

TICs EM CURSO DE EXTENSÃO DE INGLÊS PARA ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS: AFUGENTANDO A EVASÃO

Alessandra BALDO
(Universidade Federal de Pelotas)
alessabaldo@gmail.com

RESUMO: Este artigo relata as contribuições do uso das novas tecnologias de informação (TICs) para a edição atual de um projeto de extensão de língua inglesa oferecido gratuitamente a alunos de escolas públicas da cidade de Pelotas, RS, com base em dados coletados por questionários. A principal mudança verificada entre a edição atual e as anteriores foi a diminuição significativa da evasão dos alunos, a qual será avaliada aqui a partir da noção de Nóvoa (1997) de que as abordagens de ensino de língua são combinações dinâmicas que devem ser modificadas continuamente com o ensinar e o aprender.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de inglês como L2; cursos de extensão; uso de TICs; evasão.

ABSTRACT: This paper describes the significant upgrade brought by the introduction of new information technologies (ITCs) in the current edition of an Extension English Course offered to state school students for free. The result was based on data gathered through questionnaires. The most visible change noticed between this edition and previous ones was a considerable decrease in the dropout rate, which will be analyzed here in light of Nóvoa's notion (1997) that language teaching approaches are dynamic combinations that need to be changed continuously as the teaching-learning process takes place.

KEYWORDS: teaching of English as an L2; extension courses; use of ICTs; dropout rates.

0. Introdução

O Projeto de Extensão "Inglês para a Comunidade do Anglo" vem sendo oferecido semestralmente aos alunos do ensino fundamental de escolas públicas localizadas próximas ao campus da Universidade Federal de Pelotas desde 2010. É composto por quatro módulos, através dos quais se espera que o aluno atinja um nível de conhecimento da

língua inglesa que lhe permita utilizá-la para comunicação em nível básico. Cada módulo totaliza 45 horas, e as aulas ocorrem em um único dia da semana.

Apesar de haver interesse considerável pelo curso no período das inscrições e nas aulas iniciais, em geral esse quadro costuma mudar após a metade do semestre e, principalmente, após a aplicação do primeiro trabalho avaliado. O emprego sistemático das tecnologias da informação (TICs) na última edição foi, nesse contexto, pensado como recurso para minimizar a evasão dos alunos.

De fato, houve uma diminuição significativa da evasão dos alunos nesta edição do curso, em comparação com edições anteriores: enquanto o percentual de evasão nesta edição foi de 20%, nas demais variava entre 50 e 60%. A fim de confirmar se esse resultado era de fato devido ao uso das TICs, foi aplicado um questionário aos alunos. Neste texto, apresentamos uma síntese das contribuições do uso das TICs para a edição atual do projeto, conforme apontado pelos participantes do curso em suas respostas.

Organizamos o artigo em seis seções. A primeira inicia com um breve histórico da criação do curso de extensão de língua inglesa, e continua com o delineamento dos preceitos teórico-metodológicos no qual este se fundamenta. Uma revisão da literatura sobre as relações entre ensino-aprendizagem de língua e novas tecnologias é procedida na segunda seção, e as relações entre ensino-aprendizagem de língua e uso de histórias e tiras em quadrinhos são o tema da terceira seção.

A metodologia de análise é descrita na quarta seção, sendo a seguinte dedicada tanto à apresentação das respostas dos alunos como à sua análise. A última seção traz as conclusões que puderam ser inferidas a partir dos dados, fundamentadas na revisão da literatura apresentada nas seções precedentes do texto.

1. Situando o projeto de extensão de inglês

O projeto de extensão "Inglês para a Comunidade do Anglo" é vinculado ao Programa de Integração e Desenvolvimento Social Sustentável - PIDS, instituído pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC) da Universidade Federal de Pelotas, RS, em 2009, e efetivado pelo Programa Vizinhança. A motivação para ambos os programas pode ser creditada a um fato circunstancial: a mudança da reitoria e de unidades acadêmicas para o novo campus, localizado em uma das áreas mais pobres da cidade, que impulsionou a Universidade a pensar ações visando à melhoria da qualidade de vida daquela população. Na página da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, o Programa é definido como uma

iniciativa da Universidade de “estabelecer uma relação com a comunidade vizinha ao Campus-Porto”. De acordo com a PREC, a integração de diferentes áreas de conhecimento faz-se necessária para que sejam obtidas respostas sociais relacionadas a questões complexas, como, por exemplo, organização dos espaços urbanos, qualidade de vida, educação, mediação de conflitos, memória social da comunidade, geração de renda e meio ambiente.

