

EMAIL E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Marlene de Almeida Augusto de SOUZA (E.E. Zuleika de Barros Martins Ferreira; Faculdade Associada de Cotia; Faculdades Atibaia)

ABSTRACT: *In this paper I describe how I used the email to teach English in a public school in São Paulo. When I developed the activities, I intended to: make the students effectively use the language as communication means; have the teaching-learning process happening in real social context; and teach the language in a meaningful way.*

KEYWORDS: *foreign language teaching; public school, email.*

0. Introdução

Tanto o ensino fundamental quanto o médio estudei em escolas públicas de São Paulo. Apesar de ter tido aulas de inglês da 5ª série ao 1º ano do ensino médio, o meu conhecimento do idioma se restringia a algumas poucas palavras, expressões, e com relação à gramática, conjugava apenas o verbo *to be* (sem saber exatamente quando usá-lo). Além disso, as aulas eram pouco motivadoras, os exercícios eram voltados basicamente para tradução de textos, frases, e para o preenchimento de lacunas em frases com o verbo correto (*am, is, are*) ou para transferências de frases da forma afirmativa para a negativa e/ou interrogativa.

Mesmo com esta experiência, nunca perdi o interesse pelo idioma, o que acabou me levando para um curso de Letras. Comecei a dar aulas de inglês no 3º ano da faculdade, e, na época, tinha pouco conhecimento da língua e nenhum, de prática de ensino de língua estrangeira. Conseqüentemente, as minhas aulas eram muito parecidas com aquelas que eu tinha vivenciado como aluna dez anos antes, sendo, talvez, um pouco diferente pelo fato de eu me preocupar em motivar os alunos levando músicas “da moda” para simplesmente cantarmos no final de uma determinada aula, sem um objetivo mais específico, ou porque eu ensinava a eles algumas perguntas e respostas que poderiam ser usadas numa determinada situação (cumprimento, apresentação...).

Depois de dois ou três anos como professora, passei a me questionar se realmente os alunos estavam aprendendo, e, o mais importante, o que eu estava ensinando e para que aquelas informações

seriam importantes. A partir daí, busquei cursos e livros que me ajudassem a entender como acontece o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Descobri que a língua enquanto meio de comunicação não deve ser ensinada única e exclusivamente a partir de regras gramaticais, mas a partir da interação (Widdowson, 1983). Ou seja, deve-se buscar criar condições para que o aluno aprenda a usar a língua em uma situação real de comunicação, considerando todos os elementos do contexto.

O meu interesse pela comunicação mediada por computador me levou a pesquisar sobre o uso de *email* para ensino de língua estrangeira. Tendo por base algumas das pesquisas que descrevem as experiências de professores que utilizaram o *email* como ferramenta, elaborei uma seqüência de atividades que foram aplicadas na 1ª série do ensino médio de uma escola pública de São Paulo. Pretendo, portanto, neste artigo, descrever tal experiência.

1. Perspectiva Teórica

1.1. Comunicação Mediada por Computador e o Ensino de Língua Estrangeira

Os computadores são usados no ensino de línguas desde 1960. De lá para cá, os usos variaram de acordo com a forma como o computador e a língua eram vistos (Warschauer & Healey 1998).

Durante o período em que a teoria behaviorista predominava, o computador era visto como um “tutor mecânico” (Warschauer & Healey 1998) e, portanto, as atividades eram de repetições, em que não havia a necessidade de um professor estar presente para esclarecer as dúvidas dos alunos. Com a teoria comunicativa, o que se enfatizava era o uso das formas e não as formas em si mesmo, e, além disso, o mais importante era a interação entre os alunos durante as atividades. Por esse motivo, as atividades eram elaboradas de forma a permitir que os alunos interagissem e se ajudassem; e os exercícios não eram de repetição, mas de uso da língua em situações pré-determinadas. No final da década de 80 e início de 90, o que predominava era uma visão de língua mais social ou social-cognitiva. Conseqüentemente, as atividades eram elaboradas de modo a integrar os alunos em contextos sociais autênticos.

A comunicação *online* pode ocorrer de duas formas basicamente:

a. síncrona: nesse tipo de comunicação *online* as pessoas se comunicam em tempo real – que é o caso do *chat*, por exemplo;

b. assíncronica: nesse caso, a comunicação entre as pessoas não acontece em tempo real, mas é retardada na medida em que as mensagens enviadas são armazenadas por um programa e podem ser acessadas a qualquer momento. Um bom exemplo desse tipo de comunicação é a que ocorre através do email.

