

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS CIDADE DE GOIAS
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS (PORTUGUÊS/INGLÊS)

TEREZA CRISTINA DIAS DE AZEREDO CAMPELO

**A QUESTÃO LEGAL E A PRÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:
DISCUSSÕES E DESAFIOS**

GOIÁS- GO

2014

TEREZA CRISTINA DIAS DE AZEREDO CAMPELO

**A QUESTÃO LEGAL E A PRÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:
DISCUSSÕES E DESAFIOS**

Trabalho monográfico realizado para fins de avaliação, e como requisito final para obtenção do grau de licenciada, no Curso de Licenciatura em Letras, na UEG- GO, Unidade Universitária de Goiás, sob orientação do Professor Mestrando Sanderson Mendanha Peixoto.

GOIÁS- GO

2014

**A QUESTÃO LEGAL E A PRÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:
DISCUSSÕES E DESAFIOS**

TEREZA CRISTINA DIAS DE AZEREDO CAMPELO

Monografia defendida no Departamento de Letras da Universidade Estadual de Goiás, *Campus* Goiás, para obtenção de título de Licenciatura Plena em Letras Português/ Inglês, _____ em _____ de _____ de _____ com conceito _____ pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Professor Ms. Sanderson Mendanha Peixoto
Presidente da Banca

Professora Ms. Adriana Gomes Bezerra
Membro

Professor Esp. Sônia Cristina da Silva Passos de Alarcão
2º leitor
Membro

A minha família e colegas que muito tem me ajudado, tenho certeza que até aqui é fruto da obra de suas mãos.

Queridos, muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Curso de Licenciatura em Letras.

A minha família, obrigada pelo incentivo.

E a todos os colegas que durante esse ano cultivaram o sentimento de carinho em meu coração.

“Cada dia a natureza produz o suficiente para nossa carência. Se cada um tomasse o que lhe fosse necessário, não havia pobreza no mundo e ninguém morreria de fome.”

Mahatma Gandhi

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com foco num estudo de caso, em sala de aula de uma escola pública da Cidade de Goiás João Augusto Perillo na sala do nono ano do ensino fundamental, em que, por meio de observações das aulas, identificou-se o as questões legais onde discutiremos os desafios que as escolas públicas enfrentam e a prática do professor no ensino de língua inglesa, engendrando discussões acerca da necessidade de um ensino de qualidade que contemple as possibilidades de conhecimento da língua estrangeira, num ambiente de colaboração, pensando no mundo como um lugar em constante transformação, sem perder de vista os valores éticos e morais que lhe devem ser peculiares. O presente trabalho tem por objetivo, conhecer a legalidade e a prática do ensino de inglês, na Educação básica. A metodologia do estudo contemplou uma revisão de pesquisa de campo. Da análise através de livros e observações pôde-se perceber que apesar da escola ter avançado muito no quesito relação entre a interação na aula de língua inglesa e acesso às tecnologias, o professor ainda necessita interagir mais em sala, com o aluno e fazer o uso das novas tecnologias de maneira contextualizada, almejando, não só o contato deste com aplicativos e ferramentas, mas o aprendizado significativo do idioma em questão.

Palavras -chave: questões legais; língua inglesa; interação; legalidade

ABSTRACT

This is a qualitative research, focusing on a case study, in the classroom of a public school in Goiás City in João Augusto Perillo School classroom in the ninth year of elementary school, in which, through observations of lessons identify -if the legal issues which we will discuss the challenges that public schools face and the practice of the teacher in English language teaching, generating discussions about the need for quality education that incorporates the foreign language knowledge of possibilities in a collaborative environment , thinking of the world as a place in constant transformation, without losing sight of the ethical and moral values which must be unique. This study aims to know the law and the practice of English teaching in basic education. The study methodology included a field research review. Analysis through books and observations could be seen that although the school has advanced greatly in the question relationship between the interaction in English class and access to technologies, the teacher still needs to interact more in class, with the student and use new technologies in a context, aiming not only contact with this applications and tools, beet a meaningful learning of the language.

Keywords: legal questions; English language; interaction; legality

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 –A REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PANORAMA ATUAL: AULAS DE INGLÊS DO PONTO DE VISTA LEGAL E PRÁTICO, NUM UNIVERSO DOMINADO POR NOVAS TECNOLOGIAS	12
1.1 O fracasso escolar e suas consequências no desenvolvimento educacional	18
1.2 As novas tecnologias no ensino de inglês e a necessidade das mesmas na educação atual: Problemas e perspectivas	23
CAPÍTULO 2 – AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

INTRODUÇÃO

"Educar a inteligência é dilatar o horizonte dos seus desejos e das suas necessidades." (James Russell Lowell)

O objeto deste estudo monográfico, fruto de uma pesquisa qualitativa, é a análise das questões pertinentes aos instrumentos legais e práticos, no ensino de Inglês, na Educação Básica, tendo como foco um estudo de caso no nono ano do ensino fundamental da escola João Augusto Perillo. Discute-se paralelamente como o professor pode fazer a diferença em suas aulas, num ambiente colaborativo de aprendizagem, com o fito de evitar a evasão escolar e o fracasso do aluno no que tange ao processo de ensino, inclusive no uso das tecnologias como forma diferenciada de aprendizado.

A partir dessa perspectiva iniciaremos o conceito de educação onde a pesquisa educacional no Brasil começa oficialmente com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (Inep) no ano de 1938, tendo como preocupação subsidiar a formulação e avaliação das ações oficiais no âmbito das políticas públicas destinada à educação escolar.

Assim, a escola brasileira é historicamente, objeto de discussão e debate entre os mais variados setores da sociedade brasileira. Participam desse debate diversos segmentos, setores governamentais vinculados ou não com a educação, instituições sociais como sindicatos ligados à educação, movimentos estudantis, fóruns em defesa da escola pública, universidades e ONGs, cada um com suas concepções teóricas e propostas práticas. Todos com o intuito de contribuir para a questão da qualidade da escola pública e da elaboração de políticas para o setor.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, reconhecendo a Educação como um direito de todos, os governantes passam a se preocupar com a qualidade da educação, com a organização das escolas, com o material didático oferecido, com a merenda, com as verbas para a instituição escolar etc. No começo

dos anos 90, dá-se início a discussão internacional sobre um Plano Decenal de Educação para Todos, mas este foi editado em 1993, porém não saiu do papel.

A partir de 1995, com a posse de Fernando Henrique Cardoso, que tinha como projeto reformar toda a educação brasileira, criou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), que só foi aprovado em 2001. E a lei prevê que ele seja avaliado periodicamente pelo Poder Legislativo e acompanhado pela sociedade civil organizada.

Todavia, é só a partir de 2002 que o FNDE mantém seis programas: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional Biblioteca da Escola (CNBE); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional Saúde do Escolar (PNSE); Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE). São programas elaborados com o intuito de dar mais qualidade a nossa educação.

Com a criação de vários destes programas, passa-se a questionar: os mesmos têm sido suficientes para criar mecanismos de aprendizagem significativos? As aulas na escola pública têm sido mais colaborativas, mais interativas, de modo a garantir a aprendizagem do aluno? As novas tecnologias têm ajudado o professor, ou também mascaram esta realidade?

