas produtivas.

Para Moran (1995, p.24): “Cada tecnologia modifica algumas dimensões da nossa inter-relação com o mundo, da percepção da realidade, da interação com o tempo e o espaço” e o homem adapta-se a estas. De fato, para muitos estudiosos da sociedade, um dos maiores efeitos desta revolução é a crescente eliminação do trabalho humano, o que representa exclusão e requer uma maior qualificação dos profissionais.

A Revolução Informacional dá origem a uma nova forma de divisão social, de um lado os que detêm o conhecimento, a informação e, conseqüentemente, o poder e a riqueza; do outro, os excluídos deste processo. Não obstante, evidenciamos, em todo o mundo, o fascínio pelas TIC. Trata-se de um fenômeno

que permeia todas as sociedades, ditas 'civilizadas' do planeta. São vários e diferenciados os seus usos. Podemos fazer coisas múltiplas com as mesmas tecnologias. A sociedade, aos poucos, incorpora estas ferramentas que modificam comportamentos e influenciam relações.

3.2 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, A EDUCAÇÃO E A LÍNGUA INGLESA

As TIC contribuem para modificar a nossa relação com o mundo e a percepção da realidade, a noção de tempo e espaço. Tudo se torna mais dinâmico. Somos cidadãos cosmopolitas, recebemos informação e influências do mundo inteiro. Precisamos estar antenados com a realidade local e universal, ao mesmo tempo em que buscamos o nosso espaço e a nossa identidade cultural e individual. Desse modo, entendemos que para compreendermos o fenômeno da educação, precisamos ter uma visão do contexto social, uma vez que a escola, enquanto instituição social transmissora de cultura, faz parte deste contexto e estabelece com este uma relação permanente, permeada por contradições: conservação e transformação.

Neste sentido, as tecnologias aparecem como mediadoras das mudanças em curso na sociedade contemporânea. No Brasil, este fenômeno se intensifica a partir das duas últimas décadas do século XX. Surge então, a necessidade de se construir uma nova relação com o saber. Segundo Levy (2000, p. 157, grifo nosso):

Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira.[...] Trabalhar quer dizer, cada vez mais, **aprender , transmitir saberes e produzir conhecimentos**.

Destarte, emerge a necessidade de um profissional que esteja aberto às inovações da sociedade em curso e capacitado a lidar com os recursos tecnológicos que o mundo exige com cada vez mais velocidade. Ainda segundo Levy (2000, p. 12):

[...] a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o

ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista.

E acrescenta:

O dilúvio informacional jamais cessará. A arca não repousará no topo do monte Ararat. O segundo dilúvio não terá fim. Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar (LEVY, 2000, p.14-15).

Para Levy (2000, p. 26):

[...] os instrumentos que construímos nos dão poderes, coletivamente responsáveis, a escolha está em nossas mãos.” (p.17). Dessa forma, garante o pensador “uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista) [...].

Evidencia-se, pois, a necessidade da inclusão do uso do som, da imagem, das tecnologias multimídia como ferramenta para uma aprendizagem mais significativa na escola. Não há mais lugar para a educação sem esses elementos, na qual as tecnologias mudam profundamente as relações com o saber, fato que reflete sobre a prática pedagógica dos educadores.

Diante da inserção das TIC na escola, cotidianamente nos deparamos com desafios e problemas. Para incorporarmos as diferentes tecnologias à prática pedagógica de forma a contribuírem para uma aprendizagem significativa, faz-se necessário, então, que reconheçamos as potencialidades de cada tecnologia disponível e a realidade escolar. Não se trata apenas de informatizar a educação, mas de utilizar a tecnologia com um objetivo educacional. Por outro lado, se a escola não inclui as TIC como ferramenta em sua prática pedagógica, ela está na contramão da história, uma vez que alheia ao seu tempo, contribui para a exclusão social do aprendiz.

Segundo Moran (2005, p. 97):

Os meios de comunicação, principalmente a televisão, desenvolvem formas sofisticadas multidimensionais de comunicação sensorial, emocional e racional, superpondo linguagens e mensagens que facilitam a interação, com o público.

Partindo do concreto, do visível, do sonoro, a TV e o vídeo nos evocam os sentidos através de imagens e sons cada vez mais perfeitos e envolventes. Em meio ao contexto de sedução do audiovisual, a escola sem esses elementos torna-se cansativa e monótona, uma vez que não oferece atrativos aos educandos. As práticas educativas tradicionais já não se mostram eficazes. Desse modo, a eficácia dessas tecnologias sugere que a prática pedagógica em sala de aula atente para os sentidos, antes mesmo de expor conceitos ou teorias.

O século XXI nos traz a expansão da conexão mundial de computadores, fato que contribui para a inserção da Internet na escola. Ao fazer uso das tecnologias, rumo a uma educação cidadã, o professor em sua prática docente deverá estar atento a quatro exigências da cibercultura, a saber: a mudança da mídia clássica para a mídia *on-line*, o hipertexto da tecnologia digital, a interatividade da comunicação e a interface da Internet como elemento potencializador da comunicação e aprendizagem.

A mídia clássica, introduzida a partir da criação da imprensa de Gutemberg (1442), representa a primeira grande revolução tecnológica, e encontra seu ápice entre a segunda metade do século XIX e primeira do seguinte, através do jornal, fotografia, cinema, rádio e televisão. Invenções que apenas fixam, reproduzem e transmitem a mensagem. Por outro lado, a mídia *on-line*, exigência da sociedade da cibercultura, além de difundir melhor a mensagem, possibilita a manipulação da mesma. “O sujeito não apenas interpreta mais ou menos livremente, como também organiza e estrutura, ao nível mesmo da produção” (MACHADO, 1993 *apud* SILVA, 2005, p.63).

A estrutura dinâmica do hipertexto supõe, dentre outros aspectos, a integração de várias linguagens: sons, textos, imagens estáticas ou dinâmicas, gráficos e mapas. Nesta perspectiva, o professor, enquanto mediador do processo:

[...] constrói uma rede (não uma rota e define um conjunto de territórios a explorar. O hipertexto não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto intrincado (labirinto) de territórios abertos à navegação e dispostos a interferências, a modificações (SILVA, 2005, p. 64).

A interatividade da cibercultura representa mudança fundamental na comunicação. Revolucionaria a comunicação de massa que predomina até o final do

século XX, uma vez que o sujeito sai de uma atitude passiva para ser agente do processo, ou seja, a transmissão cede lugar à interatividade. A mensagem, que não é mais fechada, pode ser manipulada pelo receptor que dá a ela sentido através de sua intervenção. A interatividade possibilita o diálogo e a colaboração. Diante desta interatividade, o professor não representa apenas um mero transmissor de conhecimentos, mas formula problemas, provoca interrogações, coordena, sistematiza experiências.

A partir de um simples clique no mouse podemos ter acesso a interfaces que possibilitam a interatividade entre usuário-tecnologia, tecnologia-tecnologia e usuário-usuário. No que diz respeito à interface *on-line* as mais conhecidas são: *chat*, fórum, blog, *site* e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Todas estas interfaces constituem espaços para encontros que possibilitam a criação de comunidades virtuais de aprendizagem, as quais “[...] favorecem integração, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas, elaboração, exploração, experimentação, simulação e descoberta” (SILVA, 2005, p. 65). Salientamos que estas interfaces poderão ser usadas pelo professor tanto em aulas à distância como em aulas presenciais.

Segundo Almeida (2005, p. 73):

Para incorporar a TIC na escola, é preciso ousar, vencer desafios, articular saberes, tecer continuamente a rede, criando e desatando novos nós conceituais que se inter-relacionam com a integração de diferentes tecnologias, com a linguagem hipermídia, as teorias educacionais, a aprendizagem do aluno, a prática do educador e a construção da mudança em sua prática, na escola e na sociedade.

Do ponto de vista pedagógico, uma vez que os sentidos são estimulados, a comunicação por essa via torna-se cada vez mais atraente e o processo de ensino aprendizagem pode tornar-se mais dinâmico. Os educadores, diante desta realidade, necessitam adaptar-se, reinventar a velha sala de aula, rever suas práticas e aprender a lidar com essas ferramentas de aprendizagem.

Segundo Perrenoud (2000) *apud* Almeida (2005, p.72): “[...] mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender [...] concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem.” Assim sendo, a inclusão destas ferramentas não constitui ameaças à relação pedagógica, uma vez que estas

ferramentas não substituem o professor, apenas modificam algumas de suas funções. O educador deixa de ser centralizador do conhecimento para agir como mediador deste, numa perspectiva Vigotskyana.

Do ponto de vista ideológico, mesmo com as reformas introduzidas no sistema educacional brasileiro e a inserção do uso das tecnologias como ferramenta pedagógica, a educação continua tendo a característica de manter o *status quo*, uma vez que estas ferramentas não modificam a estrutura da sociedade capitalista.

Na sociedade assumimos papéis, e diante desta afirmação, a postura do educador, no que diz respeito ao uso das Tecnologias, é de extrema relevância no processo educativo. Educação de qualidade demanda visão crítica de mundo e das práticas pedagógicas. Por um lado, caberá ao educador, enquanto sujeito do processo ensino-aprendizagem, posicionar-se de forma conservadora ou liberal, crítica ou alienada e alienante, uma vez que diante do uso destas tecnologias podemos nos sentir fascinados ou alienados. Por outro lado, a tecnologia, cujo papel primordial é servir ao homem, não constitui uma receita pronta para solucionar problemas pedagógicos, nem questões sociais. Devemos nos apropriar da ciência e da tecnologia de forma crítica, avaliando-se o impacto social. Diante dos desafios da globalização, neste momento em que o conceito de escola, mestre e saber estão sendo reconstruídos, a escola tecnológica deverá centrar-se no homem e na sociedade, uma vez que:

[...] inserir-se na sociedade da informação não quer dizer apenas ter acesso à tecnologia de informação e comunicação (TIC), mas principalmente saber utilizar essa tecnologia para a busca e a seleção de informação que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto. (ALMEIDA, 2005, p. 71).

Convém lembrar que a melhor tecnologia se encontra em nossa mente, e sendo esta muito mais complexa que um PC de última geração, não só pensa, mas sente e se relaciona. É essa a maior lição e contribuição que um educador pode passar aos seus alunos. E isto só depende da visão de mundo de cada um de nós, da maneira como cada educador compreende o processo de ensino e aprendizagem e a educação em geral.

Em meio a uma sociedade na qual a máquina domina a comunicação, o ensino de LE tenta adaptar-se às novas tecnologias. Assim, na tentativa de aprimorar a mediação entre o aluno e a LE, o quadro e o giz, lentamente, cedem lugar a novas ferramentas tecnológicas. De fato, ao se deparar com uma nova tecnologia, o sistema educacional, a princípio, age com desconfiança e rejeição. Superado o primeiro momento de rejeição, aos poucos, a escola acaba por inserir esta tecnologia em sua prática educativa. Em seguida, temos o estágio de normalização, que é definido: “[...] como um estado em que a tecnologia se integra de tal forma às práticas pedagógicas que deixa de ser vista como cura milagrosa ou como algo a ser temido” (CHAMBERS e BAX, 2006 *apud* PAIVA, 2009, p. 1).



FUGURA 2: Fonógrafo de Edson
Fonte: Wikipédia (2009).

O fonógrafo (1878), invento desenvolvido por Thomas Edson para gravar a voz, que o torna mundialmente conhecido, revoluciona o ensino de Línguas. Assim funcionava a referida tecnologia:

[...] o som fazia vibrar o diafragma de gravação, enquanto um cilindro coberto com papel de estanho ia girando sobre a agulha do diafragma, esta, ia fazendo cortes na folha de estanho que variavam conforme o som. Quando a gravação estava completa, a agulha de gravação era substituída por outra, que, girando novamente no cilindro reproduzia o que tinha sido anteriormente gravado. (GONÇALVES, 2008 *apud* PAIVA, 2009, p. 4-5).

Após a invenção do fonógrafo, evidenciamos a criação do gramofone (1887) pelo alemão Emil Berliner, dos discos e da fita magnética. A gravação e

consequente reprodução do som possibilitam a inserção da fala de nativos na sala de aula, contribuindo, assim, para o foco na oralidade.

O rádio (1887), como ferramenta tecnológica, exerce pouca influência na educação presencial. Contudo, (KELLY, 1969 *apud* PAIVA, 2009, p.6) ressalta que:

[...] a BBC iniciou transmissões com pequenas aulas de inglês em 1943 e que, na década de 60, transmitiu cursos de inglês em 30 línguas para quase todo o globo terrestre, incluindo níveis elementares e avançados.

Na década de 40, os gravadores de fita magnética permitem aos alunos gravar e avaliar seu desempenho. Nos anos 50, evidenciamos a criação dos laboratórios de línguas, que tinham como suporte a abordagem behaviorista.

A televisão (1924), cujo uso aumenta após a segunda grande guerra, só chega ao Brasil em meados de 1950. No início, restrita aos mais abastados, aos poucos, infiltra-se nas casas brasileiras e hoje é artigo popular. Assim, na escola, o livro didático além do som, ganha a companhia da imagem. Com propósito educativo, evidenciamos o programa Telecurso, da Fundação Roberto Marinho, que inclui aulas de Inglês. Na sala de aula presencial, a TV é utilizada para a exibição de vídeos produzidos pelas grandes editoras e que já se apresentam em forma digitalizada.

O computador, que teve seu início com o ábaco, aos poucos é introduzido na sociedade e na educação. Levy (2000) aponta o projeto PLATO como início do ensino de línguas mediado por computador, ocorrido em 1960, em Illinois, EUA. Assim, com o advento da Internet, o aprendiz de LE pode interagir com falantes nativos em situações de comunicação real.

No final da década de 70, numa tentativa de combate aos métodos que enfatizavam a gramática, evidenciamos a introdução da abordagem comunicativa no ensino de LE. Diante desta nova abordagem, o ensino passa a centrar-se no aluno, fato que contribui para a redefinição de papéis do professor de LE e do próprio aluno. Este agora realiza *pair-work* (tarefa em dupla) em situações que simulam a realidade, enquanto o professor age como orientador do processo.

Desse modo, ao “[...] considerarmos que o audiolinguismo² representou e representa a modernidade no ensino de línguas, poderíamos afirmar que vivemos atualmente o desejo de transpor o moderno [...]” (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 2). Neste sentido, a aprendizagem da LI passa a considerar não apenas os aspectos linguísticos, mas também os sociais e culturais.

Desta forma, em meio ao contexto da globalização, no qual evidenciamos um mundo de discurso único, discursos estes em sua maioria escritos em LI e permeados pelo capitalismo norte-americano, que influencia praticamente todo o planeta, como um educador que busca a transformação da sociedade para um mundo melhor, o professor de inglês deverá estar atento aos discursos e aos aspectos sociopolíticos, econômicos, tecnológicos e culturais do meio em que vive. Lopes (2003, p. 3) afirma que: “Em sala de aula, é central que atuemos por meio de uma percepção aguçada do momento sócio-histórico em que nos encontramos, para situar nossa prática e, assim, para situar nossos alunos [...]”.

