

<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2014n66p239>

TECNOLOGIA E METODOLOGIA NO ENSINO DE
INGLÊS: IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO E DA
INTERNACIONALIZAÇÃO

TECHNOLOGY AND METHODOLOGY IN ELT: IMPACTS
OF GLOBALIZATION AND INTERNATIONALIZATION

Kyria Rebecca Finardi
Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Carolina Porcino
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

O artigo reflete sobre o papel das tecnologias nas diversas metodologias de ensino de inglês e sobre o impacto da globalização e internacionalização na educação em geral e no ensino de inglês em especial. O estudo é baseado no pressuposto de que o acesso à informação e à tecnologia é necessário para a construção de capital social (WARSCHAUER, 2003) e que esse acesso exige algum conhecimento de inglês e letramento digital (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013). Partimos de uma revisão bibliográfica sobre o uso de metodologias no ensino de inglês e do papel das tecnologias nessas metodologias para propor que a

Ilha do Desterro	Florianópolis	nº 66	p. 239- 282	jan/jun 2014
------------------	---------------	-------	-------------	--------------

resistência e o uso acrítico de tecnologias podem ter consequências negativas, tanto para o desenvolvimento da proficiência em inglês quanto para o desenvolvimento social do Brasil. O estudo conclui que na era do pós método (BROWN, 2002; KUMARAVADIVELLO, 2003) e da informação (LEVY, 1999) as tecnologias têm um papel relevante e crucial que deve ser considerado criticamente nas metodologias de ensino de línguas. O estudo sugere ainda que o uso informado de tecnologias e metodologias, aliado ao ensino de inglês como língua internacional são essenciais para alavancar o desenvolvimento e a internacionalização da educação no Brasil de forma crítica em relação aos efeitos da globalização.

Palavras-Chave: Tecnologia; Metodologia; Ensino de Inglês; Globalização; Internacionalização.

Abstract

The paper reflects on the role of technology in English language teaching (ELT) methodologies and on the impact of globalization and internationalization in education in general and in the ELT in particular. The study is based on the assumption that access to information and technology is necessary to build social capital (WARSCHAUER, 2003) and that this access requires some English knowledge and digital literacy (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013). Departing from a bibliographic review on the use of ELT methodologies and the role of technologies in these methodologies the study proposes that both the resistance to and the uncritical use of technologies and methodologies may bring negative consequences to the development of English language proficiency and social development in Brazil. The study concludes that in the post-method (BROWN, 2002; KUMARAVADIVELLO, 2003) and information era (LEVY, 1999) technologies have a relevant and crucial role that should be critically considered in ELT methodologies. The study also suggests that the informed use of technologies and methodologies, allied with the teaching of English as an international language are essential to leverage the development and the internationalization of education in Brazil in a critical way in relation to the effects globalization.

Key-Words: Technology; Methodology; ELT; Globalization; Internationalization.

1. Introdução

A globalização implica o livre fluxo de bens e serviços, e aliada à tecnologia e ao rápido fluxo de informação entre fronteiras que vão gradativamente desaparecendo, pode resultar numa sociedade mundial integrada. No início da década de 1990 a globalização foi associada à prosperidade econômica, mas nem sempre ela é associada a efeitos positivos. Ainda no final da mesma década a globalização começou a ser percebida como uma ameaça a culturas locais em favor da cultura global, como demonstraram os protestos de Seattle em dezembro de 1999, indicando que a globalização havia conseguido unir pessoas no mundo todo para protestar contra os efeitos dessa “integração” global (STIGLITZ, 2006 apud VARGHESE, 2013, p.2). Apesar desses protestos, o processo de integração econômica e social alavancados pela globalização continuou avançando ininterruptamente.

A globalização também contribui para o surgimento da sociedade da informação e do conhecimento (LEVY, 1999) e da economia do conhecimento (VARGHESE, 2013), que por sua vez contribuíram para o processo de internacionalização do ensino superior (SHIN; TEICHLER, 2014), que pode ser definido como o processo de integrar dimensões internacionais, interculturais ou globais na missão, função ou proposta de uma instituição de ensino superior que, por sua vez, reflete os efeitos da globalização (KNIGHT, 2006 apud YONEZAWA, 2013, p.59). Nesse cenário, as universidades se tornaram valiosas pelo seu capital intelectual, que passou a ser visto como um

importante produto de importação e exportação na economia do conhecimento (SHIN; TEICHLER, 2014).

Outro efeito percebido na globalização são os avanços tecnológicos, especialmente no tocante às novas tecnologias da informação e comunicação (doravante TICs), que possibilitaram um fluxo mais ágil, democrático e barato de informação, produtos e serviços, o que numa economia globalizada significa milhões de usuários conectados a dispositivos móveis, Internet e redes sociais. Todo esse fluxo de informação tem alterado a forma de nos vermos e posicionarmos nesse novo cenário global e local, seja ele presencial ou virtual. As TICs também têm alterado a forma como produzimos e adquirimos informação e conhecimento, como mostram, por exemplo, os cursos abertos online¹ ofertados nas modalidades com e sem certificação por universidades de excelência mundial.

No Brasil, pudemos presenciar as tensões globais e locais da globalização mais rapidamente por meio do impacto das redes sociais, mais especificamente do Facebook, nos protestos que iniciaram em junho de 2013 pelo Passe Livre e que foram organizados por meio dessa rede social. Outros movimentos sociais importantes no Brasil, tais como os “rolezinhos”² nos shopping centers, também foram organizados por essa rede social, para dar apenas dois exemplos de movimentos sociais desencadeados pela nova forma de nos relacionarmos com o mundo através da Internet. Podemos dizer que a Internet deu mais acesso à informação e as redes sociais deram mais voz a milhares de pessoas na infoera e que ambas trouxeram mais autonomia na busca não só por informação, mas também por conhecimento. Prova disso é o número de pessoas que exercem essa autonomia na busca por conhecimento através de cursos online abertos, como o Coursera³.

A autonomia no aprendizado é considerada uma característica da educação pós-moderna (GRADDOL, 2006; SHIN; TEICHLER,

2014; VARGHESE, 2013) e tendo em vista a ampla difusão do Facebook no Brasil, além do fato de que a maior parte da informação na Internet está em inglês (GRADDOL, 2006; FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013), seria lógico imaginar que o Facebook poderia ser usado no Brasil não só para organizar protestos, mas também para dar voz e maior autonomia a aprendizes de inglês que teriam, por meio da Internet e das redes sociais, acesso a outros registros, culturas e línguas. Entretanto, e como veremos adiante, o Facebook parece ainda não ter alcançado esse objetivo pedagógico aqui.

Finardi, Covre, Santos, Peruzzo e Hildeblando Junior (2013) analisaram o potencial do Facebook para a prática significativa do inglês contrastando algumas das possibilidades de uso dessa ferramenta com teorias de aquisição de língua estrangeira. Finardi, Cover, Santos, Peruzzo e Hildeblando Junior (2013) concluíram que a interação através do Facebook apresenta um grande potencial pedagógico para a prática de inglês como língua estrangeira ainda subexplorado. Apesar desse potencial pedagógico do Facebook, outros estudos demonstram que essa rede social não é vista como uma ferramenta pedagógica, como mostraram Finardi e Veronez (2013) ao analisar o uso do Facebook como instrumento de comunicação entre professores e alunos de inglês e Finardi e Pimentel (2013), ao analisar as crenças de professores e alunos de inglês sobre o uso do Facebook como ferramenta pedagógica. Ambos os estudos sugerem que a resistência ao uso do Facebook como uma ferramenta pedagógica para a comunicação e prática em inglês é maior por parte dos professores do que dos alunos e que ambos tendem a ver o Facebook como uma ferramenta de entretenimento, com pouco ou nenhum valor pedagógico para o aprendizado ou prática de inglês.

As transformações percebidas na sociedade e refletidas nos meios e formas de comunicação e produção do conhecimento nem

sempre chegam à escola e à universidade com a mesma velocidade que chegam aos ambientes domésticos, ainda que, no caso do ensino superior, elas cheguem mais rapidamente do que na escola básica, talvez pelo apelo do capital intelectual observado na sociedade da economia do conhecimento (TEICHLER, 2014; VARGHESE, 2013) apontado anteriormente. A massificação e internacionalização do ensino superior afetam e são afetados pela globalização (por exemplo, SHIN; TEICHLER, 2014; VARGHESE, 2013) e pelo uso do inglês como língua acadêmica ou internacional⁴.

Finardi e Ortiz (2014), por exemplo, analisaram o processo de internacionalização de uma universidade pública e outra privada no sudeste do Brasil e concluíram que o maior obstáculo para a internacionalização do ensino superior nas duas universidades investigadas é a pouca proficiência em inglês que impede tanto a mobilidade acadêmica para o exterior (como no caso do Programa Ciência sem Fronteiras) quanto a recepção de acadêmicos estrangeiros em nossas instituições. Pensamos que o panorama visto por Finardi e Ortiz (2014) reflete o que ocorre na maioria das instituições de ensino superior no Brasil; ou seja, a falta de proficiência em inglês afeta a mobilidade acadêmica tanto do tipo OUT (para que nossos alunos possam estudar fora), quanto do tipo IN (para que possamos receber acadêmicos estrangeiros) e representa o maior obstáculo à internacionalização do ensino superior no Brasil.

Pinheiro e Finardi (2014) analisaram políticas públicas de incentivo à internacionalização concretizadas nos Programas Ciências sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras. O Programa Ciências sem Fronteiras pode ser descrito como um programa de mobilidade acadêmica do tipo OUT, e a razão da baixa adesão dos brasileiros às bolsas ofertadas por esse programa se deve, principalmente, à falta de proficiência no inglês. A fim de suprir essa lacuna, identificada no processo de

internacionalização do ensino superior no Brasil, o governo lançou em 2012 o Programa Inglês sem Fronteiras cujo objetivo é suprir uma deficiência histórica no ensino de inglês, capacitando estudantes universitários brasileiros para o uso do inglês academicamente. Pinheiro e Finardi (2014) concluíram que é necessário um maior investimento em programas de mobilidade acadêmica para incluir as áreas de humanas, principalmente de letras, e um maior investimento na docência para o ensino de inglês como língua internacional, tanto na educação básica quanto na educação superior.