Partindo desta preocupação e destes questionamentos é que nos propomos a desenvolver o presente trabalho. No primeiro capítulo, apresenta-se a realidade da educação no panorama atual tal qual, sobre as aulas de inglês do ponto de vista legal e prático, num universo dominado por novas tecnologias e a necessidade de ambientes interativos de aprendizagem. Faz-se uma pesquisa bibliográfica acerca de interação, processo de colaboração na aprendizagem de línguas. Discute-se também como o “não fazer” diferente em sala pode gerar fenômeno do fracasso escolar.

No segundo capítulo, discute-se a coleta dos dados obtidos, tendo como foco as aulas de língua inglesa na educação básica: interação e uso das novas tecnologias nas aulas de língua inglesa. Aborda-se as reais metas e objetivos no aprendizado do idioma em questão, pelo uso da colaboração, da interação e dos ambientes virtuais de aprendizagem. Conclui-se pois que o ensino de inglês precisa

estar voltado para a transformação social e para a interação do ser no meio em que vive.

CAPÍTULO 1- A REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PANORAMA ATUAL: AULAS DE INGLÊS DO PONTO DE VISTA LEGAL E PRÁTICO, NUM UNIVERSO DOMINADO POR NOVAS TECNOLOGIAS

Durante a Revolução Francesa, no século XVIII, criou-se a ideia da escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita no contexto do Estado educador. Como direito social e de cidadania, o acesso à escola se confirmou apenas no século XX, de forma diferenciada nos países do mundo, de acordo com as peculiaridades históricas de cada local.

No Brasil, lugar que nos interessa aqui, o ensino fundamental é reconhecido como um direito em 1934 e em 1988 é reconhecido como direito público subjetivo, porém, ainda hoje o direito à educação apresenta-se como um desafio para as leis educacionais que requerem: à efetivação da democratização de educação formal – garantia de escolaridade de qualidade para todos; à constante ação reflexiva por parte dos profissionais da educação acerca da sua própria compreensão de educação e de cidadania – garantia de condições de trabalho e de formação; à participação efetiva da sociedade em geral – definição, respaldo e legitimação da proposta educacional adotada.

Isto tudo pelo menos em tese é defendido pelo Poder Público. A Educação, apesar de ser um direito universal, e um componente indissociável do exercício da cidadania social e política, impostergável e indelével do ser humano, ainda não é prioridade de nossos governantes, pois apesar das importantes melhoras dos indicadores quantitativos nos últimos anos, tais como a universalização do acesso à educação básica, a redução das taxas de evasão e de repetência parece não se alterar significativamente, representando, assim, a definição de fracasso escolar, que ainda é uma grande sombra que assola a Educação Brasileira.

Antes de desenvolvermos o conceito de educação, cumpre-nos tecer o que a palavra educação significa. Dessa maneira, buscando entender a etimologia do

termo educação, verifica-se que o mesmo provém do latim “educere”, cujo significado é tirar, desenvolver, extrair, ou do latim “educare”, que significa criar, amamentar. Podemos, a partir dessa origem latina, utilizamos a definição de LIBANEO (1985, p. 97 *apud* Rodrigues et al, 2003, p. 04) “educar é conduzir de um estado a outro, é modificar, numa certa direção, o que é suscetível de educação”. Entretanto, não se pode considerar que há no ato pedagógico uma via de mão única, pois como estamos abordando, a educação se constitui num processo de interligação dos indivíduos: não há somente aquele que ensina o outro que somente aprende, todos interagem na construção de mudanças, na transformação da sociedade. A educação é um processo dinâmico, interativo e depende da ação contínua do ser humano acerca da realidade que o cerca.

Como já é de nosso conhecimento, no decorrer dos tempos houve o desenvolvimento do pensamento sobre educação, as evoluções que ocorreram, as grandes reflexões que os filósofos fizeram acerca da questão, a contribuição que as instituições no decorrer dos séculos deram à humanidade, bem como os retrocessos que aconteceram com a falta de compromisso com o sujeito e a exagerada preocupação com os interesses políticos e ideológicos.

Por isso não poderíamos deixar de considerar que de acordo com Durkheim (1969, p.39) “os sistemas educativos que ora existem, ou tenham existido, compará-los, e aprender deles os caracteres comuns”.

Na esteira de Durkheim (1970), a sociedade é que propicia valores, ideias, regras, às quais o espírito do educando deve submeter-se. Diz mesmo que a educação é uma imposição ao educando de maneiras de ver, de sentir e de agir em consonância com os valores sociais. Durkheim (1970 *apud* FRIGOTTO> 1996> p.77)

Ele refletiu também sobre a educação e deixou sua contribuição para as gerações futuras. Aqui apresenta-se o seu conceito de educação:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. A educação, não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo

criatura verdadeiramente humana. Sem dúvida, o indivíduo não pode engrandecer-se senão pelo próprio esforço. (DURKHEIM, 1969. p.42 - 48)

Passado um século, o pensamento de Durkheim continua vivo. Observa-se que esse conceito não mudou muito no presente. Por exemplo, para Libâneo o objetivo da escola é:

(...) o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2003, p.300)

Para Durkheim a educação satisfaz antes de tudo, as necessidades sociais, serve para formar o ser social, passando as normas, a moral do indivíduo, a escola não ensina o individualismo. Porém, essa educação descrita por ele não analisa os conflitos existentes na sociedade, conflitos esses que determinam o caráter ideológico da educação, e com certeza é uma concepção conservadora, pois utiliza a educação como forma de manutenção da estrutura de uma determinada sociedade. Já para Libâneo (2003), Oliveira (1998), Toshi (2002), o objetivo primordial da escola é o ensino e a aprendizagem dos alunos, a educação deve desenvolver no indivíduo o intelectual, as habilidades, os procedimentos, ou seja, formar um ser crítico e ativo na sociedade em que vive.

Assim, com base nesses enunciados, pode-se definir o Fracasso Escolar pelo fato da escola não conseguir atingir com êxito o seu objetivo, ou seja: educar pessoas para que elas possam mudar e compreender esse mundo, tão voltado para coisas sem nenhuma importância, tão esquecido da felicidade de todos, tão cheio de injustiças. Logo, um aprendizado mal sucedido, uma instituição escolar sem êxito, juntamente com o Estado faz parte do diagnóstico que assinala o fracasso escolar. Não há um único responsável por ele. De acordo com os PCNs de Língua Inglesa (1998), os alunos preveem sair da escola com as quatro habilidades desenvolvidas: o *listening*, o *writing*, o *speaking* e o *reading*. Mas infelizmente, chegam a universidade com dificuldade nessas habilidades.

Baseando-nos nestes enunciados, e na esteira dos PCNs (1998) o fracasso escolar pode ser definido como o resultado configurado de uma escola que não consegue atingir os objetivos pedagógicos que são propiciar ao aluno a capacidade de:

a). Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

b). Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

c). Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

d). Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

e). Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando-se seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

f). Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

g). Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde coletiva;

h). Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias,

interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (...)