Diante da complexidade da vida contemporânea e de uma “nova ordem mundial”, os educadores envolvidos com o ensino de línguas apresentam duas possíveis atitudes:

[...] ou colaboram com sua própria marginalização ao se entenderem como ‘professores de Línguas’ sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais (aliás, das abordagens audiolinguais às comunicativas no campo do ensino de línguas estrangeiras e essa exclusão da vida política e social tem acompanhado os professores de inglês), ou percebem que, tendo em vista o fato de trabalharem com linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social. Gostem ou não, os professores de inglês estão no âmago dos temas educacionais, culturais e políticos mais cruciais de nossos tempos. (GEE, 1994 *apud* LOPES, 2003, p. 33).

Com efeito, diante da modernidade, a linguagem passa a ocupar lugar de destaque, uma vez que deixa de ser percebida apenas pela sua natureza representacional e adquire um caráter social que antes nunca lhe fora atribuído. Habitamos em “[...] um mundo no qual nada de importante se faz sem discurso” (SANTOS, 2000 *apud* Lopes, 2003, p. 33).

² Método desenvolvido durante a segunda grande guerra para ensinar aos soldados Americanos de forma rápida. Tem como suporte a corrente do *behaviorismo*, segundo a qual a aprendizagem é um comportamento observável e embasado no estímulo resposta, objetivando a automatização da fala.

À medida em que muda a sociedade, mudam também os discursos. Com a evolução da técnica: “[...] fomos repentinamente invadidos dentro de nossas casas por uma série de discursos simultaneamente produzidos, em várias partes do mundo [...]” (LOPES, 2003, p. 35). Os múltiplos discursos que circulam na sociedade atual, sobretudo os internacionais “[...] são primordialmente construídos em Inglês. Ou seja, as mudanças culturais, econômicas, sociais e tecnológicas são, muitas vezes, construídas e, inicialmente, circuladas em inglês” (LOPES, 2003, p. 40). Portanto, a competência em LI possibilita acesso a esses discursos e mudanças de forma mais rápida, o que muitas vezes abre portas, ou seja, oportunidades.

Por outro lado, evidencia-se o perigo de que alguns destes discursos atravessem o planeta propagando a ideologia excludente da globalização. Diante desta possibilidade Lopes (2003, p. 43) questiona: “[...] como dar acesso a esses discursos e ao mesmo tempo aprender, nas práticas discursivas em que atuamos, a desconstruí-los. Ou seja, como podemos mudar o curso do barco sem pular fora dele?”

Eis o papel do professor de LI da contemporaneidade: através do ensino do idioma, contribuir para a construção de um novo modelo de globalização, que seja constituída “[...] com base na construção de discursos que incluem todos aqueles que estão à margem, seguindo-se de princípios éticos, pautados pela impossibilidade de admitir significados que causem sofrimento humano” (LOPES, 2003, p. 43). Precisamos despertar a consciência crítica de como usamos a linguagem e assim compreendermos o mundo em que vivemos.

4 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER A LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

“Ninguém educa ninguém,
Ninguém educa a si mesmo,
Os Homens se educam entre si,
Mediatizados pelo mundo.”
Paulo Freire

Relataremos a pesquisa realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cristiano Cartaxo (EEEFM Cristiano Cartaxo), com o objetivo de identificar e analisar o uso pedagógico das TIC na referida escola.

Objetiva-se descrever a instituição, apontando sua localização, aspectos históricos, seu PPP, no que diz respeito ao ensino de LI; apresentar os sujeitos investigados, e analisar os dados coletados através de entrevistas e questionários acerca do uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem da LI.

4.1 CARTOGRAFANDO A ESCOLA

A Escola EEEFM Cristiano Cartaxo situa-se na Avenida Júlio Marques do Nascimento, nº 915, Jardim oásis, na zona urbana da cidade de Cajazeiras – PB. Limita-se ao norte com a Igreja Sagrada Família, ao sul com o morro do Cristo Rei, ao leste com a BR 230 e ao oeste com o Jardim Oásis. A referida escola, que à época recebia a denominação de Escola Polivalente Cristiano Cartaxo, foi criada pelo decreto nº 6443/75 de 25/02/1975, com publicação no Diário Oficial do Estado em 26/02/1975.³

A Escola Polivalente Cristiano Cartaxo iniciou suas aulas em 17 de março de 1975 com aproximadamente 700 alunos. A denominação polivalente se deve ao fato de lá funcionarem cursos profissionalizantes, através de oficinas de marcenaria, cerâmica, educação para o lar, aulas de música e de dança, coral etc. O nome

³ Dados do PPP/ EEEFM Cristiano Cartaxo, 2006

Cristiano Cartaxo, por sua vez, é uma homenagem ao poeta que pertence a uma das famílias tradicionais da cidade.

Os cursos de caráter profissionalizante perduram até 1999, quando são extintos. O decreto nº 17205 de 19/12/1994 implanta o 2º grau, padrão I e padrão II, Hoje, de acordo com a LDB 96, ensino fundamental e médio. Em 2002, o Projeto CEPES é implantado na escola, que passa a fazer parte do CZ-2, passando a ser regida pelas normas e orientações do CEPES.

Atualmente, a escola funciona em três turnos, oferecendo ensino fundamental e médio a alunos da zona urbana e adjacências. Conta com 933 alunos, que perfazem um total de 22 turmas, conforme a tabela abaixo, estando assim distribuídas:

TABELA 1:
Turmas e sua composição

SÉRIE	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
6º ano fundamental	03	158
7º ano fundamental	02	110
8º ano fundamental	02	104
9º ano fundamental	01	78
1º ano médio	04	140
2º ano médio	03	110
3º ano médio	07	233

Fonte: Própria autora/2010.



FIGURA 3: Fachada da EEEFM Cristiano Cartaxo.
Fonte: Própria autora/2010.

No que diz respeito à estrutura física, a instituição dispõe de salas de aula, um laboratório de informática, com dez computadores, sendo este utilizado apenas para aulas de informática, uma sala de multimeios com TV e DVD, uma biblioteca e quadra esportiva, como podemos ver nas figuras abaixo:



FIGURA 4: Alunos no Laboratório de Informática.
Fonte: Própria autora/2010.



FIGURA 5: Alunos na sala de Multimeios Professora Rita Soares
Fonte: Própria autora/2010.



FIGURA 6: Alunos na Biblioteca.
Fonte: Própria autora/2010.

No tocante à proposta pedagógica, destacamos o PPP da instituição, que decorre da:

[...] busca incessante de uma educação de qualidade, visando uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso de meios e técnicas que proporcionem o alcance de objetivos desejados. (PPP/EEEFM Cristiano Cartaxo, 2006, p. 1).

O PPP é fruto de sessões de estudo, reuniões, debates, palestras e questionários, realizados com a participação de professores, alunos e pais.

No item referente ao perfil do corpo docente, caracteriza o professor como mediador do conhecimento, como facilitador que encoraja o aluno, desperta neste a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo em que vive e o prepara para o mundo do trabalho. Destaca a importância da formação continuada, uma vez que o professor da atualidade deverá estar atento às mudanças que se processam nas várias áreas do conhecimento. Neste sentido afirma que:

As rápidas e volumosas informações, de mudanças constantes exigem de nós, educadores comprometidos com a nossa missão de educar, avaliar e reavaliar a nossa prática pedagógica, currículo e metodologias aplicadas. (PPP/EEEFM Cristiano Cartaxo, 2006, p.14)

Assim, aponta para um profissional que reflita sobre sua prática educativa, que esteja atento às novas exigências da profissão, e que incorpore as

suas aulas os recursos tecnológicos, sem deixar de lado aspectos como emoção e a paixão pela profissão.

No tocante aos discentes, estes são em sua maioria oriundos de famílias de baixa renda e residem em bairros próximos à escola. Contudo, evidenciamos a presença de alunos, principalmente no turno da manhã, que residem na zona rural, fato que dificulta a relação entre a escola e a família.

A Constituição Federal (2003, p.122) em seu art. 205 estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesta perspectiva, a escola não é a única responsável pela formação do sujeito. De fato, ela continua um processo que se inicia no lar. Assim, caberá também à família ser coadjuvante do processo, uma vez que as dificuldades de aprendizagem não se dão no vazio, e sim em contextos situacionais e/ou interpessoais.

No entanto, os educadores da instituição pesquisada se ressentem da participação da família na formação do educando, tendo, inclusive, colocado dentre suas metas a integração de 90% das famílias à comunidade. Além desta omissão da família, a instituição não dispõe de psicólogo, nem de orientador educacional, profissionais que poderiam contribuir para a melhoria das relações interpessoais na instituição. Assim, o professor, enquanto agente de transformação, necessita de:

[...] mais empenho e uma metodologia diversificada, com aulas mais atrativas de modo a favorecer uma aprendizagem realmente significativa, para que esses jovens saiam da escola realmente preparados para enfrentar os desafios da sociedade globalizada. (PPP/EEEFM Cristiano Cartaxo, 2006, p. 15).

Nesta perspectiva, para atender às expectativas do aluno, prepará-lo para a realidade na qual ele se encontra inserido, e torná-lo protagonista de sua aprendizagem, o perfil a ser traçado para os educandos deverá pautar-se em critérios que possibilitem ao indivíduo:

- participar na elaboração e implementação do PPP;
- envolver-se nas atividades programadas;
- ser crítico, reflexivo e ético;
- acompanhar a dinâmica da aprendizagem;
- ser consciente de seu papel na conjuntura atual;
- respeitar as limitações dos colegas aluno x aluno;
- organizar os horários de estudos extra-classe.

(PPP/EEEFM Cristiano Cartaxo, 2006, p.16)

Desta forma, buscando alcançar os objetivos acima estabelecidos, a escola aponta para um currículo pautado na transformação social e coerente com os PCNs. Para tanto, aspectos como interdisciplinaridade e transversalidade não de ser contemplados, teoricamente, na prática docente, que a seguir analisaremos.

4.2 A PRÁTICA DOS PROFESSORES

Discorreremos acerca da prática pedagógica dos professores de LI do 1º ano do ensino médio da EEEFM Cristiano Cartaxo, objetivando descrever e analisar, através das falas evidenciadas nas entrevistas, a prática pedagógica dos referidos professores no que diz respeito ao uso das TIC como ferramentas de aprendizagem.

A entrada em campo se deu através de visitas, durante as quais foram feitas observações registradas em diário de campo. Durante as visitas, mantivemos conversas informais com a direção e pedagogos, no sentido de nos familiarizarmos com o contexto da instituição e assim facilitar o processo de entrevistas e aplicação de questionários. Antes da realização das entrevistas, mantivemos contato com as professoras selecionadas, objetivando informá-las a respeito da investigação e de uma possível participação como sujeitos de pesquisa.

Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas com os docentes de LI, objetivando evidenciar a presença das TIC em sua prática cotidiana, bem como a forma pelas quais estas ferramentas são utilizadas em sala de aula. Três foram os professores investigados, que doravante serão denominados de Professor 1 (Prof. 1), Professor 2 (Prof.2) e Professor 3 (Prof.3). As entrevistas

tiveram um caráter informal, aconteceram individualmente e foram gravadas pela pesquisadora.

Iniciamos o relato da nossa pesquisa empírica apresentando o perfil dos professores investigados, que assim se evidencia:

PROFESSOR	GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Prof. 1	Feminino	50	Graduação em Licenciatura Plena em Letras-UFPB, hoje UFCG-1983	
Prof. 2	Feminino	38	Graduação em Licenciatura Plena em Letras-UFPB, hoje UFCG-1996	Especialização: • Pedagogia • Linguística
Prof. 3	Feminino	40	Graduação em Licenciatura Plena em Letras-UFPB, hoje UFCG-1995	Especialização: • Ensino de Língua Portuguesa • Linguística

QUADRO 1: Perfil dos Professores.

Fonte: Própria autora/2010.

Com relação à atuação, os professores da EEEFM Cristiano Cartaxo assim se apresentam:

A Prof. 1 leciona apenas na EEEFM Cristiano Cartaxo, uma vez que já se encontra aposentada pelo município. Ministra aulas a dez turmas, sendo oito do fundamental e duas do ensino médio.

A Prof. 2 leciona na EEEFM Cristiano Cartaxo e em uma escola estadual na cidade de Ipaumirim, município do estado do Ceará, onde ministra aulas no ensino fundamental e médio, enquanto na EEEFM Cristiano Cartaxo trabalha apenas com turmas do ensino médio, mais especificamente com turmas do 1º, 2º e 3º anos, perfazendo, assim, um total de vinte e três turmas.

A Prof. 3 também possui dois vínculos empregatícios: ministra aulas de língua Portuguesa e LI na EEEFM Cristiano Cartaxo, perfazendo um total de três turmas e atualmente assume a coordenação pedagógica do CAIC.⁴

⁴ Centro de Atenção Integral à Criança. Escolas criadas durante a década de 1990, cujo projeto, construção, aquisição de equipamentos e assistência ao estudante (este último através de programas específicos) ficavam a cargo do governo federal. Os estados ficavam responsáveis pela aquisição de recursos humanos e, juntamente com os municípios, compartilhavam as despesas relativas à operação e manutenção das unidades.

A escolha de uma profissão não se dá ao acaso e demanda tempo e formação. A formação do professor de LE é um investimento longo e pesado. Segundo Leffa (2001, p. 3): “Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação”, uma vez que a formação do professor de LE envolve não apenas o conhecimento da língua que leciona, mas também aspectos referentes à metodologia para que a aprendizagem da língua se efetive. O trabalho do professor de LE é determinado pela sua formação acadêmica e por fatores como as leis e diretrizes educacionais, os projetos desenvolvidos pelas secretarias, convênios e associações de professores, além das relações de poder que se estabelecem na sociedade. No tocante a LE, observamos que aspectos políticos e econômicos influenciam, inclusive, na escolha da LE a ser ministrada pela instituição de ensino.

O grande desafio em formar professores está em não apenas treiná-los. Entendendo-se aqui “[...] treinamento como o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica” (PENNINGTON, 1990; WALLACE, 1991 *apud* LEFFA, 2001, p. 2), mas prepará-lo no sentido de estabelecer uma fusão entre o conhecimento recebido, ou seja, a teoria e o conhecimento empírico e refletir sobre estes dois conhecimentos, o que lhe possibilitará agir como um verdadeiro educador, uma vez que, mais que um transmissor de conhecimentos, contribuirá para a formação de cidadãos.

Segundo Leffa (2001, p. 3), a formação:

[...] busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além.

Neste sentido, o processo de formação do professor é contínuo e lento, envolvendo teoria, prática e reflexão. Sendo a educação uma prática social, portanto vinculada a um tempo histórico determinado, o educador que hoje se forma, não se prepara para a sociedade em que hoje vive, mas para uma sociedade em que seus futuros alunos viverão, uma vez que, considerando-se a evolução do conhecimento, até os conteúdos ministrados nos livros didáticos são temporários.

A carreira docente apresenta uma peculiaridade em relação às demais profissões. O docente, ao mesmo tempo em que investe em sua formação, também participa, contribui para a formação de crianças, adolescentes e adultos. Neste sentido, dependendo de sua formação poderá auxiliá-los ou prejudicá-los na aquisição do conhecimento, uma vez que são mediadores deste processo. Segundo Freire (1997, p.32):

Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo.

