

TECNOLOGIAS E INTERATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS.

Lucinéia Contiero (1); Clarissa de Araújo Moura (2); Izabelle Maria Amaro de Souza (3);
Ana Rebecca de Moura Moreira (4).

(Universidade Federal do Rio Grande do Norte - conclucineia@hotmail.com); (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - c-inbox@hotmail.com); (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - iza_belle@windowslive.com); (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - anarebeccams@gmail.com)

Resumo: As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, mediam o conhecimento. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, e todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. Abordamos o uso das tecnologias no ensino de línguas servindo-nos, diretamente, dos processos formativos de ação-pesquisa para ensino de L.E desenvolvidos por alunos de Letras-Inglês junto ao Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores da UFRN, Natal.

Palavras-chave: formação docente; tecnologias; ensino de línguas estrangeiras.

Introdução.

Meios informatizados são interlocutores frequentes e reconhecidamente competentes. Crianças e jovens se acostumaram à expressão polivalente, utilizando a dramatização, o jogo, a paráfrase, o concreto, a imagem em movimento. A escola que desvaloriza a imagem e as novas linguagens para o conhecimento ignora a possibilidade de alternar o desenvolvimento da escrita e do raciocínio lógico com meios pedagógicos efetivamente motivadores. Não se trata de opor os meios de comunicação às técnicas convencionais de educação, mas integrá-los, para que a aprendizagem seja um processo completo, rico, estimulante. Cada vez mais são estabelecidas pontes efetivas entre educadores e meios de comunicação. Sabemos que as inúmeras modificações nas formas e possibilidades de utilização da linguagem em geral e da língua, em particular, são reflexos incontestáveis das mudanças tecnológicas emergentes do mundo globalizado e, de modo particularmente acelerado nos últimos trinta anos, quando os equipamentos informáticos e as novas tecnologias de comunicação começaram a fazer parte de forma mais intensa da vida social e da rotina das instituições. Tal contribuição tornou as sociedades letradas mais complexas.

Este artigo procura discutir, de modo amplo, quais contribuições o uso das tecnologias oferecem aos professores de língua estrangeira entendendo que elas ajudam a desenvolver habilidades espaço-temporais, sinestésicas, criadoras. Da mesma forma, o professor é fundamental para adequar cada habilidade a certa situação de aprendizagem.

Metodologicamente, este artigo se fecha numa notícia introdutória de resultados de um trabalho maior realizado em duas etapas de pesquisa-ação-reflexão, porém, aqui, em caráter de abordagem inicial. A pesquisa envolve alunos dos estágios supervisionados obrigatórios para formação de professores de Línguas Estrangeiras Modernas. Tendo por foco o letramento digital, temos por base os resultados de pesquisas de 2018 da área de formação de professores para ensino de Língua Inglesa desenvolvidas junto ao Laboratório de Formação de Educadores de Línguas Estrangeiras e Literaturas que integra o LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores) do Centro de Educação da UFRN. A percepção principal que ora divulgamos é a de que os novos letramentos e multiletramentos, entendidos como uma maneira diferenciada de ler o mundo por seu caráter crítico, carregam um conceito de leitura ampliada para além da palavra escrita, porém, não dispensam a figura do professor, ainda que este ganhe alguma modificação em sua identidade profissional. Nesta abordagem, trazemos contribuições teóricas de Pennycook, Hooks, Contreras, Giroux, Maffesoli, entre outros.

Discussão e Resultados.

Na condição de professores, temos a chance de transgredir os limites da sala de aula, promover mudanças, intervenções, trocas espontâneas de experiências e de conhecimento (HOOKS, 1994), o que leva alguns teóricos a pensar no ensino de LE como uma espécie de transgressão. Segundo Pennycook (2006, p. 75), transgredir significa “opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe”. No ensino de LE, as teorias transgressivas apontam para a imagem “de professores que transgridem os limites normais da pedagogia e ensinam seus alunos a transgredir: a pedagogia como transgressão” (PENNYCOOK, 2006, p. 75). Talvez o maior valor do construto da “pedagogia como transgressão” defendida pela Linguística Aplicada esteja no compromisso de repensar o ensino de LE em contextos sociais, culturais e políticos, “levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos” (PENNYCOOK, 1998, p. 43). Assim, para se ensinar uma LE criticamente, de modo a transgredir as fronteiras hegemônicas e disciplinares de uma educação meramente técnica, é necessário extrapolar “as meras correlações entre linguagem e sociedade, estabelecendo questões mais críticas sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência” (PENNYCOOK, 2001, p. 6). Ao se comprometerem com a qualidade do ensino de LE, os professores se questionarão sobre as implicações políticas deste trabalho