Nesse contexto, o projeto de inglês, que teve início em 2010 e finalizou sua quinta edição no segundo semestre de 2013, é direcionado aos alunos de escolas públicas do entorno do campus. São ofertadas gratuitamente vinte vagas por semestre, e as aulas são ministradas por uma acadêmica do curso Licenciatura em Português-Inglês, sob a orientação da professora coordenadora do projeto.

Os objetivos almejados a partir das aulas ministradas são, além do resgate da cultura no ensino de L2 através da noção de interculturalidade (KRAMSCH, 1998; SERRANI, 2005), o desenvolvimento da autonomia e da autoestima das crianças e adolescentes participantes (PATTO, 1996; FREIRE, 2000).

Entendendo interculturalidade como a integração de indivíduos e populações minoritárias em sociedades de cultura diferente, evidencia-se de imediato a indissociabilidade do conceito com o ensino de línguas estrangeiras. Entre os princípios do interculturalismo estão a aceitação e o respeito pelas diferenças, e a visão de que o encontro com outras culturas pode trazer aprendizado e enriquecimento cultural (KRAMSCH, 1998) Nesse sentido, ele opõe-se radicalmente ao etnocentrismo, doutrina que prega a supremacia de um povo ou mesmo um indivíduo em relação aos demais, e pode ajudar os aprendizes de língua estrangeira a adotarem uma atitude crítica com relação aos falantes nativos e à cultura à qual pertencem.¹ Assim, o professor do curso tem o compromisso de agir como um interculturalista (SERRANI, 2005), enfatizando a riqueza de ambas as culturas e apresentando as diferenças entre elas tão somente como diferenças, sem agregar valores qualitativos.

Entendemos que a valorização da cultura à qual os alunos pertencem auxilia não somente na capacidade de se enxergarem como iguais no que tange a qualquer outra comunidade sociocultural – seja dentro de sua própria cidade, estado ou país, seja na relação com países

¹Especialmente com relação ao ensino de língua inglesa, vários estudos apontam para a tendência a, por um lado, supervalorizar a cultura anglo-saxônica (em especial os Estados Unidos) por parte de aprendizes brasileiros, e, por outro, depreciar sua própria cultura.

estrangeiros – mas também reflete diretamente na valorização da sua autoestima.

A relação entre aprendizado e autoestima é, de modo geral, cíclica: quanto maior a autoestima, mais facilidade para aprender; quanto menor, mais dificuldade. De acordo com Patto (1996: 336), as crianças chegam à escola e, de acordo com o desempenho, são logo rotuladas e segregadas, com o pretexto de facilitar o trabalho de acompanhamento dessas crianças pelos educadores. No entanto, a autora afirma que esses rótulos servem somente para colocar a culpa do insucesso no próprio aluno, isentando a escola de qualquer responsabilidade, argumentando ainda que o insucesso em qualquer etapa da escolaridade diminui amplamente “as hipóteses de sucesso na vida”, tendo o peso de “uma profecia e um estigma muitas vezes irreversível em nossa sociedade”.

A noção de interculturalidade e o desenvolvimento da autoestima dos alunos são trabalhados com base em diferentes aportes teóricos. Busca-se desenvolver as habilidades de comunicação oral e escrita na língua estrangeira a partir da abordagem sociointeracionista, que concebe a língua como um sistema de interação entre indivíduos, sendo que esta está sempre em relação direta com o contexto sociocultural (BRONCKART, 2003). Adotamos também a perspectiva de ensino de língua via gêneros textuais (SCHNEWLY, DOLZ, 2004; DOURADO, 2008), como também princípios da abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira (HAMMER, 2001; BROWN, 2001).