Assim sendo, aspectos como compromisso com a educação, conhecimento disciplinar e metodológico, e vocação hão de ser considerados ingredientes essenciais a um bom professor.

Embora reconheçamos que a carreira do magistério seja fundamental para a sociedade, a profissão não se apresenta atrativa devido a salários que não são tão convidativos. Alguns buscam a carreira como “um bico”, ou seja, algo temporário, não havendo, assim, identificação com a profissão, esta representa um momento de transição, apenas enquanto não surge algo melhor, o que muitas vezes contribui para falhas no processo educacional.

Apesar dessas evidências, ao indagarmos as professoras pesquisadas a respeito da escolha da profissão, sobre o que as levou a ser professora de LI, tal fato não se evidencia, uma vez que duas professoras justificam a partir de sua identificação com a disciplina, como observamos nas falas a seguir:

Prof. 1: Porque gosto da disciplina. Sempre achei que era a disciplina que mais se identificava comigo, e quando comecei a fazer o curso, sempre tirava notas boas e escolhi por isso, porque gostava. Sempre gostei de Inglês.

Prof. 2: Ah eu sou encantada pela Língua Inglesa, apesar de tá engatinhando. Sei pouco, né? assim ...eu me considero..., ainda tenho que aprender muito. Eu gosto demais da Língua Inglesa e gostaria de saber mais.

Já a Prof. 3 relaciona sua escolha ao novo, a aspectos lúdicos, e associa este último aspecto a aquisição do conhecimento, como evidenciamos em sua fala:

Prof. 3: Acho algo divertido conceber uma outra língua, aprimorar, multiplicar saberes; é algo novo pra algumas pessoas.

As falas das professoras refletem o amor pela profissão, a disposição para aprender e multiplicar esses saberes. Contudo, a sala de aula não é uma redoma de vidro e o aluno não é uma *tabula rasa*; o que acontece fora da escola influencia e determina o que acontecerá em sala de aula. Segundo Freire (1997, p. 74): “Como contexto prático-teórico a escola não pode prescindir de conhecimentos em torno do que se passa no contexto concreto de seus alunos e das famílias deles.” Nesta perspectiva, aspectos relacionados à realidade dos alunos hão de ser abordados nesta pesquisa buscando compreender como os professores de LI da escola pública se posicionam enquanto profissionais da educação; como eles visualizam seu trabalho educativo, sua prática pedagógica e os relacionam com a educação geral do educando, e ainda, como eles veem a função social da LI frente ao contexto sócio-histórico do aprendiz.

Neste sentido, ao questionarmos os entrevistados a respeito da realização de diagnóstico acerca da realidade do aluno, evidenciamos duas interpretações. A Prof.1 afirma realizá-lo aos poucos e relaciona-o a aspectos da vida do educando, como características pessoais, vida familiar e saúde :

Prof. 1: [...] no dia a dia a gente vai conhecendo aqueles meninos que são mais agressivos, que não gostam de estudar. Você vai sabendo, às vezes, porque o motivo. Tem meninos que têm problemas de saúde, a gente às vezes nem sabe, e quando vai saber já é um pouco tarde, né? Outros estão passando por problemas familiares.... a gente tem que procurar reconhecer a realidade de cada aluno . Aos poucos, a gente vai conhecendo.

Numa outra perspectiva, as Prof. 2 e 3 associam o questionamento ao diagnóstico de conteúdos da disciplina e afirmam realizá-lo no início do ano, através de atividades diversas com o objetivo de identificar o nível de conhecimento do aluno para então planejar os conteúdos a serem ensinados. Como nos falam a seguir:

Prof. 2: No início do ano letivo sim, com certeza. Eu faço um exercício, mas antes disso eu passo um texto reflexivo e a gente conversa, depois eu aplico um texto e a gente vai conversar sobre

esse texto em Inglês, pra eu saber o nível de compreensão deles e aí eu somo tudo isso a questões.

Prof. 3: Geralmente, nas primeiras aulas faz-se um momento do *listening*. Tentamos uma conversação com eles, nesse primeiro contato. E geralmente não sai muita coisa, então a gente parte pra um texto impresso. São feitas algumas perguntas que vão desde a identificação pessoal. Há questões em Inglês e também mesclo um pouco com o que eles pensam da disciplina, como eles conduzem o processo, já que representa uma dificuldade pra eles.

Diante da indagação: Os educandos apresentam informações sobre a realidade por eles vivenciada? as três professoras tiveram o mesmo entendimento, ou seja, associaram a palavra realidade a aspectos da vida do educando. Contudo, foram unânimes em responder negativamente. Atribuíram este fato a aspectos como a pequena carga horária de LI que faz com que o professor privilegie o conteúdo, não sobrando, assim, muito espaço para o aluno manifestar suas ansiedades, suas expectativas, como expressa a prof. 2:

Prof. 2: Não, porque a carga horária de inglês é pequena também. Eu entro e já vou dando aula logo. Ou então, eu começo com um texto reflexivo e já parto pra aula. Não sei se foi por falha minha, eu não me detive a perguntar sobre a vida particular deles, eu me detive mais ao assunto.

Ao ser questionada sobre a articulação entre a realidade do aluno e a educação, a Prof. 1 viu a questão sob o ponto de vista do aluno. Neste sentido, afirma que diante de sua experiência com o ensino fundamental e médio, os alunos do fundamental, em sua maioria, não veem a educação como um processo de ensino-aprendizagem, não demonstrando, assim, compromisso com a escola, mas apenas a visualizam como uma extensão de suas casas, no sentido de lhes oferecerem uma merenda, por exemplo, e a aprendizagem, segundo ela:

Prof. 1: Tá ficando muito a desejar. Os alunos parecem que não têm acompanhamento dos pais em casa. Chegam aqui eles também não têm o menor incentivo, não têm nem respeito pelo professor, imagine interesse, né? A realidade é essa. Existe aluno que vem pra estudar, que quer estudar, mas eu acho que a maioria, assim de trinta alunos dez tão ali pra estudar, os outros vinte vêm sem nenhum interesse, vêm pra escola porque os pais botam pra vir, e principalmente o aluno do ensino fundamental.

Por outro lado, afirma que a partir do ensino médio, a visão do aluno sobre a educação tende a mudar, uma vez que este passa a percebê-la como instrumento de transformação em suas vidas, evidenciando-se, assim, a preocupação com a aprendizagem:

Prof. 1: Quando chegam no ensino médio, eles já são com a cabecinha um pouco diferente, né? Já são pensando, já são sentindo a necessidade de ter um emprego, de ter alguma coisa, ganhar seu dinheiro, então eles já são querendo aprender pra fazer concurso.

Assim, a professora afirma ser muito mais fácil lidar com o aluno do ensino médio do que com o aluno do fundamental. “É menos estressante”. Considera razoável a participação dos alunos do ensino médio em sala de aula. Percebe que estes assistem às aulas com mais frequência do que os alunos do fundamental. Perguntam e a procuram, quando têm dúvida.

Numa outra perspectiva, a Prof. 2 tomou para si a questão e estabeleceu uma relação entre sua prática pedagógica e a realidade do aluno, mesmo admitindo não realizar diagnóstico sobre a sua realidade, e tão pouco dando oportunidade para que estes se expressem. Neste sentido, este diagnóstico restringe-se a aspectos cognitivos, ao conhecimento que o aluno tem sobre a LI. Este conhecimento é mensurado através de testes que são aplicados e analisados individualmente. Após a correção dos testes, a professora elabora seu plano de ensino, que inclui os pontos que os alunos apresentam dificuldade e os conteúdos que já são propostos no currículo.

Quanto à participação do aluno, afirma que é boa e que faz tudo que está ao seu alcance para que os alunos participem. Faz questão de dizer que é importante que eles deem atenção aos conteúdos porque estará presente no programa do vestibular. Afirma perceber que os alunos não pararam para pensar o quanto o estudo é importante na vida deles, para o futuro deles. Afirma ainda que os alunos da EEEFM Cristiano Cartaxo preocupam-se mais com o vestibular do que os alunos do Ceará e atribui isto ao contexto.

A Prof. 3 também faz alusão aos aspectos cognitivos quando afirma que:

Prof. 3: É feito um momento de planejamento na escola em que as professoras se encontram, as professoras dos turnos diversos,

manhã, tarde e noite e planejam as atividades que são prioritárias. Pelo menos um rabiscar dos conteúdos bimestrais pra ser dado continuidade a esses planos de unidade, pra compor o plano de curso que é o total, o plano anual. O nível é a prioridade e também as expectativas, numa perspectiva de que o aluno se sinta bem nas aulas de Língua Inglesa. Que ele goste, que ele busque aprender mais.

Quanto à participação do aluno, afirma que eles quase sempre silenciam. A sala não apresenta indisciplina, mas também não apresenta motivação. Quase sempre eles sorriem, mas acham que aquilo não é muito significativo para a vida deles, que eles não vão precisar muito. Os alunos, em sua grande maioria, estão ali porque querem um certificado mesmo.

No que diz respeito aos conteúdos, de uma maneira geral, estes são elencados numa perspectiva do programa do vestibular, mas especificamente os da UFPB e UFCG. No plano de ensino se evidenciam, segundo elas, conteúdos referentes à gramática, leitura e interpretação de textos. As três professoras afirmam que os pontos gramaticais são abordados a partir do estudo do texto.

No tocante ao desenvolvimento dos conteúdos, a Prof. 1 faz uso de textos e provas que já caíram no vestibular, para que os alunos possam ter uma idéia de como é este concurso. Ministra os conteúdos apoiando-se em apostilas, livros e faz uso apenas do giz e do quadro.

A Prof. 2 seleciona textos que contemplem o dia a dia dos alunos, que falem sobre o comportamento da juventude, como hábitos alimentares, por exemplo. Além dos textos, que são extraídos de livros diversos, faz uso de músicas, que costuma intercalar com os textos, e percebe que ao trabalhar com letras de música a participação é maior do que quando trabalha com texto e gramática, como podemos evidenciar através da seguinte fala: “Quando eu trabalho com música, a participação é maior, mas quando eu trabalho com texto e gramática, aí eles se enfadam mais e acabam saindo da sala.” Afirma também trabalhar a produção textual. Uma vez que os alunos apresentam dificuldades nesse tipo de atividade, de produzir um texto inteiro, pede que eles produzam algumas frases, mesclando expressões de cumprimento, por exemplo, “tudo assim bem básico”, segundo ela, e eles conseguem realizar a tarefa. A Prof. 2 também utiliza a dinâmica do ditado como forma de motivar os alunos, inclusive, gerando um clima saudável de competição,

estimulando o aluno a buscar o maior número de acertos possível. Na leitura, faz questão de trabalhar a oralidade da LI, como vemos a seguir:

Prof. 2: Eu faço questão da leitura, eu leio uma vez, aí eles só escutam e acompanham, depois eles leem repetindo comigo, depois eles leem sozinhos. E quando não leem individualmente, porque têm vergonha da própria turma [...] eu deixo bem à vontade, vamos fazer assim, vamos ler primeiro só as meninas, depois só os meninos.

Como recursos didáticos, a Prof. 2 utiliza o giz, a lousa, xerox (com seu próprio dinheiro) e quando não pode, pede para que os alunos reproduzam o material. Utiliza também CD, DVD, vídeo. Ao trabalhar com letras de música, faz atividades de *listening* (compreensão auditiva), através de preenchimento de lacunas.

A Prof. 3 busca sempre começar o estudo a partir de um texto. Segundo ela, tudo ocorre em torno do texto, “o texto norteia a discussão dos valores, propostas de um tema, conversamos sobre a temática, discutimos ideias, resgatamos valores, trabalhamos também a parte da gramática, a partir do texto.” Para tanto, faz uso de exercícios como preenchimento de lacunas, envolvendo tempos verbais, por exemplo, considerando-se aqui um conteúdo gramatical. Então o texto é sempre a luz, o norte, o começo de tudo, busca-se priorizar a compreensão textual.

Com relação ao planejamento escolar, as três docentes afirmam realizá-lo no início do ano letivo. A Prof. 1 menciona um planejamento coletivo, durante dois ou três dias, nos dois turnos. Em seguida, é feito um planejamento individual que deverá ser entregue na secretaria da escola.

Em virtude de sua carga horária na outra instituição de ensino em que leciona, a Prof. 2 diz não ser possível estar presente nos dias de planejamento. Assim, faz seu planejamento individualmente e o repassa para a coordenadora.

A Prof. 3 também relata sentir dificuldades para planejar na escola, em virtude de carga horária excessiva nas duas instituições onde trabalha. Neste sentido, os momentos para estudo e planejamento na EEEFM Cristiano Cartaxo acabam acontecendo de forma isolada, como vemos em sua fala a seguir:

Prof. 3: [...] eu faço sempre o planejamento em casa, sozinha, e sinto extremamente a necessidade de me encontrar com as outras professoras, e a escola não contempla muito esses momentos não. Foram feitos no início do ano, mês de julho, me parece que foram dois momentos em que a gente pode se encontrar sem aquela coisa de estar com material, de observar mais no nível de avaliação do que foi feito, de onde a gente falhou, o que precisa repensar em termos de prática, enfim.

De fato, é comum nos depararmos com o problema de isolamento de professores em geral, que devido à carga horária excessiva, não conseguem dialogar com seus pares e trabalhar em conjunto, planejar, construir coletivamente e discutir, refletir sobre o processo ensino-aprendizagem.

Contudo, a prática pedagógica dos professores não está associada apenas a aspectos relacionados às condições de trabalho. Outro aspecto preponderante é a sua formação. No que diz respeito ao ensino de LE, embora a legislação brasileira tenha evoluído com a LDB 96, ainda existe uma grande lacuna no que diz respeito à formação de professores.

Segundo Celani (2003, p.71-72): “O que torna a situação particularmente difícil são as raízes profundas desse problema, que começa no tipo de programa de formação de professores oferecido pelas universidades.” Neste sentido, a literatura educacional contemporânea aponta para um processo de formação continuada do profissional, não apenas no que diz respeito à atualização dos conhecimentos e aprendizagem de técnicas, uma vez que a proficiência no idioma já não é suficiente, mas: “[...] enfatiza a necessidade de um longo processo contínuo ligado a prática em sala de aula” (ZEICHNER E LISTON 1996, SMYTH 1987, FREEMAN 1992 e 1996 *apud* CELANI 2003, p. 79). Para tanto, evidencia-se uma mudança de visão da aprendizagem, embasada em uma ação reflexiva e que demanda tempo para que a sociedade a absorva, uma vez que paradigmas anteriores estão enraizados nas mentes das pessoas. Assim, Celani (2003, p. 80) aponta o caminho para a formação do professor, cujo “[...] o objetivo principal deve ser educar os professores como mediadores, em um trabalho reflexivo com outros professores, em suas próprias escolas, como uma proposta para toda a vida.”

Nesta perspectiva, o professor passa a ser um eterno aprendiz e a educação é tida como um processo contínuo. Numa educação que tem como suporte a reflexão não há lugar para receitas, métodos corretos, o professor estará

aberto a novos paradigmas e dificuldades que surgirem, não havendo, portanto, soluções pré-estabelecidas.

