



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ANA MARIA BARBOSA VARANDA RICIOLLI

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL NO CONTEXTO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA
PÚBLICA**

**UBERLÂNDIA
2009**

ANA MARIA BARBOSA VARANDA RICIOLLI

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL NO CONTEXTO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA
PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Estudos sobre o Ensino e a Aprendizagem de Línguas.

Tema: Ensino e Aprendizagem de Línguas Mediados por Novas Tecnologias

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

UBERLÂNDIA
2009

FICHA CATALOGRÁFICA

R538p Riciolli, Ana Maria Barbosa Varanda, 1968-
O processo de inclusão digital no contexto de ensino e
aprendizagem de língua inglesa na escola pública / Ana Maria
Barbosa Varanda Riciolli. - Uberlândia, 2009.
215 f.: il.

Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 2. Inclusão
digital (Educação) - Teses. 3. Escola pública - Teses. I. Moraes
Filho, Waldenor Barros. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 802.0:37

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

ANA MARIA BARBOSA VARANDA RICIOLLI

O processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Estudos sobre o Ensino e a Aprendizagem de Línguas.

Tema: Ensino e Aprendizagem de Línguas Mediados por Novas Tecnologias

Banca Examinadora:

Uberlândia, 31 de março de 2009.

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Orientador

Profª Drª Alice Cunha de Freitas
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Examinador interno

Profª Drª Eliane Carolina de Oliveira
Universidade Federal de Goiás - UFG
Examinador externo

UBERLÂNDIA
2009

*A Deus, pelo dom da vida;
aos meus pais, Ayres e Valdice, por minha vida;
ao meu esposo, Ataíde, pelo incentivo, confiança,
amor, carinho e apoio na minha vida profissional e
acadêmica;
aos meus filhos, Taisa, Rafael e Matheus, pelos
momentos de ausência.*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Instituto de Letras e Linguística, pela oportunidade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, por ter me dado a oportunidade de conhecer o meio digital como um instrumento de aprendizagem. Também, agradeço sua orientação a este trabalho, a sua postura profissional competente e o estímulo em todo o nosso percurso.

À Secretaria de Educação do Estado de Goiás e à Secretaria de Educação do Município de Joviânia, por terem me concedido licença remunerada e, assim, oportunizarem meu aprimoramento profissional e acadêmico.

À Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto por ter me incentivado a pleitear uma vaga no mestrado. Agradeço toda a ajuda que me deu e por ter acreditado em mim.

Aos colaboradores do Mestrado em Estudos Linguísticos, direção, colegiado, e, em especial, às secretárias Eneida Aparecida Lima Assis, Maria Solene do Prado e Kátia Barbosa pelo apoio em todos os momentos.

A todos os demais professores do Curso de Mestrado, pelos preciosos ensinamentos: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus, Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, Prof^ª Dr^a Dilma Maria de Mello, Prof^ª Dr^a Maria Carmen Khnychala Cunha, Prof^ª Dr^a Fernanda Mussalin e, em especial, à Prof^ª Dr^a Carmen Lúcia Hernandez Agustini, que tanto me ajudaram com suas leituras, suas ideias, suas explicações e seu incentivo.

À Banca de Qualificação, composta pelo Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo e pela Prof^ª Dr^a Alice Cunha de Freitas, que contribuíram com sugestões preciosas para este trabalho.

À Prof^ª. Sandra Diniz Costa, pelas colocações e correções ao longo deste trabalho, ao *web designer*, Fernando Oliveira, pelas constantes colaborações que me concederam ao longo deste curso, à Maria José de Matos da Silva, uma amiga especial e cativante, dotada de uma fé envolvente, que sempre me incentivou e cuidou de mim com carinho.

Aos colegas do Curso de Mestrado, pelo companheirismo, pelo entusiasmo e pela dedicação, em especial, Cleuzira Custódia Pereira, Cleide Aparecida Nunes da Silva Franco e Maria Valquíria Faria Serpa.

