

O DESAFIO DA INTERAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CURSOS *ON-LINE* E PRESENCIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS

Antonio Francisco Magnoni *
Sandra Regina Silva **

Resumo: A popularização dos meios e recursos digitais de comunicação dissemina as narrativas não-lineares e contribui para agravar a crise do ensino presencial, com a expansão de modelos de escola presencial-virtual (EPV). Com a popularização das novas mídias derivadas da internet, vem ocorrendo uma gradual desmassificação da comunicação midiática, em um contexto que aguça a percepção individual e social dos indivíduos, que são atraídos pelo imenso fluxo global de mensagens informacionais (BRIGGS; BURKE, 2006). Essa transição dos métodos pedagógicos presenciais para o modelo de educação virtual, midiática e interativa ganhou um novo formato na rede pública de ensino estadual de São Paulo em 2012, com o lançamento dos cursos optativos de inglês e de espanhol para os alunos do ensino médio estadual, mediados por computador e com conteúdos produzidos pela Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo - Evesp. Ainda prosseguem nas salas presenciais da rede de ensino as turmas numerosas, com falta de material didático-pedagógico adequado, em aulas conduzidas por professores cujos repertórios estão distantes do cotidiano dos alunos. Nesse contexto são verificadas as performances qualitativas bastante negativas da aprendizagem das quatro habilidades comunicativas: ouvir, falar, ler e escrever (CAMERON, 2001). A pesquisa que realizamos é de acompanhamento e análise das experiências de ensino de inglês e espanhol mediado pelo computador na plataforma Evesp e dos cursos presenciais de inglês e espanhol dos Centros de Estudos de Línguas (CELs) para o Ensino Médio e do projeto piloto Early Bird, de ensino-aprendizagem de inglês para o Ensino Fundamental, todos no âmbito da Diretoria de Ensino de Bauru (SP).

Palavras-chave: Educação presencial-virtual. Ensino virtual. Inglês. Espanhol.

EL RETO DE LA INTERACCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS A DISTANCIA Y PRESENCIALES EN ESCUELAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO

Resumen: La popularización de los medios digitales y los recursos de comunicación difunde las narrativas no lineales y agrava la crisis de la enseñanza en el aula, con la expansión de diferentes modelos presenciales virtuales de la educación (PVE). Es evidente la demasificación de los nuevos medios, en un contexto que agudiza la percepción individual y social de los individuos, que son atraídos por el enorme flujo global de mensajes informativos (BRIGGS; BURKE, 2006). La transición de los métodos de enseñanza en el aula para modelar la educación virtual e interactiva ganó un nuevo formato en la educación pública en São Paulo en 2012, con el lanzamiento de cursos electivos de enseñanza de Inglés y Español para estudiantes de la secundaria, con la mediación de el PC y con el contenido producido por la Escuela Virtual de Programas Educativos del Estado de São Paulo - Evesp. Aún continua presencia en los salones de las grandes clases del sistema escolar, la falta de materiales de enseñanza y aprendizaje adecuados en las clases impartidas por los profesores cuyos repertorios están alejados de la vida cotidiana de los estudiantes. En este contexto, se comprueban las actuaciones de aprendizaje cualitativos más bien negativos de las cuatro habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir (CAMERON, 2001). La investigación que llevamos a cabo es analizar las experiencias de enseñanza de Inglés y Español en la plataforma computarizada Evesp y de la clase de Inglés y Español de los Centros para el Curso de idiomas (CELS), para la escuela secundaria, y el piloto Early Bird, de enseñanza y el aprendizaje de Inglés de la escuela primaria, todos bajo la Junta de Educación de Bauru (SP).

Palabras clave: Educación virtual-presencial. Enseñanza virtual. Inglés. Español

Introdução

Atualmente, o ensino de língua inglesa é oferecido em contextos diversos e com diversas finalidades formativas em universidades, faculdades, escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, cursos em instituições particulares e programas de intercâmbio no exterior, como o Ciências Sem Fronteiras, que tem priorizado o ensino-aprendizado de língua estrangeira, sobretudo o inglês para universitários. Embora os cursos de inglês em escolas públicas formem o maior sistema nacional de ensino da língua anglo-saxônica, os resultados obtidos pelos estudantes estão muito aquém de um aprendizado eficaz e proveitoso.

É facilmente perceptível a frustração dos alunos com o conteúdo tradicional de inglês durante as tentativas de verificação da aptidão dos estudantes do Ensino Médio, que cursaram seis anos ou mais de aulas semanais do idioma em escolas públicas estaduais. Os alunos não apresentam o domínio de repertórios teóricos básicos e tampouco conseguem desenvolver formas de conversações mais elementares em língua inglesa. Grande parte do baixo desempenho do ensino público de língua inglesa deriva da falta de confiança didático-pedagógica e da formação dos próprios professores (SANTOS, 2012).