Finardi, Prebianca e Momm (2013) entendem que na atual sociedade da informação, tanto o inglês como língua internacional quanto o letramento digital são passaportes de acesso à informação e de inclusão e formação de capital social (WARSCHAUER, 2003), que pode ser definido como a capacidade que os indivíduos têm de gerar benefícios para si e ou para seu meio através de seus relacionamentos pessoais ou práticas sociais. Nesse sentido, Finardi e Porcino (2013) sugerem o uso de ferramentas da Internet na construção de tarefas para o ensino de inglês como língua estrangeira e internacional com base no pressuposto de que é necessário desenvolver tanto a habilidade linguística em inglês quanto o letramento digital por meio de recursos da Internet para melhorar o exercício de uma cidadania plena e global.

Inobstante tais mudanças na nossa sociedade e o papel que o inglês e a tecnologia vêm exercendo, algumas barreiras parecem resistir a alguns efeitos da globalização como, por exemplo, a inclusão de tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação. Esse parece ser o caso de professores universitários que resistem à inclusão de TICs no ensino presencial, como mostrou o estudo de Teixeira e Finardi (2013) que analisou um curso de capacitação docente para o uso de TICs no ensino presencial de uma universidade federal do sudeste brasileiro. Teixeira e Finardi (2013)

se basearam na concepção de capital social de Warschauer (2003) que diferencia entre dois tipos de acesso às TICs que podem levar à formação de capital social. Segundo o autor, o acesso restrito que inclui equipamentos não leva necessariamente à formação de capital social. Para que haja formação de capital social através do uso de TICs, Warschauer (2003) sugere que deve haver um acesso amplo que pressuponha o uso crítico dos equipamentos disponíveis a favor da educação e dos indivíduos. Teixeira e Finardi (2013) concluíram que o maior obstáculo ao uso de TICs no ensino presencial não é o acesso restrito aos equipamentos, já que a universidade está bem equipada, mas sim o acesso amplo, ou seja, o uso de equipamentos e tecnologias de forma crítica a fim de gerar benefícios para os usuários e seu meio através do seu uso (WARSCHAUER, 2003). Nesse sentido, concordamos com Finardi e Teixeira (2013), que concluem que é necessário haver mais investimento e esforço na formação docente para o uso crítico de TICs na educação do século XXI.

Em relação ao papel das tecnologias nessa formação docente, podemos dizer que hoje, mais do que nunca, as tecnologias agem não só como suporte pedagógico, mas alteram o próprio conceito de docência (e de educação), como este estudo pretende mostrar. Em uma definição bastante sucinta podemos dizer que as tecnologias constituem instrumentos criados pelo homem com objetivos de solucionar problemas, encurtar distâncias e facilitar ações (ALMEIDA, 2010). O percurso histórico do ensino de línguas, em particular do ensino de inglês como língua estrangeira (LEFFA, 2002, 2006), é indissociável da trajetória de usos das tecnologias para fins educacionais (PAIVA, no prelo) como veremos no que segue.

As diferentes tecnologias que atuaram como coadjuvantes nos processos de ensino aprendizagem da língua inglesa de forma diacrônica ou sincrônica serviram a diversos objetivos de ensino e me-

tecnologias que a cada época se impunham como os mais adequados e eficientes para o suprimento das necessidades linguísticas, educacionais e sociais vigentes. Entretanto, parece-nos que a partir do advento da Internet as tecnologias deixaram de ter um papel meramente de suporte nas metodologias de ensino de inglês para passar a fazer parte delas, em muitos casos.

A Internet, e especialmente o advento da *Web 2.0*, além de reafirmar o status do inglês como língua internacional, também transformou os paradigmas de ensino desse idioma na medida em que, por exemplo, trouxe novas possibilidades de interação com esta língua e com seus usuários ao redor do mundo, oportunizando mais autonomia para o aprendiz e concretizando a construção colaborativa e situada do conhecimento, apenas para citar algumas das potencialidades desta ferramenta (BALADELI; FERREIRA, 2012).

Entretanto, há ainda muitos questionamentos sobre o uso crítico de tecnologias nas metodologias de ensino de inglês. Diante do exposto, este trabalho se propõe a apresentar uma breve retrospectiva histórica das principais metodologias que se sucederam e em alguns momentos coexistiram no e para o ensino de inglês, com o objetivo de discutir de que forma(s) algumas dessas metodologias usaram ou se apropriaram das tecnologias (e em alguns casos ainda o fazem ou podem fazer) para alcançar seus objetivos de ensino, e, ainda, refletir sucintamente sobre as implicações desses usos e apropriações das tecnologias para o ensino de inglês como língua internacional num cenário globalizado e cada vez mais internacionalizado, no caso do ensino superior.

2. Metodologias⁵ e Tecnologias no Ensino do Inglês

Segundo Leffa (1988), uma perspectiva histórica das metodologias de ensino do inglês é de extrema importância para que possa-

mos evoluir e refletir sobre os próximos passos a serem dados, sem a necessidade de “reinventar a roda” ou repetir os erros do passado. Em uma visão macro, poderíamos dizer que a evolução do ensino de inglês ao longo da história parece se resumir a uma sucessão “cíclica” de abordagens e métodos que em alguns momentos se contrapõem e em outros se complementam; nesse sentido, Leffa (1988) aponta um certo “movimento pendular” e diz que o histórico metodológico do ensino de línguas consiste numa sequência “de tese e antítese sem nunca chegar a uma síntese” (LEFFA, 1988, p.229). A prática dessa síntese, no entanto, parece estar sendo impulsionada na atualidade pelas concepções da era pós-método (PRABHU, 1990; BROWN, 2002; KUMARAVADIVÉLO, 2003), que defendem a não hierarquia dos métodos ao concluírem que nenhuma metodologia por si só é capaz de garantir ou explicar a complexidade do aprendizado de línguas, sugerindo, portanto, que se deve trabalhar num contexto de hibridismo⁶ metodológico que atenda às necessidades dos aprendizes durante o processo de ensinagem⁷.

Richards e Rodgers (2001) explicam que as transformações pelas quais o ensino de línguas passou ao longo da história foram e continuam sendo resultado principalmente do reconhecimento das mudanças com relação às necessidades dos aprendizes e das modificações na concepção de língua/linguagem e do aprendizado da mesma ainda que, como apontado na introdução deste artigo, nem sempre essas transformações cheguem às políticas e práticas pedagógicas com a velocidade esperada.

A mais remota das metodologias que se conhece para o ensino de línguas é a Abordagem da Gramática e Tradução (doravante AGT) (LEFFA, 1988). Nos seus primórdios, a AGT foi utilizada para o ensino das línguas clássicas (latim e grego) e mais tarde, já no início deste século, passou a ser aplicada com o propósito de fomentar

e ajudar a leitura de literatura estrangeira em geral (LARSEN-FREEMAN, 2000). Richards e Rodgers (2001) afirmam que não há registros de que a AGT tenha tido embasamento teórico, seja ele linguístico, psicológico ou educacional. Na AGT acreditava-se que o esforço mental de ler e conhecer melhor as estruturas gramaticais de outra língua envolvia o aprendiz em processos cognitivos complexos, que o levavam a um desenvolvimento e amadurecimento intelectual considerável (LARSEN-FREEMAN, 2000). Dado ao seu objetivo de ensino, a AGT possuía uma perspectiva deducionista (partindo da regra para o exemplo) e era centrada principalmente na tradução e na memorização das regras gramaticais, e desta forma esta metodologia enfatizava primordialmente as habilidades de leitura e de escrita e dava pouca ou nenhuma atenção à habilidade de ouvir e principalmente à oralidade (LEFFA, 1988). Segundo Franco (2010), desde a AGT o ensino de inglês já se beneficiava das tecnologias, pois nessa metodologia o quadro negro (também considerado uma tecnologia) era utilizado ora para ilustrar uma explicação, ora para apresentar as traduções, as listas de palavras ou estruturas e exercícios. Os livros (em sua maioria literários), por sua vez, também tinham um papel fundamental na AGT, visto que esta priorizava a leitura com o objetivo de se conhecer melhor a estrutura da língua estrangeira e fazer correlações desta com a língua materna do aprendiz (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Como resposta à lacuna deixada pela AGT com relação à comunicabilidade (LEFFA, 1988) e como fruto do Movimento de Reforma do ensino de línguas organizado por estudiosos da área (cf. RICHARDS; RODGERS, 2001), o Método Direto (doravante MD) surgiu como uma proposta mais voltada para o desenvolvimento da habilidade oral (LARSEN-FREEMAN, 2000). Leffa (1998) explica que o MD tinha como princípios básicos a utilização exclusiva da

língua-alvo na instrução (com auxílio de recursos visuais e gestos), o forte investimento na oralidade e a apresentação indutiva das estruturas gramaticais (partindo do exemplo para a regra, dos fatos para a sistematização). Esta metodologia, segundo Leffa (1988), mesmo focada principalmente no desenvolvimento da habilidade oral, foi a primeira a propor a integração das quatro habilidades, quais sejam ouvir, falar, ler e escrever. O MD, no entanto, foi pouco difundido e teve uma adesão limitada por parte dos professores e sistemas educacionais devido ao seu alto grau de exigência para com os professores e por suas concepções, à primeira vista bastante radicais (LEFFA, 1988). Nessa metodologia, as tecnologias configuraram os recursos visuais, tais como gravuras e pôsteres, que auxiliavam na superação do desafio de se manter o uso exclusivo da língua-alvo durante toda a instrução (LEFFA, 1988) e nesse sentido, podemos dizer que no MD, as tecnologias eram instrumentos de apoio e suporte visual, que facilitavam a compreensão dos aprendizes com relação a vocábulos desconhecidos.