Os PCNs também contemplam a utilização das novas tecnologias pois no mundo moderno, os jovens precisam estar atentos as mudanças no cenário, visando o mercado de trabalho e a capacitação profissional.

Quando a escola não atinge estes objetivos – os principais da escola – reconhece-se que a mesma é uma instituição sem êxito da qual o Estado é parte. Não há um único responsável, e sim um conjunto de fatores que se concatenam para justificar o fracasso escolar na sociedade brasileira.

No final do milênio passado, a sociedade brasileira viveu um momento de grandes transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que os avanços na cultura e na educação transcorreram de forma bastante lenta. Em razão de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a autossuficiência. Não obstante a modernização no Brasil tenha acontecido de forma surpreendentemente rápida, pela importação de bens tecnológicos, ela não se fez acompanhar da construção de uma consciência em torno de um desenvolvimento autossustentado. E ainda no país se tem uma injusta distribuição de renda que aprofunda a estratificação social, fazendo com que parte considerável da população não tenha condições de fazer valer seus direitos e seus interesses fundamentais, tornando mais agudo o descompasso entre progresso econômico e social. (PCNs, 1998).

Tudo isso contribui significativamente para o insucesso na escola. Além de tudo, o exercício da cidadania, que se vincula a participação política de todos na definição de rumos que serão assumidos pela nação e que se expressa não apenas na escolha de representantes políticos e governantes, mas também na participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana, é prática pouco desenvolvida entre nós. Paralelamente a esta crise ideológica, há o considerável crescimento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho, fatores que afligem a sociedade brasileira que, por sua vez, demonstra preocupação com o grande número de jovens que, mesmo detentores de alguma escolarização, estão mal preparados para

compreender a cadeia de relações que se convergem no mundo globalizado, de uma forma crítica e responsável.

A progressiva queda das taxas de analfabetismo, de 20,1% para 15,6% no período de 1991 a 1995, ocorreu paralela ao processo de universalização do atendimento escolar, na faixa etária obrigatória. Não obstante, a redução não se efetivou de forma homogênea em todo o país, permanecendo ainda, algumas diferenças regionais. A região Nordeste, que conseguiu reduzir de 37,6% para 30,5% o número de analfabetos entre as pessoas com mais de 15 anos, continua ainda com quase o dobro da taxa média nacional e mais de três vezes as taxas das regiões Sul e Sudeste, reduzidas para 9,1% e 9,3%, respectivamente. (PCNs, 1998, p. 23)

Em relação aos anos médios de estudo (gráfico 1), os homens tinham, em 1960, menos de três anos de escolaridade média e as mulheres, menos de dois anos, o que significa que o acesso à escola era em geral muito baixo e ainda pior para as mulheres. Ao longo dos últimos 40 anos, assistimos a uma ampliação muito grande do acesso à escola: as médias nacionais hoje estão em torno de seis anos de escolaridade, mas ao mesmo tempo, ocorreu uma inversão entre os grupos por sexo indicando que as mulheres foram as maiores beneficiadas.

De qualquer maneira, houve um salto na educação brasileira em termos de acesso à escola. Em relação às taxas de transição, houve melhoria dos índices de promoção, repetência e evasão. “Verifica-se uma curva ascendente das taxas de promoção – que sobe de 62% em 1991, para 66% em 1992, - acompanhada de queda razoável das taxas agregadas de repetência e evasão, atingindo, respectivamente 30% e 4% em 1995”. (PCNs, 1998, p. 28)

Apesar da significativa melhoria nos índices de evasão, a escola ainda conta com uma grande taxa de repetência (apenas 55% são promovidos no Ensino Fundamental). Quando o aluno vivencia também mudanças no seu ciclo de aprendizagem, especialmente na 5ª série, o mesmo sente dificuldade, normalmente de se integrar às novas exigências, nem sempre bem explicitadas pela escola, interferindo no seu desempenho escolar. De acordo com os PCNs (1998, p.28),

Por um lado, os alunos (em sua maioria) são adolescentes, vivendo grandes transformações e procurando construir sua identidade. Por outro lado, são diferentes professores tratados, como especialistas, as áreas de conhecimento, sem preocupação com outras questões presentes no cotidiano escolar. Isso acaba fazendo com que os alunos progressivamente,

percam seu vínculo com a escola, anulando as expectativas iniciais (aprender coisas novas, vivenciar experiências diferentes) e provocando o distanciamento entre seus objetivos e os da escola.

A defasagem idade/série, um dos problemas que também vivenciamos no contexto da deficiência escolar, acaba trazendo desafios adicionais ao trabalho escolar na medida em que, tendo, numa mesma série, crianças e adolescentes com motivações, interesses e necessidades muito diferentes, torna-se difícil, por exemplo, a escolha de textos para leitura, a seleção de situações-problema em matemática etc., de forma a que todos os alunos atribuam sentido ao que aprendem

1.1 O Fracasso Escolar e suas consequências no desenvolvimento Educacional.

A produção de conhecimento sobre o que se convencionou chamar de “Fracasso Escolar” tem uma longa história. Como marco inaugural, é importante destacar, o fato de que a pesquisa acerca do fracasso escolar começou no interior de órgãos governamentais, como no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), criado em 1938. Onde cabia aos pesquisadores trazer subsídios práticos à formulação e avaliação de ações oficiais no campo da educação escolar. A princípio o fracasso escolar era compreendido numa acepção ampla, envolvendo especialmente os processos de repetência e evasão escolar que dificultam ou impedem o processo de escolarização. E como característica desse momento, temos a presença forte da literatura psicológica do processo de educação escolar e, conseqüentemente, de estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem e a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aprendiz. Logo o primado da psicologia no entendimento do fracasso escolar, marca a origem da pesquisa educacional. Neste período estava no auge a influência da Nova Escola, que assentava as bases da pedagogia científica na biologia e na psicologia.

No final do século XIX, o mundo passa por inúmeras crises. É o surgimento de novos valores sociais, do novo jeito de produzir, baseada na produção setorizada e em grande escala, no Fordismo. Este período histórico é caracterizado pela segunda revolução industrial. É um momento de transformações sociais, políticas e

econômicas, em que não cabe mais aquele modelo tradicional de educação. E é neste contexto que surge a escola Nova. Segundo Aranha (1996, p.167 apud RODRIGUES et al.,2003, p. 20)

Escola Nova surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educá-lo para a realização de sua “essência verdadeira”. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico.

A crescente industrialização da sociedade contemporânea, com suas rápidas transformações, requer a ampliação da rede escolar, bem como uma escola que prepara para o novo; além do mais, as esperanças de superação das desigualdades sociais encontram na adequada escolarização uma promessa de mobilidade social.

Tal tendência é implementada no nosso país no século XX, especialmente a partir da década de 20, e mesmo perdendo força em razão do Estado Novo (1937-1945), em que a Escola Nova é fortemente criticada pelos católicos conservadores que, na época, detinham o monopólio da educação elitista e tradicional do país, a mesma volta à tona na década de 50, com o objetivo de ampliar os ideais do liberalismo brasileiro, como a ampliação da escolarização e a formação de trabalhadores para a indústria em plena ascensão no Brasil.