Aos amigos conquistados neste período acadêmico, como: Camila de Sousa e Souza, Judith Mara de Souza Almeida, Walquíria França Vieira e Teixeira, Maira Coutinho Ferreira, Ana Júlia Queiroz Furquim, Giselly de Oliveira Lima, Regina Lúcia Félix, Naildir Alves do Amaral Dias, Rita de Cássia Cunha Gomes Macedo, Alcides Hermes Thereza Júnior, Viviane Raposo Pimenta e Ricardo Nogueira Vilarinho.

Aos representantes educacionais, às duas escolas que permitiram nossa presença, a todos os professores, diretores e alunos por contribuírem para a realização deste trabalho.

À comunidade da Paróquia Santa Mônica que me acolheu com tanto carinho, amor, confiança e compreensão. Senti muito à vontade nessa igreja, jamais vou esquecer esses dois anos que tive o privilégio de fazer parte de sua liturgia. Para mim foi uma honra esse período com cada membro dessa comunidade religiosa.

Aos meus amigos e familiares, pela paciência, pelo incentivo e pela compreensão por minha ausência durante esta etapa de minha vida.

Agradeço, enfim, a todos os que, direta ou indiretamente, participaram de minha vida e que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

A Internet nos ajuda, mas ela sozinha não dá conta da complexidade do aprender hoje, da troca, do estudo em grupo, da leitura, do estudo em campo com experiências reais. (José Manuel Moran)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no âmbito de duas escolas públicas da cidade de Uberlândia – MG, para identificar seus estágios de implementação. Objetivamos, também, analisar a forma de implantação efetiva do processo de inclusão digital no contexto de ensino de Língua Inglesa das referidas escolas, na visão da direção, do professor e do aluno, bem como investigar quais são as políticas e ações promovidas pelos gestores de Educação e pelas escolas participantes, que visam a incentivar (e facilitar) o processo de inclusão digital em aulas de Língua Inglesa. Percebemos que, no que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa a escola pública, ainda não se efetivou, de fato, o processo de inclusão digital. Essa não efetivação parece resultar de uma tensão entre o que preveem os documentos sobre a matéria e o que efetivamente acontece nas escolas em termos de operacionalização. Esse processo de inclusão se encontra ainda às voltas com problemas de diversas ordens, que vão desde questões práticas, de acesso aos meios de digitalização, até aqueles que se originam das convicções dos envolvidos que, por vezes, sustentam o discurso do fracasso. Participaram de nossa pesquisa gestores de Educação, diretores, professores e alunos. Para a coleta de dados, contamos com entrevistas, questionário e observação de aulas. Para a análise do *corpus* dessa pesquisa, valemo-nos do método denominado Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (2007) e das postulações de Bax (2003), Chambers; Bax (2006), Sandholtz; Ringstaff; Dwyer (1997). Foi possível perceber que as duas escolas já iniciaram um processo de inclusão digital em âmbitos gerais. Cada uma das escolas encontra-se em um diferente estágio de inclusão digital no que se refere à Língua Inglesa.

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

ABSTRACT

This research focused on the process of digital inclusion within the context of English teaching and learning in two public schools in Uberlândia – MG, in order to identify in which implementation stage these schools are in the present moment. We also aimed at analyzing how the process of digital inclusion was carried out in the context of English Language teaching in these schools, from the perspective of the director, the teacher and the student. Our study also investigated the policies and actions taken by the Administrators and participant schools, which intend to promote (and facilitate) the process of digital inclusion in the English Language setup. We noticed that, when it comes to English Language teaching, the public schools investigated have not effectively adopted the process of digital inclusion in pedagogical terms. This non-effectiveness seems to be the result of a tension between what the documents concerning the issue predict and what effectively happens in the schools in practical terms. This inclusion process is still facing different problems; ranging from practical, concrete issues regarding digitalization access, to those emerging from occasional negative convictions of people involved. Education managers, directors, teachers and students participated in our research. Data was gathered through interviews, questionnaires and classes observation. For the analysis of the *corpus*, we applied the method based on Carlo Ginsburg's Indiciary Paradigm (2007) and of the postulations proposed by Bax (2003), Chambers; Bax (2006), Sandholtz; Ringstaff; Dwyer (1997). It now seems possible that schools have already started their process of digital inclusion in their general practice. Regarding English Language however each school is in a different initial stage of digital inclusion.

