

O PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Recebido em 23/03/2009

Aceito em: 22/09/2009

Ana Maria Barbosa RICIOLLI*
Maria Valquíria SERPA**

Resumo: *Este trabalho analisa o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no âmbito de uma escola pública estadual de Uberlândia – MG. Para tanto, tomou-se como parâmetro para análise a visão do diretor e de uma professora no que diz respeito à utilização das novas tecnologias no ensino de Língua Inglesa, para verificar em que estágio de implementação se encontra esse processo. Foi possível perceber que essa escola encontra-se no início de um processo de inclusão digital apenas em âmbitos gerais. No entanto, ficou patente, no que concerne à Língua Inglesa, o não início desse processo e a ausência de uma proposta pedagógica.*

Palavras-chave: *Inclusão digital; escola pública; aprendizagem de Língua Inglesa; novas tecnologias.*

Introdução

A adesão à ferramenta computacional tem operado mudanças de comportamento tanto em nossas vidas pessoais quanto profissionais. Mais especificamente ao contexto da educação, ela tem trazido novas estratégias de aprendizagem e de trabalho; em consequência, paralelamente aos aparatos da tecnologia, exige-se uma nova relação com o mundo que inclui a aprendizagem de outra língua.

Essa tendência cada vez mais premente de estudo de uma língua estrangeira remete-nos a reflexões sobre o ensino e aprendizagem vinculados ao uso dos recursos tecnológicos. Assim, por um lado, temos a necessidade de aprender uma língua estrangeira e, por outro, temos as tecnologias atuais que, inseridas no contexto escolar, podem auxiliar e mediar os processos de ensino e aprendizagem, inclusive o de outra língua. Para muitos estudiosos, não proporcionar o acesso às novas tecnologias no ambiente educacional pode configurar um processo de exclusão digital.

* Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: anariciolli@yahoo.com.br.

** Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: fariasarpa@yahoo.com.br.

Sabemos que tem havido esforços por parte dos Governos Federal e Estadual, bem como das instituições de ensino, que tentam, via legislação, garantir que a inclusão digital seja feita. Embora os documentos oficiais apontem várias vantagens e benefícios do computador e da *Internet*, essas novas tecnologias têm chegado às escolas de maneira lenta e tímida e muitas instituições ainda não sabem ou não querem lidar com essa nova realidade.

Novas tecnologias e inclusão digital: alguns pressupostos

O estudo aqui proposto foi desenvolvido com base nos trabalhos de estudiosos da área de Ensino a Distância e das novas tecnologias no contexto educacional como Paiva (2001), Toschi (2002), Bax (2003), Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), entre outros, para darmos foco especificamente ao contexto de ensino e aprendizagem de LI no âmbito de uma escola pública estadual de Uberlândia, MG.

Dentre as várias formas de inclusão social, damos ênfase em nosso trabalho à inclusão digital, que ainda é um tema novo, a respeito do qual há muito a ser estudado. Por tratar-se de um processo pouco conhecido, até o momento, faz-se necessário que busquemos conhecê-lo melhor para que possamos refletir sobre seus benefícios e condições necessárias para sua efetivação, principalmente no que se refere ao contexto de ensino e aprendizagem de LI nas instituições de ensino público.

A inclusão digital pode ocorrer em vários níveis, especialmente no contexto *on-line*, que é também discutido nos mais diversos segmentos ligados à área da Educação. Sobre essa questão, Paiva (2001) enfatiza a possibilidade real de interação no contexto de ensino de LI que oportuniza a aquisição de uma língua estrangeira. Para essa autora, o contexto *on-line* propicia “a interação entre os alunos, professor e outras pessoas que possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita” (PAIVA, 2001, p. 271-272).

Dentro dessa mesma perspectiva, Paiva faz uma defesa às salas de aula virtuais e destaca que, nesses ambientes, os alunos têm contato com pessoas de vários países e “a comunicação deixa de ser fruto de simulações e passa a fornecer contextos de interações reais que ultrapassam os muros da sala de aula tradicional” (PAIVA, 2001, p. 273).

É preciso que se diga, todavia, que esses recursos não devem ser considerados como a solução para todos os problemas da Educação, nem como um meio mágico por meio do qual a aprendizagem vai se efetivar.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Toschi (2002) afirma que a tecnologia tem papel importante na sociedade e na Educação, mas não deve ser vista como a responsável pela construção do saber. Em suas palavras,

[...] tecnologia é algo que se estuda e se aprende uma vez que é parte da cultura. Tecnologias não são apenas aparelhos, equipamentos, não são

puro saber-fazer, são cultura que tem implicações éticas, políticas, econômicas, educacionais (TOSCHI, 2002, p.267).

Dessa forma, é preciso uma postura crítica diante da aplicação, dos reais objetivos de uso desses aparatos computacionais e de sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem em geral e, especificamente, no de LI no contexto da escola pública em torno do qual giram as discussões de nosso artigo.