Não obstante, a Escola Nova pregasse uma educação gratuita e universal, a mesma mantém os ideais liberais, e nunca questiona a estrutura social, reproduzindo, desta forma, a diferença para a educação dos filhos de operários e dos filhos da elite, com a maior elitização do ensino, e, ao dar ênfase à alta qualificação dos professores e às altas exigências das escolas particulares, acaba desqualificando as escolas públicas, que eram impossibilitadas de introduzir as novidades didáticas, por falta de estrutura e dinheiro.

Já no segundo período da pesquisa em educação, entre 1956-1964, embora ainda almejasse atingir fins governamentais e estar situada no período do nacional-desenvolvimentismo, muda, no entanto, o objeto: mapear a educação brasileira levando-se em conta a diversidade regional com o intuito de subsidiar a política educacional que impulsionasse o progresso econômico do país. Então se percebe

uma mudança na chave teórica, deixa de ser psicológica e passa a ser as ciências sociais, mas numa perspectiva funcionalista em que a pesquisa passou a contemplar temáticas como a estratificação socioeconômica da população, a mobilidade social, a correlação entre escolaridade e nível socioeconômico. (PATTO, 2004).

Nos tempos da ditadura militar, anos de 1965-1970, a imposição era colocar o país na “ordem e progresso”, cujo Estado era autoritário. Assim, a educação passou a ser tratada como assunto exclusivamente técnico, visando rapidez e eficiência na qualificação da maior parte da população com o intuito atender aos interesses do Brasil no mercado internacional.

Esse era o roteiro a ser seguido pelas escolas:

Daí o prestígio dos testes psicológicos e pedagógicos; das máquinas de ensinar e da instrução programada; das taxonomias dos objetivos do ensino; do condicionamento operante na escola; do planejamento do ensino em termos de *input* (competências e habilidades iniciais do aprendiz); processamento (o ensino) e *output* (os objetivos a serem atingidos). (...) o fracasso escolar resultava principalmente de um processamento (ensino) que desconsiderava a precariedade do *input* da clientela pobre, em número crescente nos bancos escolares. (PATTO, 2004. p.54)

Nos anos de 1970, prevaleceram na pesquisa educacional os estudos positivista-experimentais e sob esse enfoque era explicado o fracasso escolar.

Nesta fase, a escola tem um papel fundamental na formação de indivíduos que se integrem à máquina social. Para isso, a escola deve moldar o comportamento, organizar o processo de aquisição de habilidades e conhecimentos já historicamente descobertos. Descobrir o conhecimento é função da educação, mais isto cabe aos especialistas, o papel da escola é repassá-los e aplicá-los. Desta forma, percebe-se a divisão entre trabalho intelectual e manual. Os conteúdos a serem ensinados já estão muito bem explicitados nos manuais, nos livros didáticos, nas apostilas, entre outros. Cabe ao professor buscar a melhor forma de controlar as condições ambientais que assegurem a transmissão recepção de informações. A relação professor-aluno passa a ser estruturada e objetiva, cabendo ao professor transmitir o conteúdo e ao aluno receber, aprender e fixar. Nesta época,

A burocratização do ensino foi intensificada, afogando os professores em papéis nos quais deviam ser detalhados os objetivos de cada passo do programa. Houve inferiorização das funções do professor, que se tornou simples executor das ordens vindas do setor de planejamento, a cargo de técnicos em educação que, por sua vez, não pisavam em sala de aula. Nesse período, a educação elementar esteve bastante abandonada e a pretendida reforma do 2º grau, com a implantação do ensino profissionalizante, redundou em absoluto fracasso. A inclusão de disciplinas técnicas no currículo teve por consequência a exclusão de outras (como filosofia) e a diminuição da carga horária de algumas (geografia e história, por exemplo). (Aranha, 1996,p.177 apud Rodrigues, 2003, p.22)

Já nos anos 80, com a Pedagogia Progressista e o Construtivismo, como mesmo mostra Nascimento (1997), a pedagogia não se expressa apenas ao nível da produção e da escola. A constituição de cidadãos verdadeiramente autônomos e livres requer que o terreno da experiência pedagógica seja o conjunto da sociedade. Influenciados pelos pensamentos de Paulo Freire(1973) e Vygotsky(1980), os educadores passam a compreender que a ação educativa tem que estar garantindo as mudanças da sociedade, tornando-se uma incorporação da perspectiva dialética na educação, em que o conhecimento não pode ser concebido nem de uma forma (inata) nem de outra (conhecimento a posteriori) e, sim, o conhecimento necessariamente vai ser construído a partir das experiências (fatores externos ao indivíduo) e pelas características próprias do sujeito (fatores internos do indivíduo), ou seja, cada indivíduo passa por várias etapas, em que organiza o pensamento e a afetividade.

Com o desenvolvimento das teorias acerca da aprendizagem, desde então, hoje temos, na atualidade, uma educação que se situa na era do conhecimento, em que todos tornam-se aprendizes, e onde a escola assume a função de espaço de otimização dos processos de aprendizagem e dos processos de construção de cidadãos críticos e conscientes da realidade circundante.

Uma infinidade de conceitos explicativos e propostas para superação do fracasso escolar, a partir dos anos 1980, ganham forma e espaço na literatura da área educacional, bem como nas políticas educacionais. O termo, para Charlot(2000), não passa de um nome genérico, um modo cômodo de designar um conjunto de fenômenos que tem, ao que parece, algum parentesco. O problema é que se tem pouco a pouco reificado esse nome genérico, como se existisse uma coisa chamada “fracasso escolar”. Afirmar que o “fracasso escolar” não existe é

recusar esse modo de pensar sob o qual insinuam-se as ideias de doença, tara congênita, contágio, evento fatal. (...) O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que acabaram mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” Charlot (2000.p 16).

Afinal para Charlot (2000), o fracasso escolar, é uma diferença entre alunos, currículos e estabelecimentos; é também uma experiência que o aluno vive e interpreta. (Charlott 2000)

Já para Patto (2004), o fracasso escolar, está ligado a sociedade, a escola e ao indivíduo. O fracasso escolar é muito mais que um problema estatístico mostrado nos índices de evasão e repetência ou uma política de interesses mercadológicos. É, na verdade, uma questão de justiça social, possibilitar a cidadania e a humanização de parcelas consideráveis de crianças e jovens que frequentam a escola e são obrigados a conviver cotidianamente com seu fantasma. (Patto, 2000, p. 56)

Os órgãos oficiais, embora a proclamem, e mesmo favoreçam o acesso à escola das camadas mais pobres da população, na prática, não oferecem as condições mínimas que a assegurem (funcionamento da escola, salário dos professores e condições de trabalho, condições de aprendizagem dos alunos etc.), o que vai gerar, conseqüentemente, baixos índices de aprendizagem, evasão, repetência, reprovação, componentes que concatenam o fracasso escolar.

Não é suficiente, pois, a democratização do processo de tomada de decisões, é preciso democratizar o conhecimento, isto é, buscar uma adequação pedagógico-didática à clientela majoritária que hoje frequenta a escola pública. A contribuição essencial da educação escolar para a democratização da sociedade consiste no cumprimento de sua função primordial, o ensino. O ensino que vai levar o aluno a se tornar cidadão, e não um ser fracassado.