Estudos realizados na área educacional entre o final da década de 1920 e início da década de 1930 concluíram que o objetivo do ensino de inglês deveria ser mais prático, e, assim, uma proposta de combinação entre o AGT e o MD deu origem à Abordagem para a Leitura (doravante AL) (LEFFA, 1988). Richards e Rodgers (2001) colocam que a AL enfatizava a compreensão de textos e Leffa (1988) complementa que o objetivo principal da AL era desenvolver a habilidade de leitura dos aprendizes através da exposição a textos, da expansão do vocabulário e do conhecimento gramatical estratégico (apenas o que fosse necessário para a compreensão do texto). Num movimento de retorno ao “princípio”, a AL, assim como a AGT, era focada na habilidade de leitura, não fazia qualquer investimento na oralidade e com sua tendência pragmática, parecia buscar o desen-

volvimento de uma única habilidade instrumental mais do que qualquer outra coisa. Segundo Leffa (1988), a AL foi difundida nas escolas secundárias americanas durante toda a década de 1930 e nelas vigorou até o fim da Segunda Guerra Mundial. A AL se beneficiou de forma decisiva da tecnologia “livro”, que neste caso, tornou-se um pouco mais didático e menos literário, e sem dúvida foi um elemento imprescindível para o alcance dos objetivos de ensino desta metodologia (FRANCO, 2010).

Durante a Segunda Guerra Mundial o exército americano, também como estratégia bélica, necessitou de falantes fluentes em diversas línguas (LEFFA, 1988). Não havendo esses falantes e dada a urgência de tê-los, Leffa (1988) pontua que esforços foram concentrados em criar uma metodologia que fosse capaz de dar conta dessa necessidade no menor tempo possível e assim foi criado o Método do Exército (RICHARDS; RODGERS, 2001), ainda sem qualquer embasamento teórico. Neste contexto, sob a influência da concepção de língua estruturalista (língua como estrutura) e do avanço e fortalecimento da psicologia behaviorista de linha skinneriana (aprendizagem a partir da formação de hábitos), que deram origem à teoria behaviorista de aquisição, surgiu a Abordagem de ensino AudioLingual (doravante AAL) (BORGES; PAIVA, 2011). Larsen-Freeman (2000) afirma que a AAL é voltada para a oralidade (e aqui temos uma certa “volta” ao MD), com ênfase principalmente na pronúncia, tendo como estratégia principal de automatização a repetição de frases gramaticais padrão (LARSEN-FREEMAN, 2000) e para isso, utiliza os famosos *drills* (exercícios de repetição de uma dada estrutura com a substituição de um ou mais elementos pelos aprendizes). Nesta concepção de ensino-aprendizagem, segundo Borges e Paiva (2011), a língua é entendida como uma coleção de hábitos automáticos a serem internalizados (ou aprendidos) através do padrão es-

tímulo - resposta, que só é validado quando recebe reforço positivo. Assim, nesta metodologia os erros são indesejados e vistos como verdadeiros empecilhos para a aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2000). Para Leffa (1988), a Abordagem AudioLingual dominou o ensino de línguas até a década de 1970 e, a partir daí, se avolumaram as críticas com relação aos seus pressupostos teóricos e a sua eficiência. O maior argumento contra a AAL era que os aprendizes não conseguiam transferir para a comunicação em contextos reais o conhecimento que adquiriam através desta metodologia (RICHARDS; RODGERS, 2001). Para Lyrio (2012), a AAL esteve no auge até a década de 1990, mas o fato é que uma grave crise já havia se instalado no ensino de línguas desde o início da década de 1960, quando novas concepções de língua/linguagem e aprendizagem começavam a emergir e sugerir/requerer novas metodologias (BORGES; PAIVA, 2011). A AAL se valeu de diversas tecnologias; dentre elas podemos destacar os gravadores e tocadores de áudio (FRANCO, 2010), inseridos na sala de aula a partir da década de 1940, possibilitando a introdução de material didático autêntico⁸ gravado (que reproduzia a fala de falantes nativos) e uma espécie de auto avaliação, já que os alunos podiam gravar suas leituras e exercícios de repetição para depois analisar seus desempenhos (PAIVA, no prelo). Em versões da abordagem AudioLingual mais visuais, segundo Franco (2010), outros recursos bastante utilizados eram os retroprojetores e/ou os projetores de imagem, que adicionavam o suporte visual ao sonoro.

Para Paiva (no prelo), o apogeu da utilização dos recursos de áudio no ensino de línguas foi a criação dos laboratórios de áudio, que também serviram à AAL. Segundo a autora, esses laboratórios não permaneceram por muito tempo e logo caíram em desuso por serem muito dispendiosos e pouco eficazes, além do fato de preservarem uma concepção de língua e aprendizagem ultrapassada, excessiva-

mente estrutural e mecanicista. Segundo Franco (2010), os laboratórios de áudio eram ambientes em que as interações professor-aluno e aluno-aluno eram substituídas pela interação tecnologia-aluno, pois suas instalações e organização possibilitavam pouco contato do aluno com o professor e com os colegas (PAIVA, no prelo), o que colocava a tecnologia em si como protagonista, no centro do processo de ensino aprendizagem, “substituindo” inclusive o professor.

Ainda com a mesma perspectiva de língua e aprendizagem, esses laboratórios de áudio foram depois substituídos por laboratórios de computador logo no início dos anos 1960 (PAIVA, no prelo). Com a implementação do projeto *PLATO* nas universidades americanas deu-se início à era dos computadores no ensino de línguas, que trouxe o conceito de Aprendizagem de Língua Mediada por Computador (no inglês *Computer-Assisted Language Learning* ou *CALL*) (LEFFA, 2006). O sistema *PLATO*, segundo Paiva (no prelo), cresceu muito nos anos 1970 e basicamente consistia de um programa de computador que desenvolvia exercícios de gramática e vocabulário com correção imediata. Leffa (2006) chama esse momento inicial do computador no ensino de línguas de “*CALL behaviorista*” e pontua que o que se modificou foi apenas o suporte (do livro ou dos equipamentos de áudio para o computador), pois permaneciam os mesmos exercícios estruturais, de manipulação das estruturas linguísticas, focados primordialmente no ensino de gramática. Neste contexto, mais uma vez, a tecnologia não teve influência sobre a metodologia e serviu apenas como mero suporte.

Na prática, o *CALL behaviorista* e conseqüentemente a AAL usavam o computador para “mais do mesmo”, sem de fato trazer grandes mudanças para o ensino de línguas. No início dos anos 1980, o sistema do *PLATO* migrou para um computador *mainframe*⁹ e por meio de milhares de terminais espalhados pelos Estados Unidos permitiu

que os inúmeros usuários do programa interagissem entre si, embora fosse uma interação ainda bastante limitada se comparada com a que é possível hoje (PAIVA, no prelo).

Depois da AAL instaurou-se então um período de transição onde floresceram diversas metodologias alternativas e não tão convencionais (LEFFA, 1988), influenciadas pelas ideias gerativistas-transformacionais de Noam Chomsky e principalmente pela psicologia humanística-cognitivista de Carl Rogers (cf. LARSEN-FREEMAN, 2000). Leffa (1988), Larsen-Freeman (2000) e Richards e Rodgers (2001) destacam dentre essas metodologias: a Sugestologia de Lozanov (focada nos fatores psicológicos da aprendizagem); o Método de Aprendizagem por Aconselhamento de Curran (centrado no aluno, utiliza técnicas de terapia de grupo); o Método Silencioso de Gattengo (utiliza bastões, gráficos e gestos na instrução. Neste método, o silêncio do professor constitui uma técnica de ensino com o objetivo de estimular a participação ativa e autônoma do aprendiz); o Método de Asher ou Resposta Física Total (ensino por meio de comandos do professor, que são executados pelos alunos) e a Abordagem Natural de Krashen e Terrell (que aplica os pressupostos de aprendizagem de Stephen Krashen e tem como objetivo a aquisição ao invés da aprendizagem e como premissa básica a exposição a insumos compreensíveis). As breves descrições dessas metodologias demonstram a importância do aparato humano para a prática das mesmas, ao mesmo tempo em que mostram que as tecnologias não faziam parte de seus contextos e técnicas de maneira destacada ou direta, e, talvez, possamos dizer que apenas no método silencioso havia a utilização de fato de algum tipo de tecnologia (no caso dos bastões e gráficos), mesmo sendo esta bastante rudimentar. Ainda que essas metodologias não tenham sido tão difundidas, podemos dizer que todas ou grande parte dessas metodologias contribuíram e foram fundamentais, cada

qual à sua maneira, para que o ensino de línguas se enriquecesse de técnicas e estratégias que hoje são fundamentais para lidarmos com a alta complexidade da ensinagem de uma língua adicional¹⁰.

Borges e Paiva (2011) ressaltam que até os anos 1960 as metodologias de ensino de línguas eram ancoradas na ideia engessada de que a língua era constituída apenas de um conjunto de estruturas sintáticas e vocabulário e que seu aprendizado era resultado da aplicação de métodos, entendidos como verdadeiros receituários, e que devendo ser seguidos estritamente por professores e alunos.