Como aprender a falar uma língua estrangeira, se ela não é falada ou ouvida na sala de aula? Nesse contexto, é sugerida a libertação do ensino-aprendizagem constituído apenas pela gramática e pela tradução (CAMERON, 2001). A autora afirma que é possível evitar a fragmentação das habilidades (audição, fala, escrita e leitura) com a prática natural da linguagem em situações reais de uso (imersão cultural). Neste universo, o ensino-aprendizado de língua estrangeira mediado por novas tecnologias, em especial os recursos audiovisuais interativos, oferecem novas possibilidades de construções de realidades mediadas e virtuais, que poderão ser mais aproximativas e eficientes que aquelas vivenciadas pelos estudantes nos espaços de ensino presencial.

Hoje, com a popularização dos dispositivos informáticos em rede, é possível desenvolver novas estratégias interativas e imersivas de ensino-aprendizado de língua inglesa. Há inúmeros ambientes do *ciberespaço* que disponibilizam incontáveis acervos audiovisuais certificados por organismos oficiais, para ensino-aprendizado de línguas estrangeiras.

Até a TV digital aberta tornou-se importante plataforma de produção e difusão para inúmeros conteúdos audiovisuais, que também são convergentes e poderão

incorporar diversos recursos de interatividade bastante úteis para o desenvolvimento de conteúdos de ensino-aprendizado não presenciais. Assim, as tecnologias e aplicativos digitais permitem a multiplicação de *gadgets* que podem incrementar habilidades específicas de aprendizado de língua estrangeira para crianças e adolescentes, que poderão ser adquiridas durante o uso cotidiano da *internet* e dos *games*, mesmo em momentos de entretenimento.

O impulso do espanhol com o Mercosul

Na década de 1940 durante o governo de Vargas, o ensino-aprendizado do espanhol passou a integrar a grade curricular até a década de 60 e voltou a ser reivindicado a partir de 1991, com o Tratado de Assunção que criou o Mercosul. A criação da área de livre comércio dos países do Mercado Comum do Sul estimulou então o surgimento de um grande mercado para cursos particulares de espanhol.

Em 2010, enfim foi reestabelecido o ensino-aprendizado na grade curricular da rede pública estadual do estado de São Paulo, como estratégia para estimular a integração comercial e cultural dos brasileiros com os países do Mercosul. No entanto, durou apenas um ano letivo como disciplina optativa na grade curricular das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio de São Paulo, porque foi constatado que havia falta de professores especializados em ensino de espanhol e pouco interesse dos alunos no ensino-aprendizado do idioma. A disciplina passou a ser oferecida apenas nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) e pela plataforma da Escola Virtual do Estado de São Paulo (Evesp).

Tais cursos virtuais da rede estadual de educação requerem uma avaliação mais criteriosa, que aquela destacada pela mídia convencional – a partir de informações incipientes fornecidas pela Secretaria de Educação. Até o momento, os programas da Evesp de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras mediados por computador evidenciam que a iniciativa é bastante limitada quanto ao objetivo de integração da sala de aula tradicional com os ambientes de novas tecnologias porque o curso é acessado apenas pelo estudante em casa ou em outro ambiente distinto da sala de aula de língua estrangeira na escola.

Características conceituais e finalidades da pesquisa

A pesquisa a ser desenvolvida tem o desafio de investigar se os estudantes

têm conseguido interagir nos cursos presenciais dos Centros de Estudos de Línguas (CEL), nas aulas do ensino fundamental no piloto Early Bird nas classes virtuais de língua estrangeira pela plataforma da Escola Virtual do Estado de São Paulo (Evesp). Nas aulas de inglês tradicionais no ensino fundamental e no ensino médio de escolas públicas estaduais de São Paulo, a maioria dos alunos não sente proximidade do conteúdo a ser transmitido e rejeita o aprendizado da língua estrangeira embora o idioma inglês seja visível em palavras estampadas em bonés e camisetas dos alunos ou nas letras de várias das canções favoritas cantadas por eles.

O estudo em fase de desenvolvimento é empírico-indutivo, ou seja, é realizado a partir das observações do cotidiano escolar e da análise dos discursos dos participantes das ações de ensino-aprendizagem presenciais e mediadas. Estaremos utilizando inicialmente técnicas de observação, a partir do acompanhamento semanal de aulas presenciais do curso CEL de inglês e espanhol, na escola Christino Cabral, em Bauru (SP), e do curso presencial de inglês Early Bird, que acontece na E.E. Professora Marta Aparecida Hjertquist, na mesma cidade.