Quando a educação reproduz as mazelas sociais no seio da escola, embora possibilitando o acesso do aluno à educação mas enfatizando as desigualdades lá fora, ela não cumpre com sua função de agente construtora de um mundo melhor. Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber

escolar, é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida.

O fracasso escolar ocorre sobretudo quando não conseguimos “construir uma pedagogia social de cunho crítico que suponha o saber como consciência”. (FREIRE, 1985, p. 54). As propostas de novos programas e novas técnicas devem partir de uma nova concepção de escola para além da visão tradicional. Uma concepção libertadora considera a escola como um espaço disponível para se lidar com as contradições da sociedade de classes, voltando-se para a problematização das realidades sociais percebidas nas relações de classe.

Este grande dilema – fracasso escolar – ainda é um grande fantasma justamente porque nossas escolas não conseguem trabalhar estes paradoxos sociais de maneira crítica e transformadora. É só possível pensar uma solução para ela se a humanidade construir uma educação na qual o homem não se distancie de sua essência de ser que faz e ser que pensa, pela qual o homem perceba o mundo como obra de sua prática humana, construída na necessária relação dialógica com os outros homens, seus iguais, formando assim uma sociedade pacífica e cujos interesses estejam ancorados na coletividade.

1.2 - As Novas Tecnologias no Ensino de Inglês e a Necessidade das mesmas na Educação atual: Problemas e Perspectivas.

Ainda que tenhamos uma Educação que não seja prioridade para os nossos governantes, a sociedade veio crescendo e, com isso, a Educação também. A nova sociedade, provinda da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda atingida. Isso acontece na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com que se espera na esfera da produção, visto que vivemos numa sociedade capitalista.

Na esteira dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 23),

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. Segundo Tedesco, aceitar tal perspectiva otimista seria admitir que vivemos uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social. (Tedesco apud PCN 1998, p.23)

De qualquer forma, vivemos a denominada "*revolução informática*" que articula mudanças profundas na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. Afirma-se categoricamente que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela dimensão das novas tecnologias. Todas as transformações na esteira das reformas curriculares para os Ensino Médio e Fundamental se concatenam nas verificações acerca das mudanças no conhecimento e suas consequências, no que tange à produção e às relações sociais de modo geral.

Nas décadas de 60 e 70,

(...) considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior.

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos.

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (PCNs, 2000, P. 105).

No campo da valorização das tecnologias no momento atual da Educação, sabe-se que a linguagem é tida como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido, que,

articulado ao desenvolvimento tecnológico, exige que a Educação assuma outras diretrizes e operacionalizações de sentido. (PCNs,2000).

Pode-se, pois, falar em linguagens que se articulam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. Tal premissa perpassa a absorção demonstrada pelo uso e pela compreensão de sistemas simbólicos objurgados acerca de diferentes suportes e de seus instrumentos como instrumentos de organização cognitiva da realidade e de sua comunicação. Envolve ainda o reconhecimento de que as linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras) que são significativas. As novas tecnologias se enveredam na consubstanciação com as diferentes linguagens e o modo de criar metodologias e formas de aplicação do ensino se alteram profundamente.

As novas tecnologias têm como prioridade o domínio da Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações; o uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, lúdicas, de aprendizagem e de gestão pessoal; as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens; as atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação. (PCNs, 2000).

Impede salientar a compreensão de que as linguagens e os códigos são dinâmicos e situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico, sociológico e antropológico que isso representa. É relevante também considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico. A produção contemporânea é fundamentalmente simbólica e o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos. No mundo pós-contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e

sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada.

Mas eis a grande questão a ser formulada: o mundo está em constante expansão, a educação se vê diante das novas tecnologias, da internet, da informática e da velocidade das comunicações. E a Educação, em si, primeiramente falando, está sendo ofertada com qualidade? São todos os alunos que têm acesso ao mundo das tecnologias ou ele apenas enfatiza o sentimento de exclusão da sociedade capitalista?

A educação brasileira ainda tem muitas lacunas – repetência, evasão, fracasso escolar, escolas com espaços deficientes etc. – e o que se tem mesmo é que até que ponto tantas transformações podem nos afetar sendo que as mais elementares ainda permanecem com várias incógnitas.

Neste sentido, o ensino de inglês é previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na LDB nº 9394/1996, e o uso das novas tecnologias só aprimoram o processo de aprendizagem da mesma. Mas nossas escolas ainda precisam se aprimorar muito, para dar a real relevância a esta disciplina.

CAPÍTULO 2 – AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO

Na escola campo, onde realizamos a pesquisa, pudemos perceber que os benefícios da interação nas aulas de língua inglesa têm como foco motivar os alunos a se interessarem pela língua alvo assim como adquirir uma competência de uma boa comunicação entre colegas. Foi o pensador russo Vygotsky (1989) quem percebeu que as interações sociais são impulsionadoras do conhecimento, pois a aprendizagem só se consuma quando intermediada pelo outro. No entanto, esse embate com opiniões diferentes gera conflitos. Mas essas faíscas, longe de serem enquadradas como indisciplina, podem ajudar a melhorar a qualidade do aprendizado. Essa é uma das formas de ensinar estratégias de resolução de problemas, baseada no respeito e na cooperação. O professor pode prever em seu planejamento explicações sobre o jeito de cada um administrar seu tempo, falar e olhar o mesmo assunto. E considerar que essa diversidade está presente em todas as salas de aula. Para Vygotsky (1989), a cultura molda o psicológico, isto é, determina a maneira de pensar. Pessoas de diferentes culturas têm diferentes perfis psicológicos. As funções psicológicas de uma pessoa são desenvolvidas ao longo do tempo e mediadas pelo social, através de símbolos criados pela cultura. A linguagem representa a cultura e depende do intercâmbio social. Os conceitos são construídos no processo histórico e o cérebro humano é resultado da evolução. Em todas as culturas, os símbolos culturais fazem a mediação. Os conceitos são construídos e internalizados de maneira não linear e diferente para cada pessoa. Toda abordagem é feita de maneira holística (ampla) e o cotidiano está sempre em movimento, em transformação. É a interação, a palavra é o microcosmo, o início de tudo e tem vários significados, ou seja, é polissêmica; a mente vai sendo substituída historicamente pela pessoa, que é sujeito do seu conhecimento.