A tecnologia como um processo natural na aprendizagem escolar

Os estudos de Bax (2003) enfatizam a relação do processo de inclusão digital com a sua naturalização. No dizer de Bax, o computador vai encontrar o seu lugar no ensino de língua, quando for visto como outra tecnologia já aceita, como o quadro, o giz, o livro didático, a caneta etc. Dessa forma, seu uso será tão natural como as demais tecnologias existentes no espaço educacional e isto não significa dizer que o computador precisa ser o centro de uma sala de aula, mas uma ferramenta que tem um importante papel a desempenhar nesse ambiente. A esse processo de aceitação do novo, Bax dá o nome de naturalização.

Para que essa naturalização ocorra, Bax (2003) sugere alguns estágios pelos quais passam as atividades de ensino mediadas pelo computador. Segundo esse autor, no **primeiro** estágio, surgem na escola os primeiros interessados pela tecnologia; no **segundo**, grande parte das pessoas ignora a tecnologia por não acreditar em seu benefício; no **terceiro**, alguns até tentam lidar com a tecnologia, porém desistem diante das primeiras dificuldades com que deparam; no **quarto**, são vistas vantagens relativas no uso das tecnologias e, novamente, tentam incorporá-la ao cotidiano profissional; no **quinto** estágio, há medo e expectativa, porém mais pessoas começam a usar a tecnologia; no **sexto**, de maneira gradativa, a tecnologia começa a ser vista em contextos educacionais como algo natural; no **sétimo** estágio, a tecnologia se integra à vida das pessoas e torna-se invisível e natural.

Enquanto Bax (2003) entende que o processo de naturalização do uso das novas tecnologias no cotidiano escolar configura-se por meio da realização de sete etapas, Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) creem que pode haver uma evolução gradativa na incorporação dessas tecnologias no contexto educacional por meio de cinco estágios que são percorridos para que a comunidade escolar se aproprie, de fato, do computador e da *Internet*. São eles: i. Exposição; ii. Adoção; iii. Adaptação; iv. Apropriação e v. Inovação.

No que concerne ao primeiro estágio, **Exposição**, os autores destacam a dificuldade dos professores no primeiro contato com as novas tecnologias. Até então, seus recursos tecnológicos se concentravam em livros-textos e de exercícios, retroprojetores, dentre outros e, ao introduzir os computadores, há comportamentos que variam de agitação e empolgação até os sentimentos de

frustração e de dúvida ocasionados pelos erros obtidos nesse estágio. Diante desses fatores, os envolvidos questionam se a nova tecnologia “conseguirá se ‘enquadrar’” (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 50); no entanto, após dominar esses primeiros sentimentos, professores e alunos começam a adaptar-se.

O segundo estágio, **Adoção**, mostra a preocupação de professores sobre “como a tecnologia poderia ser integrada nos planos instrucionais cotidianos” (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 50). Nesse estágio, segundo esses autores, os docentes incorporam a nova ferramenta tecnológica e ensinam os discentes como utilizá-la, isto é, instruem passo a passo cada recurso do computador. Isso não significa dizer que os autores consideram somente os docentes como detentores desse saber tecnológico. Alguns alunos já dominam o uso da tecnologia e podem atuar como colaboradores, resultando disso, a interação no processo do uso das ferramentas tecnológicas nesses contextos.

No terceiro estágio, **Adaptação**, a nova tecnologia já está integrada ao cotidiano educacional e cerca de 30-40% do dia na escola já consiste em uso da nova tecnologia, por meio de “processadores de palavras, bancos de dados, alguns programas gráficos e muitos pacotes instrucionais assistidos por computador” (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 51). Conforme esses autores, nesse estágio, nota-se que os alunos, ao utilizarem com frequência o computador na sala de aula, trabalham mais rápido e com mais facilidade de compreensão.

O quarto estágio, **Apropriação**, é marcado não só pela mudança na prática educativa, mas, principalmente, pela mudança nas concepções dos envolvidos. Ocorre uma nova maneira de encarar a tecnologia, em que há a substituição de hábitos antigos por novos, e novas percepções e valores são reformulados e “os novos hábitos dos professores revelam uma mudança nas crenças sobre a utilidade da tecnologia” (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 54).

O quinto e último estágio é o da **Inovação**, em que os professores têm a experiência de inovar a forma de trabalhar e de relacionar com os alunos e com outros professores.

Sandholtz; Ringstaff; Dwyer (1997) sugerem que os estágios percorridos para a mudança nas salas de aula para se chegar à incorporação do uso do computador como ferramenta de auxílio ao ensino e à aprendizagem, professores e envolvidos precisam ter suficiente conhecimento e habilidade com essa ferramenta para se sentirem confiantes ao utilizá-los.