A metodologia que utilizamos para conduzir a investigação é histórico-crítica, que concebe o ambiente escolar como local de aquisição dos primeiros conhecimentos sistematizados, a partir da premissa de que a escola está inserida na superestrutura e trabalha para a manutenção ou transformação dos valores sociais.

O estudo exploratório da interface virtual dos cursos de inglês e espanhol da Evesp, criados em 2012, tem nos conduzido a um campo fronteiro entre comunicação, informática e educação, que no curso *on-line* estão definidas pela utilização de ferramentas de entretenimento (*game*) e de ensino com estruturas e ambientes não lineares de aprendizado.

A metodologia escolhida também permite a identificação do imaginário cultural criado nos cursos de idiomas da Evesp, CEL e Early Bird, em ambientes virtuais ou presenciais, onde, por exemplo, o aluno realiza um *tour* virtual pelos países de língua espanhola para estimular o comércio entre os países do Mercosul. O novo real imaginário permitido pela comunicação digital é uma imagem multifacetada (BORGES, 2011) a ser explorada durante a investigação, com o auxílio da semiótica que classifica as narrativas em três níveis: o nível profundo (a questão conceitual), nível narrativo e nível discursivo (descrição temática e figuratividade).

O âmbito da pesquisa é a Diretoria de Ensino (DE) de Bauru, criada em 1976

com a junção das Delegacias de Ensino Básico e Normal da cidade e da região. A Diretoria gere os aspectos pedagógicos e administrativos das 82 unidades educacionais de Bauru e região, com uma equipe profissional de 120 funcionários, entre educadores, professores e profissionais administrativos.

O curso experimental Early Bird (“madrugador”) foi implantado em 50 escolas do estado de São Paulo neste ano e funciona em Bauru na E.E. Prof. Marta Aparecida Hjertquist Barbosa, no bairro de baixa renda Vila Nova Esperança. O curso presencial é fundamentado principalmente na oralidade e é disponibilizado para as turmas dos primeiros anos do ensino fundamental, com a utilização de material pedagógico (DVDs e *cards*) em sala de aula. A E.E. Marta Ap. Hjertquist tem 1.436 alunos do ensino fundamental e 781 estudantes têm acesso ao curso Early Bird em 2014, com uma média de 30 alunos por sala o que põe à prova a eficácia do curso com fundamentação na oralidade.

Atualmente, 16 municípios integram a base da DE de Bauru, com uma população escolar de 49.941 alunos. No entanto, o universo de estudantes matriculados nos cursos presenciais de língua estrangeira ministrados pelo CEL é baixíssimo: ele atende apenas três escolas na região, uma em Bauru, e mais duas nas cidades de Agudos e Lençóis Paulista, totalizando apenas 543 alunos. A debilidade da política de expansão das unidades CEL na área de Bauru e região é evidente pela pequena quantidade de alunos atendidos. A Diretoria do Centro de Informações Educacionais de Bauru estima que haja escolas interessadas nessa expansão, mas falta espaço físico nas unidades escolares para a instalação do Centro Especializado em Línguas Estrangeiras (CEL).

Em vez de focar na democratização do ensino-aprendizado básico de língua estrangeira para todas as escolas públicas do estado de São Paulo, a Secretaria da Educação tem se ocupado com a manutenção dos programas de intercâmbio no exterior para alunos do CEL sem tampouco uma política de universalização. Em 2013, foram enviados ao exterior 365 alunos em todo o estado de São Paulo, para a realização de cursos de 20 dias. Entre os intercambistas, apenas três estudantes eram da DE Bauru, estudantes do CEL Christino Cabral. Em 2014, a programação anual é custear viagem, hospedagem e curso na França, Inglaterra e Espanha, para 358 estudantes da rede pública do estado de São Paulo. E apenas dois estudantes de espanhol do CEL de Bauru estão no grupo de viagem para a Espanha.

A maior parte dos alunos do CEL Christino Cabral é estudante de espanhol,

curso optativo de três anos oferecido para estudantes do ensino fundamental com material audiovisual (filmes e músicas, apresentações em data show e apostila) e o pátio na entrada é decorado com mapas, frases e imagens dos países de língua espanhola, onde é possível notar uma identificação do centro de estudos de línguas com essa região. A coordenação do CEL destaca o perfil diferenciado dos alunos CEL: maior interesse nas aulas, porque é um curso fora do horário obrigatório e com pouquíssimos problemas de disciplina. O perfil é de alunos comunicativos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, mas que não exercem necessariamente o papel de liderança na sala de aula. Os alunos são em geral estudantes da própria E.E. Christino Cabral, localizada em uma área de classe média da cidade de Bauru, e da E.E. Stela Machado, também em Bauru. O curso de inglês no CEL Christino Cabral é apenas instrumental para o vestibular e tem duração de apenas um ano, destinado apenas para alunos do ensino médio.