e, como um desdobramento, construirão o seu próprio conhecimento crítico (CONTRERAS, 2002). Noutras palavras, os professores de LE passarão a agir como intelectuais críticos e transformadores da sociedade (GIROUX, 1997), porque comprometidos com uma ação educadora responsável.

Sabe-se que a educação leva os homens a se apropriarem dos conteúdos elaborados pela humanidade e, dessa forma, humanizam-se. Cabe ao professor, no processo educativo, portanto, contribuir para o processo de humanização dos indivíduos. No entanto, a escola precisa acompanhar os avanços sociais, reinventar-se, atualizar-se de modo a aliar o saber ao prazer, a tecnologia ao conhecimento clássico, possibilitando a transversalidade, a diversidade e a consonância com os avanços científicos e o novo, sempre presente, atuante, pai das transformações.

O novo pode assustar. As escolas estão repletas de professores que adotam posturas conservadoras diante da necessidade emergente de um novo olhar para as demandas sociais e políticas que vêm se instaurando com o fortalecimento e progresso da globalização. É verdade que a chegada de equipamentos tecnológicos à escola não necessariamente qualifica mudanças. Elas ocorrem quando se aceita a interação entre os atores educacionais e a máquina, sendo esta utilizada como estruturante do saber. O uso do computador ou qualquer outro equipamento tecnológico não mexe qualitativamente com a rotina da escola, do professor e do aluno; deve ser uma ferramenta auxiliar do processo de ensino/aprendizagem. Para Vygotsky (2000), a construção do conhecimento como um processo de mediação entre níveis de desenvolvimento real e de desenvolvimento potencial, sendo que a passagem do primeiro para o segundo nível de desenvolvimento é separada pela zona proximal, que contempla o meio: pessoas, instrumentos, signos. A utilização de equipamentos tecnológicos nas escolas deve se integrar ao ambiente e à realidade dos alunos, não só como ferramenta, mas como recurso interdisciplinar. Nesta condição, o perfil do professor muda; a ele cabe transformar o espaço da aprendizagem em um ambiente desafiador que promova o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da criticidade e da autoestima do aluno e de si, tornando-se, também, participante de todo o processo. Com o uso do computador, os alunos entram em um ambiente multidisciplinar e interdisciplinar, ou seja, ao invés de apenas receberem informações, todos constroem conhecimentos. Vale lembrar, no contexto, o pensamento de Santos (2001): a transmissão dos conhecimentos e dos valores criados por gerações passadas sem a elaboração de conhecimentos novos, sem questionamento de valores, sem inventividade e inovação, não leva à evolução cultural, social, tecnológica e educacional. Enfim, não leva ao progresso, mas à estagnação.

Inovações tecnológicas foram sempre bem recebidas no contexto de ensino/aprendizagem de LE, particularmente. Há pelo menos trinta anos, gravadores de voz e toca fitas fizeram surgir os laboratórios de línguas e serviram como ferramenta para fornecer amostras da língua oral e para a prática de pronúncia e entonação. Em seguida vieram os vídeo cassetes, que ofereciam, além do som, também a imagem. Na década de oitenta chegaram os computadores, que se colocaram como ferramenta ainda mais valiosa por reunirem recursos de som, imagem, multimídia, programas interativos e material escrito. Seguida dos computadores, a internet projetou-se como instrumento revolucionário, proporcionou acesso com rapidez impressionante a uma vasta quantidade de insumos, aumentou, de forma igualmente impressionante, as oportunidades de interação com falantes da língua alvo. Entretanto, apesar do ambiente tão favorável ao contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, praticamente inimaginável até então, a tarefa da aquisição de um novo idioma continua sendo tarefa do professor, que estimula o uso correto da ferramenta. A tarefa inclui não apenas o oferecimento de material, mas um processo de conscientização tanto sobre a questão do letramento digital quanto àquelas relacionadas ao processo de aprendizagem de um novo idioma.