A inserção sistemática do uso das novas tecnologias da informação na edição mais recente do curso se deu através do gênero tiras em quadrinhos, com o suporte de diferentes sites de criação de histórias e tirinhas. A seleção dos sites teve como critério a idade dos alunos e seu contexto sociocultural.²

2. Novas tecnologias da informação e ensino-aprendizagem de línguas

Após a introdução das tecnologias nas aulas de língua, inicialmente restritas ao uso de vídeos e CDs e mais recentemente à infinidade de opções disponíveis na internet, parece haver consenso entre professores e especialistas quanto às inúmeras contribuições que seu sistemático pode oferecer. Em consonância com essa linha de

² Dois sites usados com frequência foram: <http://www.makebeliefscomix.com/Comix/>; <http://www.stripcreator.com/make.php>. Exemplos de tiras produzidas pelos alunos são disponibilizados nos anexos.

pensamento, Paiva e Vieira (2005) destacam que as novas tecnologias possibilitaram aos aprendizes aprenderem a língua com objetivos comunicativos, o que não havia acontecido até então. As autoras retomam a afirmação de Lévy (1999: 28) de que a internet favorece o aparecimento de uma inteligência coletiva na medida em que "se distribui em todos os espaços e em tempo real, é constantemente valorizada e resulta no emprego concreto de competências específicas".

Paiva e Vieira (op. cit.) também sublinham outra vantagem do uso da internet em sala de aula: o deslocamento do papel central do professor com relação à transmissão de informação, favorecendo um ensino mais centrado no aluno e nas relações estabelecidas por ele ao interagir com as "inúmeras possibilidades que o hipertexto possibilita", muito mais diversificadas do que as disponibilizadas pelo material pré-selecionado do livro didático. Nesse sentido, é válida a colocação de Ramos (2004) de que tanto alunos como professores precisam ter consciência de suas responsabilidades ao desenvolverem atividades *online*, ambos devendo buscar atender às novas demandas dos ambientes virtuais, atualizando as potencialidades por esses oferecidas.

No entender de Brunner (2004), as responsabilidades do professor englobam a atenção às características pessoais dos aprendizes e o aprimoramento das múltiplas inteligências, possibilitando aos alunos a resolução de sempre novos e diferentes problemas em um mundo em contínua mutação. Já as responsabilidades do aluno estão relacionadas com o desenvolvimento das habilidades necessárias para trabalhar de forma colaborativa, como, entre outras, a disposição para assumir riscos.

Tanto o ensino-aprendizagem colaborativo como a tomada de atitudes que envolvam riscos estão relacionadas, em maior ou menor grau, com o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, o que torna apropriada aqui a ideia de Pallof e Pratt (2007: 105) de que "aprendizes virtuais são encorajados a se tornarem mais autônomos, dispõem de mais recursos e serem mais independentes." Para as autoras, a autonomia também se dá na medida em que o uso das novas tecnologias na sala de aula e o ensino centrado no aluno os ajuda a compreender quem são como alunos e como aprendem, o que facilitaria, conseqüentemente, o processo de aprender a aprender.

Se partirmos da definição de Little (1996: 23), que compreende autonomia como a "capacidade de auto-direção no planejamento, monitoramento e avaliação de atividades de aprendizagem", facilmente perceberemos que essa autonomia, no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira nas escolas brasileiras, não é, via de regra, alcançada pelo aluno. Ele sofre restrições de toda a natureza

para que isso ocorra, desde a imposição do idioma a ser estudado (PAIVA, VIEIRA, 2005) até o acesso à internet nos horários extraclasse.

Apesar dos obstáculos, entendemos que esses não devem ser motivo para desistirmos, enquanto professores, de estimular, na medida do possível, o desenvolvimento das diferentes habilidades que são otimizadas pelo uso das novas tecnologias na aula de língua estrangeira – já que, naturalmente, o ensino-aprendizagem autônomo e colaborativo, para citar somente o que temos destacado aqui, também pode ser desenvolvido em uma sala de aula sem novas tecnologias.

Antes de relatar nossa experiência de uso de novas tecnologias, discorreremos brevemente sobre o gênero explorado na atividade que foi desenvolvida com maior frequência ao longo do curso no laboratório de informática, ou seja, tiras em quadrinhos, bem como sobre estudos relativos à sua aplicação didática.

3. Tiras em quadrinhos (TQs) e ensino de língua

As tiras em quadrinhos, segundo Ramos (2011), fazem parte do hipergênero história em quadrinhos (HQs), já que compartilham características comuns aos diferentes gêneros em quadrinho, como “o uso de uma linguagem própria, com elementos visuais e verbais escritos, e a tendência à presença de sequências textuais narrativas” (2011:01). Para o autor, as tiras englobam quatro gêneros, autônomos e com marcas de circulação próprias: as tiras cômicas, as tiras seriadas, as tiras cômicas seriadas e as tiras livres. Com relação às especificidades do gênero tiras, o autor destaca ainda seu formato fixo em colunas e em geral na horizontal, o tema abordado, relacionado ao humor, e o desfecho inesperado (2011: 06).