A língua inglesa como um instrumento de dominação

A importância do ensino–aprendizado de língua inglesa no Brasil nos séculos XX e XXI pode ser justificada, primeiramente, pela ambição global dos Estados Unidos, cujas estratégias comerciais e militares, desde o final da Segunda Guerra Mundial, incluíram a intenção de manter toda a América Latina sob a influência econômica, política e cultural. Para efetivar tal objetivo, os EUA também mantiveram forte influência sobre instituições internacionais de arbitragem econômica, política e de “segurança” militar mundial. Depois da Segunda Guerra Mundial, os EUA para justificar a hegemonia americana, criaram os organismos internacionais de financiamento (Bird, BID e FMI), tanto para a indução das economias internas, quanto para amenizar os estragos causados pelos conflitos bélicos. Também foi uma época de vigoroso crescimento da indústria cultural dos EUA, uma ferramenta essencial para a promoção do inglês como a grande língua comercial e cultural da atualidade.

No Brasil, o desenho da institucionalização do ensino-aprendizado do inglês aconteceu inicialmente em 1809, com a instalação da família real no Rio de Janeiro. Houve, naquela época, a criação das primeiras vagas para professores das disciplinas inglês e francês com o objetivo oficioso de aumentar a prosperidade e a instrução pública no Brasil. O verdadeiro objetivo era privilegiar de forma

pragmática, os interesses comerciais da coroa portuguesa pela Inglaterra. E o francês, naquele momento histórico, era a principal língua de expressão intelectual e dos valores liberais da Revolução Francesa.

Em 1831, o idioma inglês começou a ser exigido em exames de admissão para a carreira de direito no Brasil. Em 1837 no Rio de Janeiro, o seminário São José foi rebatizado como Colégio Imperial de Pedro II e o ensino de língua estrangeira inglesa foi incluído no currículo secundário, com o foco reduzido em gramática e tradução. Durante o segundo reinado, a partir de 1870, os valores capitalistas modernos começaram a se instalar de modo mais abrangente nas relações sociais cotidianas (MAGNONI, 2001). Era o período de expansão mundial da segunda revolução industrial e os reflexos da modernidade se manifestavam no cotidiano brasileiro, antes de ocorrer um significativo reordenamento socioeconômico das classes sociais, e da instalação de uma ordem produtiva concorrencial que exigia a divisão laboral e o assalariamento do trabalho, tanto no comércio, quanto na incipiente indústria nacional. Naquela época, despontava a nova conformação cultural que cobrava capacidade competitiva num país que ainda não havia rompido com a submissão colonial, que alimentava a economia nacional com o trabalho escravo, o principal motivo da fartura de colheitas e da criação de gados, nas grandes fazendas da nova “aristocracia” compradora de títulos nobiliárquicos e de patentes militares. A proclamação da República acelerou, inicialmente, a introdução de elementos modernizadores no Brasil.

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

A disseminação gradual de um ideário econômico, político e social

modernizante foi esvaziando aos poucos os valores tradicionais de um universo material e abstrato decorrente da conformação secular das relações coloniais monárquicas, patriarcal, familiar, nepotista e escravocrata.

As bases de inspiração dessas novas elites eram as correntes científicas, o darwinismo social do inglês Spencer, o monismo alemão e o positivismo francês. Quando um conluio envolvendo militares radicais, cafeicultores paulistas e políticos republicanos culminou na proclamação da República, não era de surpreender que uma das primeiras medidas adotadas fosse uma completa abertura da economia aos capitais estrangeiros, sobretudo ingleses e americanos, a permissão para bancos privados emitirem moeda, uma nova lei liberal das sociedades anônimas e a criação de um moderno mercado de ações, centrado na Bolsa de valores do Rio de Janeiro. A ideia das novas elites era promover a industrialização imediata e a modernização do país a todo o custo. Era a entrada triunfal do Brasil na Modernidade. (SEVCENKO, 1998. p. 14-15).

Com as premissas liberais modernas, a institucionalização da educação despontou como uma reivindicação crescente entre os segmentos mais progressistas das classes dominantes e dos poucos setores populares mais esclarecidos e organizados, que viam na formação escolar uma possibilidade concreta para seus filhos assimilarem a cultura letrada que os permitia ingressar no modo de produção urbano-industrial. Afinal, despontava um novo modo de produção urbana, que requeria conhecimentos e níveis de profissionalização muito mais complexos que o exigido pelo milenar trabalho agropecuário e pela rudimentar manufatura familiar do período colonial (MAGNONI, 2001).