Metodologia

Nesta análise, de base interpretativista, inserida no campo da Lingüística Aplicada, partimos das entrevistas feitas aos participantes (diretor e professor) de uma escola pública estadual de ensino médio da cidade de

Uberlândia, MG. Utilizamos como procedimento de análise de dados o Paradigma Indiciário de Ginzburg¹ e, de forma apenas complementar, as noções de representação e de identidade a partir de alguns estudiosos (HALL, 2000; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000; RAJAGOPALAN, 2003)².

Resultados e Discussão

Fizemos a análise dos dados das entrevistas do diretor e do professor separadamente e, em seguida, tecemos algumas considerações sobre o processo de inclusão das novas tecnologias no contexto de LI dessa escola, considerando os dados dos dois participantes.

A visão do diretor

Inicialmente, foi entrevistado o diretor, chamado nessa análise de D, que apresentou como problema as instalações do laboratório de informática. Embora D considere o laboratório, em termos de espaço físico, amplo, ressalta a insuficiência do número de máquinas em funcionamento para atender ao número de alunos da escola. Podemos verificar isso no excerto que se segue.

E1: Adequada, a infraestrutura, o espaço físico é adequado. O número de computadores **hoje que não oferece condições para o professor ministrar uma aula para toda a sala. É o que inviabiliza muito para o professor** estar levando os alunos para lá.

Observamos que D procura reforçar que a parte que cabe à escola de promover a inclusão digital foi feita, pois é enfatizada duas vezes a expressão adjetiva “adequado”, uma no feminino e outra no masculino. Dessa forma, D

¹ No paradigma indiciário, o pesquisador tem como trabalho não somente colher e descrever indícios sobre os seus dados, mas, também, selecioná-los e organizá-los para fazer inferências a respeito de seus dados, em nosso caso o processo de inclusão digital da escola pública, mais precisamente no contexto de LI. A base do paradigma indiciário de Ginzburg implica também fazer proposições de ordem geral oriundas dos dados singulares obtidos, pois, como já frisamos, as respostas mais abrangentes das análises de um problema são encontradas nos fatos mais negligenciáveis, ou seja, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 2007, p. 177).

² Para esses autores, as identidades estão em constante processo de mudança e dependem da representação, isto é, identidade e representação estão imbricadas. Para Woodward (2000), quando examinamos o conceito de identidade, temos que nos remeter necessariamente às discussões sobre a representação, pois é por meio dessa representação que as identidades dos sujeitos são produzidas. Segundo essa autora “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2000, p. 17). Assim, os sistemas de representação constroem significados sociais que permitem a construção de diferentes possibilidades de “ser sujeito”, isto é, produzem uma multiplicidade de identidade.

solidifica sua atuação como diretor da escola pública, ao mostrar-nos que, no que compete a ele e à escola, algo foi feito. Com isso, parece-nos que D transfere à outra instância (Secretaria de Estado da Educação ou Governo de Minas Gerais) a responsabilidade de seu laboratório não oferecer totais condições de uso efetivo para que o professor possa usá-lo com toda a turma, devido ao número inexpressivo de computadores.

Ainda, ao falar de questões concernentes ao laboratório de informática dessa escola, D reconhece a dificuldade dos professores em controlar os alunos durante as atividades, pois as máquinas são insuficientes.

Ao perguntar ao diretor sobre a importância do acesso à *Internet* em uma escola pública, obtivemos a seguinte resposta:

E2: Eu creio que é **de vital importância**, porque... as informações, hoje, elas... né, estão muito mais rápidas e... e é através da *Internet* que os alunos têm **acesso às informações [...]. É de vital importância, apesar que** o laboratório de informática para os alunos acessarem a *Internet* ... [...] têm **vários dificultadores**, né, porque **muitos alunos entendem de *Internet* muito mais do que nós [...]** a falta de capacitação do próprio professor de estar trabalhando com a *Internet* e estar trabalhando, [...] **com o computador [...]**

Pelo paradigma indiciário de Ginzburg (2007), verificamos os indícios nos dizeres do diretor de que as representações que ele produz das instâncias “aluno” e “professores” (que estão implícitos no pronome pessoal “nós”) parecem indicar que acredita que o despreparo do professor seja um dos entraves para a implementação do uso da ferramenta computacional no ensino de LI.

Se considerarmos que é a partir das representações que as identidades são produzidas (WOODWARD, 2000), podemos inferir que os alunos são representados como competentes no uso do recurso tecnológico, *Internet*, enquanto os professores são retratados e posicionados em um patamar inferior de conhecimento virtual. Isso nos permite dizer que os valores atribuídos na construção dessas identidades colocam o aluno (“muitos alunos entendem de *Internet* muito mais do que nós”) e professor (“a falta de capacitação do próprio professor”) em relação assimétrica (nesse caso, invertida) e isso constitui um problema (“vários dificultadores”), segundo a visão de D. Esse diretor parece ter sido constituído por representações de um paradigma educacional que concebe o professor como o detentor do conhecimento e não vislumbra nessa relação atual, entre professor-aluno, uma forma enriquecedora e promotora da efetivação de aprendizagem.