Hoje, a plasticidade do cérebro – condição para romper os alinhamentos históricos do ensino e aprendizagem linear – opõe-se ao espírito colaborativo do mundo digital. A questão que ora levantamos e ofereceremos como ponto de reflexão (e postura diante do cotidiano escolar) é: os novos instrumentos e oportunidades de aprendizagem estabelecem novas maneiras de aprender?

Com a disponibilidade do mundo digital vinte e quatro horas por dia, as pessoas adormecem com o *Ipod* ou o *Ipad* plugado no ouvido ou com o *netbook* fazendo-lhes companhia noturna. Na nossa realidade, o meio importa mais do que as informações que leva, porque determina como pensamos e agimos. MacLuhan (2007), já em 1964 advertia como os meios de comunicação de massa afetariam profunda e inexoravelmente as percepções de mundo, sem nenhuma resistência, infiltrando-se, de forma muito sutil, no sistema nervoso. Já não é possível mergulharmos no mundo tecnológico e emergir dele ilesos.

A tela não é somente canal de informação: fornece a substância do conhecimento e do processo reflexivo, do pensar diferente que professores e alunos não sabem explicar (MAFFESOLI, 2003). Passeamos entre as palavras com rapidez extraordinária e *clicamos* vários *flashes* entre os milhares de *links* a serem explorados ao longo de um caminho que se multiplica infinitamente. Diante da era *web*, quem terá tempo para ler *Guerra e Paz*, de Tostói? Como a escola lida com a geração *web*, que disponibiliza jogos, interações,

exemplificações, traduções, que nem mesmo o melhor e mais atualizado professor poderia oferecer aos alunos? Como lidar com essa interação edificada em língua estrangeira, o próprio professor? Lembremos que este professor é o mesmo indivíduo que usufrui de um “mar infinito da linguagem” disponível no seu *Ipad*, que o carrega para todas as reuniões pedagógicas e para o trabalho diário com os alunos. Eis um exemplo das “rupturas dionisíacas” que atingem a sala de aula sobre a qual teoriza Maffesoli (2003).

Evidências comprovam que estamos mudando nossa maneira de pensar. Junto com o cérebro, a mente muda: já nos pegamos com certa dificuldade de assistir a palestras longas; as apresentações em congressos reduziram-se em ‘produtivos’ dez minutos com o uso de *multimídia*; *slides* do *Power Point* se sucedem ao mesmo tempo em que mãos sorrateiras checam as informações da tela no *Ipod*; diante de uma sequência de informações novas, lançamos mão da câmera fotográfica dos celulares para guardar na ‘memória’ o que não queremos esquecer. A tela, com sua riqueza de disponibilidades, sobretudo imagéticas, seus *blogs*, *links*, tornou-se poderosa rival das páginas de um livro. Frank Smith (1989), com o processamento do texto simultaneamente *top-down* e *bottom-up*, contribuiu definitivamente para que o leitor não seja mais o tradicional receptor de informações. A tela, no movimento frenético entre dezenas de interlocutores criativos e reorganização de saberes, ativa a contínua reconfiguração-transformação do conhecimento. Aos cérebros mais antigos, disciplinados nos alinhamentos estruturais, parece ser mais fácil manter um fio discursivo coerente no mundo digitalizado. Ao mesmo tempo, é cada vez mais difícil reeducar as mentes que se tornaram habilidosas na internet. Segundo Carr (2010, p. 9), “livros tornam-se supérfluos”. Até que ponto professores não se tornaram, também, incômodas presenças para as mentes ligeiras plugadas simultaneamente em inúmeros interlocutores? Como fazer que os convites de responsividade que acontecem na sala de aula sejam tão sedutores quanto os da *web*?