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

A evolução das idéias pedagógicas na Primeira República (1889-1930) pode ser representada pela conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país. Esses movimentos são o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. O entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na idéia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo. O otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. O entusiasmo surgiu nos anos de transição do Império para

a República, principalmente entre 1887 e 1896, sofreu um recuo entre 1896 e 1910, e depois nos anos 10 e 20 alcançou seus melhores dias. O otimismo, ao contrário, é típico dos meados dos anos 20 e alcançou seu apogeu já na Segunda República, nos anos 30. (GHIRALDELLI, 1992. p. 15).

O autor afirma que a República aguçou o desejo das parcelas sociais mais esclarecidas pelo acesso a um sistema gratuito, obrigatório e universal de ensino, uma reivindicação coletiva que existiu, embora mais tímida, desde o Império. Após a proclamação da Independência e a instauração do governo monarquista, o princípio de ensino público liberal concebido pela Revolução Francesa constava na Constituição de 1824 e na Lei de 15 de outubro de 1827, que instituía a obrigatoriedade da alfabetização para todas as crianças, a partir dos sete anos.

No entanto, esses lampejos progressistas pela criação de um sistema de educação pública não se efetivaram durante o primeiro e o segundo Império e tampouco durante as quatro décadas da primeira República.

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

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

Foi em 1931, na reforma educacional conduzida por Francisco Campos para o

governo de Getúlio Vargas, que foi definida a metodologia de ensino-aprendizado da língua estrangeira no País: o método direto intuitivo. Em 1943, a reforma educacional Gustavo Capanema ampliou a presença do inglês e do francês nos cursos clássico e científico, com a criação de programas das línguas clássicas (latim e grego) nos primeiros anos e as modernas (francês, inglês e espanhol) nos anos finais de formação. A Era Vargas privilegiou ainda como disciplinas optativas o ensino do latim e do grego.

No entanto, os registros das décadas de 1940 a 1960 do ensino do francês, inglês e do espanhol no Brasil foram de cursos que privilegiavam apenas a habilidade da leitura. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) classifica as línguas estrangeiras (LE) como disciplinas complementares. E durante a ditadura militar (1964 a 1985), o elemento meramente instrumental e utilitarista do ensino-aprendizado da língua estrangeira para fins capitalistas foi reforçado, num ambiente de forte industrialização do país e onde floresceram os cursos particulares de ensino de inglês. Em 1976, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) retomou a obrigatoriedade da disciplina de língua estrangeira para o então ciclo colegial, justamente na época da finalização da série de 12 acordos tecnicistas firmados com os Estados Unidos para o setor da educação, cuja negociação vinha desde o início da ditadura. A partir dos acordos, o sistema educacional brasileiro foi reformulado, com o suporte técnico do MEC-USAID (*United States Agency for International Development*). O objetivo primário era de incentivar no Brasil um projeto estadunidense de desenvolvimento, privilegiando a instalação nacional de empresas dos EUA e com a adequação da educação brasileira às características capitalistas americanas.

O uso das TICs na educação

Globalmente o ensino remoto de línguas estrangeiras teve início em 1856, em Berlim (Alemanha), com a criação da primeira escola de línguas com cursos por correspondência, por Charles Toussaint e Gustav Langenscheid. Nos Estados Unidos, entre 1873 e 1892 surgiram outras iniciativas semelhantes como a *Society Encourage Study at Home* em Boston, além da expansão de iniciativas educacionais nas Universidades de Wisconsin e Chicago e de registros de cursos a distância em Oxford (Inglaterra) e Malmo (Suécia).

Modernamente, o ensino-aprendizado da língua inglesa mediada por computador tem mais de 30 anos no Brasil. A primeira fase da Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador (Call – *Computer-assisted language learning*) foi vivenciada em antigos laboratórios de cursos de inglês em cabines individuais com exercícios de repetição (*drills*). É denominada Call behaviorista e foi utilizada mundialmente a partir dos anos 1960. Naquela fase os elementos mais importantes do ensino eram estímulo, resposta e reforço, num ambiente de aprendizado que tinha o computador como tutor da atividade e que resultava em pouca motivação para o aprendiz. No final dos anos 1970 e 80, surgiu o Call comunicativo, com base “construtivista piagetiana” e com o foco na resolução de problemas e testes de hipóteses nas quais incentiva-se o aprendiz a criar enunciados originais. O novo método refutava a reprodução de esquemas pré-concebidos, como os testes de múltiplas respostas. No entanto, a experiência europeia dos anos 1970 e 80 com a EAO (*enseñanza asistida por ordenador*) é analisada como um retrocesso em um ambiente em que o ensino era meramente caracterizado como mero treinamento, por meio da execução de rotinas individuais dirigidas (RUBIA, 2014).