Vimos que o professor tem que mostrar a importância da Língua Inglesa, no dia-a-dia, de modo a fazê-lo pensar na sua vida prática e o Brasil recebe um grande

número de turistas estrangeiros que visitam nosso país devido ao grande número de cidades históricas, a partir disso o país exige um grande número de falantes de inglês. Nas escolas públicas do país, ocorrem obstáculos que resultam em alunos despreparados que às vezes chegam à universidade sem saber o conteúdo e os motivos desse fato são devido a esses fatores: o pouco horário das aulas porque a carga horária oferecida para as aulas de língua inglesa não é suficiente e, por isso o aluno que quer se aprofundar nessa área têm que opinar por um curso particular que hoje em dia possui um grande número de escolas por todo o Brasil devido à sua procura. Outro problema que as escolas públicas enfrentam é a má capacitação de alguns professores, pois não têm o domínio suficiente para lecionar a língua e, o principal motivo é a falta de interesse dos alunos devido a aula sem motivação ou acham que não é necessário aprender essa matéria porque às vezes possuem outros planos. A partir daí, o professor deve promover uma aula onde haja motivação, ou seja um modo onde os alunos se interessem pela disciplina e, dessa forma que haja interação, porque com o colega a conversa fica mais interessante e o conteúdo estudado vira assunto em questão. Acredita-se que o aprendizado de uma língua estrangeira deve ser o caminho para a comunicação de ideias e sentimentos, permitindo, assim, aos seus usuários a participação social e cultural atendendo, dessa forma, suas necessidades comunicativas sejam elas em relação à interação com outros falantes, sejam para a leitura de textos ou para a participação eficaz em quaisquer outros meios de comunicação ou expressão.

O professor possui, apenas, o papel de “preparador” de ingredientes que levam o aluno, um dia, a tornar-se cidadão. Isso significa que o papel do professor, neste processo, é o de ser o elemento que apresentará os conteúdos e atividades destinadas à aprendizagem de forma que os aprendizes compreendam o porquê e para que estão aprendendo o conteúdo desenvolvendo atitudes positivas e sentindo-se motivados para desempenhar adequadamente as tarefas do cotidiano escolar. A escola deve não apenas ensinar, mas contribuir na formação de cidadãos críticos e conscientes. É importante que o professor conheça o processo de desenvolvimento de cada aluno para que possa avaliar sua proposta de trabalho.

Para Vygotsky (1989), a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura na Zona de Desenvolvimento Proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um

adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas, ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial) nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos aprendizagem e desenvolvimento inter-relacionados. Distância entre a potencialidade que a criança pode fazer de acordo com o seu desenvolvimento e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto.

Na Linguística Aplicada, área que lida com a Linguagem e Educação, a interação se apresenta como processo de cooperação entre professor e aluno para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma adequada.

Interagir, conforme explica Marchuschi (2007), é uma atividade de cooperação, discursiva, onde os interlocutores estão sempre empenhados na produção e interpretação dos sentidos no curso de interação.

Concordando com esta definição, segundo Levinson (2007), a interação é uma atividade ou trabalho compartilhado entre no mínimo dois participantes em que entram em cena os fatores contextuais, as implicaturas provenientes das intenções, as irreverências, as regras sociais de uma língua. Na sala de aula, a interação oral é uma via de Mão dupla. Tanto pode ocorrer cooperação ou conflito de vozes entre interlocutores.

Segundo Bakhtin (2004), a cooperação se efetua no conflito de vozes, uma vez que o produto da interação “é uma ponte lançada entre mim e os outros” (113) tudo isto resultando na construção dos sentidos.

Diferentemente do que ocorre nas relações informais do nosso cotidiano, as relações entre os participantes na sala de aula tendem a seguir um determinado padrão de comportamento. Segundo Sinclair e Coulthard, (1975), nas aulas de língua estrangeira é comum o movimento interacional IRAC (Iniciação, Resposta e Avaliação) cabendo ao professor o direito aos turnos de iniciação e avaliação, enquanto ao aluno lhe cabe mais o turno da resposta.

Figueiredo (2005) observou que os alunos tendem a valorizar a voz do professor reforçando “a associação entre linguagem e poder em eventos interacionais ao reprimir uma contribuição espontânea e de caráter crítico do aluno (FIGUEIREDO 2005 p.33).

A aprendizagem colaborativa surge com a necessidade de inserir metodologias interativas na educação. Para facilitar e expandir o conhecimento, fazendo com que cada professor ou aluno possa aprender com o mesmo, e também coloca os membros de uma comunidade de um modo que eles possam contribuir com seus conhecimentos. O processo de ensino e aprendizagem não está somente envolvendo a ligação professor/aluno, mas sim todos os componentes que envolvem o processo de aprendizagem na sala de aula, permite a troca de experiência; ponto de partida e de chegada da aprendizagem. É por meio das relações advindas de experiências que envolvem a ação de conhecer e a possibilidade de escolha que tornaremos o conhecimento mais significativo.

Na teoria de Vygotsky (1989)), por exemplo, o desenvolvimento cognitivo é limitado a um determinado potencial para cada fase do desenvolvimento avaliando os sujeitos como causadores ativos na construção do seu conhecimento e para que se torne completo, necessita de interação social.

A teoria de Vygotskyana, ressalta, portanto a importância da assistência de um companheiro mais capaz a um menos capaz, ressaltando ainda que o mais capacitado necessita de auxílio em outra atividade, o trabalho em grupo faz com que se desenvolva habilidade que sozinho a criança não consiga desenvolver. A partir daí entra o processo da zona de desenvolvimento proximal baseado na teoria de Vygotsky.

O professor necessita ter clareza dos aspectos que envolvem a aprendizagem colaborativa em sala de aula para conduzir o processo, fazer com que os alunos possam interagir e realmente cooperar uns com os outros, com o objetivo de produzir conhecimentos, através das diferentes atividades possíveis. Bem como saber adotar um bom sistema de avaliação, de maneira que seja possível observar as mudanças ocorridas na aprendizagem dos alunos, utilizando-se dessa proposta.

De acordo com Scarpa (2009) coordenadora da Nova Escola e da Fundação Vitor Silva (FVC), a interação em classe é importante porque é muito diferente para as crianças aprender com o professor (alguém mais velho, que domina os conteúdos) ou com os colegas (que têm a mesma idade e um nível de conhecimento mais próximo). "O grande benefício é essa troca horizontal". A sala pode ser dividida em grupos de dois, três, quatro ou mais estudantes. E é possível experimentar diversas combinações de grupos - inclusive numa mesma aula. A condição

essencial para definir essas divisões é, claro, o que cada um domina e o que precisa aprender. "Os agrupamentos produtivos nascem quando os estudantes têm habilidades próximas, mas diferentes. Assim, os dois têm a chance de complementar o que já sabem individualmente e avançar juntos," completa Scarpa (2009).

Ao assumir uma postura mais ativa, o aluno não só aprende como também desenvolve valores sociais importantes: o respeito, a compreensão e a solidariedade, o saber ouvir e falar. Conviver, relacionar-se com o próximo e trabalhar em equipe são habilidades fundamentais para o mundo de hoje, dentro e fora da escola. E as atividades em grupo permitem ao estudante acolher o ponto de vista alheio.

Ao planejar uma atividade o professor deve ter em mente que cada aluno possui um papel diferente ali e ele tende aceitar a ajuda do colega assim como a do professor, o aluno deve quebrar a barreira de ser mais forte ou fraco que o outro porque a interação é uma troca de conhecimentos ou seja se o aprendizado não for compartilhado não há interação.

É dessa forma que o aluno ganha autonomia, toma decisões e aprende a argumentar baseado na troca de conhecimentos, mesmo sabendo mais ou menos que o colega essa troca de conhecimentos recebe e transmite sabedoria.