Ramos (2006) lembra que o gênero HQ é considerado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) um texto adequado para se trabalhar a oralidade e a escrita, dada a sua estrutura muito próxima da oralidade, que permite que o aluno compreenda sobre o que se está falando, e para quem. Além disso, a familiaridade dos alunos com as histórias e tiras é outro fator que contribui para seu uso em sala de aula. Essa familiaridade foi constatada por pesquisa de Bari e Vergueiro (2007: 18) com alunos sobre a leitura desses gêneros: a quase totalidade deles afirmou ter lido HQs e tiras na infância, e muitos, adolescentes à época, seguiam com o mesmo hábito. Os autores acrescentam que os alunos costumam gostar de trabalhar com esses textos, o que traz como resultado uma participação mais ativa por partes deles.

Ainda que, de fato, histórias e tiras em quadrinhos sejam instrumentos pedagógicos atrativos, alguns autores chamam a atenção para o bom-senso do professor ao utilizá-las, a fim de evitar seu uso excessivo, que acabará por ter o efeito inverso do desejado. Nesse sentido, Araújo, Costa e Costa (2008: 8) postulam que a escola não pode enxergá-las como uma solução para todo e qualquer objetivo educacional, e que sua utilização no meio educativo exige conhecimento e criatividade do professor.

Felizmente, essa criatividade para empregar as histórias e tiras em quadrinhos no ensino de língua materna e estrangeira de forma relevante para os alunos, visando ao aprimoramento de diferentes habilidades dos aprendizes, pode ser verificada por estudos recentes.

Especificamente sobre o ensino de língua materna, Gazetta e Sobrinho (2009) relatam os benefícios do emprego de histórias e tiras em quadrinho para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos com alunos de 5º e 6º anos. De modo semelhante, a produção de texto, através de produção de tiras em quadrinhos, foi avaliada por Moteranin e Menegassi (2009) em alunos do ensino fundamental. Valendo-se do conceito de sequência didática, conforme pensada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as autoras mostram como é possível empregar esse gênero de forma eficaz em sala de aula.

Com relação ao ensino de L2, Mendez et al (2011) relatam as aplicações didáticas de tiras em quadrinhos visando ao desenvolvimento da leitura em L2, elaboradas pelo projeto de extensão "Educação Linguística e Ensino de Línguas Estrangeiras" da Universidade Federal Fluminense. Mattar (2010) também se volta à utilização de tiras cômicas em língua inglesa a fim de aprimorar a habilidade de leitura dos alunos de 7º ano. A autora construiu um modelo e uma sequência didática com base em 35 tiras, e, a partir da análise de sua aplicação nas aulas de língua estrangeira, concluiu que foi possível envolver os alunos em situações de leitura que os levassem a perceber o conteúdo temático, estilo e construção composicional do gênero (BAKHTIN, [1953] 2003), e, além disso, "a se engajarem discursivamente, desenvolvendo a capacidade de reflexão sobre a linguagem verbal e visual presente nas tiras" (2010: 158).

O estudo de Stutz e Biazzi (2007) também apresenta sequências didáticas com tiras cômicas para alunos do ensino fundamental, mas difere dos trabalhos de Mendez et al (op. cit.) e Mattar (op. cit.) na medida em que prevê, além da habilidade de leitura, o desenvolvimento da habilidade escrita em língua inglesa. Já Braz (2012) foca em aprendizes de língua inglesa do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a intenção de investigar em que medida a utilização de histórias em quadrinhos pode ser considerada uma ferramenta

didática útil. A autora relatou que o maior benefício dos quadrinhos foi diminuir a fronteira entre os aprendizes e a língua inglesa, considerando que eles tinham pouco contato com a L2 em seu cotidiano, o que gerava maior dificuldade de assimilação e, conseqüentemente, resistência a seu aprendizado. No entender de Braz, essa situação aumentava o sentimento de opressão dos aprendizes, frente a uma sociedade que exige o domínio de uma segunda língua – e, em especial, do inglês.

4. Metodologia

O estudo contou com a participação de 20 sujeitos, todos eles alunos do curso de extensão de inglês promovido a partir do projeto de extensão “Inglês para a Comunidade do Anglo”. A idade dos participantes variava entre 10 e 12 anos, e eles pertenciam aos 5º e 6º anos de uma escola de ensino fundamental da cidade de Pelotas, RS.