No que se refere ao ensino de línguas, muitas são as pesquisas que descrevem as experiências de professores que utilizaram o email como ferramenta (Bauman s/d; Belisle s/d; Hackett s/d; Nagel s/d; Warschauer s/d; Tella 1992; Warschauer, & Healey 1998; Chapman 2001; Warschauer 2001; Nascimento e Nicolino 2002; Souza 2002).

Tal interesse em se buscar aplicabilidades do email no ensino de línguas se explica, principalmente, porque suas características lingüísticas se apresentam de maneira bastante ímpar e, portanto, utilizá-lo como recurso pedagógico pode servir como elemento enriquecedor da aula.

Há, por um lado, a presença de elementos comuns à linguagem escrita propriamente dita, o que é explicável já que as trocas das mensagens acontecem por escrito (McCleary 1996). Por outro lado, há também características bastante próprias da linguagem oral. Esse é o caso, principalmente, das mensagens mais informais, troca de mensagens entre amigos, por exemplo. Por ser um meio de comunicação, de certo modo, rápido, pouca atenção é dada à forma, sendo priorizada a informação propriamente. Nesse sentido, são 'aceitos' erros de grafia e abreviações. Além disso, elementos não verbais presentes numa conversa face a face são compensados por caracteres conhecidos por *emoticons* ;-), piscando, :-) sorrindo; :-(magoado; @---, oferecendo uma rosa.

Quando consideramos o ensino de línguas, utilizar o email como ferramenta durante o processo significa, portanto, oferecer ao aluno não só a oportunidade de poder aprender a utilizar essa ferramenta, mas também de ter acesso a um novo meio de comunicação, além de permitir que ele aprenda uma nova língua em diferentes níveis de complexidade de estruturas sintáticas e lexicais.

Muitas são as vantagens quando se tem o *email* como ferramenta no ensino de línguas. Uma delas diz respeito ao fato de as mensagens recebidas poderem ser armazenadas. Essa possibilidade é interessante já que, dessa forma, o aluno pode analisá-las detalhadamente e com mais tempo a qualquer momento. Conseqüentemente, o processo de assimilação das novas estruturas sintáticas e dos novos léxicos é facilitado. Além disso, por se tratar de uma comunicação *online* assíncrona, o aluno tem mais tempo para pensar e escrever uma resposta, podendo ele mesmo ler e reler o que escreveu fazendo os devidos ajustes

e as devidas correções ou, quando for necessário, solicitar ajuda de outra pessoa – do professor ou de outro aluno.

Outro aspecto que não pode ser ignorado quando se utiliza o *email* para ensino de línguas é o que se refere à substituição de comunicações hipotéticas por uma comunicação autêntica em que se predomina a interação genuína e imediata na língua alvo (Hackett s/d; Souza 2002). Durante uma aula, quando o aluno escreve um texto, seu único leitor é o professor; para quem ele já sabe o que escrever; e sabe o que o professor espera dele. Quando se abre a possibilidade de troca de mensagens com outras pessoas durante as aulas, a interação não acontece única e exclusivamente com o professor; o interlocutor é real e o aluno não precisa ficar imaginando a pessoa para quem está escrevendo. O fato de os alunos escreverem para um público real, com interação e resposta reais, faz com que a atividade de leitura e escrita se torne mais colaborativa e objetiva (Warschauer 2001).

Outra vantagem diz respeito ao fato de os alunos tenderem a ficar mais motivados (Warschauer 2001), já que há uma mudança de enfoque. Mais do que dar ênfase à gramática ou aos erros ortográficos, o professor precisa passar para o aluno a importância da mensagem em si, ou seja, para que o aluno escreva sua própria mensagem, o professor precisa ensinar-lhe não apenas a estrutura sintática, a forma da língua, mas também, e principalmente, mostrar a necessidade de conhecer os elementos necessários para participar de uma interação autêntica.

O uso de *email* também possibilita que sejam planejados e realizados projetos com outros grupos (Mello 1998), extrapolando os limites da sala de aula, permitindo assim a interação com pessoas que vivem realidades diferentes das nossas. Dessa forma, os alunos não aprenderiam única e exclusivamente sobre uma determinada língua (no nosso caso, o inglês), mas também teriam a oportunidade de aprender sobre a cultura de outros povos e também ensinariam sobre a própria cultura, a partir da troca de informações feita em uma língua comum aos grupos – o inglês.