Ao serem questionadas sobre as maiores dificuldades evidenciadas em sua prática pedagógica, as Prof. 1 e 3 apontam para a falta de recursos didático-pedagógicos. A Prof. 1 afirma que cada professor tem que fazer sua parte, uma vez que não existe adoção de livro didático ou apostila. Cabe ao professor preparar seu material, muitas vezes “tirando do próprio bolso”. Neste sentido, afirma que a experiência adquirida em sala de aula e a ajuda mútua dos pares ajudam a suprir essas deficiências materiais. Afirma também que os próprios alunos, às vezes, dizem “professora por que a senhora não adota um livro?”. Questionamento que a ela assim responde: “Eu não posso fazer isso porque a escola é pública.” Assim, copia seus apontamentos, fazendo uso, em suas aulas no ensino médio, de recursos como a lousa, o giz e apostilas.

A Prof. 1 participa do projeto escola integral, projeto voltado, nesta escola, apenas para o ensino fundamental. De acordo com este projeto, os alunos do fundamental frequentam o turno matutino e vespertino. Pela manhã, os alunos frequentam a sala de aula, e à tarde evidencia-se a realização de oficinas. Segundo a referida professora, “à tarde geralmente a gente traz CD, som. As aulas que a gente dá pela manhã, à tarde a gente já faz em forma de brincadeira, como se diz, aprender inglês brincando.” Na percepção da professora, os alunos aprendem muito mais nas oficinas do que na própria sala de aula. A instituição recebe material didático como cartolina, cola, tesoura, lápis de cor, exclusivamente para este projeto, não tendo o ensino médio direito a esses recursos. Contudo, recursos como TV, DVD e *microsystem* são disponibilizados para todos os níveis, cabendo ao professor requisitá-los quando necessário a sua prática pedagógica.

Da mesma forma, a Prof. 3 também evidencia como maior dificuldade a falta de recursos materiais didático-pedagógicos. Afirma que o aluno não dispõe de livro, dicionário, gramática, nem de uma revista. Além disso, o estudo se limita a duas aulas semanais, que é um tempo, segundo ela, irrisório, insuficiente para o estudo de uma LE. Considerando-se que leciona a uma clientela que trabalha o dia inteiro, que chega à escola à noite, (à noite são 40 minutos de aula) que pretende concluir o ensino médio apenas para ter um certificado de conclusão de curso, eles não se interessam muito pela disciplina. Não havendo, assim, preocupação com a

aprendizagem por parte dos alunos, estes não vão buscar além do que é trabalhado em sala de aula. Afirma que a escola disponibiliza um retroprojetor, seu “companheirinho de cada dia”. Ela prepara em casa as transparências manualmente ou faz cópias, buscando sintetizar ao máximo o conteúdo, o que considera como essência, como fundamental para o conhecimento deles.

Os alunos, por sua vez, registram nos cadernos apontamentos que serão válidos para os momentos de pesquisas nas atividades avaliativas. Ela também faz uso do aparelho de som (*microsystem*), e nos fala que ultimamente foi inaugurada uma sala de multimeios (ver figura 5), que dispõe de TV, DVD, a qual utiliza, algumas vezes, como auxílio para as aulas, visando assim, à motivação do aluno e melhor apreensão do conteúdo. Relata que fez uso de um DVD que é apenas um professor dando aula e que “então já que é um professor dando aula, eu me prefiro enquanto professora dando aula porque eu me sinto mais real, mais perto deles.” E complementa “Eles até colocaram, até brincaram comigo e foi uma gargalhada só, que o professor era muito feio e que eu preferia a senhora.”

A professora comenta, ainda, que não levou filmes, que poderia ter levado, ou talvez tenha falhado quanto à escolha de um outro recurso, porque talvez devesse ter levado um DVD com um *video clip* ou algo similar. Sente que a turma não está motivada e tem dificuldade para trabalhar com estes recursos. Segundo ela, “é mais aquela coisa de fazer uma atividade, se livrar dela e ir embora o quanto antes porque tá todo mundo muito cansado e fica difícil ministrar as aulas.” Em sua prática, trabalha em grupos, em duplas. Segundo ela, a biblioteca dispõe de uma boa quantidade de gramáticas e dicionários.

Para ela, o ensino se dá meio às avessas, pela parte escrita, uma vez que a ordem natural do processo seria ouvir, falar, ler e só então escrever, contemplando as quatro habilidades. Assim, o aluno geralmente escreve e de posse desse registro ela explica, eles fazem as atividades e só então se dá o processo de leitura, ou seja, a oralidade da LI.

Já a Prof. 2 aponta como suas maiores dificuldades o desinteresse do aluno em aprender uma LE e o processo de avaliação. Segundo ela, muitos alunos ainda associam o conhecimento da LI ao fato de manter contato com falantes deste idioma e, neste sentido, afirmam não haver necessidade de sua aprendizagem. Comenta ainda que expõe para eles a necessidade da aprendizagem da LI, em

virtude de estarmos inseridos num mundo bastante competitivo em que quanto mais informações, quanto mais preparo melhor. Com relação à avaliação, revela ser muito delicado avaliar o aluno devido ao grau de subjetividade do processo.

No tocante à motivação do aluno, a partir da vivência em sala de aula das três professoras, o quadro assim se evidencia:

A Prof. 1 aponta aspectos como uma boa aula e a inovação como propulsores de entusiasmo. Segundo ela, o aluno percebe quando o professor prepara uma boa aula e gosta de novidades. Na sua percepção, “o que mais atrai o aluno é inovação”. Por outro lado, quando a rotina se estabelece, “eles ficam todos mortos”.

A Prof. 2 aponta a aproximação com a realidade do aluno como fator preponderante para a motivação do educando, embora afirme não fazer o diagnóstico sobre a realidade do discente. Segundo ela, esta aproximação com a realidade pode ser alcançada através da interdisciplinaridade. Mesmo tratando-se de outro idioma, podemos adentrar outras disciplinas através de temas a serem abordados em textos, como namoro, doenças sexualmente transmissíveis, *fast food*, dentre outros. Ela relata que desenvolveu uma atividade em sala de aula, cujo conteúdo era os números; elaborou uma questão que trabalhava as quatro operações, pedindo que eles colocassem o resultado em inglês, ao que, segundo ela, um aluno indagou: “Bom, você tá trabalhando Inglês ou matemática? Mas aí eu fui mostrar que é importante que a gente esteja trabalhando assim nessa parceria com outras disciplinas.”

A interdisciplinaridade não constitui uma panaceia para os problemas de fragmentação da educação, mas permite uma reflexão crítica sobre o processo. Requer do professor uma atitude aberta em relação ao conhecimento, desprovida de preconceitos no sentido de atribuir a todas as disciplinas igual importância e conceber a idéia de que o saber universal se sobrepõe ao pessoal.

Segundo Fazenda (1979, p.41):

Interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência [...]. Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo.

Nesta perspectiva, quebrar as barreiras entre as disciplinas do currículo proporciona ao aluno situar-se no mundo e compreendê-lo como um todo. Além disso, a aproximação com as experiências e problemas do cotidiano, tratados de forma interdisciplinar, poderão contribuir para o interesse e curiosidade do aluno, uma vez que se tratam de experiências que estão sendo por eles vivenciadas.

A Prof. 3 aponta o investimento em recursos didáticos como forma de motivar alunos e professores. Ela cita recursos como assinatura de revistas, seleção criteriosa de vídeos, uma sala mais equipada. Segundo ela, "nessa perspectiva talvez eles se sentissem assim mais motivados (**referindo-se aos alunos**). Eu também me sentiria mais motivada, ao invés de estar buscando sozinha, procurando e nem sempre encontrando como fazer (grifo nosso)".

Vale destacar que na atualidade, diante da diversidade de recursos didáticos, ainda encontramos muitos professores que ao ar livre, em baixo de uma árvore, conseguem ministrar uma boa aula e fazer com que a aprendizagem se efetive. Por outro lado, existem aqueles que em meio à tecnologia não conseguem fazer com que a aprendizagem aconteça a contento. Assim, podemos afirmar que o maior recurso ainda é o professor, cabendo a ele selecionar e saber como manusear os demais recursos a serem utilizados de forma a facilitar a aprendizagem.

Neste sentido, ao se depararem com o questionamento: Você já passou por algum curso, orientação/ formação específica para utilização das TIC? Encontramos a seguinte realidade:

A Prof. 1 nunca passou por um curso de capacitação que objetivasse o uso das TIC na área de educação. Aponta que a falta de familiaridade com estes recursos pode influenciar na prática pedagógica docente, uma vez que os alunos, nativos da era virtual, dominam mais a tecnologia do que o próprio professor. Expressa que, às vezes, tem até vontade de fazer uso destas ferramentas, mas não sabe manuseá-las e não encontra apoio por parte da instituição. Por outro lado, acredita que o uso das TIC em sala de aula possa contribuir para uma aprendizagem mais significativa, uma vez que vivemos em um mundo globalizado de informação e tecnologia muito avançada. A referida professora percebe que a partir da utilização das TIC em sala de aula o aluno aprende mais, porque "quando você vê uma coisa, aprende com mais facilidade."

A Prof. 2 está participando de um curso sobre as TIC oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), que contempla todas as disciplinas. Segundo ela, os professores recebem livro, manual e também um CD. (Há a promessa de um computador). Contudo, devido à falta de tempo, ainda não se dedicou como deveria.

Ela também acredita que a falta de familiaridade com os recursos tecnológicos possa afetar o trabalho do professor da atualidade. Confessa sentir-se intimidada pelo uso do *notebook* e do *datashow*, ferramentas com as quais ainda não sabe lidar corretamente. Contudo, demonstra estar aberta a essas inovações, como evidenciamos através de sua fala:

Prof. 2: [...] mas se eu preciso, eu vou em busca de ajuda, peço a alguém pra colocar pra mim, dar uma ajuda, não vou deixar de trabalhar um assunto porque eu não sei lidar com a ferramenta, peço a alguém que saiba. Eu acredito, porque quanto mais a gente trabalhar com essas ferramentas novas, que são bem atrativas para o aluno, melhor. Ganha o professor e ganha também o aluno, né? Se bem que eu estou ainda engatinhando no processo, ainda estou aprendendo a lidar com a coisa.

A professora acredita que a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula pode favorecer uma aprendizagem mais significativa. Para ela, eles vieram para auxiliar o professor em sua prática pedagógica, uma vez que chama muito a atenção do aluno. Ignorar estes recursos significa negar a realidade da sociedade contemporânea, na qual o aluno está em contato com estas ferramentas frequentemente e os docentes têm que estar preparados para esta realidade.

Nos fala ainda que, a partir do uso das TIC os alunos aprendem mais, eles se interessam mais. Alguns deles se sentem mais motivados, desafiados a fazer um trabalho bonito, especialmente aqueles que já se identificam com esse processo de trabalhar com *data show*. Relata uma experiência que se deu no estado do Ceará, na qual um aluno produziu um vídeo a partir do estudo de uma música.

A Prof. 3 iniciou um curso de tecnologias na educação à nível de especialização na modalidade de Educação Aberta à Distância (EAD) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), tendo, inclusive, participado da aula inaugural, aula presencial, mas não chegou a concluí-lo. Segundo ela, “ficou no

desejo, no sonho, mas outras oportunidades vão surgir e eu vou agarrá-las com toda a força.”

Em sua fala evidenciamos que para ela a falta de familiaridade com os recursos tecnológicos pode afetar o trabalho do professor da atualidade:

Prof. 3: [...] se eu vou manusear um *notebook* e um *datashow*, e eu não sei conectar os cabos, por exemplo, ou a simples ausência de um programa que vai dificultar o processo, eu não tenho conhecimento daquilo, como é que eu vou manusear? [...] então eu acho que é relevante conhecer, lidar, saber manusear, porque senão emperra o processo, não ligou, não acontece; não sabe manusear, então deixou de acontecer o processo.

Ao ser abordada sobre a contribuição destas ferramentas rumo a uma aprendizagem mais significativa, a professora considera que estes recursos são de fundamental importância para a prática pedagógica, uma vez que em meio a inserção destes recursos na sociedade, a escola sem esses elementos torna-se pouco convidativa aos alunos.

Ela percebe que através da utilização de recursos tecnológicos a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva, mais eficaz. A referida professora não concebe a ideia de que língua portuguesa, matemática, história, ciências, todas as outras disciplinas recebam um livro didático, que exista toda uma preocupação de reunir professores e de selecionar esse material, e é como se a LI não existisse, não vem nada, nenhum material para que os professores e alunos possam utilizar como material de referência. Para ela, não se concebe o estudo de uma LE sem nenhum recurso material. O aluno não adquire porque não pode, a escola não disponibiliza e o professor fica buscando, comprando com o dinheiro do seu salário, um ou outro livro para ampliar seu conhecimento, para facilitar o processo ensino-aprendizagem. A professora aponta para uma possível mudança no sentido de se disponibilizar material didático voltado para o ensino de LI para todas as escolas, de forma que os alunos possam ter acesso ao seu livro de inglês. Ela acredita que se eles estivessem com algum material já seria uma luz, um norte para a caminhada que é bem árdua. E encerra a entrevista citando o seguinte provérbio chinês: “*I listen and I forget. I see and I remember. I do and I understand.*”⁵

⁵ Eu escuto e esqueço. Eu vejo e me lembro. Eu faço e entendo.

Em sua fala evidenciamos a necessidade de se enfatizar o caráter prático no ensino de LI. Nesta perspectiva, o uso efetivo da LI representa caminho para a aprendizagem.

As três educadoras entrevistadas são unânimes em reconhecer que o uso das TIC influencia positivamente no processo ensino-aprendizagem e que o profissional da atualidade não pode desconhecer essa realidade. De fato, estas ferramentas são exigências postas pela sociedade tecnológica, informatizada e globalizada. Com elas novos objetivos educacionais se evidenciam, além dos objetivos da escola tradicional, ou seja, transmissão e assimilação de conhecimentos. Segundo Libâneo (2000, p. 8):

[...] busca-se uma maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjugação da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso de informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental.

De fato, a escola é responsável por preparar novas gerações e não pode esquecer as exigências impostas pela sociedade tecnológica. Contudo, os educadores têm a tarefa de preparar alunos reflexivos, que não estejam apenas aptos a lidar com as ferramentas tecnológicas, mas também a fazer uma leitura crítica do que ocorre na era da globalização. Para tanto, os educandos “[...] precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos” (LIBÂNEO, 2000, p. 8).

Nesta perspectiva, a prática educativa em que subjaz uma educação crítica e reflexiva pressupõe dos atores sociais diálogo e interação. Os discentes passam a ser sujeitos de sua aprendizagem, colaborando com o processo educativo. Assim, enquanto peças fundamentais e copartícipes desta engrenagem, aspectos relativos a estes não de ser considerados pela pesquisadora, como veremos a seguir.

4.3 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

A partir das falas presentes nos questionários, analisamos a percepção dos alunos no tocante ao uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem da LI. Os dados foram coletados através de perguntas abertas e fechadas que foram respondidas pelos alunos do 1º ano do ensino médio da EEEFM Cristiano Cartaxo.