A partir dos anos 1990, o ensino presencial-virtual é denominado Call Integrativo com o CD-Rom, *internet*, texto, hipermídia, som e vídeo, integrados nos anos seguintes à *internet*. Os métodos partiram do construtivismo de Piaget e do ambiente sociointeracional de Vygotsky, até o surgimento da figura do professor-mediador.

Na Europa, nos ambientes escolares da EAO dos anos 1990, passou a predominar a concepção de utilização da tecnologia como facilitadora do desenvolvimento do aprendizado, a partir da perspectiva colaborativa em entornos virtuais e com a finalidade de um objetivo comum, como no exemplo da Wikipedia (RUBIA, 2014). Segundo o autor, o caráter criador colaborativo nesses entornos virtuais é muito mais multidisciplinar e enriquecedor do que a mera digitalização de conteúdos analógicos, que ainda são utilizados como recursos didático-pedagógicos em alguns cursos de ensino virtual. A abordagem mais desejável no ensino-aprendizado da língua inglesa é aquela forma comunicativa, em que o estudante deixa de ser apenas o receptor e torna-se responsável pelo aprendizado com o uso da tecnologia. E principalmente para as crianças mais novas, o ensino de idiomas mediado por novas tecnologias também pode trazer engajamento e participação (MARINI, 2010), com o embasamento teórico de Vygotsky e para quem o

desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e das condições materiais e culturais de vida.

As gerações do ER

Ao longo das décadas, é possível traçar cinco gerações de Ensino Remoto (ER) no Brasil: por correspondência (os que alcançaram maior popularidade foram os cursos técnicos criados pelo Instituto Universal Brasileiro iniciados no final dos anos 1930); a analógica (da Universidade do Ar do Senac com as emissoras de rádio associadas a partir dos anos 1940, e nos anos 1970, os telecursos 1º e 2º grau na TV); a geração multimídia e de conferências (de 1985 a 1995); a geração de interatividade (a partir de 1997) e a quinta geração, de aprendizagem personalizada, que utiliza a *internet* móvel e os dispositivos portáteis.

Modernamente, algumas iniciativas pontuais de ensino de língua portuguesa e estrangeira surgiram na televisão brasileira, sem que houvesse efetividade para assegurar a democratização do conhecimento em toda a rede estadual de ensino, ou mesmo em escala nacional. O programa “Nossa Língua Portuguesa” do professor Pasquale, na TV Cultura, da década de 1990 foi incrivelmente popular porque ensinou gramática de uma forma simples e curiosa, incentivando o telespectador a investigar qual era a resposta correta para uma pergunta sobre normas e regras da língua portuguesa. Também na TV Cultura, o canal digital da Fundação Padre Anchieta e a UnivespTV passaram a produzir e rerepresentar o Inglês com Música, um programa exibido inicialmente, de 1969 a 1981. Atualmente, o Inglês com Música é o único programa exibido pela TV aberta para o ensino de língua estrangeira, com uma abordagem lúdica e a participação de plateia de estudantes da rede pública estadual.

Algumas limitações que aponto em diversos projetos brasileiros de teleeducação são efeitos indesejáveis que já estão entranhados nas concepções e nas políticas nacionais de educação. Elas só poderiam ser definitivamente sanadas numa sociedade menos desigual e excludente que o atual modelo dependente de capitalismo que vigora no País. Num sistema educacional verdadeiramente universal e democrático será possível incorporar todos os recursos disponíveis para que haja formação presencial e por teleeducação, de nível básico e superior, para todos os brasileiros que necessitarem da Escola Pública. (MAGNONI, 2001, p. 408).

O fim do gap digital das escolas públicas do estado de São Paulo e a inclusão no novo modelo de escola presencial virtual (EPV) na atual era da sociedade do conhecimento podem mudar a percepção de que a *internet* permanece impactando mais o mercado de trabalho, com o anúncio de negócios bilionários e oferta de produtos massificados, ou no ativismo digital, com a organização líquida nas redes sociais. O desafio dessa investigação leva em conta a ponderação de que os ambientes de educação presencial-virtual muitas vezes são concebidos apenas como ferramentas de inovação burocrática, ou para servir como apelo mercadológico das instituições e não como instrumentos efetivos de inovação educacional (MAGNONI; FERNANDES, 2012). Afinal, a inserção dos professores nesses novos ambientes tecnológicos não pode ser a do mero manejo das máquinas e de programas digitais; é necessária uma percepção abrangente e crítica do universo digital virtual. A análise proposta, do conteúdo dos cursos virtuais de inglês e de espanhol da Evesp, também vai abranger a relação do monitor/professor e do aluno.