Embora o professor, conforme relata D, não possua um grande domínio da ferramenta computacional, entendemos que o diretor parece não perceber que esse professor detém o domínio da situação, pois tem formação acadêmica (visão) para mediar essa relação e possibilitar momentos de interação e crescimento ao processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à utilização do laboratório de informática pelos

professores, principalmente os que trabalham a LI, o entrevistado nos respondeu:

E3: Para ministrar conteúdos, hoje, hum... baixíssimo, porque ele não oferece condições do professor levar toda a sala lá. **E não são todos os professores que têm habilidade também, de chegar lá e lidar com essas coisas.**

[...] **Eu acho que eles não têm... primeiro é desinteresse**, né. **Segundo**, acho que eles **nem tem aula montada, planejada** para poder dar aula no laboratório, né, **não tem esse hábito de estar utilizando informática pra esse fim**, por isso não utilizam. **Ainda**, quando, **se você pressiona** e você fala, eles falam: ah, esse laboratório não dá para levar todo mundo. [...] **O número de alunos não é justificativa concreta.**

Podemos notar, nesse recorte, que os dizeres de D nos oferecem algumas pistas relevantes para nossa análise do processo de inclusão digital da escola pública, principalmente no âmbito de LI. É admitido que quase não é utilizado o laboratório de informática nas disciplinas curriculares e isso inclui a LI. O diretor reconhece, a princípio, que o laboratório não oferece condições reais de uso; reais, no sentido de não haver um número maior de máquinas disponíveis para todos os alunos. Ao mesmo tempo, D se contradiz, ao salientar que “o número de alunos não é justificativa concreta” que impeça a utilização do laboratório pelos professores de LI, pois, como também observamos em E3, ele afirma que isso era “inviável” pela média de quarenta alunos por sala de aula.

Ao analisar sua fala, indiciariamente, pudemos observar que D usa o numeral ordinal ao se referir aos professores e as razões deles para não usar o laboratório. Quando D usa os numerais ordinais “primeiro” e “segundo” sugere a enumeração de uma lista de empecilhos que os professores enfrentam, sendo o desinteresse o primeiro e o segundo a falta de planejamento dos professores. O terceiro item explícito nessa lista, na visão de D, é a “falta de hábito” na utilização da tecnologia, ou seja, mais uma vez é tocada na questão da falta de habilidade dos professores no manuseio dessa tecnologia, embora D tenha dito que há três anos a SRE³ oferece treinamento aos professores. O “ainda” negrito indica o quarto empecilho, que é quando o professor justifica o número grande de alunos para o número pequeno de máquinas. Ao fazer essa classificação, D parece atribuir um tom de gravidade aos itens elencados, hierarquizando-os e, ao mesmo tempo, é possível verificar as representações que D faz do núcleo de LI em sua escola. Percebemos, nesses dizeres, a constituição de aspectos que identificam de forma negativa os professores de LI. Para D, eles são desinteressados (“Eu acho que eles não têm... primeiro é desinteresse”) e não se dispõem a administrar os quarenta alunos que devem

³ A sigla SRE refere-se à Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

levar para o laboratório (“O número de alunos não é justificativa concreta”). Além disso, D parece estar inserido em uma concepção essencialista ou fixa de identidade, pois tende, nesse momento, a construir uma visão essencializada das identidades desses profissionais, pois fica implícito em seus dizeres que ele considera que todos têm as mesmas convicções sobre o ensino de LI vinculado ao uso da ferramenta computacional. Esse fator pode ser um grande desestimulador no contexto escolar e retardar ou impedir que haja uma reflexão e amadurecimento dos profissionais de LI do processo de inclusão digital em seu trabalho.

Quanto ao incentivo da Escola e do Governo para que o professor utilize ou desenvolva projetos no laboratório de informática, D nos assegurou que sim, que há o incentivo.

E4: Sim, a Escola nunca deixou de incentivar e... hoje, o Estado... o professor que ministra esses “cursinhos” aí, ele ganha extra vir à tarde, ele ganha como aula de extensão do cargo dele. Ele recebe, isso é um incentivo do governo.

Pudemos perceber pelos indícios, no excerto 4, que D, ao afirmar categoricamente que “sim”, faz referência aos aspectos financeiros, e não aos pedagógicos. Isso nos permite dizer que, para D, esse pode ser um dos maiores incentivos que o professor pode ter. Entendemos que, para D, a capacitação que o Governo oferece aos professores é só para ensinar informática aos alunos em horário extraturno, para que, assim, esses possam ter um curso técnico para ajudá-los em futuros empregos. Parece-nos que a ideia de utilizar o computador e a *Internet* para contribuir como ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem não está inserida nas crenças de D.

A visão da professora

Selecionamos também para este artigo recortes da entrevista feita a uma das professoras de LI, que trabalha na terceira série do Ensino Médio e ministra uma aula de cinquenta minutos por semana e que será denominada, a partir desse momento, de P.