De acordo com Carvalho (2010 p.39) as ideias de Vygotsky (1988), voltaram-se para a educação de um modo geral. Porém, os últimos anos têm mostrado um número cada vez maior de pesquisas sobre aquisição de línguas que utilizam a teoria sociocultural como arcabouço teórico.

Para especificar os tipos de existência que possibilitam aos aprendizes funcionar em níveis mais altos de suas zonas de desenvolvimento proximal Wood, Bruner, e Ross (1976) cunharam como *scaffolding*, esse termo é atualmente usado para descrever como uma pessoa mais experiente pode facilitar a transição do aprendiz da atuação assistida para a atuação independente. (Carvalho,, 2010 p. 43)

Segundo Carvalho (2010), o estudo sobre *scaffolding* analisou videoteipes feitos em uma aula de japonês complementar. Observou-se que os estudantes respondiam ao professor com apenas uma palavra, ao passo que usavam estruturas mais complexas quando conversavam entre si, o que lhes permitiu ter um maior desenvolvimento linguístico.

Desde os anos 80, a aprendizagem colaborativa vem sendo objeto de estudos baseado na teoria Vygotskiana.

A professora Charlene da escola João Augusto Perillo tem em seu projeto de curso, a teoria de Johnson e Johnson (2002), segundo o qual, há cinco elementos que compõe a aprendizagem colaborativa:

a-Interdependência positiva- condição em que o indivíduo percebe que está ligado ao grupo de tal modo que ele não pode ser bem sucedido na tarefa a ser realizada, a não ser que os outros membros do grupo também o sejam;

b-Interação face a face- é caracterizada pela ajuda e pelo encorajamento que os membros do grupo fornecem uns aos outros;

c- Responsabilidade- cada membro do grupo é responsável pelo trabalho do grupo. Assim, os resultados de seu trabalho são revertidos para o indivíduo e para todo o grupo;

d-Habilidades sociais- o quarto elemento da aprendizagem colaborativa consiste no uso apropriado das habilidades interpessoais e de grupo, ou seja, a fim de coordenar os esforços para alcançar os objetivos mútuos, os alunos devem: conhecer e confiar uns nos outros; comunicarem-se claramente uns com os outros; aceitar e apoiar uns aos outros; e resolver conflitos conjuntamente;

e-Processo de grupo- consiste numa reflexão que o grupo faz sobre a eficácia das ações desempenhadas, no intuito de continuar com elas ou encontrar formas alternativas.(Carvalho,2010, p.50)

Dentro desses aspectos, podemos concluir que a interação possui muitos benefícios e cria um ambiente agradável de aprendizagem onde motiva os alunos e proporciona aos alunos a redução de ansiedade, pois com o colega ele perde o medo e receio de pagar mico; a interação fica mais produtiva porque supera as frustrações a respeito do conteúdo abordado e a maior confiança no colega; o input e output compreensíveis; aumento de autoconfiança e autoestima.

A linguagem usada pelos seres humanos contribui para o desenvolvimento da comunicação. A comunicação por sua vez não se realiza por si só, é necessário que haja uma relação dialética do indivíduo com outro por meio de interação. Havendo interação é preciso levar em consideração que esta acontece dentro de um conjunto

de processos: mediação, negociação, atividades colaborativas o que consequentemente auxilia o indivíduo na aprendizagem.

A interação está no cerne da aprendizagem de línguas, pois aprendemos línguas para construir relações sociais. Na sala de aula, ela funciona como importante apoio para a aprendizagem. Na interação em sala de aula, também podemos encontrar tipos diferentes de interação. *Mutualismo*, quando ambos os parceiros se beneficiam da interação. Poucos aprendizes têm a mesma percepção do narrador anterior e o mais comum são as descrições de um tipo de *comensalismo*, quando os menos proficientes se beneficiam da interação sem nenhum benefício para os parceiros mais competentes. Há ainda um tipo de interação que pode ser classificada como *competição*. Ele acontece quando os extrovertidos roubam o turno dos mais tímidos. Algumas vezes, isso acontece até mesmo quando o professor nomeia um aluno com mais dificuldade para tomar o turno. Finalmente a *interação predatória* acontece em casos de bullying, quando o escárnio e o assédio moral silenciam os alunos menos proficientes.

Nós todos sabemos que a interação em sala de aula ainda não recebeu a atenção que merece em nossas escolas. Muitos alunos que pesquisei no Colégio Estadual João Augusto Perillo queixam-se da falta de interação na sala de aula, onde há atividades individuais em que o aluno com mais dificuldade fica prejudicado. Ao fazer uso da língua estrangeira para construir e/ou manter relações sociais por meio da fala, o falante competente utiliza os quatro componentes de competência comunicativa: o textual, o sociolinguístico e o estratégico.

As atividades para o desenvolvimento da fala têm de garantir a preparação do aluno para lidar com situações que enfrentarão ao fazer uso da língua estrangeira em interações de comunicação social. Na perspectiva do ensino de leitura em língua estrangeira, alguns aspectos se colocam como essenciais. Prioriza-se, hoje, a utilização de textos autênticos, tal como eles se apresentam no original, evitando os que são matricialmente produzidos para a situação de aprendizagem. Prioriza-se também uma seleção diversificada de gêneros textuais (anúncios publicitários, cartas ao leitor, histórias em quadrinhos, artigos de opinião, etc.,) preparando o aluno para as práticas de leitura fora dos limites da sala de aula. Assim, tanto na fala quanto na escrita, o aluno deve se interagir com o colega para que testar os seus conhecimentos.

Como observamos nas aulas, uma proposta pedagógica não pode estar nem aquém nem além do nível de desenvolvimento do aluno. Uma boa proposta, que facilite esse desenvolvimento, é aquela em que o aluno não vacile diante das dificuldades, mas se sinta motivado, com seus recursos atuais, a superá-las, garantindo as estruturas necessárias para níveis mais elevados do conhecimento. (FREIRE, 1994)

Comparando as ideias dos teóricos Vygotsky e Bakhtin podemos demonstrar que ambos os pensamentos estão relacionados à interação porque para ambos o ser humano se desenvolve somente através da relação com os outros e cada um vê isso de uma forma: Vygotsky defende a teoria da Zona de Desenvolvimento proximal onde a criança se desenvolve no meio em que vive, e, na teoria de Bakhtin que defende o dialogismo que se dá pela interação entre interlocutores diretos e pela relação entre vozes (dizemos também discursos) presentes, de forma explícita ou não nos enunciados. (Oliveira, 2002)

Um dos problemas enfrentados por Vygotsky e Bakhtin era o de compreender, nos domínios da palavra e da consciência, interseções, disjunções, deslocamentos, aproximações, afastamentos e limites, cuja materialização possibilitasse diversos modos de realização da linguagem em sua inserção nas relações sociais de aprendizagem e de construção do conhecimento. Para eles para a elaboração de suas concepções da linguagem partem de uma crítica radical à linguística de sua época.