Os questionários foram aplicados pela pesquisadora com 42 alunos, estando assim distribuídos: 14 alunos do turno matutino, 14 alunos do turno vespertino e 14 alunos do turno da noite. Vale salientar que os professores dos referidos alunos não se encontravam presentes durante a realização desta atividade. As perguntas trazem questionamentos sobre o perfil do educando, tais como gênero, idade, turno e o gosto pela LI. No tocante ao processo ensino-aprendizagem, nos propomos a identificar itens como a importância por eles atribuída à disciplina para a vida acadêmica e profissional, a participação e o desempenho do educando, bem como a percepção destes sobre a prática pedagógica dos professores e sua posição sobre o uso das TIC na aula de LI (Ver Apêndice B). Salientamos que as falas dos alunos foram transcritas *ipsis litteris* e que a análise se deu mediante o contexto social e histórico no qual foi produzido.

Considerando-se que as características do alunado possam contribuir para análise dos dados coletados, traçamos a seguir um breve perfil dos discentes investigados na EEEFM Cristiano Cartaxo.

No tocante ao gênero, evidenciamos que 60% da população pesquisada pertence ao gênero feminino e 40% ao gênero masculino, como vemos a seguir:

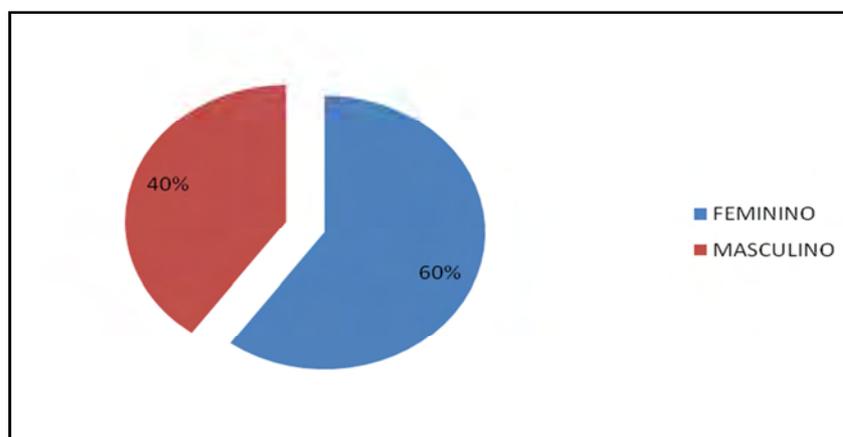


GRÁFICO 1: Gênero dos alunos.
Fonte: Própria autora/2010.

Com relação à idade, a população investigada encontra-se assim distribuída:

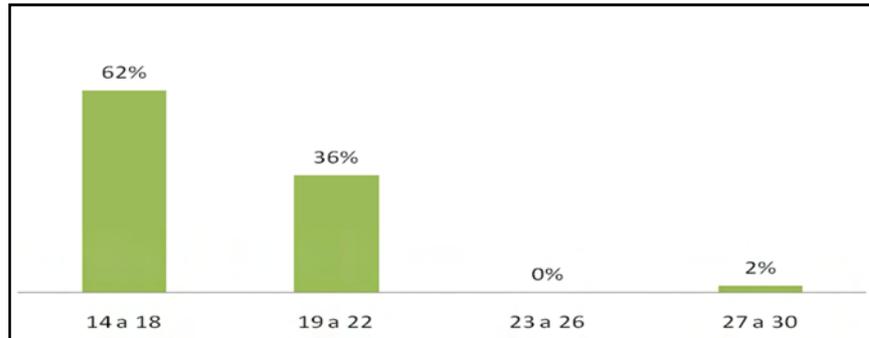


GRÁFICO 2: Idade dos alunos.
Fonte: Própria autora/2010.

Ao se depararem com a pergunta: você gosta de estudar Inglês? 76% da população investigada respondeu positivamente. Sendo que dentre os 76% encontramos 13 alunos e 19 alunas.

No tocante à importância do idioma para a vida acadêmica e profissional, 100% dos alunos investigados consideram a disciplina importante. As falas desses alunos apontam para a importância do aprendizado da LI sob as seguintes perspectivas: presença do Inglês na sociedade contemporânea, necessidade da aprendizagem do idioma visando à inserção no mercado de trabalho, sucesso no futuro e acesso à outras culturas.

A presença da LI para os alunos evidencia-se através das seguintes falas:

Aluno 31: Porque hoje tudo o que usamos ou trabalhamos tem inglês, indiretamente ou diretamente.

Aluno 32: Porque tudo que nós formos faze precisamos do Inglês.

Aluno 36: Por o Inglês está presente no nosso dia dia cada vez mais.

Aluno 37: Porque hoje em dia se utiliza o Inglês em tudo que vimos e estudamos.

Aluno 38: Porque tudo que for fazer tem que ter inglês.

Aluno 40: Porque na vida tudo tem um pouco de Inglês.

As justificativas apresentadas pelos alunos acima ratificam o discurso da globalização apresentado pelos teóricos que compõem a fundamentação teórica deste trabalho, na qual o conhecimento e a informação se apresentam como bens econômicos, símbolo de poder, e circulam, na maioria das vezes em LI, uma vez

que este idioma se apresenta como hegemônico na sociedade hodierna, constituindo assim, o fenômeno de invasão da LI, fato que contribui para importância deste idioma no currículo.

Diante dessa presença constante do idioma, evidencia-se, segundo os investigados, a necessidade de sua aprendizagem como exigência do mercado de trabalho globalizado e competitivo, fato que se constata através das seguintes afirmações:

Aluno 2: porque mais na frente você irá precisar para o seu trabalho.

Aluno 4: Por que nos ajuda muito em diversas coisas como: computador, DVD entre outras coisas, e também é muito importante falar inglês em algumas profissões, algumas só aceita com curso de inglês.

Aluno 16: Porque se todo emprego que encontra como profissional vai precisar de Inglês.

Aluno 22: Eu considero muito importante pois tenho em mente que com certeza irei precisar profissionalmente ou em outros trabalhos.

Aluno 29: Porque essa disciplina vai ajuda na nossa vida profissional.

Aluno 33: Para vc entrar numa boa faculdade e na vida profissional.

Aluno 34: por que pode ajudar a você na vida profissional.

Aluno 42: Porque em quase tudo se usa Inglês e é muito importante para nossa vida profissional.

Como já vimos anteriormente, desde o momento em que foi instituída como disciplina no Brasil, a LI nasce como fruto de um obstáculo linguístico, como exigência, necessidade para inserção no mundo do trabalho e apresenta objetivos pragmáticos como a comunicação. Já àquela época, a Língua Francesa e a LI representavam lugar de destaque entre as línguas vivas e segundo o decreto de 1809 são úteis ao estado no sentido de contribuírem para a prosperidade e a instrução pública. Diante do modelo econômico vigente, esta necessidade tende a crescer a cada dia. De fato, o conhecimento da LI continua a justificar-se pelo contexto histórico e pelo perfil profissional exigido pelo mercado, que se outrora estabelecia relações comerciais com a Inglaterra, na contemporaneidade pauta-se pelo modelo econômico globalizado da sociedade tecnológica, na qual evidenciamos a necessidade constante de qualificação profissional.

Nesse sentido, a Lei 9.394/96, em seu Art. 22 estabelece:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1999a. p. 57).

Em conformidade com a LDB (1996), os PCNEM apontam o caminho quando reconhecem o caráter formador da LE, sugerem que os currículos estabeleçam objetivos práticos e se adequem às exigências do mercado de trabalho, além de admitir que: “Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, [...]” (BRASIL, 1999b, p. 52).

As falas dos alunos revelam que o reconhecimento da aprendizagem da LI rumo à profissionalização aponta também para a aprendizagem do idioma como garantia de sucesso no futuro, o que se evidencia através das seguintes justificativas:

Aluno 7: Esa diciplina vai nos auxiliar no futuro.

Aluno 9: Porque para o futuro irei precisar da língua Inglesa.

Aluno 14: Porque nos ajudará muito no futuro nos trazendo conhecimento.

Aluno 20: Porque no futuro posso precisar dessa disciplina.

Aluno 39: A língua inglesa é importante na vida, para a pessoa ter um bom futuro.

As falas dos alunos investigados não apenas revelam a necessidade do conhecimento da LI, mas relacionam sua aprendizagem com a possibilidade de um futuro promissor. Enquanto cidadãos da sociedade do conhecimento e alunos do ensino médio em busca da profissionalização veem a LI como ferramenta de acesso ao conhecimento, numa sociedade na qual a informação se propaga *Just in time*, tornando-se indispensável para os que buscam o sucesso no mundo globalizado.

Embora sejam alunos da rede pública, os alunos também apontam a perspectiva de acesso a outros povos, a outras culturas como se evidencia através das seguintes afirmações:

Aluno 1: Porque futuramente visitaremos lugares internacionais.

Aluno 5: Porque no futuro, esta disciplina será bastante importante e ajudará a nós mesmos para falar com outras pessoas que moram em outros estados que falam em inglês.

Aluno 12: Porque a disciplina Inglesa e uma de tantas outras importantes para todos nós estudantes, com ela podemos estudar línguas diferentes e aprender mais a inditificar com outras pessoas de países diferentes.

Aluno 19: Porque é bom para trabalhar fora do país.

Aluno 35: Pq se um dia vc pensar em sair do pais vc precisa saber falar outras liguas.

Estas afirmações nos remetem aos PCNs, uma vez que os mesmos apontam para este aspecto quando afirmam que:

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem condição de serem parte indissolúvel de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado(BRASIL, 1999b, p. 49).

Agora não apenas uma disciplina isolada do currículo, mas integrada a uma grande área, linguagens, códigos e suas tecnologias, reconhece-se que a LI representa instrumento de acesso à informação, e à outras culturas e povos e que sua aprendizagem concebida “[...] de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais” (BRASIL,1999b, p. 61), uma vez que a comunicação se dá não apenas por palavras, mas também por gestos e que as tradições e os aspectos culturais nos auxiliam na compreensão dos povos e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem.

Também é interessante observar que o aluno da atualidade atribui a LI a mesma importância dada a outros componentes curriculares, como evidenciamos nas falas a seguir:

Aluno 3: Eu acho importante por que todas as disciplinas são importantes, pois no futuro a gente vai precisar de todas elas.

Aluno 6: Hoje em dia cada disciplina e um passo importante para o nosso futuro.

Aluno 17: Porque a disciplina de Inglês é tão importante quanto as outras. E o nosso futuro depende de todas essas disciplinas.

O aluno, sempre se reportando ao futuro, não mais questiona a presença da LI no currículo, reconhecendo assim seu caráter formador em relação às outras disciplinas. Esta percepção do alunado nos remete também aos PCNs quando reconhecem a importância da LE para a formação do educando, quando afirmam que: “[...] elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo [...]” (BRASIL, 1999b, p. 49).

Neste sentido, diante da sociedade do conhecimento, o ensino da LI, que atenda as exigências do mundo do trabalho no qual o aluno estará inserido pauta-se pelas práticas pedagógicas interdisciplinares. Como destaca Libâneo (2000, p. 31):

A noção mais conhecida de interdisciplinaridade é a de interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização, de conhecimentos, implicando uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade.

Destarte, não há mais lugar para a justaposição e o isolamento de disciplinas. Assim os conhecimentos da física, matemática, geografia, história, e demais componentes curriculares não de ser considerados pelo professor de LI, uma vez que não se trata de conhecer por conhecer, de apresentar o conteúdo de forma estanque, mas sim de integrá-lo a outras áreas do conhecimento humano, possibilitando ao aluno a oportunidade de integração entre o conhecimento científico e a realidade.

Assim, ao reconhecerem a importância da LI e as facilidades que o aprendizado da referida disciplina traz, levando-os a um futuro profissional promissor, a participação da população investigada assim se apresenta:

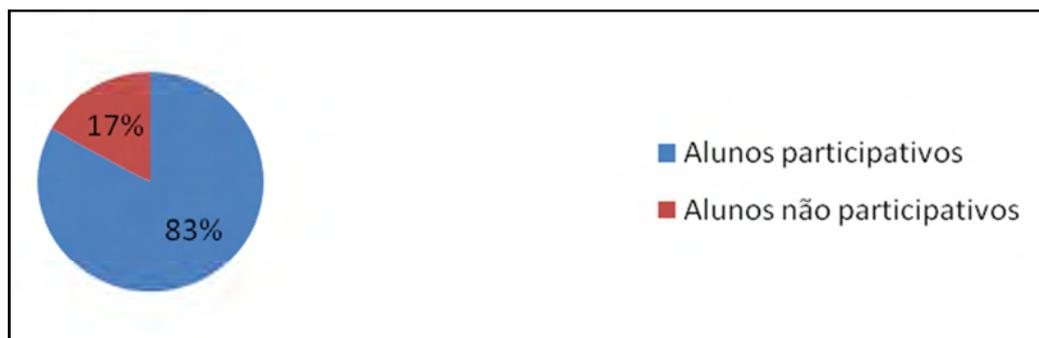


GRÁFICO 3: Participação dos alunos.
Fonte: Própria autora/2010.

Ao justificarem sua participação, alguns alunos associam o conceito de participação ao ato de realizar as tarefas propostas pelo professor, ou seja, fazendo tudo o que o professor pede, o que aparenta uma atitude de obediência e responsabilidade, como evidenciamos nas falas a seguir:

Aluno 03: Eu faço tudo de acordo com que a professora pede, se ela passar trabalhos, provas eu faço porque inglês é uma das matérias que eu mais gosto.

Aluno 9: Sempre faço o que a professora manda.

Aluno 23: Faço todas as atividades de sala de aula.

Aluno 26: Por que acho correto e de responsabilidade.

Estes dizeres revelam a atitude passiva dos alunos, característica que reflete os princípios teóricos da escola tradicional, na qual a aprendizagem do idioma se dá pela mera reprodução do conteúdo; o aluno memoriza os conteúdos, repete as estruturas, muitas vezes mecanicamente, mas não se apropria do conhecimento. Revelam também uma ideologia autoritária da educação, na qual o educador diz o que deve ser feito, muitas vezes, tolhendo a criatividade do educando. Uma vez que a capacidade de cognição do educando não é incentivada a estabelecer associação entre o texto e o seu contexto, estabelece-se, então, uma educação bancária, segundo a qual: “[...] o educador aparece como indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indiscutível é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2008, p. 65).

Segundo Levy (2000, p. 79): “A possibilidade de reapropriação e de recombinação material da mensagem por seu receptor é um parâmetro fundamental para avaliar o grau de interatividade do produto”. Embora o aluno decodifique e interprete, este não avança, apenas reproduz o conhecimento, ficando, assim, à margem dos processos comunicativos presentes na sociedade da globalização, na qual se evidencia a cada dia a necessidade de se aprender a LI.

Por outro lado, alguns associam o conceito de participação a não apenas execução de tarefas, mas a interação professor-aluno, aluno-aluno:

Aluno 4: Participo muito interagindo com a professora e com meus colegas.

Aluno 5: As aulas de Inglês é muito legal, a professora também é, faço tarefas, pergunto quando preciso alguma coisa que não entendo e eu gosto muito.

Aluno 11: Participo, com perguntas, dúvidas, conversas, etc.