Uma percepção ainda incipiente e que estamos investigando com maior detalhamento aponta que os cursos são realizados com autonomia do aluno e sem interação direta e intensiva com o monitor, além de não haver indução para o aprofundamento do conhecimento linguístico. O depoimento da aluna Tainá Aparecida de Carvalho, divulgado pela Secretaria de Educação, em curso finalizado em apenas uma semana, revela a superficialidade do processo quando ela cita nomes de frutas e roupas e o interesse por compras no exterior, sem demonstrar a base de um conhecimento cultural dos países de língua espanhola.

Informações da coordenadora da Escola Virtual do Estado de São Paulo (Evesp), Ana Carolina Lafemina (Notícias Univesp), indicam a priorização da linguagem coloquial na plataforma “*gameficada*” de vídeos utilizados pelo curso de inglês virtual, com conteúdos criados pela Fundação Padre Anchieta e pela equipe de Língua Estrangeira Moderna da Secretaria de Estado da Educação. “[...] A EaD (ensino à distância) é nova. É um ensino de inclusão sem o abandono do ensino na sala. É complementar”. (UNIVESPTV, 2013).

A utilização dos *games* proporciona o desenvolvimento de diversas habilidades, tais como a melhoria do raciocínio, cognição, coordenação motora, lógica e razão, evoluindo em um envolvimento lúdico e criando uma ponte para a construção acadêmica e social do indivíduo. A aproximação inicial da plataforma *on-*

line do curso de inglês da Evesp mostra, no entanto, um ambiente empresarial plataforma “*gameficada*” onde o estudante acompanha o cotidiano de um executivo em viagem hospedado em um hotel, um exemplo distante do perfil dos estudantes da escola pública brasileira, em geral, com renda mais baixa e pouco estimulador para adolescentes que ainda não concluíram o ensino médio.

Experiências pontuais de ensino de idiomas semi-presencial no Brasil também têm se mostrado insuficientes em alguns projetos sem a exploração de recursos da *internet* e com a pouca autonomia dos estudantes e professores em horários de estudos e de aulas, além das dificuldades na comunicação eletrônica em plataformas distintas (ESTIVALET, 2011), que aponta para a necessidade de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em aulas-vídeos, em vez do simples uso de textos digitais apostilados e da necessidade de haver mais interação entre alunos e monitores.

As TICs não são apenas ferramentas necessárias para as aulas dos cursos virtuais de línguas estrangeiras. Elas são essenciais também para as salas do novo modelo de EPV, que pode ter um grupo de estudantes num entorno virtual, em uma sala de aula física, ou, ainda, conectados individualmente em casa, que graças ao computador e à *internet* transforma-se em *home school*.

Nos EUA, há pais com extremada orientação religiosa que preferem ensinar os filhos em casa a enviá-los para as escolas. Tais iniciativas pontuais de algumas famílias fundamentalistas não são de forma alguma a indicação de que a nova EPV decreta o fim da escola. No entanto, prospera um modelo híbrido de ensino-aprendizado, que se fundamenta na interação presencial-virtual que alimenta interfaces contínuas com a comunicação e a cultura midiática audiovisual, e que não aceita mais o aprendizado baseado no isolamento escolar, cujas ações diárias de ensino-aprendizado são secularmente realizadas pela interação combinada de exposição oral, leitura e escrita.

Considerações

Acreditamos que não é possível entender a evolução do ensino-aprendizado de línguas e dos sistemas educacionais sem avaliar, mesmo que resumidamente, a longa presença informativa e cultural do rádio e da televisão, e mais recente, da informática e da *Internet*. A educação, a comunicação mediada e as tecnologias de

informação carecem de diálogos conceituais e de práticas interdisciplinares contínuas (MAGNONI, 2001). Não se pode subestimar a importância repertorial dos meios de comunicação de massa, que passaram a ser formadores de opinião e difusores de uma cultura que transforma as relações simbólicas em bens de consumo.

Os primeiros dados da pesquisa sinalizam que o sistema público de educação do estado de São Paulo tenta formatar um sistema de EPV integrado às TICs e mais adaptado para a sociedade da informação: a sociedade-mídia. O estudante que não consegue sentir a proximidade da língua estrangeira em aulas tradicionais, encontra nas aulas virtuais, com a apresentação do conteúdo mediado por computador, a oportunidade de descobrir e compartilhar uma nova cultura no curso *on-line* da Evesp. A apresentação do curso de inglês da Evesp com elementos de “*gameficação*” é extremamente atraente para o estudante do ensino médio, mesmo que o conteúdo seja instrumentalizado para as finalidades turísticas e comerciais, ao ser narrado no formato de pequenas histórias de viagens empresariais, que são mais apropriadas para o universo adulto e economicamente independente. Nos primeiros módulos as personagens são empregados que recebem outros empregados em trânsito no aeroporto, uma personagem “*gameficada*” que viaja e fica hospedada em um hotel entre outros do ambiente corporativo. Apenas no módulo 7 é apresentado ao estudante um conteúdo mais cultural sobre o carnaval e eventos de esporte (futebol), o que pode render uma oportuna contextualização da Copa do Mundo ocorrida neste ano no Brasil. Surge neste módulo também a personagem de intercambista estrangeira. Mas em geral, o discurso e a linguagem do curso da *on-line* Evesp são distantes do cotidiano do adolescente da escola pública e não exercitam uma das habilidades do ensino-aprendizado de língua estrangeira que é a imersão cultural para o estudante que, em sua maioria, nunca saiu do país e não tem proximidade com o cotidiano empresarial.