Em meados da década de 1960, a necessidade comunicativa do ensino-aprendizado de línguas era crescente e cada vez mais evidente e logo um certo “movimento comunicativo” (BORGES; PAIVA, 2011) se afirmou e determinou novos contornos para a metodologia de ensino de línguas como um todo. Os estudos linguísticos da época propunham uma nova concepção de língua, como ato e prática social, como instrumento de comunicação, como um conjunto de eventos sociais e comunicativos (LEFFA, 1988), como uso, funções e sentidos (BORGES; PAIVA, 2011) e, assim, a língua não poderia mais ser abordada no ensino apenas e exclusivamente sob o ponto de vista estrutural. Além disso, o surgimento do Mercado Comum Europeu na década de 1970 reforçou a necessidade de um ensino mais comunicativo (LYRIO, 2012), que possibilitasse ao aprendiz se comunicar eficazmente nos contextos reais de uso da língua (LARSEN-FREEMAN, 2000). Foi então que a teoria dos atos de fala de Austin (1962, apud LYRIO, 2012) e Searle (1967, apud LYRIO, 2012) e o conceito de competência comunicativa cunhado por Dell Hymes em 1972 (BORGES; PAIVA, 2011), que abrangeram aspectos linguísticos relativos à gramaticalidade, à psicolinguística, à sociolinguística e à pragmática inspiraram o método de organização curricular Notional-Funcional de Wilkins (1976 apud LYRIO, 2012). O Notional-

-Funcional, segundo Lyrio (2012), era notadamente orientado para as funções e propósitos comunicativos da linguagem e representou o marco inicial da Abordagem Comunicativa (doravante AC), ainda hoje muito difundida e discutida.

Para Larsen-Freeman (2000) a AC estabelece a relação língua e comunicação como indissociável e traça como objetivo de ensino o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, no sentido deste ser capaz de se comunicar adequadamente nos mais diversos contextos comunicativos, utilizando as formas adequadas e estando atento aos aspectos pragmáticos e até não linguísticos da situação e do contexto de fala (LARSEN-FREEMAN, 2000). Segundo Leffa (1998), a AC é focada no aluno e nas suas necessidades comunicativas e trabalha as quatro habilidades de forma integrada. Da prática desta abordagem originou-se o Ensino Comunicativo (doravante EC). De acordo com Richards e Rodgers (2001), no EC os pressupostos da AC são aplicados em toda a dinâmica de sala de aula. A língua-alvo é utilizada o tempo todo em sala de aula. Sempre que possível faz-se uso de materiais autênticos e os aprendizes são envolvidos em atividades comunicativas tais como jogos, dinâmicas de grupo, brincadeiras, encenações, dentre outras.

De acordo com Larsen-Freeman (2000) estão inseridas no arcabouço da Abordagem Comunicativa as seguintes metodologias: o Ensino Baseado em Tarefas (doravante EBT); o Ensino Através de Conteúdos (também chamado de Ensino de Línguas e Conteúdos Integrados ou Content and Language Integrated Learning – CLIL, em inglês, que será revisado mais adiante neste trabalho) e a Abordagem Participativa (doravante AP), que se mostram como tendências bastante atuais do ensino de inglês. Essas metodologias compartilham e praticam os princípios da AC e o que as diferencia é o foco de cada uma delas.

O EBT, segundo Richards e Rodgers (2001), traz para o foco do EC as tarefas e principalmente o envolvimento comunicativo dos aprendizes na solução dessas tarefas. Ellis (2003) define tarefa como um plano de trabalho que demanda do aprendiz o uso pragmático da língua com o objetivo de se alcançar um resultado comunicativo satisfatório e apropriado, que se aproxime, direta ou indiretamente, do uso da língua em contextos reais (ELLIS, 2003, p.16). Entende-se no EBT que o engajamento em tarefas pode proporcionar uma aquisição mais natural da língua, na medida em que oportuniza ao mesmo tempo o processamento e a produção dos insumos necessários para que a mesma ocorra (LARSEN-FREEMAN, 2000). No EBT, apesar de não haver nenhuma “prescrição” para o uso de tecnologias, há diversas possibilidades de uso e incorporação de ferramentas tecnológicas. Um exemplo bastante relevante e relativamente atual são as *WebQuests*¹¹ (DODGE, 1995), que propõem a resolução de tarefas em grupo utilizando a Internet como principal recurso de pesquisa. Segundo alguns autores, (por exemplo, SANTOS, 2013; FINARDI; PORCINO, no prelo), as *WebQuests* constituem uma ferramenta bastante compatível com os pressupostos do EBT.

Larsen-Freeman (2000) explica que o CLIL, por sua vez, se propõe a ensinar conteúdos diversos, que não a língua em si, por meio da língua-alvo e sendo assim, a língua-alvo é apenas o meio utilizado para a instrução destes conteúdos, que em geral são direcionados para as necessidades dos alunos. Desta forma, o CLIL constitui uma metodologia bastante implícita de ensino de língua, visto que dá pouco ou nenhum foco explícito ou intencional às estruturas da língua-alvo (RICHARDS; RODGERS, 2001). Assim como na metodologia anterior, o CLIL não sugere o uso de tecnologias para a ensinagem da língua, mas também é possível dizer que há diversas possibilidades

de uso das tecnologias neste método; podemos, por exemplo, sugerir o uso de podcasts¹², de redes sociais e blogs, já que através destes recursos tecnológicos é possível trabalhar qualquer conteúdo na língua-alvo. Assim como no EBT, as *WebQuests* parecem se alinhar muito bem com esta metodologia, já que por meio delas também é possível trabalhar com diversas temáticas, como mostra o estudo de Bottetuit Junior e Coutinho (2008), que analisaram 483 *WebQuests* na língua portuguesa e constataram que as mesmas abordavam as mais diversas áreas do conhecimento como matemática, ciências, física, química e história, para citar apenas algumas.

Já na AP o foco está na formação cidadã do aprendiz (LARSEN-FREEMAN, 2000). De acordo com Larsen-Freeman (2000), a AP é uma abordagem crítica baseada nos trabalhos de Freire (que datam do início da década de 1960), que passou a ser considerada no ensino de línguas a partir dos anos 1980. Esta metodologia defende a aprendizagem significativa da língua através da conscientização do aprendiz a respeito do mundo e da realidade que o cercam e da sua capacidade de ação sobre os mesmos, considerando o conceito de “empoderamento”, que seria “dar voz” ao sujeito. Portanto, a AP tem para além de objetivos linguísticos também objetivos de transformação social, formação cidadã e conscientização política (LARSEN-FREEMAN, 2000). As tecnologias tampouco são mencionadas diretamente nas diretrizes dessa metodologia, porém, acreditamos que os usos da tecnologia na atualidade, principalmente através da Internet, ofereçam um terreno bastante fértil para a prática da AP no mundo globalizado, especialmente no tocante ao desenvolvimento de uma postura crítica sobre a língua e o letramento digital (FINARDI, PORCINO, 2013; FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013).

A AC, assim como a AAL, também aproveitou o computador como um relevante recurso didático. Ainda nos anos 1980, os com-

putadores pessoais começaram a se disseminar rapidamente e as ideias do ensino comunicativo ficavam ainda mais em evidência. A união desses dois acontecimentos deu origem, segundo Warschauer e Healey (1998 apud LEFFA, 2006), à “*CALL comunicativa*”. Leffa (2006) explica que mesmo com exercícios ainda bastante estruturalistas, esta nova fase de uso de computadores no ensino de línguas trouxe exercícios mais significativos e comunicativos, tais como “reconstrução textual, jogos didáticos, simulações gráficas e produção de texto” (LEFFA, 2006, p.8).

No *CALL comunicativa*, que também corresponde ao início das aplicações da AC e do EC, percebemos a tecnologia como uma “mediadora” de fato, permitindo maior interatividade do usuário por meio de atividades contextualizadas e motivadoras, que levam o aprendiz a se envolver mais no processo de ensino e aprendizagem da língua. No *CALL comunicativa* mantém-se a interação aluno-tecnologia, mas há uma mudança principalmente no sentido da participação do aluno, que é menos passiva.

Um pouco mais tarde, de acordo com Warschauer e Healey (1998 apud LEFFA, 2006), o surgimento do CD-ROM, dos computadores multimídia e principalmente da Internet instaurou a “*CALL integrativa*”, fase que continuamos a vivenciar no ensino de inglês até hoje. Para Leffa (2006), esses novos artefatos tecnológicos possibilitam integrar numa só atividade as quatro habilidades básicas da língua, algo que sem dúvida vai ao encontro dos pressupostos da AC. Podemos dizer que é a partir da *CALL integrativa* que a tecnologia, principalmente por meio da Internet, passou a ter um papel central nas metodologias de ensino de inglês e nas interações sociais através da língua como um todo.

Paiva (no prelo) explica que o acesso público e em grande escala à Internet na década de 1990 fez surgir novas formas e oportuni-

des de comunicação para os aprendizes de língua estrangeira, o que os torna mais autônomos e participativos com relação à aprendizagem da língua e também com relação ao uso e apropriação das tecnologias. Surgem então oportunidades de interação genuínas, com falantes nativos ou outros aprendizes de qualquer ponto do planeta por meio de e-mails, fóruns e listas de discussão. Pela primeira vez, uma tecnologia permitia “experiências linguísticas não artificiais¹³” como enfatiza Paiva (no prelo), o que sem dúvida concretizava a ideia da AC de língua como comunicação e interação.

Paiva (no prelo) afirma que a informática evoluiu muito rapidamente e logo o computador e seus periféricos reuniram e compactaram em um só equipamento todas as tecnologias da escrita (como máquina de escrever), de áudio (como rádio e gravador) e de vídeo (como televisão e projetor) existentes e já inseridas na sociedade. Aqui é possível também incluímos as tecnologias de comunicação (como correio, telefone, fax), o que inegavelmente tornou o computador ligado à Internet um instrumento bastante versátil e potente, inclusive para o ensino de inglês.

Richards e Rodgers (2001) acreditam que a AC é ainda hoje a metodologia entendida como a mais plausível para o ensino de inglês e de outras línguas em geral, com a particularidade de cada vez mais ter ganhado novas interpretações e ter sido adaptada aos mais variados contextos de ensino. Para Richards e Rodgers (2001), porém, a crise da noção de métodos na década de 1990 trouxe a era do pós-método onde muitos autores (por exemplo, PRABHU, 1990; BROWN, 2002; KUMARAVADIVELLO, 2003) passaram a negar a existência de um método perfeito ou mesmo de métodos melhores, mais eficientes ou ideais.