P afirmou que não usa as tecnologias em suas aulas de LI e desconhece um projeto que oriente seu uso, principalmente no contexto de uma aula de cinquenta minutos por semana. Isso, segundo P, inviabiliza sua aula, pois há perda de tempo com o deslocamento dos alunos para o laboratório.

Quanto ao incentivo para que o professor utilize e desenvolva projetos no laboratório de informática, percebemos uma discrepância entre o discurso de P e o de D, que afirma que o governo proporciona condições para que os professores se capacitem. P, por exemplo, afirmou que:

E5: Eu diria o seguinte: incentivo não há. Há imposição e cobrança.

No excerto 5, P pareceu-nos descontente com a situação de trabalho naquela escola. A professora de LI foi taxativa ao dizer que há imposição ao invés de incentivo e por duas vezes utilizou o verbo haver em suas frases. Na primeira, P utiliza o advérbio negativo “não”, enfatizando a falta de estímulo para o uso do laboratório. Na segunda frase, também usa o “há”, que, embora seja uma sentença na afirmativa, seu teor é negativo, já que parece traduzir a imposição vivenciada por P e ser percebida na insatisfação contida em seu dizer. Diante disso, é possível inferir que tudo o que é imposto e cobrado exprime uma reação negativa nas pessoas, pode gerar revolta e até falta de engajamento.

Pelo que entendemos, o contexto virtual pode apresentar diferentes possibilidades de constituição de identidades. A imposição ao uso do recurso virtual pode impedir os deslocamentos necessários nas práticas pedagógicas de P para que ela opere deslocamentos e se constitua nessas novas tecnologias. As imposições e as cobranças podem legitimar posicionamentos que venham de encontro ao projeto de implementação das novas tecnologias no âmbito escolar, conforme já mencionamos.

Alguns detalhes que poderiam parecer insignificantes nos chamaram a atenção na fala de P, quando perguntamos se ela achava importante o uso do laboratório de informática para as suas aulas de LI. Observemos o excerto a seguir:

E6: Eu acho importante? Olha, eu acredito que a tecnologia deve ser usada pra [...] é ... é [...] como auxílio pro trabalho do professor, mas desde que haja condições de uso desse instrumento e [...] de tecnologia, porque só pelo fato de usá-lo por uma questão de modismo ou por **imposição, ele não vai trazer resultado nenhum pro meu trabalho.**

Podemos notar que P parece refletir sobre a real importância da tecnologia em seu cotidiano profissional e isso é mostrado em sua própria pergunta ao dar sua resposta: “Eu acho importante?”. Por um outro lado, podemos perceber também sinais da falta de credibilidade de P em relação ao uso da tecnologia na sua prática pedagógica que é evidenciada em sua fala final (E6), em que P usa o tempo verbal no presente, e ao dizer “ele”, faz referência ao computador, “ele não vai trazer resultado nenhum pro meu trabalho”, ela não usa o verbo no condicional (traria) como seria de se esperar no final desse excerto, o que sinaliza não acreditar no benefício que o computador e a *Internet* podem ter no ensino de LI.

As representações que P faz quanto à inserção do uso computacional em suas aulas podem nos apontar uma inscrição ideológica de descrença dessa profissional no que tange às novas tecnologias em seu contexto de trabalho. Podemos inferir, pelos sinais apresentados nesse excerto (“ele não vai trazer resultado nenhum pro meu trabalho”), que essa dificuldade em relação ao uso do computador em sua escola pode denunciar o motivo pelo qual P

ainda não se constituiu como usuária dessas ferramentas no contexto da escola pública.

Por meio da análise dos indícios nos dizeres de P, podemos inferir que as representações feitas por essa professora sobre o uso das tecnologias em aulas de LI denunciam, mais uma vez, sua baixa expectativa em relação ao uso do recurso computacional em suas aulas. Essas representações nos levam a acreditar que P, nesse momento, não possui uma relação harmoniosa com essa tecnologia, no que se refere ao ensino e aprendizagem da LI. Dessa forma, é possível dizer que P não apresenta aspectos que a identifiquem como uma professora de LI vinculada às novas tecnologias. Isso pode significar o grande entrave e até a não possibilidade da implantação e da implementação das novas tecnologias nas aulas dessa professora, pois, no dizer de Woodward (2000, p. 55), “Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos”. Partindo das discussões dessa autora, Serpa (2008, p. 43) reitera que

[...] o processo de constituição identitária depende da identificação do sujeito com uma ou várias possibilidades “de ser” que os significados produzidos culturalmente lhe oferecem. Não basta apenas que as várias formas de identidade existam numa cultura para que vivamos a nossa subjetividade, ou seja, o nosso modo de ser.