Alguns veem no mundo digital o perigo da ausência de reflexão, a queda da criatividade humana, por produzirem rearranjos neurais que modificam a percepção da realidade. Atualmente, a relação entre professores e alunos, na sua tradicional assimetria, está tensionada, sabemos. Cada vez mais parece certo que a máquina tornou-se, definitivamente, um membro do corpo humano e, como tal, integra o processo cognitivo dos indivíduos. Aquele professor resistente ao letramento digital, nos dias de hoje, está fadado ao fracasso e ao atraso educacional. As identidades constituídas na complexidade das interações ilimitadas do mundo digital e apoiadas pela plasticidade cerebral nos leva a questionar que características são fundamentais, no mundo contemporâneo, ao perfil do professor de língua inglesa, aquele que precisa ir de encontro a uma reinvenção de formas de produção de

conhecimento, tal como sugere Moita Lopes (2006, p. 85). Em concordância com Rajagopalan (2011, p. 2), acreditamos ser preciso pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana, da práxis. A prática deve ser o palco de criação de reflexões teóricas. “A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática”, afirma o autor. As TICs são uma nova forma de conhecer o mundo, mas não mudam, necessariamente, a relação pedagógica, reforça-se. Toda mudança se deve à postura do professor em sala, para quem as tecnologias tanto podem servir para reforçar uma visão conservadora, individualista, como uma visão progressista, participativa. Uma mente aberta, interativa, encontrará nas tecnologias ferramentas valiosas para ampliar a interação e favorecer o conhecimento. Nenhuma tecnologia substitui o professor, mas modificam algumas das suas funções. O professor se transforma em uma espécie de estimulador da curiosidade do aluno, levando-o a querer conhecer, pesquisar, buscar informação. Além disso, coordena o processo de apresentação dos resultados e questiona dados apresentados, contextualiza os resultados, adapta-os à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados, enfim: transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida.

São muitas as questões sobre as quais professores e pesquisadores precisam se debruçar para criar uma plataforma coerente sobre a qual possam construir um conjunto de princípios para uma psicopedagogia digital de ensino de línguas. Apesar do número significativo de professores desenvolvendo projetos e atividades mediados por tecnologias, a grande maioria das escolas e professores persiste, infelizmente, tateando sobre como utilizá-las adequadamente. Pode-se dizer que a apropriação das tecnologias pelas escolas ainda não passou, sumariamente, de etapas básicas: melhorar a gestão para automatizar processos e diminuir custos; inserção de criação de página na internet com ferramentas de pesquisa e comunicação, divulgação de textos e endereços; e desenvolvimento de poucos projetos ligados a laboratórios de informática. Brito (2007, p. 1), ao fazer uma análise sobre a introdução das novas tecnologias na educação, afirma que a melhor reação é fazer uso dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o acesso e o controle das tecnologias e seus efeitos. Segundo o autor, é o caminho que apresenta informações para uma formação intelectual, emocional e corporal do cidadão que cria, planeja e interfere na sociedade.

Em cada época de sua história, os discursos são marcados por contingências históricas, políticas, sociais. Assim, a que vivenciamos é, portanto, marcada pelas relações eletrônicas, isto é, relações mediadas pelos recursos da tecnologia digital, marcada pela cultura cibernética. Estar no espaço virtual significa existir, ser reconhecido na e pela sociedade, nem

que seja somente a digital. Estar *on-line* significa ter assegurado o seu espaço identitário, ainda que, uma vez *off-line*, essa mesma identidade seja renegada.

Para Soares (2002, p. 145), estamos vivenciando novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica. Os participantes do ambiente virtual são constantemente convidados a ler e a interpretar o pensamento do outro, expressar ideias próprias através da escrita, conviver com a diversidade e a singularidade, trocar experiências, realizar simulações, testar hipóteses, resolver problemas e criar novas situações, engajando-se na construção coletiva de uma rede de informações em que o foco não é a tecnologia, mas a atividade humana em realização, com seus valores, motivações, hábitos e práticas. Cada participante torna-se receptor e emissor de informações, leitor, escritor e comunicador e, juntos, estabelecem uma linguagem universal. No caso do inglês, lembremos, usado na internet como língua franca, carrega a expansão e imposição de valores culturais específicos.