A busca pelo método perfeito deu lugar à busca por métodos mais adequados, propondo abordagens ecléticas (BROWN, 2001) ou

híbridas¹⁴, que utilizam técnicas e procedimentos dos mais variados métodos, além do uso de tecnologias, combinando o ambiente presencial com o virtual e priorizando as necessidades do aluno, seus conhecimentos prévios, sua cultura e em particular o contexto social e de ensino no qual está inserido, oportunizando a construção coletiva do conhecimento (LEFFA, 2012).

A teoria da complexidade motivou a criação de MOOCs citados na introdução deste estudo e que representam uma forte tendência na educação pós moderna em geral. Na área de linguística aplicada e do ensino de línguas adicionais em particular, alguns estudos têm advogado em defesa de uma prática de ensino de línguas sob a perspectiva da teoria da complexidade (por exemplo, LEFFA, 2009, 2012; BORGES; PAIVA, 2011), já que no entendimento desses autores o processo de ensinagem é um fenômeno complexo e multifacetado, que só pode ser entendido dentro de um contexto maior (LEFFA, 2006).

No início do século XXI, a *Web 2.0* inaugura uma nova fase da Internet e a torna ainda mais propícia para a aprendizagem de línguas (PAIVA, no prelo). Com recursos ainda mais interativos, a *Web 2.0* permitiu que o usuário passasse a ser além de consumidor e receptor de informações também produtor e disseminador de conteúdos (PAIVA, no prelo). Leffa (2006) acredita que dessa forma, o usuário passou a usar o computador, a Internet e as diversas tecnologias em seu entorno não mais como fontes de conhecimento, mas muito mais como instrumentos de construção do saber individual e coletivo, ao mesmo tempo. Nesse sentido, podemos dizer que a relação com as “máquinas” passou a ser uma relação mais autônoma, dominada pelo usuário, já que é ele quem escolhe o que ver, ler ou pesquisar, da mesma forma como ele tem autonomia para produzir a informação que lhe é conveniente ou pertinente.

O hipertexto também alterou a forma como processamos informação. Segundo alguns teóricos (por exemplo LEVY, 1993), o hipertexto não trata de alterar a forma como lemos mas sim de aproximar a forma como nosso cérebro processa informação. A criação coletiva de hipertextos e conteúdos online também está ancorada na teoria sociocultural (por exemplo, VYGOTSKY, 1987; LANTOLF, 2000), na teoria da inteligência coletiva (LÉVY, 1998) e na teoria da aprendizagem situada (LAVE & WENGER, 1991), bem como nas concepções de letramento digital (SOARES, 2002; ARAUJO; GLOTZ, 2009), ideológico (KLEIMAN, 1995; STREET, 2003) e crítico (BRAHIM, 2007) e tem grande potencial de uso pedagógico como, por exemplo, a possibilidade de interação coletiva por meio da escrita hipertextual de Wikis.

As redes sociais (tais como *Orkut* e *Facebook*), os diários on-line (*blogs*) e os repositórios de áudio e vídeo (*Ashare* e *Youtube*), os dispositivos móveis (*smartphones* e *tablets*) e seus aplicativos são apenas alguns exemplos de outras ferramentas disponíveis com grande potencial pedagógico que têm sido usadas no ensino de línguas (PAIVA, no prelo), ainda de forma bastante tímida e contida, por diversas razões, mas principalmente por receio e falta de formação dos professores (FRANCO, 2010). Para Paiva (no prelo) caminhamos na direção da normatização destas tecnologias, ainda que tenhamos um longo e árduo caminho pela frente, já que incorporá-las aos processos de ensino aprendizagem tem se revelado um grande desafio, principalmente no que tange à necessidade de modificar fundamentalmente algumas das práticas de ensino tão arraigadas e tradicionais. Nesse sentido, o presente estudo espera contribuir com esta revisão do uso de tecnologias nas diversas metodologias de ensino de inglês a fim de possibilitar o uso crítico de ambas, das metodologias e das tecnologias.

Como apontado anteriormente neste estudo, o posicionamento com relação às tecnologias no contexto atual da ensinagem de inglês parece tender para abordagens híbridas, em que a relação estabelecida com as tecnologias não substitui a interação face-a-face, mas sim a complementa e potencializa, o que parece ser a melhor opção para unir o melhor dos dois mundos (presencial e virtual), como conclui Finardi (2012) ao revisar quatro ferramentas usadas em abordagens híbridas no ensino de inglês: o livro digital, o *voicethread*, um software educacional e o CALL.

Apesar de todas as tendências apontarem para a necessidade da incorporação das tecnologias aos processos de ensinagem e de se entender todo este movimento como extremamente positivo e promissor, Paiva (no prelo) faz uma ressalva relevante de que não se pode esperar que as tecnologias façam milagres com relação ao ensino e aprendizagem de línguas. Faz-se crucial pontuar novamente que devemos preparar nossos alunos para lidar de forma consciente e crítica com as tecnologias, e concordamos com Paiva (no prelo) que antes de tudo devemos envolvê-los em atividades linguísticas atravessadas pela prática social, que trabalhem não apenas as questões linguísticas, mas também as questões culturais e sociais, para que assim estes sujeitos estejam prontos para ser agentes de sua própria aprendizagem, colaborando para a construção do conhecimento coletivo, tornando-se verdadeiros cidadãos do mundo.

Assim, no que segue, tratamos de questões críticas relativas ao ensino de inglês na atualidade, que afetam e são afetadas não só pelas tecnologias e metodologias de ensino de inglês mas também por questões alheias às duas, como a globalização e a conseqüente internacionalização da educação. Pretendemos com isso ir um passo além das abordagens ecléticas (BROWN, 2001) e híbridas (GRAHAM, 2006) ou do movimento pós-método (PRABHU, 1990; BROWN,

2002; KUMARAVADIVELLO, 2006), para propor que a chave para o uso de tecnologias e metodologias de ensino de inglês perpassa a visão crítica do objeto de ensino e aprendizagem, socialmente situado. Para ampliar essa visão, revisamos agora questões relativas à ensinagem de inglês na atualidade.

3. Ensinagem de inglês na era da Globalização e da Internacionalização

Segundo Bernabé e Fernandez Mateos (2013), a globalização aliada ao processo de integração da União Europeia (EU) associaram valores culturais, sociais e econômicos à proficiência em línguas adicionais, seguindo as discussões e conclusões do Conselho Europeu e do relatório de proficiência linguística europeu (*Eurobarometer*) de 2006. Na Europa, a globalização parece ter afetado diretamente a política de ensino de inglês e as metodologias usadas para tanto. Segundo Bernabé e Fernandez Mateos (2013), a necessidade de investir no ensino de línguas adicionais na Comunidade Europeia (CE) fez com que vários países europeus adotassem novas políticas educacionais com respeito ao ensino dessas línguas. Segundo o Eurobarômetro de 2006, 56% da população espanhola eram monolíngue e apenas 17% eram bilíngues, sendo que esses estavam entre os piores resultados para os países então membros da Comunidade Europeia.

Em face desses resultados e pressionados pela globalização, algumas comunidades autônomas espanholas propuseram novas políticas educacionais que culminaram com a proposta de programas de educação bilíngue. Assim, e seguindo as sugestões do Conselho Europeu, essas comunidades (e muitas outras na Europa) começaram a usar a abordagem plurilinguística e interdisciplinar representada pelo método de Ensino de Línguas e Conteúdos Integrados (Con-

tent and Language Integrated Learning – CLIL, em inglês), também conhecido como educação bilíngue (Content Based Instruction – CBI, em inglês e especialmente no contexto americano) (ROCHA; CORREA; SALGADO, 2010) ou ainda *English Medium Instruction* (EMI) como ficou conhecido em algumas universidades europeias que começaram a usar esse método com vistas à internacionalização (por exemplo BRADY, 2008; COLEMAN, 2006; COYLE; HOOD; MARSH, 2010; DALTON-PUFFER, 2011; DALTON-PUFFER; NIKULA; SMIT, 2010b; DOIZ; LASAGABASTER; SIERRA, 2012; FORTANET-GOMEZ; RAISAREN, 2008; JACOBS, 2007; KNIGHT, 2008; LAVE; WERGER, 1991; LIN; MARTIN, 2005; LINARES; MORTON; WHITTAKER, 2012; MARSCH; WOLFF, 2007; MAURAREN; RANTA, 2008; 2009; NEUMANN, 2001; RUIZ; SIERRA; GALLARDO, 2011; SEIDLHOFFER, 2011; SHOHAMY, 2006; SMIT, 2010a; 2010b; SMIT; DAFOUZ, 2012; VERONESI; MAINWORM, 2008; WILKINSON, 2004; WILKINSON; ZEGERS, 2007). Entendemos que as terminologias CLIL, CBI e EMI se referem à mesma metodologia e optamos por usar a terminologia CLIL neste estudo pelas razões apontadas no próximo parágrafo.

Podemos dizer que o CLIL surgiu no bojo das discussões do Conselho Europeu e representa apenas uma pequena parcela do trabalho realizado desde a década de 1990 até hoje, principalmente por pesquisadores europeus (PEREZ, 1997; NIKULA; MARSH, 1997). Como resultado do desejo de melhorar as habilidades linguísticas no cenário globalizado atual, essa metodologia tem se tornado cada vez mais difundida, principalmente na Europa, por se acreditar tratar-se da maneira mais eficaz de melhorar a proficiência numa língua adicional ao mesmo tempo em que se trabalham conteúdos diversos sem ter que se dedicar tanto tempo ao ensino da língua adicional em si (BERNABÉ; FERNANDEZ MATEOS, 2013).