Ainda podemos ver na entrevista de P que há realmente dúvida se gostaria de utilizar o laboratório de informática em suas aulas de LI, como podemos observar no excerto 7:

E7: No meu caso é o seguinte: **trabalhar até gostaria de usar**, eu já (...) é (...) **tentei investigar** o que existe em termos de orientação voltado pro, pro, pro uso da *Internet*, ou mesmo da, de software de aplicativo para a, a (?) [...] uso da, da, do computador, *softwares* de aplicativo pra eu usar nas minhas aulas, **e não existe, na escola não existe. Se eu quiser, eu terei que acessar ou comprar ou investigar alguém que tenha pra me passar a cópia [...]** Eu participei da lista de pessoas, professores interessados pra fazer esses cursos, são cursos de *softwares* aplicativos para o (...) professor administrar cursos para os alunos, não especificamente para a Língua Inglesa. [...] **Eu não fui, eu insisti, fui até inconveniente porque eu queria muito trabalhar com isso e (...) hã, não fui atendida no pedido, eles selecionaram outros profissionais, existem outros profissionais fazendo esse trabalho.**

Pela volição no início de sua fala, percebemos que P sente vontade de utilizar o laboratório de informática, mas no decorrer de sua fala, verificamos que há uma indecisão no seu desejo. P deixa transparecer a dificuldade de implementar em suas aulas os recursos disponíveis no laboratório de informática. É notório que P se sente despreparada para lidar com esse

ambiente tecnológico, pois mostra-se contrariada por não haver participado de cursos de capacitação para o uso dessas novas tecnologias em sua vida profissional. Podemos observar isso quando P diz: “eu insisti, fui até inconveniente... hã, não fui atendida no pedido, eles selecionaram outros profissionais, existem outros profissionais fazendo esse trabalho”. P, ainda nesse excerto, diz que não existem *softwares* na escola para serem usados. Os dizeres de P nos autorizam inferir que, ao justificar que não há determinado recurso tecnológico para trabalhar no laboratório de informática, parece procurar isentar-se da responsabilidade pela não utilização desse ambiente tecnológico, melhor dizendo, justifica sua ausência ou sua falta de engajamento pelas novas tecnologias.

Ainda, no que se refere à utilização do laboratório em sua disciplina curricular (L1), a professora nos adiantou:

E8: São quarenta alunos em sala de aula, eu tenho muita, eu tenho muitas turmas (...) e me assusta muito o fato de sair, talvez seja um comodismo de minha parte, me assusta muito sair da sala de aula com quarenta alunos pra ir pra um laboratório onde há “apenas dez”, é (...) computadores. [...] ... eu tenho uma certa habilidade para lidar com isso, mas eu sinto que eu não tenho, ainda, não tenho formação suficiente de como utilizar isso na minha aula de Inglês.

Os indícios contidos em (E8) nos autorizam a dizer que parece haver uma insegurança de P no que diz respeito às limitações de seu ambiente de trabalho (salas numerosas e número insuficiente de máquinas) e não no que se refere à utilização das novas tecnologias em suas aulas de L1, já que a professora afirma ter habilidade para manuseá-las. Dessa forma, notamos que um dos aspectos desestimuladores do trabalho com o computador é a média de alunos por sala (40 alunos) em relação à média de máquinas disponíveis (dez computadores). Entendemos que trabalhar nessas condições não é fácil. Isso é reforçado pela repetição do pronome indefinido variável “muito”, tanto é que ora é utilizado no feminino e singular, ora no feminino e plural, ora no masculino e singular, mas sempre para reforçar a intensidade de suas convicções em relação ao desafio e, possivelmente, à falta de habilidade para lidar com a complexidade desse contexto escolar em que P está inserida. É necessário frisar que P assegura que domina muito bem as novas tecnologias em sua vida cotidiana, mas, como não participou de curso de capacitação, sente-se insegura para levar “muitas turmas” ao laboratório com quarenta alunos cada.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a recorrência na sentença “talvez seja um comodismo de minha parte”, em que a possibilidade de não usar o laboratório por causa do número de alunos e de computadores, ou pela falta de capacitação, ou por falta de incentivo da escola e/ou Governo (que já foi mencionada anteriormente) não sejam suas principais razões que inviabilizem o uso do laboratório, mas, sim, o próprio comodismo que P admitiu que pudesse

existir. Certamente, essa outra razão, o comodismo, pode pesar muito sobre P e em sua postura pedagógica ao assumir uma inclusão digital que é proposta pela escola de forma bastante tímida.

Por meio dos dois “isso” que P diz no último recorte (E8), nos parece que esse pronome dito de forma pejorativa, demonstra, como observamos em outro momento, sua falta de credibilidade pelos possíveis benefícios da inserção das novas tecnologias no contexto escolar público. Novamente, P culpa sua falta de capacitação e esquivava-se de trabalhar no laboratório de informática em suas aulas de LI.

O excerto 10 comprova que a possibilidade de trabalhar a LI no laboratório de informática, realmente, não foi meditada.