Key words: Digital Inclusion; public school; English Language learning; new technologies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
1. Novas tecnologias e inclusão digital.....	22
2. Objetivos.....	32
2.1 Objetivo Geral	32
2.2 Objetivos Específicos	32
3 Perguntas de pesquisa.....	32
 CAPÍTULO 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	35
1.1 Da escrita ao computador multimídia e a <i>Internet</i> : evolução tecnológica	35
1.2 A tecnologia como um processo natural na aprendizagem escolar.....	40
1.3 O ensino e a aprendizagem do Inglês como língua estrangeira na escola.....	49
1.4 Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa mediados pelas novas tecnologias	55
1.5 Ter acesso a computadores e a <i>Internet</i> é ser incluído digitalmente?	61
1.6 Linguagem, representação e o processo identitário	65
 CAPÍTULO 2 POLÍTICAS DE USO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO	71
2.1 Diretrizes políticas para o desenvolvimento e a promoção da informação governamental de domínio público-UNESCO	71
2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB	74
2.3 Parâmetros curriculares nacionais para os ensinos Fundamental e Médio - PCNs.....	76
2.4 Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO	80
2.5 Livro Verde – Sociedade da Informação no Brasil.....	83
2.6 Proposta curricular da SEE para os ensinos Fundamental e Médio	85
2.7 Outros documentos referentes à tecnologia	89
2.7.1 Alguns programas que abrangem o Governo Federal.....	89
 CAPÍTULO 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	91
3.1 Natureza da Pesquisa	91
3.2 Cenário da pesquisa	91
3.2.1 Escola 1 (E1).....	92
3.2.2 Escola 2 (E2).....	93
3.3 Descrição dos participantes	95
3.3.1 Escolha dos participantes da pesquisa.....	96
3.3.2 Perfil dos participantes.....	98
3.3.3 Participantes dos Grupos I, II, III e IV	98
3.4 Descrição dos instrumentos para a coleta dos dados	99

3.5 Procedimentos para a coleta dos dados.....	100
3.6 Procedimentos para a análise dos dados	101
 CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	105
4.1 Alguns dados preliminares.....	105
4.2 A realidade da escola estadual	107
4.2.1 O discurso do Governo (R1, R2)	107
4.2.2 A realidade da escola (E1)	118
4.2.2.1 A visão do diretor (D1)	118
4.2.2.2 A visão dos professores (P1, P2).....	123
4.2.2.3 A visão das alunas (A1, A2).....	135
4.2.2.5 As aulas de LI observadas na escola (E1)	141
4.2.3 A realidade da escola federal	142
4.2.3.1 O discurso do Governo (R3)	142
4.2.4 A realidade da escola (E2)	150
4.2.4.1 A visão da diretora (D2).....	150
4.2.4.2 A visão da professora (P3)	157
4.2.4.3 A visão dos alunos (A3, A4)	162
4.2.4.4 As aulas de LI observadas na escola (E2)	169
4.3 Comparação entre os dois grupos analisados.....	171
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICE.....	191
ANEXOS.....	203