Aluno 40: Sim, porque fasso muitas perguntas.

À proporção que evolui a humanidade, evidencia-se a necessidade de convivência entre os seres. Tarefas que antes eram desenvolvidas isoladamente passam a ser executadas em parceria. “A própria inteligência, que sempre foi vista como uma característica individual passa a ser vista como uma característica social, distribuída entre os participantes de um determinado grupo” (LEFFA, 2001, p.5).

Nesta perspectiva, os alunos investigados que estabelecem uma associação entre participação e interatividade também relacionarem o conceito de participação a um momento de aprendizagem, participar, interagir igual a aprender, como evidenciamos nos extratos a seguir:

Aluno 08: Participo para mim aprender mais.

Aluno 19: Para aprende uma língua nova como o inglês.

Aluno 32: Gosto e pretendo aprender mais do que já sei.

Estas percepções levam-nos a uma abordagem sociointeracionista da linguagem. Segundo Vigotsky (1934, p. 21 *apud* BAQUERO, 1998, p. 50): “A linguagem é antes de tudo um *meio de comunicação social*, um meio de expressão e de compreensão.” Nesta perspectiva, o fenômeno da aprendizagem ocorre diante de aspectos históricos e sociais, ou seja, a partir da interação entre os sujeitos, e o aluno se apropria dos conteúdos externos, não apenas reproduzindo-os, mas internalizando-os, reorganizando-os rumo ao desenvolvimento cognitivo individual, concretizando, assim, as duas funções básicas da linguagem humana, a saber: intercâmbio social e pensamento generalizante.

Podemos evidenciar que alguns alunos investigados associam sua participação a aspectos afetivos, ao fato de gostarem da disciplina e/ou da professora, como vemos nas falas a seguir:

Aluno 21: Porque eu gosto da diciplina de inglês e da professora.

Aluno 22: Amo as aulas de inglês devido a importância que ela nos traz.

Aluno 32: Gosto e pretendo aprender mais do que já sei.

Aluno 33: Eu gosto de aprender línguas novas, e é sempre bom aprender.

Como vemos nos extratos anteriores, os alunos encontram-se motivados porque se identificam com a disciplina. Em meio aos avanços tecnológicos da sociedade contemporânea, a educação passa por transformações. Não se aprende apenas na escola, mas na rua, em nossas casas, na sociedade, no mundo. Não há mais muros que limitem o processo ensino aprendizagem. Neste sentido, o diferencial poderá estar na afetividade, na qualidade das relações que se estabelecem entre os atores que compõem o processo ensino-aprendizagem: professor-aluno, aluno-aluno, professor-direção etc. Como percebemos, a afetividade está presente no decorrer do desenvolvimento do homem, tudo gira em torno do meio e das pessoas com as quais convivemos. De fato, a relação ensino-aprendizagem tem início na vida familiar e é permeada por aspectos afetivos que dão sustentação a aprendizagem.

Nesta perspectiva, Vigotsky ao discorrer sobre a afetividade no ser humano, afirma que os aspectos cognitivos estão intrinsecamente associados aos afetivos e propõe a unidade entre esses processos. “Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulso, afeto e emoção” (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Para Wallon (1934); (1972); (1941); (1959); (1963) *apud* Dantas (1992, p.85): “[...] a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.” Assim, afetividade e inteligência encontram-se misturadas no início e, aos poucos, com a maturação, dá-se início a exploração da realidade, o que contribui para que os aspectos cognitivos se sobreponham aos emocionais, sem, contudo, deixarem de estar interligados e de repercutirem uma sobre a aquisição da outra.

Ao abordar o aprendizado da LI, Brown (1994) *apud* Vivian (2005) relaciona a aprendizagem deste idioma a aspectos afetivos. Este aponta aspectos como linguagem, autoconfiança, *risk-taking* (riscos assumidos), dentre outros. Propõe atividades, situações para enfrentar as barreiras existentes no ensino da LE. “Segundo ele, todos os aprendizes de uma segunda língua devem ser tratados com afeição e carinho.” (BROWN, 1994 *apud* VIVIAN, 2005, p. 3). Desse modo, diante

dos obstáculos inerentes à aprendizagem de um idioma, o professor exerce papel fundamental no sentido de dar suporte afetivo aos educandos para que estes possam assimilar os conteúdos propostos. Neste sentido, ainda segundo Brown (1994), caberá ao professor dar o suporte necessário para desenvolver a autoestima e autoconfiança do educando. Para isto, ingredientes como paciência e empatia são indispensáveis.

O aprendizado de uma LE leva-nos a situações inesperadas, muitas vezes nos deparamos em situações nas quais não conseguimos nos expressar no idioma. Segundo Ellis (1999) *apud* Vivian (2005), há dois fatores para aquisição de uma Língua, são eles: fatores internos e externos. Os fatores internos referem-se aos insumos, às amostras as quais os alunos são submetidos durante o momento de aprendizagem, já os externos estão relacionados ao meio em que o aluno está inserido. Portanto, a aprendizagem do aluno pode estar relacionada a aspectos cognitivos (o aluno extrai informações sobre a LE através do insumo) ou à aptidão para aprender um idioma. No segundo caso, alguns se mostram mais habilidosos que outros.

Neste sentido, durante a realização da pesquisa, um fator peculiar, até certo ponto previsível, foi evidenciado: dentre os alunos que dizem não participar das aulas de LI, alguns justificam sua atitude através de falas que denotam falta de habilidade com a LI, introspecção e timidez, como vemos a seguir:

Aluno 31: Não. Porque eu não mim olho com capacidade de participar e tenho vergonha.

Aluno 38: Não. Não. Por que não sei me entrosar com a língua Inglês.

Esta aparente falta de competência linguística, introspecção e timidez fazem com que esses alunos se excluam do processo de aprendizagem, numa atitude de defesa, uma vez que não precisarão expor suas fragilidades para os colegas e o professor. Assim, o aluno passa a temer a língua, a situação. O medo de não conseguir se expressar, de não entender um texto constitui ameaça a aprendizagem do educando, uma vez que este conhecimento é necessário a sua formação. O temor e a insegurança são reais e precisam ser trabalhados, de modo a não comprometer a aprendizagem do aluno, uma vez que só se aprende a fazer

fazendo, só se aprende a falar falando, só se aprende a ler lendo. Neste sentido, o aluno para vencer o medo precisa lutar, esforçar-se a fim de superar suas dificuldades e limitações.

Embora evidenciemos uma participação de 83% dos alunos investigados, seja ela de forma mais passiva ou ativa, o desempenho da amostra assim se apresenta:

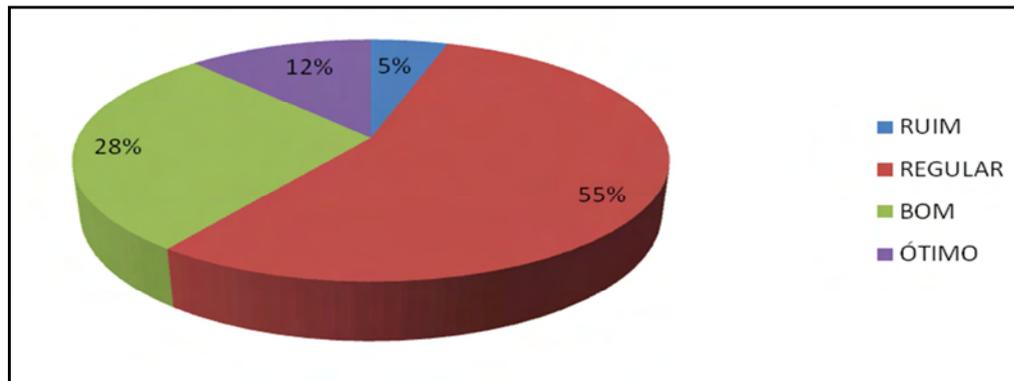


GRÁFICO 4: Desempenho dos alunos.
Fonte: Própria autora/2010.

Os dados acima nos remetem ao problema que deu origem a esta investigação, ou seja, o baixo índice de aprendizagem dos alunos. Vale salientar aqui que a amostra investigada também apresenta sérios problemas com a escrita da língua materna, como evidenciamos através de vários extratos de suas falas. Quando questionados a respeito do seu desempenho, os alunos que se dizem ruins atribuem este fato a vida pessoal e a si próprio, como observamos nas falas a seguir:

Aluno 31: Ruim. Como o meu desempenho nas aulas e na vida pessoal.

Aluno 38: Ruim. A minha pessoa.

É interessante observar que os alunos acima citados afirmam não participar das aulas de LI, como já evidenciamos anteriormente.

Os que se consideram regulares citam fatores como não gostar da disciplina, a si próprio, a atenção, a falta de atenção, ao professor e a dificuldade do idioma, como transcrevemos a seguir, respectivamente:

Aluno 41: Regular. Porque eu naum gosto de inglês. Estudo porque é o jeito.

Aluno 39: Regular. Às vezes, eu me distraiu e esqueço um pouco da aula e o mau desempenho é culpa minha.

Aluno 37: Regular. Porque eu presto bastante atenção nas aulas.

Aluno 28: Regular. Eu atribui Regular porque as vezes quando quero presta atenção Eu entendo alguma coisa.

Aluno 29: Sim porque a professora de inglês explica muito bem.

Aluno 24: Porque falar em inglês e escrever não e muito fácil.

Os alunos que se classificam como bons atribuem seu desempenho aos fatores atenção e participação, respectivamente:

Aluno 27: bom; pois eu presto bastante atenção nas aulas.

Aluno 17: Porque participo de todas as aulas.

Dentre estes, encontram-se os alunos 21, 22, 32 e 33 que como vimos anteriormente afirmam participar das aulas de LI atribuindo sua participação a aspectos afetivos e, que por sua vez, atribuem seu desempenho a aspectos como esforço e força de vontade. O aluno 22, inclusive, não se declara excelente porque não tem habilidade ao falar.

Por sua vez, os alunos que se dizem ótimos apontam o esforço pessoal e o professor como causas do sucesso:

Aluno 36: Atribuo muito ótimo porque estou estudando cada vez mais.

Aluno 11: Ótimo, pois minhas notas são excelentes, e a professora é gentil e explica super bem e repete quantas vezes for preciso.

Diante de tais afirmações, evidencia-se que um bom professor e o comprometimento do aluno não garatem uma boa aprendizagem. Neste sentido, torna-se imprescindível a investigação de aspectos relativos à formação continuada do professor, metodologia e recursos didáticos.

Segundo Leffa (2005, p.4): “Um professor, que trabalha com um produto extremamente precível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado.” Neste sentido, a sua formação não termina ao deixar os bancos da universidade, mas este será um eterno aprendiz, que ao transmitir saberes e

produzir conhecimentos levará em conta o novo contexto social, no qual novas formas de acesso à informação, novas tecnologias se evidenciam, facilitando, assim, o processo ensino-aprendizagem.

Assim, em nossa pesquisa empírica, ao investigarmos a prática pedagógica dos professores, três pontos foram questionados, a saber: domínio de conteúdo, metodologia e recursos didáticos. Na percepção dos alunos investigados, com relação a esses tópicos, obtivemos o seguinte resultado:

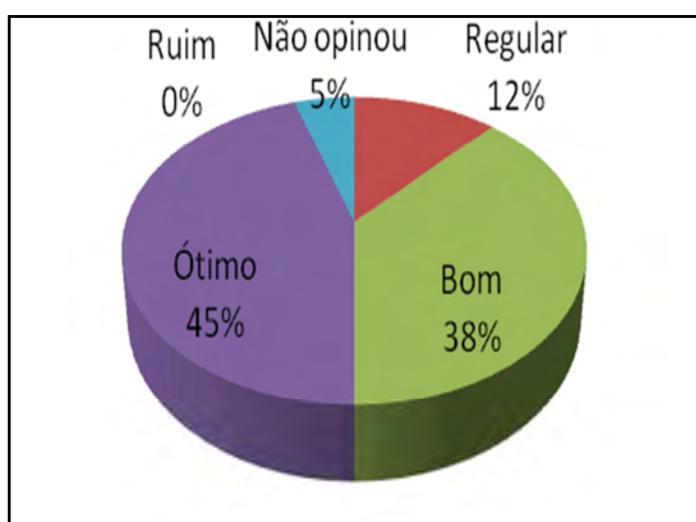


GRÁFICO 5: Domínio de conteúdo do professor.
Fonte: Própria autora/2010.

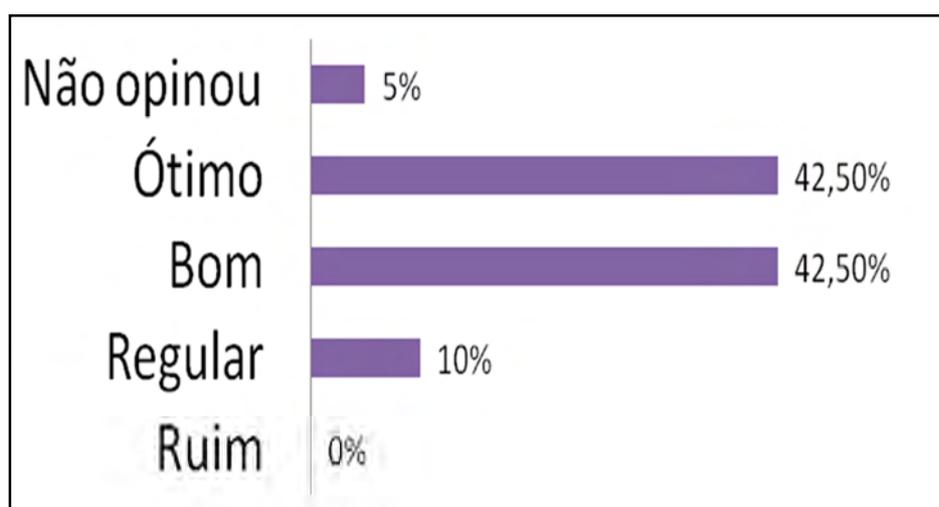


GRÁFICO 6: Metodologia do professor.
Fonte: Própria autora/1010.

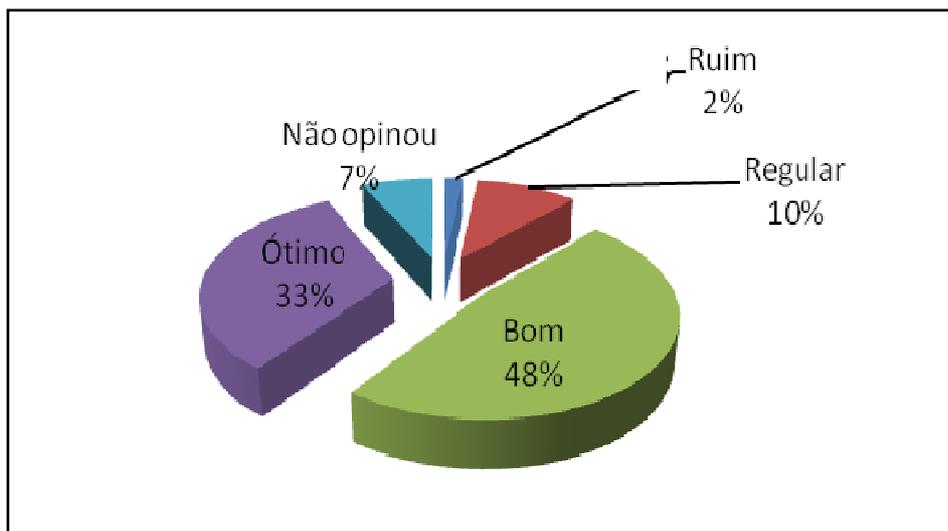


GRÁFICO 7: Recursos didáticos.
Fonte: Própria autora/2010.