E 9: [...] Olha, eu não havia pensado, posso até pensar na hipótese. Eu acredito que isso não seja possível ainda pra esse semestre, porque o (...) eu trabalho com uma aula, [...] tem que haver um planejamento pra o uso dessa tecnologia, em função da minha carga horária. Mas eu não elimino essa possibilidade no meu trabalho, eu sou aberta (...)

Pelos sinais episódicos, P não havia pensado, realmente, naquela possibilidade, pois, ao justificar o motivo de não poder oferecer aulas de LI no laboratório, houve uma pausa depois do “porque”, como se refletisse sobre o fato. Parece que, para P, essa possibilidade é mesmo remota, a entrevista foi por volta do final do primeiro bimestre e o semestre não estava nem na metade, ainda, tendo todo o segundo semestre pela frente. Na parte final (E10), a professora usa a conjunção “mas” em oposição ao que foi dito sobre ter pensado na hipótese de trabalhar no laboratório. A conjunção adversativa nos fornece elementos que sugerem uma possível oposição de sua postura, pois como P mesmo se denomina “eu sou aberta”, significa que pode mudar sua prática pedagógica e, talvez, inserir as novas tecnologias como apoio em suas aulas de LI.

Considerações finais

A discussão dos dados mostrou que há diferentes representações do ambiente virtual para o ensino e aprendizagem de LI, subjacentes aos dizeres dos dois participantes dessa escola. Alguns aspectos que configuram a sala de aula de LI (muitos alunos na sala de aula, carga horária limitada, despreparo dos professores etc.) e outros que caracterizam o laboratório (número insuficiente de computadores, distância da sala de aula até o laboratório, havendo perda de tempo etc.) foram alguns aspectos reforçados pela professora e parecem constituir empecilhos para a realização da inclusão digital em LI. Esses fatores parecem influenciar as representações negativas que P faz do uso das novas tecnologias e reforçar sua resistência e descrédito em relação aos benefícios que o “novo” possa processar em seu trabalho.

Além disso, percebemos, pelos indícios nos dizeres dessa participante, concepções cristalizadas em relação ao ensino-aprendizagem (perda de tempo) que nos permitem inferir que essa participante da escola é constituída por valores e crenças de que a sala de aula é o melhor espaço para a promoção do conhecimento e que ela tem dificuldades em desvencilhar-se das “velhas” representações do que seja o ensino.

Alguns aspectos (falta de capacitação do professor, número excessivo de alunos etc.) estão também presentes nos dizeres do diretor quando ele justifica a não inclusão da ferramenta computacional ao trabalho da maioria do corpo docente em sua escola. Mas, ao se referir especificamente aos professores de LI, quanto ao uso desses mesmos recursos, suas representações desses profissionais, produzidas a partir dos indícios deixados nos dizeres: (“desinteresse”, “nem tem aula montada, planejada para poder dar aula no laboratório”) indicam a grande expectativa de D em relação às novas tecnologias para suprir as falhas do ensino e aprendizagem de LI na escola pública e a atribuição de responsabilidade pelo insucesso do uso dessas ferramentas aos profissionais de LI (“O número de alunos não é justificativa concreta”). Esses sinais nos autorizam a dizer que D desconsidera as dificuldades apenas dos docentes de LI. Parece que, para D, a inclusão digital no que se refere às aulas de LI está nas mãos do professor.

A partir de outro aspecto que é recorrente nos dizeres do diretor (alta expectativa em relação aos resultados obtidos pelo uso da ferramenta computacional), inferimos que os sistemas simbólicos e de significação (WOODWARD, 2000) acionados por esse participante sinalizam que ele tem a crença de que o recurso virtual processará uma transformação milagrosa no ensino e aprendizagem de LI. Nesse momento, os indícios nos mostraram que as representações produzidas por ele trazem marcas dos discursos veiculados socialmente.

Isso nos permite dizer que D parece não estar ideologicamente marcado pela crença de que a adesão ou não às novas tecnologias depende das representações de cada profissional e que essas podem ser (re)produzidas por aquelas que envolvem o contexto escolar como um todo. Além disso, ele não tem a dimensão de que as novas representações (favoráveis ao uso das ferramentas computacionais) fazem parte de um processo e não são produzidas a partir de imposições, como percebemos em seus dizeres (“se você pressiona e você fala”).

Ainda sobre a insatisfação de D e P em relação ao número insuficiente de máquinas para o elevado número de alunos, é possível discutir pelo menos dois aspectos que caracterizam diferentes posicionamentos dos envolvidos. Por um lado, esses dizeres que evidenciam essa insatisfação no âmbito escolar podem conter um discurso de lamentação camuflada, que imobiliza a escola e a impede de operar, de fato, o uso das tecnologias nas aulas de LI. Ao mesmo tempo, podem denunciar a insegurança e despreparo dos profissionais no manejo dessa nova tecnologia. Diante disso, podemos dizer que a escola lança

mão das mais variadas justificativas e adia, assim, continuamente, a implementação da tão propalada inclusão digital.