O uso dos gêneros que surgiram a partir do uso da internet exerce forte influência nas relações humanas: no exercício da cidadania, na vida cotidiana, na educação. O homem é formador do seu conhecimento, e não há aprendizagem sem que haja sentido, razão pela qual a escola não pode mais se esquivar da inserção dos gêneros digitais na sala de aula sob pena de condenar os alunos a mais uma forma de exclusão. No entendimento bakhtiniano dos gêneros discursivos, as atividades humanas estão ligadas ao uso da linguagem, entendida, também, como prática social, portanto, indissociável das relações interpessoais. À escola cabe desenvolver habilidades comunicativas socialmente significativas. No ensino de línguas (MARCUSCHI, 2002), os gêneros discursivos eletrônicos são altamente motivadores da participação do aluno na própria construção do conhecimento, especialmente em função dos recursos interativos que promovem a inserção do aluno no processo de produção textual.

O sistema de textos usado na rede eletrônica, o hipertexto, é composto por unidades textuais interconectadas formadoras de uma rede de estrutura não-linear (ALVAREZ, 2001, p. 167), e organiza a rede virtual de modo dinâmico por seu caráter multimodal, móvel, possibilitando a passagem de um ponto a outro rapidamente. Duas das peculiaridades do hipertexto na *web* são especialmente significativas para o ensino de produção textual em LE: a possibilidade de constante correção e reformulação antes da distribuição na rede; e seu caráter interativo absoluto, pois tanto o autor quanto o leitor interagem com o texto e podem optar pelas conexões a serem incluídas no roteiro de escritura. É possível ainda ir de um ponto a outro do texto ou ir para outro texto disponível na *web*, de modo que a informação se

organize em redes semânticas alternativas e dependentes do trajeto escolhido (MOTTA-ROTH: 2001, p. 240-43).

Nossa pesquisa-ação levou-nos a perceber que a possibilidade de reformulação e interatividade, seguramente, abrem novas possibilidades para o ensino de LE, especialmente para a língua inglesa. O uso do hipertexto para fins pedagógicos possibilita ao aluno aprender enquanto reflete durante o processo, durante a escolha dos textos e dos recursos simbólicos não-verbais, além da significativa permissão para interagir na língua alvo em contextos reais de comunicação em língua escrita, o que leva o aprendiz a desenvolver maior autonomia sobre sua própria aprendizagem. A partir de tais pressupostos, estreitamos o espaço entre a abordagem sócio interacionista de ensino/aprendizagem de LE/inglês (ALMEIDA FILHO, 1998) e a questão dos gêneros discursivos com base nos pressupostos de Bakhtin (2003) e dos gêneros emergentes à luz das considerações de Marcuschi e Xavier (2004).

O princípio basilar da abordagem sócio interacionista é que toda a aprendizagem é mediada pela atividade humana. Vygotsky defende que o ponto de partida de todo pensamento é a ação no grupo social. Na perspectiva sócio interacionista, a meta-consciência do aluno sobre seu engajamento em eventos comunicativos e sobre a interação estabelecida nos processos de ensino/aprendizagem contribui para o refinamento e a reelaboração do seu conhecimento sobre os sistemas gramatical e discursivo da interlíngua. Tendo em vista o princípio da meta-consciência do aluno, toda experiência pedagógico-digital de ensino parte da crença na tríade: o aluno, junto dos colegas e do professor, é corresponsável pelo processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1993; MOTTA-ROTH, 2001); o conhecimento é construído no engajamento do aluno em atividades que pressuponham o uso efetivo da linguagem (VYGOTSKY, 1993); a aprendizagem é parte de uma atividade humana contextualizada, portanto, depende da interação entre aluno e meio social (BAZERMAN & RUSSEL, 2002). Tais crenças favorecem o professor na elaboração de tarefas que possibilitem o ensino da linguagem como prática social.