Com o objetivo de verificar em que medida o uso sistemático das TICs estava contribuindo para a diminuição da evasão na turma, convidou-se os alunos a responderem questões relativas à motivação para participar do curso de Inglês (questão 1), à utilização dos novos conhecimentos (questão 2), à opinião sobre as aulas no laboratório de informática e na sala de aula (questões 3, 4 e 5) e, finalmente, às atividades desenvolvidas no laboratório (questões 6, 7 e 8).

Tanto na questão 1 como na 2 os participantes podiam escolher mais de uma alternativa, conforme pode-se ver na próxima seção. Cabe destacar também que as respostas à questão 2 foram comparadas às de 20 alunos participantes das duas edições do curso oferecidas no ano de 2012 – ou seja, anteriores à introdução sistemática das TICs no Projeto – coletadas através de questionário elaborado, à época, para detectar as possíveis causas da evasão. Apesar de a maioria das questões dos questionários aplicados em 2012 serem diferentes das dos questionários analisados aqui, a questão 2 era a mesma em ambos.

Ao final do questionário, havia um espaço livre para comentários, sugestões ou críticas ao projeto. Apesar de encorajados a escrever, os alunos limitaram-se, na maioria dos casos, a uma sentença, em geral para registrar que o curso havia sido produtivo. Alguns também aproveitaram a ocasião para reivindicar maior tempo de aula no laboratório de informática, mais conteúdo novo nas aulas, e, o que não poderia faltar na idade deles, maior tempo de recreio.

5. Apresentação e análise de dados

Na Tabela 1 estão tabuladas as razões alegadas pelos alunos para a inscrição e efetiva participação no curso.

1. Classifique em termos de importância – 0 para nada importante, 5 para relativamente importante e 10 para muito importante – suas motivações para participar do curso.				
A oportunidade de...				
Escola	(A)...aprender inglês	(B)...estar com meus colegas	(C)...conhecer e ter aulas no novo campus	(D)...criar quadrinhos em inglês no lab. de informática
0		2	5	1
5	1	15	4	8
10	19	3	10	11

TABELA 1 - Razões para participação no curso

A maior motivação assinalada pelos alunos foi aprender inglês, o que não causa qualquer surpresa. O dado que chama a atenção está, na verdade, na resposta à alternativa D, sobre a possibilidade de criar quadrinhos *online*. Para pouco mais da metade dos participantes, essa atividade foi classificada como muito importante, e, para oito, como importante. Dito de outro modo, somente um aluno não considerou a atividade de criação de quadrinhos relevante para sua decisão de realizar o curso de inglês.

Ao serem questionados sobre a aplicabilidade dos novos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, os alunos que cursaram a edição com o emprego constante das TICs destacaram três contextos de uso, como se observa na Tabela 2.

2. Em que locais e situações o que você aprendeu no curso pode ser utilizado?	Alunos Curso TICs	Alunos Curso Reg.

A. No dia a dia, para entender conversas simples e pequenos textos em inglês.	11	4
B. Na escola, para ajudar a entender o conteúdo que a professora ensina.	17	9
C. No futuro, pois pretendo viajar e conhecer outros países, e para isso preciso de inglês.	12	16
D. No futuro, para minha profissão.	6	2
E. Não acho que os conhecimentos serão úteis para nada prático.	0	0

TABELA 2 - Uso dos novos conhecimentos

A escola é o primeiro deles, o que pode ser compreendido na medida em que, para muitas dessas crianças, a escola representa o único local em que convivem com a língua inglesa de modo – mais ou menos – sistemático. Além da escola, tanto uma aplicação futura, para viagens e conhecimento de outros países, como uma aplicação presente, para entender conversas simples e pequenos textos em inglês, foram priorizadas.

Com base nisso, é interessante notar as respostas dos alunos das duas edições de 2012, nas quais o uso das novas tecnologias de informação era eventual e não possuía um papel central no desenvolvimento da proposta pedagógica. O contexto de aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso que foi identificado um número maior de vezes pelos participantes não fazia parte do presente deles: a utilização do inglês estava reservada para o futuro, quando fariam viagens e conheceriam outros países. Nem mesmo a aplicação dos conhecimentos nas aulas de inglês oferecida pela escola foi lembrada por todos os alunos, e uma aplicação em situação de uso real, a fim de “entender conversas simples e pequenos textos em inglês”, foi mencionada em uma proporção ainda menor. Desse modo, com relação ao emprego dos novos conhecimentos adquiridos, os que realizaram a edição atual visualizam um contexto mais amplo para sua aplicação, com a possibilidade de usá-los para comunicação em uma proporção bastante mais significativa do que os alunos das edições regulares (11 de 20 alunos da edição atual, comparados com 4 de 20 alunos das edições de 2012).