Segundo Hannon (2013) as pressões da globalização também se fazem sentir no ensino superior que lida com questões de mobilidade social e mais recentemente acadêmica, além do desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) e a competição geopolítica que ultimamente tem resultado numa reavaliação dos serviços prestados pelo Estado, entre eles, o ensino superior. A necessidade de se apropriar valores ligados à globalização, tais como a proficiência em línguas adicionais, principalmente depois da Resolução de Bologna, firmada em 1999, e que tinha como objetivo padronizar o ensino superior na Europa a fim de possibilitar uma melhor integração regional e mobilidade acadêmica, fez com que várias universidades europeias também adotassem a metodologia CLIL, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Percebeu-se também que era necessário chegar a um denominador comum com relação à língua que seria usada na academia e tendo em vista o fato de que o inglês já era o idioma de maior circulação do conhecimento científico (GRADDOL, 2006), muitas universidades europeias passaram a ofertar cursos de conteúdos diversos através do inglês na graduação e na pós-graduação, usando a metodologia CLIL como política de internacionalização e corrida para se posicionar estrategicamente no ranque das melhores universidades, que, não por acaso, é composto pelas universidades de países anglo-falantes ou das que adotaram o inglês como língua acadêmica (GRADDOL, 2006).

A proeminência do inglês como língua internacional no atual cenário mundial parece não ter concorrência com outros idiomas estrangeiros, como aponta Kramersch (2014). Segundo a autora e ainda levando em consideração o cenário europeu, 38% da população nesse continente falam inglês sendo que apenas 14% dizem falar francês ou alemão. Kramersch (2014) aponta que 19 dos 29 países investigados afirmam que o inglês é o idioma mais falado, sendo que na Suécia a

porcentagem da população que fala inglês chega a 89%, e a 87% na Holanda, segundo o barômetro europeu (Eurobarometer) de 2006 citado acima. Como resultado da atual crise financeira mundial os países da Escandinávia cortaram subsídios para o ensino de outras línguas adicionais mantendo apenas os recursos para a única língua que eles consideraram necessária para exercer a cidadania no mundo globalizado – o inglês. Na Finlândia 88% da população acreditam que o inglês é o idioma mais útil para se aprender e o único que deve ser ensinado nas escolas (EUROBAROMETER, 2006 apud KRAMSCH, 2014).

Nesse cenário as universidades competem pela internacionalização, oferecendo cursos em inglês usando a metodologia CLIL, que permite uma maior mobilidade estudantil tanto do tipo IN quanto OUT, e como uma estratégia de se adequar à política global neoliberal. Outro efeito da globalização na forma como as línguas adicionais são percebidas e ensinadas é que ela expõe alunos e usuários da língua (seja ela natural ou adicional), por meio da Internet e das novas TICs, a realidades heterogêneas (para usar o termo usado por Claire Kramsch, 2014) e de multiculturalismo truncado e hibridismo linguístico, de tal sorte que toda a pedagogia de ensino de línguas adicionais tem que ser repensada.

Como vimos neste artigo, a Internet tem reforçado a concepção do inglês como língua internacional (FINARDI; PREBIANCA, MOMM, 2013; JORDÃO, 2014), além de transformar e potencializar as oportunidades de aprendizagem e construção de conhecimento individual e coletiva, por meio da *Web 2.0*, desta e nesta língua. Como sugerido sobre o uso de tecnologias nas metodologias de ensino de inglês revisadas aqui, o potencial oferecido pelas tecnologias para a aprendizagem do inglês pode contribuir com as metodologias existentes e até extrapolar seu âmbito, já que derrubam os muros das salas de aula, apagam as fronteiras entre países e línguas e permitem

que o usuário faça aquilo que deseja, independente do método e até do professor. Nesse sentido, as metodologias de ensino atuais, sejam elas de ensino de línguas ou conteúdos diversos, precisam ser revistas em relação ao uso de tecnologias.

Uma metodologia também muito utilizada no cenário atual e que parece casar bem com a CLIL é a metodologia de Ensino Baseado em Tarefas (EBT), também baseada nos princípios do ensino comunicativo e crítico. A metodologia do EBT permite uma interface com a metodologia CLIL e também com as novas tecnologias, já que o conceito de tarefa é bastante flexível e não exige nenhum foco linguístico específico. Podemos até dizer que uma vez que o foco de ambas metodologias é o significado (que se traduz em CONTEÚDO no CLIL e TAREFA no EBT) e não a forma, o EBT pode estar contido no CLIL (já que podemos usar uma tarefa para ensinar conteúdos diversos por meio de línguas adicionais), assim como o CLIL pode estar contido na AC. Com relação ao uso de tecnologias nessas duas metodologias, damos como exemplo novamente as *WebQuests*¹⁵, usadas em ambas e consideradas até por alguns como uma metodologia em si, propondo uma pesquisa orientada na Internet a partir de uma temática e do envolvimento com ela através da solução de tarefas com uso de tecnologias e informação online.

Assim e historicamente falando, o ensino comunicativo abriu portas para o método baseado em tarefas, que por sua vez abriu espaço para o CLIL a fim de refletir os avanços da tecnologia e da economia no atual cenário globalizado pós moderno. A abordagem CLIL fortaleceu o aspecto instrumental do inglês com ênfase na formação de capital social (WARSCHAUER, 2003; FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) ou o que Heller e Duchene (2012 apud KRAMSCH, 2014) chamam de valor agregado, e que inclui a capacidade de agregar capital econômico e simbólico ao aprendizado da língua adicional.

Essa comodificação da língua e do ensino de inglês no mundo não tem passado despercebida e representa grande preocupação para educadores de línguas (como por exemplo, BLOCK, 2010; BLOCK *et al.*, 2012; BLOCK; CAMERON, 2002; HELLER, 2003 *apud* KRAMSCH, 2014) que alegam que enquanto o ensino de línguas no método comunicativo pressupunha o engajamento pessoal com interlocutores de diferentes culturas, a negociação de significados por meio de tecnologias de informação e redes sociais representa agora uma forma de contato com a diversidade sem necessariamente o engajamento com a diferença. Em síntese, a globalização, por meio da mobilidade de pessoas, capital e tecnologias, mudou as condições sob as quais o ensino de línguas adicionais em geral e do inglês em particular se assentam, desestabilizando normas e convenções e exigindo que educadores repensem suas concepções e práticas pedagógicas para se adequar a esse novo cenário. No que diz respeito à adoção de tecnologias e metodologias de ensino de inglês, isso requer, nos parece, uma posição mais interpretativa e reflexiva por parte de educadores e uma metodologia mais politicamente engajada do que o método comunicativo dos anos 1980 parecia exigir. Ousamos sugerir que há espaço para o uso de novas TICs e CLIL no ensino de inglês, desde que esse uso seja crítico.

Nesse sentido Giovanna (2013) reporta um estudo sobre a integração da metodologia CLIL com a pedagogia 2.0 usando ferramentas livres da rede criadas por especialistas da aquisição de segunda língua. A metodologia CLIL combinada com a pedagogia 2.0 utilizada usou aplicativos da Internet desenvolvidos pelo Centro de Pesquisa e Educação da Linguagem da Universidade de Michigan e contou com o apoio de pesquisadores e professores experientes na metodologia CLIL. Giovanna (2013) entende que a integração de conteúdos e linguagem online através do CLIL é baseada na teoria

do construtivismo e interacionismo social e sugere que essa integração é benéfica tanto para o aprendizado de conteúdos quanto para o aprendizado de linguagem. Giovanna (2013) sugere ainda que essa integração favorece o desenvolvimento da autonomia e letramento digital dos aprendizes e conclui o estudo ressaltando que independente da metodologia ou tecnologia usada, bem como do conteúdo ensinado, é necessário haver mais investimento na formação docente para a educação do século XXI. Nesse sentido, tendemos a concordar que a sugestão de melhores tecnologias e metodologias devem vir aliadas sempre e principalmente a políticas de formação e educação continuada de professores.

4. Considerações Finais

Este trabalho evidencia que o ensino de inglês passou por momentos distintos em que se sucederam diversas metodologias que combinaram pressupostos, métodos e tecnologias. Essas últimas, destacadas neste trabalho, atuaram a maior parte do tempo como instrumentos ou recursos didáticos mediadores, que auxiliavam o professor e o aluno na complexa tarefa de ensinar e aprender uma língua. O impacto da globalização e da internacionalização no percurso histórico do ensino de inglês parece ser ainda mais evidente nas últimas décadas e, como se vê no caso do CLIL na Europa, as metodologias têm se adaptado a este novo cenário, e assim também parece e deve ocorrer com o uso das tecnologias nessas metodologias. Mais recentemente, depois do advento da Internet 2.0, podemos dizer que essas tecnologias não só são suporte ao ensino de línguas, mas representam uma nova concepção de uso e aprendizagem de línguas (e conteúdos diversos). A respeito da transformação do uso das tecnologias para o ensino de inglês entendemos que, assim como

aconteceu fora dos contextos de ensino, estamos modificando a maneira de interagir com as mesmas, nos tornando ao mesmo tempo mais autônomos e mais colaborativos na busca e produção do conhecimento, seja ele linguístico ou não. Mais autônomos porque usamos as tecnologias como instrumentos que servem às nossas vontades, crenças e necessidades e, assim, livremente fazemos escolhas do que queremos acessar ou dizer. Tornamos-nos mais colaborativos porque o ambiente virtual é naturalmente um ambiente de aprendizagem e construção do conhecimento coletivo.

Podemos concluir que as tecnologias são indissociáveis do ensino de inglês e que no momento atual, mais do que nunca, devemos estar preparados para lidar com estas duas linguagens (tecnologia e inglês), tão indispensáveis para exercitarmos nossa cidadania no mundo globalizado, que também é digital. Entendemos também que o uso de quaisquer metodologias ou tecnologias deve ser, antes de tudo, crítico. Assim, advogamos em favor de um ensino de inglês que leve em consideração o papel deste idioma no mundo atual, agregando valor ao seu aprendizado por meio de metodologias como o CLIL ou o EBT combinadas com a pedagogia 2.0, a fim de formar indivíduos mais autônomos e colaborativos, cidadãos da aldeia global e agentes de sua história e aprendizado, dominando essas duas linguagens e as usando em favor de si mesmos e da sua comunidade.