A partir das informações obtidas nessas leituras, comecei a planejar o que trabalharia com meus alunos, considerando a minha realidade. Pretendia atingir basicamente os seguintes objetivos:

- a. criar nos alunos uma necessidade de utilizar a língua como meio de comunicação efetivamente;
- b. fazer com que o aprendizado ocorresse em um contexto social o mais próximo do real possível;

- c. criar um ambiente em que a aprendizagem acontecesse de forma significativa, para que os alunos percebessem a utilidade das informações que estavam sendo ensinadas sobre a língua, e, principalmente, colaborativa, em que as dúvidas seriam esclarecidas não só pelo professor, mas também pelos próprios colegas de classe e pelos interlocutores.

1.2 Gêneros Textuais e Seqüência Didática

Para a elaboração das atividades, parti dos conceitos de gêneros textuais e de seqüência didática.

De acordo com o conceito apresentado por Dolz & Schneuwly, gênero pode ser visto como um “(mega)-instrumento para agir em situações de linguagem. Uma das particularidades deste tipo de instrumento (...) é que ele é constitutivo da situação. (...) A mestria de um gênero aparece, portanto, como co-constitutiva da mestria de situação de comunicação”. Para que uma pessoa consiga dominar um determinado gênero, ela precisa, portanto, dominar os elementos do contexto que lhe são característicos: as diferenças nas formas de começar uma carta formal ou informal que variam dependendo da pessoa para quem ela está escrevendo e do seu objetivo, por exemplo.

Ainda segundo Dolz & Schneuwly, todo gênero, seja escrito, seja oral, pode e deve ser ensinado num contexto formal. Isso quer dizer que à escola cabe oferecer ao aluno informações que o permita dominar tais situações de comunicação. Para que isso aconteça, é preciso fazer com que os alunos sejam expostos aos gêneros textuais e que sejam preparados para reconstruí-los e apropriar-se deles.

No que diz respeito à seqüência didática, esta é uma “*seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem*” (Dolz & Schneuwly s/d), ou seja, é uma série de atividades específicas que dá condições ao aluno de se expressar de forma oral ou escrita em um determinado gênero. É importante que o professor tome como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos e respeite suas capacidades, necessidades e interesses.

As atividades devem ser elaboradas de modo a permitir que o aluno seja capaz de reconstruir os gêneros textuais. Como sugerido por Dolz & Schneuwly, as etapas de uma seqüência didática para a reconstrução dos gêneros textuais envolvem:

A. Determinação das especificidades das práticas de linguagem:

Nessa etapa determina-se qual gênero será trabalhado dentre os vários existentes. A partir de tal escolha, faz-se um levantamento de suas principais características lingüísticas que deverão ser estudadas por serem indispensáveis para sua “mestria”. As atividades serão elaboradas com base nessas características e considerando-se o que os alunos já têm como conhecimento prévio.

B. Desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos:

As capacidades de linguagem são os conhecimentos necessários para a produção de um gênero em uma determinada situação. De acordo com Dolz & Schneuwly, são três as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas:

1. capacidades de ação: são as que se referem às características do contexto social e do referente adequadas àquele determinado gênero. Para identificar tais características, é preciso responder às seguintes perguntas: *quem* é o autor do texto (oral ou escrito); *para quem* tal texto é dirigido; *quando* tal texto foi produzido, *onde* tal texto foi produzido, *por que* tal texto foi produzido. A partir das respostas, é possível classificar o texto dentro de um determinado gênero;
2. capacidades discursivas: são as que se referem aos modelos discursivos, à estruturação discursiva do texto. Cada gênero apresenta características bem específicas em relação à forma como as informações são apresentadas e a ordem em que essas são distribuídas (normalmente numa receita, são colocados em primeiro lugar os ingredientes e suas respectivas quantidades, e, em seguida, o modo de preparo, o que a difere de uma fábula, por exemplo);
3. capacidades lingüístico-discursivas: são as que se referem à escolha de unidades lingüísticas ou mecanismos de textualização. O léxico e as estruturas sintáticas variam de gênero para gênero, sendo, portanto, necessário ter conhecimento de quais palavras e estruturas são mais adequadas para o texto que será escrito.

C. Determinação das estratégias de ensino:

As estratégias de ensino, segundo Dolz & Schneuwly, “supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem”. Cabe ao professor, portanto, desenvolver estratégias que permitam ao aluno pôr em prática cada uma

das particularidades de um determinado gênero, já que é dessa forma que o aluno dominará o gênero e a situação comunicação correspondente.