As três questões seguintes tinham como objetivo obter uma ideia geral sobre a opinião dos alunos a respeito das aulas ministradas durante o curso, como também conhecer suas preferências com relação aos dois tipos de ambientes nos quais essas ocorriam. Com relação à primeira, as respostas estiveram de acordo com o baixo nível de evasão,

já que um curso considerado proveitoso tende a favorecer a frequência e permanência. Sobre a segunda e terceira, primeiramente cabe esclarecer, conforme pode facilmente ser identificado, que ambas levavam à mesma resposta, e isso foi feito propositalmente, como uma tentativa de obter maior confiabilidade dos dados fornecidos pelos alunos. Conforme esperado, a maioria dos participantes explicitou sua preferência pelas atividades desenvolvidas no laboratório de informática, embora nem todos, o que nos remete à literatura sobre os diferentes estilos de aprendizagem (ELLIS, 1994: 520-2).³

Aulas em sala de aula ou aulas versus laboratório de informática

Questões	Sim	Não	Parcialmente
3) As aulas foram interessantes e eu aprendi coisas novas em inglês.	19	—	1
4) Entre as aulas na sala 110 e as no lab. de informática, escolho as na sala de aula como minhas preferidas.	4	16	
5) Entre as aulas na sala 110 e as no lab. de informática, escolho as no laboratório como minhas preferidas.	16	4	

TABELA 3 - Atividades no laboratório versus em sala de aula

As três últimas questões visavam à obtenção de informações mais específicas a respeito da preferência dos alunos pelas modalidades de atividades *online* desenvolvidas durante o projeto, considerando que, embora a criação de tirinhas em quadrinhos tenha sido a atividade mais frequente, os alunos também fizeram uso de jogos, tanto para a prática como para a revisão de conteúdos. As respostas estão dispostas na Tabela 4.

Atividades preferenciais no laboratório de informática

³ De acordo com Ellis (1994), há duas tendências principais no que se refere a estilos de aprendizagem: alguns tendem a serem mais analíticos, descontextualizados e formalistas, enquanto outros têm um estilo mais global, intuitivos e pragmáticos.

Questões	Sim	Não
6) A atividade no laboratório de informática que eu mais gostei foi a criação de tirinhas em quadrinhos em inglês.	11	2
7) A atividade no laboratório de informática que eu mais gostei foram os jogos de revisão de conteúdos, como jogo de memória e outros.	3	10
8) Eu gostei igualmente dos dois tipos de atividade.	7	

TABELA 4 - Atividades no laboratório de informática

Aqui novamente as intuições que possuíamos sobre as atividades preferenciais dos alunos foram somente parcialmente confirmadas: enquanto esperávamos que a grande maioria – ou mesmo todos – escolhessem as tiras em quadrinhos, isso não se confirmou. Pouco mais da metade se posicionou nessa direção – 11 alunos –, tendo o restante dos alunos afirmado que ambas as atividades foram apreciadas do mesmo modo, e os demais, que os jogos foram as preferenciais – 3 alunos. Nesse contexto, e de modo mais visível do que nas respostas às duas questões anteriores, os diferentes estilos de aprendizes aparecem, o que nos traz a necessidade mais do que conhecida pelos professores – mas por vezes esquecida, por motivos diversos – de variar as atividades desenvolvidas.

Ainda que nem todos tenham indicado a elaboração de tirinhas *online* como a atividade preferida, os dados obtidos pelas respostas 6, 7 e 8 não deixam espaço para dúvidas de que as atividades no laboratório de informática foram as preferidas, o que parece indicar que o uso das novas tecnologias desempenhou um papel chave para o sucesso desta edição do curso. Ambas as atividades foram de grande importância para o interesse e participação dos alunos no curso.