Ao serem questionados sobre o uso de recursos tecnológicos na aula de LI, 69% dos alunos responderam afirmativamente. Os recursos por eles mencionados são o aparelho de som, vídeo, CD, DVD, televisão. Os discentes afirmam que os referidos recursos são utilizados para apresentação de músicas em LI, *clips*, vídeos de aula e filmes. Não havendo, portanto, o uso do computador em sala de aula, embora a instituição disponha de um laboratório de informática, inclusive com acesso à rede mundial. Vale salientar que recursos tradicionais como a lousa, o livro e o retroprojetor também foram citados pelos alunos.

Quanto à utilização dos recursos tecnológicos na aula de LI, 98% destes acreditam que contribuem para uma melhor aprendizagem. Afirmam que a aula se torna mais interessante, uma vez que os jovens de hoje são mais ligados a tecnologia, fato que facilita a compreensão dos conteúdos ministrados.

Os alunos investigados reconhecem que os recursos citados exercem mais poder sobre sua atenção e também abordam a percepção que o som e a imagem exercem sobre a aprendizagem, como se evidencia através das seguintes falas:

Aluno 01: Eu acho que vendo tudo fica mais fácil.

Aluno 07: Em caso de vídeos agente presta mais atenção e entende mais.

Estas falas nos remetem a Libâneo (2000, p. 40) quando afirma que:

Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes de conhecimento. Ou seja, professores, alunos, pais, todos precisamos aprender a lidar com sons, imagens, movimentos e a lidar com eles.

Uma vez que essas tecnologias já foram incorporadas à vida cotidiana das pessoas, não mais se concebe a educação sem esses elementos, mas há que se adaptar a esses recursos, porque constituem ferramentas pedagógicas mediadoras/facilitadoras de aprendizagem.

4.4 DUAS FALAS EM QUESTÃO: PROFESSORES E ALUNOS

Após feita a análise das falas dos sujeitos pesquisados, nos propomos neste item a estabelecer convergências e divergências em suas falas, com o propósito de contribuir positivamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Evidenciamos em ambas as falas a forte presença do discurso da globalização e, conseqüentemente, a necessidade da aprendizagem da LI. No entanto, as professoras vinculam esta necessidade ao vestibular, inclusive, este norteia a seleção dos conteúdos, como vemos nas falas a seguir:

Prof 1: Eu sigo o programa do vestibular do primeiro ano. A parte gramatical toda, né? Começando por artigo, numeral, pronome, verbo e texto, né? Leitura e interpretação de texto eu trabalho mais, já pensando em preparar eles pra o vestibular. Acho que no ensino médio o interesse maior é esse. Mas eu sigo o programa que vem lá da nona região, que é o programa que justamente cai no vestibular.

Prof 2: [...] eu faço questão de dizer que é importante, que eles deem essa atenção porque vai tá lá no programa do vestibular. Até porque eu acho que não pararam pra pensar o quanto é importante o estudo na vida deles. Pra o futuro deles.

Prof 3: Os conteúdos são priorizados assim: numa perspectiva de que nós trabalhamos com o aluno que está se preparando pra fazer um vestibular, aí então, nós pegamos previamente o que é conteúdo pré-requisito, o que é conteúdo programático da UFCG, da UFPB, e aí nós montamos o plano nessa perspectiva, considerando o que eles vão precisar, enquanto necessidade em cada série, já que uma é pré-requisito pra outra.

Por outro lado, as falas dos alunos deixam transparecer que eles vinculam a necessidade do idioma à vida profissional destes, o que para eles está associado ao futuro, embora admitam que a LI já esteja em toda parte hoje.

Neste sentido, embora os conteúdos abordados pelas professoras sejam elencados visando o programa do vestibular, o diálogo entre educador e educando parece não se estabelecer, uma vez que este se inicia na busca pelo conteúdo programático e aspectos relativos à realidade dos educandos não são considerados, ainda que haja a tentativa de buscá-la, intuitivamente, através da seleção de temáticas a serem trabalhadas nos textos.

Segundo Freire (2008, p. 100): “Será a partir da situação presente existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.” Neste sentido, o professor, enquanto mediador do processo, busca o conteúdo programático ao conhecer a realidade do aluno e suas expectativas, rumo a uma educação libertadora, e é nesta busca que se inicia o diálogo entre as partes. “É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*” (FREIRE, 2008, p. 101).

Assim, empatia e afetividade tornam-se ingredientes básicos para obtenção destes dados e, conseqüente, melhoria do processo ensino-aprendizagem. De fato, a categoria afetividade foi citada por professores e alunos investigados. Ao comentarem sua escolha pela profissão, duas professoras fizeram alusão a aspectos afetivos como motivadores na escolha profissional. Os discentes, por sua vez, também fizeram alusão a este aspecto no sentido de contribuir para a aprendizagem. É interessante observar também que alguns alunos manifestam o interesse pela profissão, como evidenciamos na fala a seguir: “Aluno 23: Eu pretendo fazer faculdade de Língua Inglesa.”

No que diz respeito ao uso das TIC, professores e alunos reconhecem que estas ferramentas são potencializadoras no processo ensino-aprendizagem. Os alunos investigados veem as tecnologias como ferramenta atrativa para as aulas, como recurso que se utilizado pode favorecer a motivação e a aprendizagem da LI. As análises revelam que os discentes reconhecem o caráter formador da LI, igualando-a à outras disciplinas do currículo e foram unânimes em destacar a importância deste idioma para sua vida acadêmica e profissional. Uma vez que a LI

está em evidência na sociedade contemporânea, sua aprendizagem representa passaporte para inserção no mundo do trabalho e, conseqüente, sucesso na sociedade globalizada.

As análises demonstram, ainda, que embora 83% dos alunos investigados participem da aula de LI, o desempenho destes não se apresenta satisfatório, uma vez que apenas 28% destes se considerem bons, e 12% se digam ótimos; ficando os outros 60% distribuídos entre os alunos que se classificam como regulares e ruins (ver gráfico 4). Embora os discentes considerem os itens relativos a domínio de conteúdo do professor, metodologia e recursos didáticos como satisfatórios, a aprendizagem não se efetiva. Neste sentido, Paiva (2005, p.12), comenta que a aprendizagem de uma LE acontece quando “[...] a língua faz sentido para o aprendiz e lhe oferece oportunidades de uso da língua, seja lendo, ouvindo, falando, escrevendo, ou interagindo pelo computador.”

Nesta perspectiva, apontamos que, desde a década de 1960, evidencia-se o ensino da LI através da cultura do próprio aluno e há uma vasta publicação que aborda temáticas referentes à cultura brasileira. Como exemplo, podemos citar um livro de Moita Lopes, *Read, Read, Read* (1998), que inclusive apresenta personagens brasileiros. Outra abordagem que se evidencia na atualidade, e que é bastante pertinente para os cursos técnicos, é o *English for Specific Purposes* (Inglês para Fins Específicos), mas conhecido como Inglês Instrumental, segundo a qual o idioma não é um fim, e sim um meio de acesso à informação da área na qual o aluno está inserido.

Ainda considerando o contexto, 98% dos discentes investigados apontam a utilização da tecnologia como elemento facilitador da aprendizagem, justificando que além de se fazer presente na vida cotidiana das pessoas também torna a aula mais interessante, uma vez que se trabalha com a percepção dos sentidos.

Contudo, temos de um lado professores, profissionais experientes, com uma vasta experiência em sala de aula, preparados pedagogicamente, e que se identificam com a profissão, mas que são conhecedores de suas limitações e diante das dificuldades de trabalhar estes recursos em sala de aula, reconhecem a necessidade de capacitação, uma vez que a escola necessita adequar-se às exigências impostas pela sociedade do conhecimento. Do outro lado, evidenciamos o aluno que reconhece a importância da LI, associa a aprendizagem do idioma ao

sucesso no futuro, mas não consegue efetivá-la no presente, mesmo sabendo que este já faz parte da sociedade globalizada. Assim, aponta a inserção das tecnologias como saída para a melhoria da aprendizagem, embora demonstre sua satisfação com os recursos didáticos utilizados em salas de aula, uma vez que 48% dos investigados os consideram bons e 33% os consideram ótimos, perfazendo um total de 81%.

Já os professores afirmam que diante da presença desses elementos não há como negar estas ferramentas, uma vez que elas já fazem parte da realidade do discente e encontram-se instituídas na sociedade:

Prof. 1: Acredito que sim porque a gente vive num mundo hoje, né? De globalização, de informação, de tecnologia muito avançada e a gente às vezes como professora não sabe. Tem aluno que sabe mais do que a gente, né? Porque eles vivem mexendo com essas coisas e descobrem coisas que nem a gente sabe.

Prof 2: Com certeza porque enquanto a gente , se a gente ficar só no giz, o aluno lá fora está aprendendo muito, ele está em contato com a mídia constantemente, é o Orkut, e agora o ... deixe me ver aqui, além do MSN, agora tem um outro... é o twitter, que não sai da boca da moçada. Então eles têm essa curiosidade de saber algumas palavras que eles veem lá, em Inglês, e aí a gente tem que tá preparado pra isso. É uma ferramenta que veio pra ajudar muito o professor e chama muito a atenção do aluno.

Prof. 3: Acredito que é de fundamental importância porque em meio a essa invasão, né? Tudo é Internet, é LAN-house, é mundo novo, é todo mundo num corre-corre, numa praticidade, querendo coisas novas, e você com um giz e um quadro pra escrever, o que é que vai ter de interessante nessa aula, de motivador? Então, se você chega com uma coisa diferente, até a presença de um cartaz já é diferente, imagine de um recurso tecnológico.

Em suas falas, as professoras apontam para um descompasso entre a escola e a sociedade. No entanto, em sua prática pedagógica não se evidencia o uso de tecnologias digitais, justificando como causa para a não utilização destas ferramentas, a falta de familiaridade com estes recursos e a falta de incentivo da instituição. Neste sentido, crescer profissionalmente significa localizar-se no tempo e nas situações, para que possamos criar e transformar a realidade em conjunto com a humanidade.

Nesta perspectiva, o professor da atualidade aprende ao mesmo tempo em que ensina. Atualiza não apenas seus saberes disciplinares, mas também suas

competências pedagógicas. Segundo Levy (2000), em meio ao contexto da *world wide web*, através da qual informações atualizadas podem ser facilmente acessadas:

[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão de conhecimentos, que agora é feita de maneira mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento (LEVY, 2000, p. 171).

Ancorados nessas reflexões, salientamos que uma revolução científica faz um deslocamento de funções e atribuições e redimensiona o processo de trabalho. Desse modo, o papel do professor será o de mediador; caberá a ele acompanhar e gerenciar a aprendizagem do grupo e incitar a troca de saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ensinar não é apenas transferir conhecimento,
mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”
Paulo Freire

Em meio ao cenário educacional da contemporaneidade, a aprendizagem da LI passa a ser uma necessidade para aqueles que buscam a informação, uma vez que esta circula, em sua maioria, neste idioma. Neste sentido, negar essa realidade é também negar ao cidadão a oportunidade de inclusão na sociedade globalizada, contribuindo, assim, para sua conseqüente discriminação e exclusão da sociedade tecnológica na qual encontra-se inserido.

O objetivo desta pesquisa foi investigar o uso das TIC como ferramentas educacionais e o reflexo destas no ensino e na aprendizagem da LI. Para tanto, recorreremos à análise das falas dos interlocutores investigados, numa perspectiva de desvendar as percepções destes sobre a utilização destes recursos e o seu impacto sobre a aprendizagem da LI, enquanto contribuição para sua formação cidadã.

Juntamente com essas percepções, abordamos, dentre outros temas, aspectos referentes ao ensino da LI no Brasil, ou seja, sua trajetória; fizemos um breve histórico sobre as TIC, relacionando-as com as novas exigências educacionais, que dentre outros aspectos apontam para a inserção destas ferramentas na escola, e com o ensino da LI. Apontamos o caráter formador da LI enquanto instrumento de comunicação e inserção no mundo do trabalho, frente ao novo perfil profissional exigido pela sociedade tecnológica.

As falas apreendidas nos revelam que alunos e professores investigados reconhecem a importância de recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que essas ferramentas já estão inseridas na sociedade vigente. Na prática pedagógica dos professores evidenciamos o uso de recursos tecnológicos em sala de aula, tais como: TV, DVD e *microsystem*. Entretanto, mesmo reconhecendo que estes elementos são potencializadores da aprendizagem, estas ferramentas são utilizadas de forma esporádica, e embora reconheçam a importância das tecnologias digitais, estas não estão sendo utilizadas em sala de aula, mesmo sendo disponibilizadas, em pequena quantidade, pela instituição.

Além desses dois atores envolvidos no processo, evidenciamos também a presença de políticas públicas que refletem não somente na estrutura física, mas na organização curricular da instituição. Um exemplo disto são os PCNs, que citam as causas do fracasso da LI na escola pública, atribuindo-as a fatores como formação do professor, carga horária e recursos didáticos insuficientes.

No entanto, pouco se tem feito para melhorar estes aspectos. Como vemos, no caso estudado, o número de aulas de LI continua a ser insuficiente (duas por turma), a formação continuada dos professores não vem sendo estimulada, e os recursos ainda não atendem às necessidades de uma escola da era tecnológica, uma vez que, apesar de evidenciarmos aspectos relativos à inserção das TIC em seu PPP, a instituição não dispõe, ainda, de um ambiente adequado para esta prática, no que diz respeito ao ensino de LI, nem de materiais didáticos suficientes que permitam melhorar a prática pedagógica e a formação do aluno, embora possamos evidenciar esforços para isso.

Assim, embora a lei estabeleça a obrigatoriedade da LE, não são oferecidas condições para que este componente curricular atinja o objetivo ao qual se propõe, enquanto integrante da educação básica, ou seja, propiciar ao educando meios para progredir tanto em estudos posteriores quanto no trabalho. Diante deste fato, evidencia-se que não bastam as leis para que a aprendizagem se efetive, ações necessitam ser concretizadas visando o cumprimento da lei e a necessidade de se aprimorar o processo educativo, objetivando a melhoria da aprendizagem da LE, de modo que os discentes estejam preparados para enfrentar as exigências do mercado de trabalho, no que diz respeito à crescente necessidade de competência linguística em LI.

Paralelo a isso, evidenciamos o descompasso entre os objetivos propostos para a LE pela legislação, que visa à comunicação do educando em diferentes contextos e situações, e o vestibular que, a nível de Paraíba, continua pautando-se por conteúdos que privilegiam a gramática e a compreensão textual. Em meio a este descompasso, evidenciamos por parte do professor do ensino médio um dilema: o que ensinar? como ensinar?