Notas

1. Os Massive Open Online Courses (MOOCs) são cursos abertos que utilizam ferramentas da *web 2.0* oferecendo oportunidade de ampliar conhecimentos a milhões de usuários da Internet num processo de co-produção. Alguns dos MOOCs mais conhecidos no mundo são o Coursera, Udacity e EDX e no Brasil a Unesp Aberta que disponibiliza gratuitamente conteúdos e materiais didáticos dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão elaborados em formato digital, além do Veduca da USP.

2. Os “rolezinhos” podem ser definidos como eventos organizados por jovens, em geral da periferia, através das redes sociais, cujo ponto de encontro usualmente são os shoppings centers. Dado o grande alcance e influência das redes sociais entre os jovens, os “rolezinhos” têm atraído multidões de adolescentes, que em sua maioria frequentam estes encontros para se divertir e de certa forma se auto afirmar, algo bastante característico dessa faixa etária. (<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2014/01/1398810-editorial-sao-so-rolezinhos.shtml>).
3. O Coursera é um MOOC feito em parceria com as universidades da Pensilvânia, de Princeton, de Stanford e de Michigan e que sozinho contava com quase 3 milhões de usuários em 2013.
4. Usamos o termo língua internacional para diferenciar o status de língua estrangeira, por entendermos que a necessidade de se aprender o idioma internacional é equivalente à necessidade de aprender o idioma natural e maior do que a necessidade de aprender o idioma estrangeiro, seja ele qual for. No Brasil o inglês tem status de língua estrangeira e pode, ou não, ser ensinado a partir da 5ª série com a mesma carga horária de qualquer outra língua estrangeira. A visão do inglês como língua internacional pressupõe a obrigatoriedade de ensino do inglês com uma carga horária maior do que atualmente é praticado no Brasil e sem prejuízo do ensino de outras línguas estrangeiras.
5. Parece haver um consenso de que o termo “metodologias” seja utilizado para abarcar as abordagens e os métodos de ensino em geral. Porém, para muitos autores há uma distinção entre os termos “abordagem” e “método”. A abordagem, um conceito mais abrangente, se refere aos pressupostos teóricos (tanto linguísticos quanto de aprendizagem ou psicológicos) que embasam os métodos. O método, mais restrito e inserido na concepção de abordagem, abrange as “normas” de aplicação desses pressupostos na prática de ensino. Neste trabalho, os termos “metodologia”, “abordagem” e “método” são usados indistintamente.
6. Hibridismo, neste caso metodológico, se refere à combinação ou mistura de duas ou mais metodologias de ensino, no intuito de atingir objetivos pedagógicos e/ou contemplar necessidades dos aprendizes.
7. O termo “ensinagem” tem sido utilizado nas áreas da linguística aplicada e da educação para se referir aos processos de ensino e aprendiza-

gem, dissolvendo a dicotomia entre esses e enfatizando sua relação de concomitância e interdependência (NICOLAIDES; TILIO, 2013).

8. Neste contexto era considerado material autêntico aquele produzido por falantes nativos da língua alvo. O então “material didático autêntico gravado” correspondia a fitas cassetes que armazenavam vozes de falantes nativos do inglês.
9. Computador central que armazenava toda a programação do sistema PLATO. Era a partir deste computador que as informações do programa PLATO eram distribuídas em rede para os terminais (não havia computadores pessoais nesta época) das universidades americanas participantes do projeto (PAIVA, no prelo)
10. O termo “língua adicional” tem substituído o termo “língua estrangeira” por se entender que este último pode denotar estranheza, exotismo ou exclusão e se refere a qualquer língua aprendida além da língua materna, sem hierarquização ou diferença de valor simbólico entre elas (NICOLAIDES; TILIO, 2013). Para nós todas as línguas estrangeiras, inclusive o inglês como língua internacional, são línguas adicionais.
11. As WebQuests são definidas como pesquisas orientadas onde todas ou grande parte da informação e ou conteúdo a ser manipulado pelo aprendiz encontra-se disponível na Internet (DODGE, 1995).
12. São arquivos de áudio digital postados na Internet que abordam temáticas variadas e podem ser acessados gratuitamente.
13. Na perspectiva da Abordagem Comunicativa, o conceito de autenticidade abrange aqueles materiais e/ ou experiências que permitam interações reais e significativas do aprendiz com a língua-alvo e com outros usuários da mesma, nativos ou não.
14. A abordagem híbrida de ensino, segundo Sharma e Barret (2007 apud SOARES, 2012), é aquela que combina o ensino tradicional (face-a-face) com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (que podem ser síncronos ou assíncronos). Neste tipo de abordagem, as TICs são utilizadas como instrumentos para a construção ou consolidação de conhecimento fora da sala de aula (SOARES, 2012). Para Synder (2008 apud SOARES, 2012) a abordagem híbrida é uma forte tendência do ensino.
15. A metodologia *WebQuest* foi criada em 1995 durante um curso de formação de professores pelo pesquisador e educador Bernie Dodge (SAN-

TOS, 2012). Segundo Barato (2004), o modelo criado por Dodge torna mais “pedagógico” o uso da Internet ao propor tarefas e pesquisas orientadas, que além de motivadoras e instigantes, ajudam na organização e uso relevante do imenso volume de informações disponível online. A metodologia do EBT perpassa toda a ideia desta ferramenta, já que as tarefas são a base de sua elaboração e de seu funcionamento. O CLIL, por sua vez, é contemplado nas *WebQuests*, na medida em que as mesmas podem tratar dos mais diversos assuntos e conteúdos, não necessariamente linguísticos. Estudos como os de Barato (2004), Silva e Ferrari (2009), Dias (2010) e Santos (2012) têm evidenciado o potencial e as diversas vantagens do uso das *WebQuests* como ferramenta pedagógica, especialmente no ensino de línguas.

Referências

- ALMEIDA, L.H.T. Aprendizagens e tecnologias contemporâneas: um novo modo de ser e aprender. *Revista Caminhos em linguística aplicada*, v. 3, n. 2, p. 37-52, 2010.
- ARAÚJO, V. D. L. & Glotz, R. E. O. O Letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. *Revista Paidéi@*, Unimes virtual, v. 2, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>> Acesso em: 01 Ago. 2013.
- BALADELI, A. P. & FERREIRA, A. J. Os letramentos digitais e sua interface com o ensino de línguas: empoderamento e cidadania na Web. In: Congresso anual da ABRAPUI, 3, 2012, Florianópolis. *Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI*. Florianópolis, 2012.
- BARATO, J. N. *A Alma da Webquest: a construção*. São Paulo. 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/20959608/A-Alma-Da-Webquest-Jarbas-Novellino>. Acesso em: 02 Fev. 2014.
- BERNABÉ, M. M.; FERNÁNDEZ MATEOS, L.M. The Effects of CLIL from the Perspective of In-service Teachers in Salamanca. *Educação e Formação*, n. 8, 2013. Disponível em www.exedrajournal.com, Acesso em 28 de maio de 2014.
- BIRDSONG, D. Second language acquisition and ultimate attainment. In: DAVIES, A. & ELDER, C. (Eds.). *Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell, 2004, p. 82-105.

- BORGES, E.F.V. & PAIVA, V.L.M.O. Por uma abordagem complexa do ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*: Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez, 2011.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. & COUTINHO, C. Análise das componentes e a usabilidade das webquests em língua portuguesa disponíveis na web: um estudo exploratório. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, v. 5, n. 3, p. 453-468, 2008.
- BRADY, A. Developing a civic education vision and practice for foreign-additional-other (FAO) language and content integration in higher education. In: *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*, WILKINSON, R.; ZEGERS, V. (Eds.). Maastricht University Language Center, 2008, p. 96-109.
- BRAHIM, A. C. S. M. Pedagogia Crítica, Letramento Crítico e Leitura Crítica. In: *Revista X*, v.1, Curitiba: UFPR, 2007.
- BREWSTER, J.; ELLIS, G. & GIRARD, D. *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin: Hong Kong, 2004.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman, 2001.
- BROWN, H. D. English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge, 2002, p. 9-18.
- COLEMAN, J. English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching* 39(1), p. 1-14, 2006.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg, 2001.
- COYLE, D.; HOOK, P.; MARSH, D. *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- DALTON-PUFFER, C. Content and language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of applied linguistics* 31, p. 182-204, 2011.
- DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T.; SMIT, U. Language use and Language learning in CLIL: Current findings and contentious issues.

- In: DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T.; SMIT, U. (Eds.). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins, 2010b, p. 279-291.
- DIAS, R. Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line. In: MENEZES, V.L. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 359-394.
- DOIZ, A.; LASAGABASTER, D. & SIERRA, J. Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes* 30 (3), 2011, p. 345-359.
- DOIZ, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. Globalization, internationalization, multilingualism and linguistic strains in higher education. *Studies in higher education*. 2012, p. 1-15.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- EUROPEAN COMMISSION. Eurobarometer: Europeans and their languages, 2006.
- FINARDI, K.; PREBIANCA, G.; MOOM, C. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. *Revista Cadernos do IL*, v. 46, p. 193-208, 2013.
- FINARDI, K.; VERONEZ, T. Beliefs on the use of Facebook as a communication tool between teachers and students. *Revista Contextos Linguísticos*, v. 7, p. 292-311, 2013.
- FINARDI, K.; PIMENTEL, B. Crenças de professores de inglês sobre o uso do Facebook. *Revista Contextos Linguísticos*, v. 7, p. 238-253, 2013.
- FINARDI, K.; COVRE, J. M.; SANTOS, L. B.; PERUZZO, S. P.; HILDEBLANDO JUNIOR, C. A. Facebook as a tool for L2 practice. *Revista Contextos Linguísticos*, v. 7, p. 312-325, 2013.
- FINARDI, K.; PORCINO, M. C. Internet tools in the design of a task cycle for L2 teaching. *Revista Contextos Linguísticos*, v. 7, p. 273-291, 2013.
- FINARDI, K.; PORCINO, M.C. (no prelo) Ensino de Inglês e Letramento Digital crítico: uma proposta de WebQuest. Artigo submetido à Revista Linguagem e Ensino em 07/04/2014.