2. Atividades implementadas – *email* de apresentação

A seqüência didática que elaborei tinha por objetivo ajudar os alunos a desenvolver as habilidades lingüísticas envolvidas no processo de relatar, já que neste *email* os alunos se apresentariam.

Para a primeira atividade, utilizei *emails* retirados da Internet que serviram como modelo para que os alunos escrevessem seus próprios *emails* posteriormente. Nesse momento, era importante que os alunos identificassem os elementos presentes naqueles textos que eles poderiam utilizar para redigir seus próprios textos, já que, segundo Bakhtin (1929/1986) “*cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos, que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais -, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade*”.

Esses *emails*-modelos foram levantados por mim após uma pesquisa que fiz em sites na Internet nos quais as pessoas se inscrevem para trocar emails e fazer novas amizades. Encontrei o *The Student Center* (<http://cyberpals.studentcenter.org>).

As atividades para a elaboração desse primeiro email foram assim distribuídas:

A. Reconhecimento do Gênero Textual

Para o reconhecimento do gênero textual, apresentei aos alunos *emails* em inglês impressos. Para que os alunos conseguissem identificar as características dos textos, duas perguntas nortearam a discussão: *Que tipo de texto são esses? Como vocês (alunos) chegaram a essa conclusão?* O meu objetivo era o de fazer com que os alunos, a medida em que lessem os textos, não apenas identificassem que tipos de textos eram aqueles, mas também, e principalmente, fossem capazes de justificar suas respostas a partir de conhecimentos prévios.

Além disso, durante a aula, deixei claro para os alunos que a presença desses elementos eram indispensáveis na elaboração de um texto para que ele fosse considerado *email*.

B. Reconhecimento do contexto

Para o reconhecimento do contexto, a atividade consistiu basicamente de interpretação de texto dos mesmos *emails* utilizados na etapa anterior – reconhecimento do gênero textual. Nesse momento, os alunos, em grupos, identificaram as informações presentes nos textos. Para isso fiz as seguintes perguntas: *quem escreve* tais textos, *para quem*, *quando* e *porquê* eles são escritos, e, também, *onde* os mesmos são produzidos. A cada resposta os alunos a justificavam a partir de dados dos próprios textos, o que me ajudou a reforçar a informação que estava sendo discutida e até mesmo a estrutura do texto que estava sendo analisado.

A próxima etapa foi a de caracterização do gênero.

C. Caracterização do gênero

Essa etapa foi dividida em 6 atividades assim desenvolvidas:

Atividade 1: determinação do assunto

Como durante a etapa de reconhecimento de contexto discutimos a questão do *porquê* de uma pessoa escrever um determinado texto, nessa atividade, eu aproveitei esse fato para justificar que aquele também seria o assunto de nosso *email*, ou seja, eles também deveriam apresentar informações sobre eles mesmos para poderem trocar correspondências com outros alunos.

Atividade 2: identificação das estruturas gramaticais e do vocabulário utilizados

Após a determinação do assunto, pedi para que os alunos comparassem os *emails* e tentassem identificar as diferenças e semelhanças entre eles em termos de informações e de estrutura. Em termos de informações, os alunos identificaram que em todos estavam mencionados *nome* e *idade*, e havia diferenças em mencionar ou não *altura*, *características físicas*, *o que faz e/ou estuda*, *o que gosta*. À medida que os alunos liam os textos e comentavam sobre suas descobertas, eu anotava tudo na lousa.

Atividade 3: explicação dos aspectos lingüísticos

Nesse momento, eu apenas expliquei para os alunos as diferenças entre as estruturas e o vocabulário presentes nessas mensagens.

Em termos de estruturas, enfatizei que a diferença estava mais relacionada à formalidade / informalidade que se pretende passar na mensagem, do que em termos de significado. Dessa forma, eu pretendia

desenvolver uma das habilidades que envolve o aprendizado da língua enquanto meio de comunicação e não apenas como regra.

Com relação ao vocabulário, procurei identificar, a partir de uma discussão com a sala toda, quais as palavras que eles já conheciam, quais deveriam ser explicadas e quais não tinham sido mencionadas (por exemplo, cor de olhos) e que algum aluno precisaria quando estivesse elaborando seu próprio texto.

Atividade 4: produção da mensagem

Nessa etapa, pedi para que os alunos escrevessem seus próprios *emails*, com seus dados, aproveitando a lista com estruturas e vocabulário que tínhamos elaborado em grupo.

Atividade 5: correção feita pelo professor

Ao terminarem, os alunos me entregaram os textos que tinham redigido para que eu fizesse a correção.