O homem bakhtiniano nunca é fechado, completo. O seu diálogo é sempre inconcluso, infinito e inacabável. (Bakhtin, 1974/1979). Na concepção de Bakhtin (1985) a palavra não pertence ao falante unicamente. O autor (falante) tem seus direitos inalienáveis em relação à palavra, mas o ouvinte também está presente de algum modo, mais todas as vozes que vieram antes daquele ato de fala ressoando na palavra do autor.

Já para Vygotsky, queremos destacar que ele não se dedicou propriamente às questões sócio ideológicas da linguagem, fez uma abordagem sócio histórica, permitindo a compreensão da inter-relação dos fenômenos culturais. Assim, o autor provocou transformações de concepções na consciência da criança, ao longo de seu desenvolvimento.

Tanto Vygotsky quanto Bakhtin entendem que o entendimento mútuo pode ser conseguido através de uma fala completamente abreviada, bastando que os interlocutores estejam direcionados para o mesmo sujeito. Os dois autores dão destaque ainda para as expressões faciais, os gestos, o tom das vozes e um conhecimento mútuo do tema, importante para esse diálogo específico.

O trabalho com a interação nas aulas de língua inglesa têm como função mostrar a importância da aprendizagem colaborativa na sala de aula que é um ambiente onde o professor enfrenta um grande desafio; como lecionar de forma adequada onde os alunos compreendam com mais facilidade e, que se adaptem à língua tanto na sala de aula como na sociedade e como meio de aprendizagem se interagindo entre si, eles se adaptarão de forma mais adequada e com o colega seria uma prática onde tanto na fala como na escrita a aprendizagem se desenvolverá mais satisfatoriamente porque com o colega a motivação aumenta e a aula se tornará mais produtiva. Mas para que isso se realize o professor deve planejar uma aula com novidades que a de ontem não seja como a de hoje e a de amanhã. Assim como foi dito nos procedimentos metodológicos nas aulas práticas realizadas no ano passado onde usamos procedimentos de aprendizagem onde o professor leciona e a partir daí várias pesquisas foram realizadas sobre o assunto baseando o estudo nos pressupostos teóricos de Vygotsky e Bakhtin.

O ensino fundamental é uma fase onde os alunos estão iniciando o seu conhecimento da língua inglesa e, assim demonstrar uma pedagogia de ensino onde o aluno se adapta e se interessa é outra forma de motivá-los e mostrar como é importante interagir com os colegas em uma aprendizagem colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecermos a referida pesquisa, acerca dos aspectos legais e práticos do ensino de língua inglesa, pudemos perceber que a aprendizagem da Língua Inglesa depende de vários fatores para ser realizada com êxito, fatores esses que dependem de uma boa metodologia de ensino. Isto significa que o aprendiz de uma língua como o inglês precisa aprender a aproveitar todas as pistas e redundâncias disponíveis na língua escrita, seguindo os procedimentos usados automaticamente por um nativo da língua. Precisa aprender a usar as habilidades adequadas e as estratégias de leitura exigidas por uma determinada tarefa, proporcionando ao indivíduo a oportunidade de vivenciar novas situações e novos papéis, favorecendo um aprofundamento das relações em situação de comunicação, importantes não somente na esfera escolar como também nas outras instâncias do cotidiano.

Trabalhar com os aspectos práticos e legais do ensino de inglês numa escola pública permite-nos ver o quão distante do ideal, é ainda o processo de aprendizagem deste idioma em nossas escolas.

No entanto, a escola não pode perder o foco de continuar a trabalhar com princípios como a colaboração e a interação, de modo a tentar aprofundar as relações em situação de comunicação, importantes nas outras instâncias do cotidiano do aluno.

Cabe ao professor de língua estrangeira o dever de conscientizar os alunos da relevância do ensino da língua inglesa para sua formação, mostrando-lhe a dimensão de ordem educacional inerente a essa experiência – o aluno está de posse de uma ferramenta que será usada para se comunicar, está exposto à descoberta e valorização do outro nas suas relações como ser social, podendo da mesma forma compreender a diferença de costumes entre os povos, adquirindo uma consciência crítica sobre sua própria cultura e valorizando-a também.

Legalmente falando, o ensino de língua estrangeira, como o inglês, está amparado pelos PCNs (1998) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). No entanto, a prática deve ser enfatizada, como sendo relevante na vida do aluno, em que o ensino-aprendizagem de uma língua nos ampara na comunicação global, levando-se em conta o conteúdo, o método e as razões do ensino que constituem variáveis que dependerão das necessidades do discente e dos aspectos histórico, sociais e culturais de cada situação de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, Carla Bianchaetal .*O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_article.

BRANDÃO, Zaia. BAETA, Anna Maria B. ROCHA, Any D. Coelho da.*Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé,1983

BRASIL. *Educação Básica 2005: Ano da qualidade da Educação*, Brasília, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto,*Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero*. Universidade de São Paulo, 2002. disponível no site: <http://www.scielo.br/>

CARVALHO, Guido de Oliveira, *A influencia da revisão colaborativa na produção textual em Língua Inglesa 1 ed.*-Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010.

CENPEC – CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Raízes e Asas: A escola e sua função social*. São Paulo: 2002, vol.01.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – Doc. Regional Brasil; Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*.Brasília, maio, 2005.[MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental – Departamento de Políticas Educacionais]

ENRICONE, Jacqueline. *Fracasso Escolar e Cidadania : O entrelaçamento da escola que temos e da cidade que queremos*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. disponível em :www.ced.ufsc.br

FERNANDES, Alicia. *O aprender em jogo*. São Paulo: Editora Nacional , 2001

FORACCHI, Marialice M. PEREIRA, Luiz. *Educação e sociedade*. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Alfabetização e fracasso escolar* São Paulo, Edicon, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, MirzaSeabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A .*Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In DIONISIO, A. P. et al (orgs).*Generous textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. P. 22 e 23.

NASCIMENTO, C. *Sindicato cidadão e formação para a cidadania: questões atuais sobre sindicalismo e qualificação profissional*. In: CUT. **Educação e sindicalismo**. São Paulo: CUT, 1997

NOBREGA, DanielaGAwww.lettramagna.com/interacaoleitura.pdf. www.revistas.ufg.br › Capa › v. 11, n. 1 (2008)

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa. *Organização do ensino no Brasil: nível e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PENIN, Sonia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PINTO, Virginia G.S. www.ifono.com.br/ifono.php/sobre-mikhail-bakhtin-

REIS, Giovana. (2002). *O Fracasso Escolar na SME de Goiânia de 1997 a 2000: (DES) Encontros com a Agenda Internacional para a Educação*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFG.

REORIENTAÇÃO CURRICULAR. *Caderno 1*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

REVISTA ESCOLA. *Ano XXI*. n° 196. São Paulo : Editora Abril, outubro de 2006.

RODRIGUES, Almir Sandro. *Teorias da aprendizagem*. – Curitiba: IESDE Brasil, 2003.

Scarpa, Regina 2009 revistaescola.abril.com.br/formacao/trabalho-grupo-427856.shtml

TOMMASI, Livia De. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio.(org). *O Banco Mundial e as Políticas educacionais*. 3° ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*; trad. Daisy Moraes. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.