Nesse contexto, cabe esclarecer que a utilização de atividades no laboratório de informática também ocorria nas edições anteriores do projeto, mas com duas diferenças fundamentais: menor frequência e sem o recurso de sites de criação de HQs. Esse dado parece mostrar que as TICs somente têm efeito positivo quando se entende que as abordagens de ensino de língua são combinações dinâmicas que precisam ser modificadas de acordo com as demandas que se apresentam durante o processo de ensino e aprendizagem. (NÓVOA, 1997).

6. Considerações finais

O Projeto Inglês para a Comunidade do Anglo encontra-se na quinta edição, e nesses três anos de trabalho podemos dizer que muitos dos objetivos a que nos propusemos no início foram alcançados, muito embora entendamos que, como em todo o processo, há sempre espaço para aprimoramento. Por outro lado, dificuldades não previstas inicialmente surgiram ao longo das edições do curso, e desde então temos buscado maneiras efetivas para superá-las.

Entre os aspectos positivos, o mais importante deles, na nossa visão, é a qualidade do contato que temos mantido com os alunos das escolas. Atualmente o curso de inglês oferecido na Universidade é conhecido pela comunidade que vive nas redondezas do campus, e as crianças aguardam nosso contato em cada início de semestre acadêmico para realizarem sua inscrição. Ao chegarmos às escolas para a divulgação de uma nova edição do curso, já é comum os alunos nos procurarem e mesmo se dirigirem à Universidade, juntamente com os pais ou responsáveis, para saber se é possível fazerem parte do grupo. Essa relação amistosa e, se pode afirmar, de confiança, é fruto de um trabalho constante de divulgação do Projeto junto às crianças e adolescentes das escolas da comunidade, realizado a fim de dissipar pré-conceitos sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira e sobre acesso à Universidade pública, entre outras questões.

Quanto à principal dificuldade enfrentada, conforme relatado ao longo deste texto, temos o alto nível de desistência dos alunos. Após tentativas diversas de solucionar a questão, parece termos acertado com a combinação entre uso de tiras em quadrinho e introdução das novas tecnologias de informação. Como acabamos de finalizar a primeira edição do projeto nesses moldes, entendemos ser prematura qualquer afirmação categórica a esse respeito. Mas certamente temos um começo.

Os PCNs (Brasil, 1998) sugerem as histórias em quadrinhos – nas quais as tirinhas se incluem – como recurso didático tanto no ensino de L1 e de L2. Há, de fato, vários estudos relatando experiências de emprego de HQs para o ensino de língua, como também sugerindo sequências didáticas que poderiam ser aplicadas em sala de aula (MENDEZ et al, 2011; MATTAR, 2010; MOTERANIN, MENEGASSI, 2009). A questão é que, como descrito na seção 3, a grande maioria desses estudos foca na leitura de tirinhas já prontas, objetivando desenvolver a habilidade de compreensão leitora, e não na criação dessas. Além disso, alguns dos estudos que preveem a elaboração de HQs e tirinhas não se valem de recursos *online*.

Levando isso em consideração, entendemos que a criação de HQs foi tão bem acolhida pelos participantes não somente pelos motivos mais aparentes, como a fascinação por recursos tecnológicos quase que inerente a crianças e adolescentes, interesse comum pelo gênero nessa faixa etária e apelo visual, mas também, e especialmente, por dois motivos.

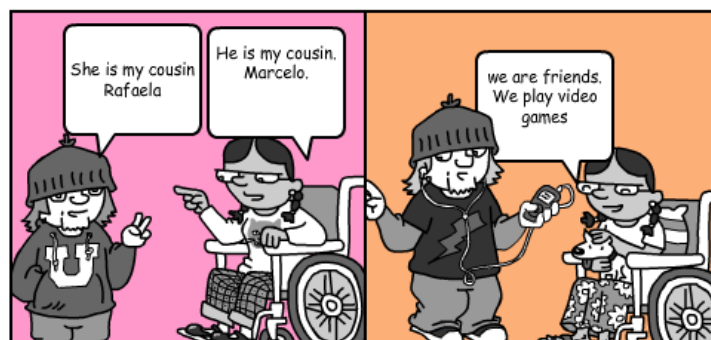
O primeiro está no fato de a atividade auxiliar a desenvolver a autonomia dos alunos em sala de aula, na medida em que tinham liberdade para criar suas tirinhas da forma que considerassem mais apropriada, selecionando os personagens, as cores, os cenários e os diálogos de sua preferência. O professor atuava somente como um facilitador desse processo, oferecendo auxílio quando – e se – necessitassem. O segundo motivo, o qual, em certa extensão, pode ser entendido como uma decorrência do primeiro, reside na contribuição das atividades *online* para um possível aumento da autoestima dos alunos ao se perceberem capazes de empregar os conhecimentos da L2 para produzirem, de fato, novas situações comunicativas. Se não perdermos de vista a realidade socioeconômica dos alunos do curso, esses possíveis ganhos assumem relevância extra e justificam cada minuto do professor dedicado à pesquisa e preparação das atividades.