Poderia haver uma integração futura, que iria criar um novo modelo de EPV do curso *on-line* da Evesp com o conteúdo remodelado e do curso de inglês do CEL para alunos do ensino médio, que na E.E. Christino Cabral é apenas complementar e voltado para o vestibular e, portanto, insuficiente para assegurar o fundamento das quatro habilidades da comunicação em língua estrangeira e da imersão cultural.

No ensino fundamental, a utilização de fantoches para o ensino-aprendizado do inglês no curso Early Bird na escola E.E. Professora Marta Ap. Hjertquist é lúdica

e facilita a aproximação com o universo infantil, reforçando a oralidade da língua, em uma fase que os estudantes ainda não dominam totalmente a escrita. O piloto implantado em uma área de classe baixa da cidade também tem agradado aos pais que já puderam sentir neste ano a autoestima dos estudantes do ensino fundamental, em apresentações com músicas cantadas em inglês.

O ensino-aprendizagem de língua estrangeira deve estar na vanguarda das mudanças, pelo seu caráter de aproximação cultural, comercial e interpessoal, fatores que contribuem para a construção da sociedade multicultural e globalizada, ainda que a implantação desse novo modelo esteja sujeita às políticas de governo, que poderá mudar na gestão seguinte, em vez de servir para a consolidação depolíticas democráticas de educação para o Estado e sociedade brasileira do século XXI.

Notas

** Antonio Francisco Magnoni é jornalista, professor do Programa de Pós-Graduação em Televisão Digital: Informação e Conhecimento e das disciplinas Jornalismo Radiofônico e Projetos Experimentais no Departamento de Comunicação Social da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC/UNESP de Bauru. É pós-doutor pela Universidad Nacional de Quilmes - Argentina, em Indústrias Culturais: análise do projeto Brasil-Argentina de implantação nipo-brasileira de TV Digital; doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC-UNESP - Marília, SP) e membro do Conselho Consultivo do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ). E-mail: afmagnoni@faac.unesp.br

* Sandra Regina Silva é mestranda do Programa de Pós-Graduação em TV Digital Informação e Conhecimento - Linha de Pesquisa Educação Assistida, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Possui graduação em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC-UNESP). Tem experiência nas áreas de Comunicação e Educação. E-mail: sandra.silva@gmail.com

Referências

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma História Social da Mídia**. RJ: Zahar, 2006.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2001.

ESTIVALET, Gustavo Lopez. Ensino de Língua Estrangeira a Distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral. Curitiba: **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**, 2011.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**. O Novo Ritmo da Informação.

Campinas: Papyrus, 2007.

MAGNONI, Antonio Francisco. **Primeiras Aproximações sobre Pedagogia dos multimeios para o ensino superior**. Marília: Unesp, 2001.

_____; FERNANDES, Daniele. Comunicação Midiática e Educação na Cibercultura. Curitiba: **Revista de Estudos da Comunicação**, 2012.

_____; MAGNONI, Maria da Graça M. A Educação para os “Meios e os Fins”: A informação, o conhecimento e a comunicação na educação escolar básica e universitária. Bauru: **Ciência Geográfica**. Vol XVI, 2012.

MARINI, Edna dos Santos. **O Ensino da Língua Inglesa para Crianças por meio da Internet**. São Paulo: PUC, 2010.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

RUBIA, Bartolomé; GUITERT, Montsé. La Revolución de La Enseñanza? El Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales (CSCL). Huelva (Espanha): **Comunicar**. n. 42, V XXI, 2014.

SANTOS, Valdenildo dos. O Ensino do Inglês por Meio da Música via Programa Radiofônico. Franca: **Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras**, 2012.

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

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Curso de espanhol auxilia aluna no aprendizado de novo idioma. YouTube. São Paulo, maio de 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=of28ZVuTQfw>>. Acesso: 11 mai. 2014.

SEVCENKO, N. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e Ilusões do progresso. In: NOVAES, F.A. (Coord.); SEVCENKO, N. (Org.). **República: da Belle Époque à era do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Recebido em: junho de 2014.

Aprovado em: agosto de 2014.