Atividade 6: correção feita pelo aluno

Nesse momento, eu entreguei aos alunos seus textos com os erros sublinhados e eles tiveram que corrigi-los. Para isso, eu devolvi os *emails* que foram utilizados nas atividades anteriores para que servissem como modelo e os alunos os comparassem a seus textos e pudessem identificar em que consistiam seus erros.

Como até aqui os alunos só tinham escrito o corpo da mensagem, eu devolvi os *emails*-modelo para que juntos pudéssemos fazer um novo levantamento de frases que entrariam na mensagem como abertura e encerramento. Desenvolvemos a atividade da mesma forma como aconteceu na 2ª atividade, em que eles comentaram quais as frases eram possíveis e eu as escrevi na lousa.

A partir da lista colocada na lousa, os alunos concluíram seus *emails*.

3. Considerações Finais

Não há dúvidas de que a comunicação mediada por computador, em particular o *email*, foco deste artigo, oferece aos professores oportunidades para ensinar uma língua estrangeira de forma mais significativa, em um contexto social real para que ela seja efetivamente usada como meio de comunicação.

No meu caso, professora e ex-aluna de escola pública, o grande desafio consistia em quebrar velhos paradigmas. Era preciso, antes de

mais nada, conscientizar-me de que para ensinar/aprender uma língua não seriam suficientes apenas regras gramaticais e vocabulários descontextualizados, para que os alunos, a partir das partes, chegassem ao todo e pudessem usar a língua (seja para leitura, escrita ou em uma conversa).

Esta experiência, sem dúvida alguma, fez com que eu entendesse melhor o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, e procurasse novas estratégias, ferramentas que me permitissem fazer com que os alunos percebessem a real necessidade de se aprender o verbo *to be*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 3ª ed. SP: Ed. Hucitec, 1986 [1929].
- BAUMAN, J. Interactive Use of Email. Disponível em <<http://jbauman.com/ho.html>>. Acesso em 4 de agosto de 2002, 2000.
- BAUMAN, J. Using E-mail with your Students. Disponível em <<http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/feb/bauman.html>>. Acesso em 4 de agosto de 2002, s/d.
- BELISLE, R. E-mail Activities in the ESL Writing Class. Disponível em <<http://iteslj.org/Articles/Belisle-Email.html>>. Acesso em 11 de agosto de 2002, s/d.
- CHAPMAN, R. Redefining Equity: Meaningful Uses of Technology in Learning Environments Position Paper on Equity and Educational Technologies. Disponível em <<http://ilk.media.mit.edu/papers/2001/redefining-equity.doc>>. Acesso em 11 de agosto de 2002, s/d.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Trad. De Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- HACKETT, L. The Internet and e-mail: useful tools for foreign language teaching and learning. Disponível em <<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/vol10ndx.html>>. Acesso em 11 de agosto de 2002, s/d.
- MCCLEARY, L. E. *Aspectos de uma Modalidade de Discurso Mediado por Computador*. Tese de Doutorado, Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1996

- MELLO, V. Report on a Penpal Project, and Tips for Penpal-Project Success. The Internet TESL Journal, vol IV, no 1. Disponível em <<http://www.geocities.com/vcqm/article02.html>>. Acesso em 20 de abril de 2002, 1998.
- NAGEL, P.S. E-mail in the Virtual ESL/EFL Classroom. Disponível em <<http://iteslj.org/Articles/Nagel-Email.html>>. Acesso em 11 de agosto de 2002, s/d.
- NASCIMENTO, R.B. & NICOLINO, T.F. Correio eletrônico como recurso didático no ensino superior – o caso da Universidade Federal do Ceará. Disponível em <<http://www.ibict.br/cionline/310202/3120210.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2003, 2002.
- SOUZA, V. O Uso do Correio Eletrônico na Aula de Língua Inglesa: Atitudes Colaborativas. In *Revista Transfazer*, 1. ed., pp. 24-33, 2002.
- TELLA, S. *Talking Shop Via E-Mail: A Thematic and Linguistic Analysis of Electronic Mail Communication*. University of Helsinki: Department of Teacher Education Research, 1992.
- WARSCHAUER, M. Online Learning in Second Language Classrooms: An Ethnographic Study. Disponível em <<http://www.gse.uci.edu/markw/online-learning.html>>. Acesso em 11 de agosto de 2002, s/d.
- WARSCHAUER, M. & HEALEY, D. Computers and language learning: An overview. Disponível em <<http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html>>. Acesso em 11 de agosto de 2002, 1998.
- WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. 4^a ed. Oxford University Press. 1983.