Hoje, a aprendizagem que faz sentido para o educando de línguas estrangeiras é ter acesso a uma grande variedade de materiais autênticos e atuais em qualquer das áreas do conhecimento, ouvir uma emissora internacional, assistir a *trailers* de filmes, ler jornais e revistas em quadrinhos, ter acesso a letras de música, participar de projetos e jogos *online*. Nossos alunos pertencem à era do ciberespaço: fazem *downloads* de filmes, conversam com amigos nas salas de bate papo *online*, enviam e recebem *emails*, montam álbuns de fotografia (*fotologs*) e criam suas próprias *homepages*. O aprendizado pode se tornar mais motivante e

desafiador quando o professor capitaliza os interesses dos alunos visando ao desenvolvimento da competência comunicativa. Para complementação e expansão dos assuntos discutidos em sala de aula, por exemplo, podem ser utilizados *sites* relacionados aos assuntos dos módulos de ensino (identidade, relações familiares, educação, pluralidade cultural, tecnologia, entretenimento, meio ambiente, saúde, alimentação etc.). Os *sites* próprios de envio de cartões postais podem ser particularmente úteis, por exemplo, no desenvolvimento da leitura e da escrita. Os *sites* dedicados a jogos e a *quizzes* de assuntos diversos, ao fornecimento de letras de música e de previsões do tempo, entre vários outros, podem ser integrados aos módulos de ensino discutidos em sala de aula de modo a oferecer material autêntico para as interações em LE. É necessário, porém, que o professor seja criterioso ao fazer suas escolhas, tendo em vista o contexto educacional em que atua.

Com a ajuda de ferramentas de buscas, é possível encontrar *sites* relacionados aos mais diversos assuntos em qualquer LE. Além disso, é interessante que o aluno possa ser capaz, ele mesmo, de pesquisar no meio virtual fazendo uso da LE para ver ampliadas suas oportunidades de interações reais em contextos autênticos de comunicação. Bom exemplo são os *sites* que hospedam projetos relacionados a assuntos diversos para serem desenvolvidos em colaboração entre participantes de diferentes partes do mundo. Além disso, outro ambiente de aprendizagem disponível que incorpora muitos dos princípios da abordagem comunicativa são as *WebQuests* que, embora não objetivem o desenvolvimento de habilidades de uso da LE, podem ser utilizadas para oferecer ao aluno oportunidades de interação com ambientes reais de comunicação autêntica em um trabalho colaborativo entre amigos. Esses ambientes que se centram na aprendizagem por descoberta e no enfoque de resolução de problemas atraem a atenção de professores pela capacidade de oferecer as condições essenciais para uma aprendizagem interativa no meio virtual. Se incorporadas ao processo de ensino/aprendizagem de LE, as *WebQuests* podem se configurar como ambientes enriquecedores para o desenvolvimento de habilidades do uso comunicativo da LE de uma maneira significativa e motivadora.

Além dos *sites*, recursos como o *email* (*electronic mail*), os *egroups* (as listas de discussão), os *blogs* (diários *online*); os *chats* (batepapos *online*), os *newsgroups* (grupos de notícias) podem ser usados para desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos, visto serem redes colaborativas de construção de conhecimento visando principalmente ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Tais recursos podem ainda fortalecer as experiências de aprendizagem, ampliando e estendendo o tempo e o espaço das atividades presenciais. A tecnologia pode ainda ser incorporada ao processo de ensino/aprendizagem de LE como

ferramenta de trabalho pelo uso de programas básicos do computador, como os editores de textos (*Microsoft Word*), os de apresentação (*Microsoft PowerPoint*), os de planilha (*Microsoft Excel*), para facilitar e respaldar o trabalho de edição de textos, principalmente durante o processo de produção textual. Os programas de verificação ortográfica, os de gramática e os dicionários *online* são outros recursos da tecnologia que podem ser usados para a mesma finalidade. As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, mediam o conhecimento. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, e todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Considerações Finais.