Por outro lado, esses dizeres (a insuficiência de máquinas na escola) apontam uma discrepância entre os discursos escolares e os governamentais⁴. A escola queixa-se das dificuldades encontradas na implementação da informatização de seu ambiente educacional (falta de máquinas, de técnicos para manutenção e de capacitação de pessoal). Em contrapartida, a partir dos dizeres dos participantes, pudemos inferir que os representantes governamentais estaduais garantem que as escolas estão informatizadas e os profissionais capacitados. Isso nos autoriza dizer que, na visão desse Governo (estadual), o recurso tecnológico por si só significa inclusão digital, e, ao mesmo tempo, cursos esporádicos para alguns professores significam a oferta de reais condições de incorporação dessas novas tecnologias.

Assim, concluímos que o Governo estadual parece não ter a percepção de que esse processo transcende a mera instalação de equipamentos e a promoção de capacitações aleatórias.

Depois dessas considerações, concluímos que essa escola ainda não efetivou a inclusão digital⁵ ao ensino e aprendizagem de LI, mas é possível situá-la em termos de implantação e implementação dos recursos tecnológicos em seu contexto como um todo, de acordo com os parâmetros propostos por Bax (2003). Para esse autor, as escolas passam por sete estágios para alcançar a incorporação do uso dessas ferramentas em seu cotidiano escolar. Assim, há a possibilidade de dizer que essa escola encontra-se no terceiro estágio proposto por Bax⁶, já que existe certo enfrentamento da ferramenta pelos envolvidos, embora ainda haja rejeição em função das dificuldades e obstáculos encontrados.

Se considerarmos os estágios propostos por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), Exposição, Adoção, Adaptação, Apropriação e Inovação⁷, a escola participante pode ser situada no primeiro estágio denominado exposição. Isso significa que o docente apresenta dificuldades no contato inicial com os novos recursos tecnológicos. Tomando como parâmetro as discussões desses autores

⁴ Embora a nossa discussão gire em torno dos dados das entrevistas de P (professora) e D (diretor), a instância governamental aparece, já que P e D trabalham em uma instituição estadual e seus dizeres nos remetem às instâncias superiores que regem a escola a que pertencem. Portanto, estamos nos referindo ao governo do estado de Minas Gerais.

⁵ No contexto de nossa pesquisa, inclusão digital na escola refere-se à apropriação das tecnologias e sua inserção nos projetos e práticas pedagógicas, visando contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Vale acrescentar que a inclusão digital é também o aproveitamento, em nosso próprio benefício, de todos os aspectos favoráveis oferecidos pela tecnologia.

⁶ Esses estágios foram elencados no item “A tecnologia como um processo natural na aprendizagem escolar”.

⁷ Desenvolvemos uma explanação sobre esses estágios no item “A tecnologia como um processo natural na aprendizagem escolar” deste artigo.

sobre o primeiro estágio, é possível dizer que o trabalho de P, que até aquele momento, era auxiliado pelo uso das tecnologias tradicionais (livros, retroprojetores, quadros etc.), é afetado por sentimentos de frustração e de dúvida gerados pelos erros obtidos nesse estágio com a introdução do computador e da *Internet*.

Concluimos que, se tomarmos como parâmetro os estudos de Bax (2003) e Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), a escola já iniciou um processo de inclusão digital em âmbitos gerais, embora, no que diz respeito à LI, ela ainda não faça uso das novas tecnologias e não tenha uma proposta que inclua o uso dos novos recursos tecnológicos em suas aulas.

RICIOLLI, A. M. B. SERPA, M. V. THE PROCESS OF DIGITAL INCLUSION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING.

Abstract: *This work analyzes the process of digital inclusion within the context of English Language teaching and learning in a public school in Uberlândia – MG. With that aim, we used as analysis parameter the discourse of the school principal and of a teacher concerning the utilization of new technologies in English Language teaching, to verify in which stage of implementation it currently is. It was possible to notice that this school has started a process of digital inclusion in general practice. Regarding English Language teaching though, it is not at initial stage of digital inclusion and neither has pedagogical purpose.*

Key-words: *Digital inclusion; public school, English Language learning; new technologies.*

Referências

BAX, Steve. CALL: past, present and future. *System*, v. 31, n. 1, p. 13-28, 2003.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 281 p.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103 – 133.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 270-305.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003. 143 p.

SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF, Cathy; DWYER, David C. A Evolução da instrução em salas de aula ricas em tecnologia. In: _____. *Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 46-63.

SERPA, Maria Valquíria Faria. *A constituição identitária de Olga Benário: uma abordagem pragmática*. Dissertação de mestrado. 209 f. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

TOSCHI, Mirza Seabra. Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In: ROSA, D. E. G. E SOUZA, V. C. de. (Org.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes formativos*. Rio de Janeiro: Editora Alternativa. DP&A, 2002, 280 p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.