- FINARDI, K.; ORTIZ, R. A. Globalization, Internationalization and Education: What is the connection?. In: INTCESS14- International Conference on Education and Social Sciences, 2014, Istambul. *Proceedings of INTCESS14- International Conference on Education and Social Sciences*. Istambul: Ocerint. v. 1. p. 45-53, 2014.
- FINARDI, K. Technology and L2 learning: hybridizing the curriculum. In: III Congresso Internacional Abrapui, 2012, Florianópolis. Language and Literature in the Age of Technology-*Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI*. Universidade Federal de Santa Catarina. Beck, M. S. & Silveira, R. & Funk, S. B. & Xavier, R. P. (Organizadoras). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 1. p. 1-8, 2012.
- FORTANET-GÓMEZ, I.; RAISANEN, C. (Eds.). ESP in European higher education. *Integrating Language and Content*. Amsterdam: John Benjamins, 2008.
- FRANCO, C. P. A tecnologia no ensino de línguas: do século XVI ao XXI. *Letra Magna*, v. 06, p. 18, 2010.
- GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 199-218.
- GIOVANNA, C. Content and Language Integrated Learning in Higher Education: Learning Content Subjects in English online. PORTALINGUA-2013. *Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelvoktatásban és kutatásában* cikkek, tanulmányok hazai szaknyelvoktatásról – Kutatásról, 2013, p. 50-66.
- GRADDOL, D. *English Next: Why global English may mean the end of “English as a foreign language”*. The English Company (UK) Ltd. British Council. 2006, 132 p. Disponível em <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>.
- GRAHAM, C. R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, Future Directions. In: BONK, C.J. & GRAHAM, C.R. (Eds.). *Handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006, p. 41-54.
- HANNON, P. Why is the Entrepreneurial University Important? *Journal of Innovation Management*, v.1, n. 2, p. 10-17, 2013.

- HYLTENSTAM, K.; ABRAHAMSSON, N. Maturational constraints in SLA. In: DOUGHTY C. J.; LONG M. H. (Eds.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford, UK: Blackwell, 2003, p. 539-588.
- JACOBS, C. Integrating content and language: Whose job is it anyway? In: *Researching Content and Language Integration in Higher Education*, WILKINSON, R.; ZEGERS, V. (Eds.). Nijmegen: Valkhof Pers, 2007, p. 35-47.
- JORDÃO, C. M. ILA – ILF- ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 13-40, 2014.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B.(Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KNIGHT, J. *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalisation*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
- KRAMSCH, C. Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal* 98, 2014.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. NewHaven, CT: Yale University Press, 2003.
- LANTOLF, J. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford Press, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: O.U.P., 2000.
- LAVE, M.; WENGER, E. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press, 1991.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: EDUFSC, 1988, p. 211-236.
- _____. Teaching English as a multinational language. *The Linguistic Association of Korea Journal*, Seul, Coréia, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.
- _____. Aprendizagens de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 5-30.

- _____. Se mundo o mundo muda: Ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópio*. São Leopoldo: UNISINOS, v. 7, n.1, p. 24-29, jan/abr 2009.
- _____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p.389-411, jul./dez 2012.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1993.
- _____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.
- _____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIN, A.M.Y.; MARTIN, P.W. *Decolonisation, Globalisation. Language in Education Policy and Practice*. Bristol: Multilingual Matters. (Eds.). 2005.
- LINARES, A.; MORTON, T.; WHITTAKER, R. *The Roles of Languages in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- LYRIO, A. L. L. Ensino comunicativo e Foco na Forma (FonF). *Litterae - Perspectivas do ensino de línguas e literaturas*, v. 1, n. 1, p. 22-47, 2012.
- LYSTER, R. *Learning and Teachings Language through Content*. Amsterdam: John Benjamins, 2007.
- MAJOR, R. C. Interlanguage phonetics and phonology. An introduction. *Studies in Second Language Acquisition* v. 20, n. 2, p. 131-137, 1998.
- MARSH, D.; WOLFF, D. Diverse Contexts – Converging Goals. *CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang. (Eds.), 2007.
- MAURANEN, A.; RANTA, E. English as an Academic Lingua Franca – the ELFA project. *Nordic journal of English Studies* 7(3) p. 199-202, 2008.
- MAURANEN, A.; RANTA, E. *English as a Lingua Franca*. Studies and Findings. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. (Eds.), 2009.
- NEUMANN, R. Disciplinary differences in university teaching. *Studies in Higher Education* 26(2) p. 135-146, 2001.
- NEWPORT, E. L. Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14(1), p. 11-28, 1990.

- NIKULA, T.; MARSH, D. *Language and Content Integrated Learning in the Primary and Secondary School Sector*. Helsinki: National Board of Education, 1997.
- PÉREZ-VIDAL, C. Language teacher training and bilingual education in Spain. Language teacher training and bilingual education. Technical report. *Thematic Network Project n. 9 bilingual education: Evaluation Conference*. VAN DE CRAEN, P.; WOLFF, D. (Eds.). Lille: University of Lille III, 1997.
- PAIVA, V.L.M.O. (no prelo) O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica.
- PINHEIRO, L. M. S.; FINARDI, K. Políticas públicas de internacionalização e o papel do inglês: evidências dos programas CsF e IsF. In: *II Conel*, 2014, Vitória. *Anais do II Conel*. Vitória: PPGEL, 2014. v. 1. p. 76-78, 2014.
- PORCINO, M. C.; FINARDI, K. A tensão entre a acurácia e a fluência na fala em L2: evidências de tarefas comunicativas. *The Specialist* São Paulo: PUCSP, v. 33, p. 25-44, 2012.
- PRABHU, N. S. There is no best method-Why? *TESOL Quarterly*. v. 24, n. 2, 1990.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ROCHA, W. I.; CORREA, T. H.; SALGADO, A. C.P. Educação bilíngue e content based instruction: perspectivas para o ensino de línguas no Brasil. *Eletras*, v. 20, n. 20, jul 2010.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y.; SIERRA, J.M; GALLARDO DEL PUERTO, F. *Content and Foreign Language Integrated Learning*. Contributions to Multilingualism in European Contexts. Bern: Peter Lang. (Eds.), 2011.
- SANTOS, C.G. *Webquest no ensino aprendizagem de inglês*. Pelotas/RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 2012.
- SANTOS, C.G. Reflexões acerca do ensino baseado em tarefas como aporte teórico para a metodologia Webquest. *Revista Contextos Linguísticos*, v. 7, p. 62-78, 2013.

- SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- SHIN, J.C.; TEICHLER, U. *The Future of The Post-Massified University at the Crossroads. Restructuring Systems and Functions*. Jung Cheol Shin and Ulrich Teichler (Eds.). Springer, 2014.
- SHOHAMY, E. *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge, 2006.
- SILVA, E. M. O. A Webquest na Internet: o novo material didático. *Eletras*, v. 18, n. 18, jul 2009.
- SILVA, F. Q.; FERRARI, H. O. A Webquest como atividade didática potencializadora da educação. *Revista Novas Tecnologias na educação – RENOTE*, v. 7, n.1, jul 2009.
- SMIT, U. *English as a Lingua Franca in Higher Education. A Longitudinal Study of Classroom Discourse*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010a.
- SMIT, U. *Conceptualising English as a lingua franca (ELF) as a tertiary classroom language*. STELLENBOSCH Papers in Linguistics 39, p. 59-74, 2010b.
- SMIT, U.; DAFOUZ, E. Integrating content and language in higher education: an introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review* 25, p. 1-12, 2012.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, 2002.
- SOARES, W.C.S. *A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG*. Natal, RN. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem – UFRN, 2012.
- STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issue in comparative education, teachers college*. Columbia University, 12, p. 77-91, May 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>. Acesso em 31 Ago. 2013.
- TEICHLER, U. Possible Futures for Higher Education: Challenges for Higher Education Research. In: SHIN, J. C.; TEICHLER, U. (Eds.). *The*

Future of The Post-Massified University at the Crossroads. Restructuring Systems and Functions. Springer, 2014.

TEIXEIRA, D.; FINARDI, K. Tics no ensino presencial: evidências de um curso de formação continuada na Universidade Federal do Espírito Santo. *Contextos Linguísticos*, v. 7, p. 79-96, 2013.

VARGHESE, N.V. Globalization and higher education: Changing trends in cross border education. *Analytical Reports in International Education*, v. 5. n. 1, p. 7-20, 2013.

VERONESI, D.; NICKENING, D. Bi- and Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond. *Conference Proceedings*. Bozen-Bolzano: Bozen- Bolzano University Press. (Eds.). 2009.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. De Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WACHTER, B.; MAIWORM, F. *English Taught Programmes in European Higher Education: The Picture in 2007*. Bonn: Lemmens, 2008.

WARSCHAUER, M. Social capital and access. *Universal Access in the Information Society*, n. 2, 2003.

WILKINSON, R. Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education. *Proceedings of the ICL Conference*, October 23-25 2003. Maastricht: University Pers Maastricht. (Ed.). 2004.

WILKINSON, R.; ZEGERS, V. *Researching Content and Language Integration in Higher Education*. Nijmegen: Valkhof Pers. (Eds.). 2007.

YONEZAWA, A. The Internationalization of the University as a Response to Globalization: an East Asian Perspective. In: SHIN, J. C.; TEICHLER, U. (Eds.). *The Future of The Post-Massified University at the Crossroads. Restructuring Systems and Functions*. Springer, 2013.

(Recebido em 07/03/14. Aceito em 26/05/14)