Mudanças efetivas somente poderão ser consolidadas no ensino de LE/inglês na rede pública nacional a partir de um amplo investimento na pesquisa, na formação do professor e na utilização efetiva de tecnologias de ensino. É inegável que professores de Inglês lidam cotidianamente com situações adversas à profissão (CELANI, 2003), queixam-se da mínima importância delegada à disciplina no contexto escolar, do desempenho limitado na língua que ensinam, da precariedade de suas condições de trabalho. Todas as reclamações são consequência de uma ausência de políticas públicas sérias e eficazes voltadas para o ensino de LE no Brasil - condição que vem se arrastando há muitas décadas e não resolvida (ao contrário, reforçada) nos documentos oficiais da educação, os PCNs.

No cenário escolar brasileiro, contrariando a necessidade de uma educação globalizada que ofereça a LE/inglês como língua franca universal, temos professores precisando massivamente dos cursos de formação continuada para exercerem seu papel com alguma segurança e um mínimo de entusiasmo e autonomia (PAIVA, 2000; CELANI, 2003). Não é mais possível fechar os olhos para as condições críticas que perpassam o ensino de LE na rede pública de ensino. Faz-se necessário e urgente: criar estratégias para a melhoria da formação inicial dos professores nas universidades; melhorar a qualificação de professores em pós-graduações e cursos de formação continuada que atendam às reais necessidades da classe; melhorar a formação para produção e manuseio de tecnologias educacionais apropriadas aos diversos contextos de atuação dos professores da rede pública.

Amontoar equipamentos tecnológicos nas escolas em salas multifuncionais e laboratórios de informática não muda a situação desfavorável da realidade escolar em relação à sua inclusão e atuação na sociedade globalizada. Salvo uma ou outra exceção feliz, as escolas têm equipamentos, porém, seus educadores engatinham na maneira de utilizá-los. O contato com as novidades tecnológicas amplia o horizonte dos educadores e acena para novas possibilidades pedagógicas. É certo que há dificuldades que vão além das capacidades dos professores, no entanto, trabalhar com as tecnologias leva o professor a aprender com os alunos dia a dia, a incrementar a aula, tornando-a mais alegre, mais dinâmica, mais a cara do aluno.

Esta abordagem fez menção de mostrar, em linhas gerais, o potencial da tecnologia no contexto das interações reais em aulas de língua estrangeira. Entretanto, esse potencial só se concretiza a partir de investimentos públicos nas escolas, de modo a assegurar, de forma democrática, um ensino de LE de qualidade a todo o alunado, tal como é previsto nos documentos oficiais.

Referências Bibliográficas.

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.
- ALVAREZ, M. E. B. **Administração da Qualidade da Produtividade:** Abordagens do processo administrativo. São Paulo: Atlas, p.166-167, 2001.
- AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, C.; RUSSELL, D. **Writing Selves/Writing Societies:** Research from Activity Perspectives. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, 2002.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Gêneros, Agência e Escrita.** Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (orgs). São Paulo: Cortez, 2006.
- BRITO, F. **A transição demográfica no Brasil:** as possibilidades e os desafios para a economia e a sociedade. Minas Gerais: Cedeplar, 2007
- CARR, N. **The Shallows:** What the Internet Is Doing to Our Brains. New York: W. W. Norton & Co., 2010.
- CELANI, M. A. A. (org.) **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras. 2002.
- CELANI, M. A. & A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. IN: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades:** recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras. 2002. p. 319-338.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, M. M. **O professor de inglês e o computador.** APLIESP, fev.1999.

- GIMENEZ, T. Desafios Contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO M. H. V. e GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Teaching English in context: contextualizando o ensino de inglês**. Londrina: UEL, 2006.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.
- LEFFA, V. J. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2006.
- MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- MAFFESOLI, M. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo: Zouk, 2003.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, Nº 1, 2001, p. 79-111.
- MOITA LOPES, L.P. **Identidades Fragmentadas. A Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002
- _____. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.
- PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, 2005.
- PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In:
SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.
- PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: L. P. da Moita Lopes (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo SP: Parábola, 2006, 149-168.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência**. São Paulo: Cortez. 2004. 1ª impressão em 1987.
- SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. São Paulo: Artes Médias, 1998
- VIGOTSKY, L. S. Michliênine R. BEZERRA, P. (Trad.). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes, 1978.
- _____. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.