ANEXO

Exemplos de tiras em quadrinhos criadas pelos alunos.



THIS COMIC WAS CREATED AT
WWW.MAKEBELIEFS.COMIX.COM
GO THERE TO CREATE YOUR OWN!



This comic strip was created at MakeBeliefsComix.com. Go there to make one yourself!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, G. C.; COSTA, M. A.; COSTA, E. B. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso didático-pedagógico. *Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes*, 2: 26-7, 2008.

Disponível em:

<<http://www.mel.ileel.ufu.br/pet/amargem/amargem2/estudos/MARGE M1-E31.pdf>>. Acesso em: 06/08/2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARI, V. A.; VERGUEIRO, W. As histórias em quadrinhos para a formação de leitores ecléticos: algumas reflexões com base em depoimentos de universitários. *Comunicação e Educação*, 12(1): 15-27, 2007.

Disponível em:

<<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/Comedu/article/view/6014/5321>>. Acesso em 25/03/2011.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais - língua estrangeira - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998. _____ . *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC, 1998.

BRAZ, A. A. O ensino da língua inglesa por intermédio das revistas em quadrinhos para a educação de jovens e adultos. *Anais do II Fórum de Pesquisa do Centro de Comunicação e Letras*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

- BROWN, H. D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2ª ed. New York: Longman, 2001.
- BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J.C. (org.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez, 2004.
- BRUNNER, J.J. *Educación, globalización y tecnologías educacionales. El caso del Chile*, 2000. Disponível em: <http://www.geocities.com/brunner_cl/global.html>. Acesso em: 05/03/2008.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DOURADO, M. R. S. Dez anos de PCNs de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. *Linguagem em (Dis)curso*, 8 (1): 1-11, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- GAZETTA, S. M. M.; SOBRINHO, V.C. História em quadrinhos como gênero textual e o desenvolvimento da leitura e da escrita. *Acta Científica*, 2: 23-37, 2009.
- HARMER, J. *The practice of english language teaching*. Harlow: Longman, 2001.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LITTLE, D. In: D. Little & H. Brammerts (eds.). A guide to language learning in tandem via the Internet. *CLCS Occasional Papers*, 46: 23-4, 1996.
- MATTAR, M. F. *A construção do processo de leitura do gênero tiras em quadrinhos em língua inglesa no 7º ano do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2010.
- MENDEZ, A. L.; BANDEIRA, K. C. S.; COIMBRA, M. S.; RIBEIRO, S. F. S. R. Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Gênero Tirinhas. *Cadernos do CNLF*, 15(5), t. 2: 1677-83, 2011.
- MOTERANIN, N. G.; MENEGASSI, R. J. A organização composicional da tira em quadrinhos. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, 12(2): 225-46, 2009.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

- PAIVA, V. L. M. O.; VIEIRA, L. I. C. *A Formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico*, 2005. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm>>. Acesso em: 06/10/2013.
- PALLOFF, R.; PRATT, K. *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the virtual classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2007.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- RAMOS, S. G. M. Atividades online no curso de letras: percepção dos discentes e estabelecimento de novos padrões interacionais. *Entretextos*, 4, 2004.
- RAMOS, P. É possível ensinar oralidade usando histórias em quadrinho? *Revista Intercâmbio*, 15, 2006.
- RAMOS, P. Tiras, gênero e hipergênero: como os três conceitos se processam nas histórias em quadrinhos? *Anais do VI Simpósio Internacional de Gêneros Textuais*. Natal: Universidade Federal Rio Grande do Norte, 2011.
- STUTZ, L.; BIAZI, T. M. D. A construção de sequências didáticas com o gênero tiras em quadrinhos no ensino de LI. *Anais do 4º Simpósio Internacional de Gêneros Textuais*. Tubarão, SC. Tubarão, 2007.
- SERRANI, S. *Discurso e Cultura na Aula de Língua*. São Paulo: Pontes, 2005.
- VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007.
- VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.