Neste sentido, numa educação que tem como pressuposto o diálogo e a interação e na qual não há mais espaço para a mera transmissão de conteúdos, ou seja, para uma educação bancária, na qual o aluno apenas reproduz o

conhecimento mecanicamente não dele se apropriando, o ensino da LI deverá priorizar a prática comunicativa, de modo a possibilitar ao educando a compreensão do mundo em que vive e, ao mesmo tempo, tornar-se sujeito de sua aprendizagem.

Assim, uma vez que a LI se apresenta como língua multinacional que dá acesso à informação e ao conhecimento científico, e seu conhecimento não se dá de forma estanque, sua aprendizagem deverá ser conduzida de forma a contemplar aspectos relacionados ao contexto social do aprendiz e numa perspectiva interdisciplinar, atendendo, assim, às necessidades dos alunos.

Outro aspecto a ser abordado é a formação dos professores, que não tem seu fim nas cadeiras da universidade, uma vez que mais que aspectos acadêmicos, a prática educativa pressupõe também os saberes de experiência e o pedagógico. Assim, diante da nova realidade educacional, em meio à expansão das TIC na educação, evidencia-se a necessidade de que os educadores mostrem-se abertos, dispostos a conviver com essa realidade e aprender a aprender, juntamente com seus alunos, não havendo, assim, espaço para rejeição a esses elementos.

Neste sentido, apontamos que em meio a uma sociedade na qual o acesso ao conhecimento se dá de forma mais atualizada e dinâmica através do hipertexto, que inclusive pode suprir a ausência de um livro didático, o uso das tecnologias digitais poderá preencher uma lacuna no processo ensino-aprendizagem. Além de ter acesso aos *E-books* que circulam na rede, navegando pelo oceano de informação e de conhecimento das páginas virtuais, alunos e professores podem tanto atualizar seus conhecimentos como interagirem, utilizando a LI de forma a praticá-la através de interfaces *on line* que disponibilizam atividades como *E-mail*, *MSN*, *chats*, *blogs* e *ORKUT*, dentre outros, de modo a permitir uma abordagem prática do idioma e a interatividade proposta pela cibercultura, difundida pela sociedade da era tecnológica, ou seja, interatividade usuário - usuário, usuário - tecnologia e tecnologia - tecnologia.

Salientamos, ainda, que na rede encontram-se disponíveis cursos *on-line* gratuitos e atraentes que podem ser facilmente acessados e através dos quais temos a oportunidade de praticar o idioma em suas quatro habilidades.

Além de possibilitarem o acesso à informação, as tecnologias digitais constituem alternativa à capacitação docente, substituindo, assim, a capacitação

presencial, principalmente quando não houver possibilidade para esta. Desse modo, vivenciamos na educação o paradigma da navegação, que se realiza através do ciberespaço, levando a um conhecimento que é ao mesmo tempo massificado e personalizado. Este paradigma torna-se cada vez mais pertinente, uma vez que seus instrumentos, tais como redes de telecomunicações e recursos multimídia vêm sendo utilizados em práticas pedagógicas da escola presencial.

Pela sua localização geográfica, que a distancia dos grandes centros, e a carência de cursos de pós-graduação, dentre outros, os docentes da EEEFM Cristiano Cartaxo que pretendem fazer uma formação continuada, na maioria das vezes precisam dirigir-se a outros centros, o que muitas vezes leva à desistência e consequente processo de acomodação da categoria, fato que contribui não apenas para a falta de atualização do conhecimento disciplinar, mas também afeta sua prática pedagógica, distanciando-o, assim, das novas abordagens relativas a estas, uma vez que não se trata de inserir as tecnologias no processo educativo de qualquer forma, apenas se atendo a aspectos técnicos, mas de acompanhar de forma consciente e crítica esta mudança de paradigma que questiona o conhecimento, a escola, e, sobretudo, o papel do professor e do aluno, mediante a sociedade da informação.

Diante do exposto, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para uma reflexão crítica da prática pedagógica do ensino de LI neste novo cenário educacional, no qual as TIC se evidenciam como elementos potencializadores do ensino e da aprendizagem que têm como pressupostos básicos o diálogo e a interação entre as partes. Neste sentido, não existem mais atores centrais, uma vez que todos são sujeitos de sua aprendizagem, podendo, assim, contribuir para o processo.

Por fim, neste novo contexto educacional, o professor, agora eterno aprendiz, além de atualizar seus conhecimentos disciplinares, necessita desenvolver habilidades comunicativas e informacionais, aprender a lidar com as novas tecnologias que aos poucos vêm sendo incorporadas na educação e assim motivar alunos, resgatando o papel da escola, e adequando-se às novas exigências impostas pela sociedade tecnológica. Não nos esqueçamos, porém, que quanto mais a tecnologia avança, mais precisamos de profissionais competentes e aptos a lidar com ela, mas, sobretudo, humanos, reflexivos e éticos, uma vez que o uso da

tecnologia constitui um apoio, uma âncora à prática educativa e sem o olhar humano ela não dará conta do complexo ato de aprender.

Neste sentido, salientamos que aspectos relativos à formação de professores precisam ser considerados, uma vez que a simples utilização da técnica e transmissão de conhecimentos não possibilitam ao professor conscientizar-se do seu papel como educador e da função social da LI na educação brasileira. Diante deste aspecto, questionamos: quem educa o educador da sociedade tecnológica? Como este deve conduzir o processo ensino-aprendizagem, utilizando as TIC de modo a desenvolver a interatividade e a reflexão? Estes questionamentos, que nos inquietam, representam um desafio a seguir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, JCP; BARBIRATO, Rita C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. *In: Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas: Editora da Unicamp, (vol.36): 23-42, Jul./Dez.2000. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?q=Ambientes+Comunicativos+para+Aprender+L%C3%ADngua+&hl=pt-BR&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>>. Acesso em: 04 jul. 2008 às 23h e 20 min.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. *In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Orgs.). Integração das tecnologias na educação*. Secretaria de Educação à Distância, Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

BAQUERO, Ricardo. **Vigotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas 1998.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm>>. Acesso em: 09 jul. 2008.

_____. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**, Lei nº 5.692 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 09 jul. 2008.

_____. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2008.

_____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: ensino médio: bases legais/ Ministério da Educação . - Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999a. - (Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio, 1).

_____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias/ Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999b. - (Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio, 3).

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. 8 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

CARDOSO, Teresa Fachado Levy. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. *In: GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (org). Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; vol. 1). 9. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006 .

CASTRO, César Augusto. Produção e circulação de livros no Brasil: dos jesuítas (1550) aos Militares (1970). **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, vol.10, nº20(2005). Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/>. Acesso em: 23 jul 2009 às 20:30.

CELANI, Maria Antonieta Alba; COLLINS, Heloisa. Formação contínua de professores em contexto presencial e à distância: respondendo aos desafios. *In*: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (orgs). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. *In*: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias genéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

IUPUI – Indiana University-Purdue University Indianapolis. Disponível em: <www.iupui.edu/~engwft/slide20l.gif>. Acesso em: 10 jul. 2009.

KENSKY, Vani. As tecnologias invadem nosso cotidiano. *In*: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2008.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas: 2001, v. 1. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2010. às 17:03.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LINS, Fernando Antônio Domingos. Uma visão do paraíso: presença de um imaginário espiritualista em obras de Gilberto Freyre. *In: Formação do Brasil: aspectos da Cultura e do povo Brasileiro*, Recife-PE, 2000. (Evento Alusivo ao Centenário do Nascimento de Gilberto Freyre, realizado no Teatro do Forte/ Museu da Cidade do Recife). Disponível em: <www.ipepe.com.br/gf.html>. Acesso em: 09 jul. 2009.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. *In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (orgs). Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

MORAN, José Manuel. Desafios da televisão e do vídeo à escola. *In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Orgs.). Integração das tecnologias na Educação*. Secretaria de Educação à Distância, Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

_____. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. Publicado na **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol.23,n.126, setembro-outubro1995,p.24-26.Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?q=o+que+s%C3%A3o+as+tecnologias+da+comunicação+e+informação&hl=pt-BR&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>>. Acesso em: 04 jul. 2008 às 21:30.

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do. **Pedagogia liberal modernizadora**: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses. **A historiografia Brasileira da Literatura Inglesa**: uma história do ensino de Inglês no Brasil (1809-1951). São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, Marta Kol. O problema da afetividade em Vigotsky. *In: LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias genéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

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. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/como.htm>>. Acesso em: 28 jun 2008 às 23 h e 48 min.

_____. **O uso das tecnologias no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica, 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2009 às 16:39 min.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO CRISTIANO CARTAXO. Cajazeiras, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação Brasileira**: a organização escolar. 19ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. - (Coleção memória da educação)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TONDELLI, Maria de Fátima; FRANCISCO, Antonio Carlos de; REIS, Dácio Roberto dos; SOUZA, Marisa Marques de. Inovação tecnológica e sua influência na metodologia de ensino da língua inglesa. *In: GLOBAL CONGRESS ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION. Anais...* São Paulo, 13-16 mar. 2005. p. 1013-1017. Disponível em: <www.ppgep.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/ARTIGOS2005/E-book%202006_artigo%2058.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2010.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. *In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Orgs.). Integração das tecnologias na Educação*. Secretaria de Educação à Distância, Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Novas tecnologias de informação e comunicação: reflexões a partir da teoria Vygotskyana, 2003. 17 f. *In: Separata de: Alphonciência - Revista científica do IAESUP* - v. 1, n. 1, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto16.htm>>. Acesso em: 30 jun 2008 às 22:52 min.

VIVIAN, Márcio. A Influência do Aspecto Afetivo na Aprendizagem da Língua Inglesa em Escolas Públicas. *In: Revista Voz das Letras*. n. 3, v. II Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, II Semestre de 2005. Disponível em: <<http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/3/1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

WIKIPEDIA – A enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fon%C3%B3grafo>>. Acesso em: 10 jul. 2009. (dicionário eletrônico).

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada com professores.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

Este roteiro faz parte da pesquisa **O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.**

CONHECENDO O PROFESSOR

I- PERFIL:

1- () Sexo

2- () Idade

3- Graduado (....) Não () Sim em: _____

Instituição: _____

4- Pós-Graduação () Não () Sim, em: _____

5- Município(s) em que atua: _____

6- Em que tipo de sistema você atua como educador?

() Estadual () Municipal () Federal () ONG () Privado

7- Você atua nas seguintes modalidades/ nível:

() Infantil

() Fundamental

() Médio

() EJA – Fundamental

() EJA – Médio

() Outros: _____

8- Em quantas turmas você leciona?

9- Qual a sua carga horária semanal em sala de aula?

10- Quais as razões que o (a) levaram a lecionar a Língua Inglesa?

II- PRÁTICA PEDAGÓGICA:

1- Você realiza diagnóstico sobre a realidade do educando?

() Sim () Não

Em caso positivo: Como?

2- Os educandos apresentam informações sobre a realidade por eles vivenciada?

() Sim () Não

Em caso positivo: Justifique

3- De que forma você estabelece a vinculação educação X realidade do aluno?

4- Quais os conteúdos ministrados? Como os conteúdos são desenvolvidos?

5- Nesta escola, você faz planejamento?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

6- Quais as maiores dificuldades evidenciadas em sua prática pedagógica?

7- Que recursos você utiliza em suas aulas?

8- Caso você utilize recursos tecnológicos, especifique-os e detalhe sua prática pedagógica.

9- De uma maneira geral, como você vê a participação dos alunos em suas aulas?

10- A partir de sua vivência em sala de aula, o que você considera importante para motivação dos alunos?

11- Você já passou por algum curso, orientação/ formação específica para utilização das TIC?

() Sim

() Não

12- Em caso positivo, detalhe esta orientação/ formação (curso, instituição, período, carga horária) Esta capacitação mudou a sua prática pedagógica? Justifique.

13- Você acredita que a falta de familiaridade com os recursos tecnológicos pode afetar o trabalho do professor da atualidade?

() Sim

() Não.

Comente sua resposta:

14- Você acredita que a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa?

() Sim

() Não

Comente sua resposta:

15- Como você percebe o aprendizado dos alunos, a partir da utilização das TIC?

Você gostaria de fazer algum comentário que julgue importante para a realização desta pesquisa?

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B - Questionário para alunos

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Este questionário faz parte da pesquisa **O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.**

1- () idade

2- () sexo

3- Você gosta de estudar Inglês?

() sim () não

4- turno ()

5- Você considera esta disciplina importante para a sua vida acadêmica e profissional?

() sim () não

Justifique sua resposta

6- Você participa das aulas de Inglês?

() sim () não

Justifique sua resposta

7- Como você avalia o seu desempenho em Inglês?

() ruim () regular () bom () ótimo

8- A que você atribui o desempenho citado no item anterior?

9- Como você avalia o seu professor de Inglês quanto aos seguintes aspectos?

a) Domínio de conteúdo () ruim () regular () bom () ótimo

b) Metodologia () ruim () regular () bom () ótimo

c) Recursos didáticos () ruim () regular () bom () ótimo

10- Seu professor utiliza recursos tecnológicos nas aulas?

() sim () não

Em caso positivo, quais são estes recursos e como ele(a) os utiliza?

Em caso negativo, por que ele(a) não os utiliza?

11- Você acredita que a utilização destes recursos pode contribuir para uma melhor aprendizagem?

() sim () não

Justifique

AGRADEÇO SUA PARTICIPAÇÃO

APÊNDICE C – Requerimento à direção

REQUERIMENTO À DIREÇÃO

À Senhora Diretora da
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cristiano Cartaxo

Edilene Lucena Ferreira, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Pereira de Lima Júnior está desenvolvendo a pesquisa: O uso pedagógico das Tecnologias da Informação e comunicação - TIC no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa - LI, cujo objetivo é analisar o uso pedagógico das TIC no processo de ensinar e aprender a LI, partindo da prática cotidiana dos professores e dos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cristiano Cartaxo, na cidade de Cajazeiras - PB, solicita a vossa senhoria autorização para a realização de entrevistas com professores de Língua Inglesa, do 1º ano do ensino médio, permissão para obtenção de cópia do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Organização Pedagógica da Escola, dos Planos de Ensino da referida disciplina e para a aplicação de um questionário junto aos alunos do 1º ano do ensino médio.

Edilene Lucena Ferreira
Pesquisadora

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar a pesquisadora Edilene Lucena Ferreira

Endereço de Trabalho: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cajazeiras.

Rua: José Antonio da Silva, 300, Jardim Oásis.

Telefone: (083) 3531-4560

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Senhora,

Esta pesquisa é sobre **O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa** e está sendo desenvolvida por Edilene Lucena Ferreira, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Pereira de Lima Júnior.

O objetivo geral do estudo é: analisar o uso pedagógico das TIC no processo de ensinar e aprender a Língua Inglesa, partindo da prática cotidiana dos professores e dos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cristiano Cartaxo, na cidade de Cajazeiras – PB.

Solicitamos a sua colaboração para realização de entrevistas, fornecimento de plano de curso e plano de aula da disciplina Língua Inglesa, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar a pesquisadora Edilene Lucena Ferreira

Endereço do Trabalho: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cajazeiras. Rua: José Antonio da Silva, 300, Jardim Oásis.

Fone(83)35314560