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Naturalização da tecnologia (criação original)	44
Figura 2 - Os cinco estágios de evolução instrucional em um ambiente educacional propostos por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) (criação original).....	46
Figura 3 - Os quatro componentes da competência comunicativa	87
Figura 4 - Os três tipos de conhecimento	87
Figura 5 - Olhares referentes ao processo de inclusão digital (criação original)	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição sintética do perfil dos participantes	98
Quadro 2 - Descrição sintética do perfil dos participantes – alunos.....	99
Quadro 3 - Estratégias governamentais do Estado de Minas para a implementação do processo de inclusão digital, citadas por R1	108
Quadro 4 - Problemas encontrados na escola estadual para a implantação do projeto.....	111
Quadro 5 - Dificuldades apontadas pelos professores da escola da Rede Estadual	171
Quadro 6 - Vantagens que o laboratório de informática pode oferecer na visão dos professores da Rede Estadual.....	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação dos participantes da pesquisa	96
Tabela 2 - Classificação dos participantes por local, sexo, média de idade e número de alunos.....	105
Tabela 3 - Alunos que possuem computadores em suas casas	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Usuários da <i>Internet</i> em todo o mundo	39
--	----

INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias no contexto escolar não é algo novo, pois desde a invenção da escrita, que foi a primeira tecnologia que possibilitou o congelamento da fala para que esta fosse transmitida a distância, novas tecnologias têm surgido e inevitavelmente são inseridas na escola (CHAVES, 2000).

Assim como a escrita, outras tecnologias que surgiram ao longo da História foram recebidas com temor e insegurança. Observamos que as tecnologias contemporâneas, como o computador e a *Internet*, também causam certo desconforto, pois o medo do novo é inerente ao ser humano.

No que tange ao impacto das novas tecnologias na vida cotidiana do ser humano, discorreremos sobre a escrita que, embora antiga, constitui, ainda hoje, umas das primeiras experiências humanas de incorporação de um novo recurso ou do uso de uma nova tecnologia. O contato com a escola e com a alfabetização faz com que as pessoas tenham acesso a um novo acervo de conhecimentos, como se fosse uma nova “língua”, o código escrito. Pode-se comparar esse contato com a escrita com uma nova língua, já que suas características são diferentes daquelas da linguagem oral, com a qual o falante está acostumado. São vivenciados todos os níveis da escrita, conforme Ferreiro e Teberoski (1985), e o falante começa a lidar com aspectos mais formais desse código. Passa a compreender os "sinais" que encontrava nas placas, em *outdoors*, na televisão e em jornais, que adquirem novos significados, expressões, indicação, origem, modo, forma e direção.

Com a introdução do computador em nossas vidas, mudaram-se as estratégias de aprendizagem e de trabalho. Como consequência, paralelamente aos aparatos da tecnologia, exige-se uma nova relação com o mundo. A realidade digital pode chocar-nos de imediato, mas não a Max Weber (*apud* FERREIRO, 2001), que afirma que buscamos hoje um "reencantamento do mundo"; um reencantamento virtualizado pelas mediações tecnológicas.

Ao longo da História da humanidade, transformações acrescentam perdas significativas ao cotidiano e, ao mesmo tempo, novos ganhos aos costumes, às habilidades humanas e ao próprio conhecimento. Tais perdas não constituem somente meros acontecimentos sociais, mas promovem articulações sociais, buscas e resoluções

de conflitos promotores de descobertas que se articulam e se desenvolvem, beneficiando o próprio homem. Sabemos, por meio da História, que, após o surgimento da escrita, além da mudança no campo das ideias, os registros documentais ganharam grande força. Momentos de igual significado como o aparecimento da imprensa, do rádio, da telefonia e da televisão confirmam que comportamentos e relações sociais se transformaram, favorecendo o homem com o surgimento de novas formas de pensar o mundo e a si mesmo, inserido nesse mundo.

Dentre essas formas de pensar o mundo globalizado, não podemos olvidar a necessidade cada vez maior de aprendermos pelo menos uma língua estrangeira como forma de nos sentirmos incluídos nesse mundo. Atualmente, dominar uma língua estrangeira pode ser considerado como uma forma de ascensão social.

Essa questão relacionada ao 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 os de outra língua. Para alguns estudiosos (SILVEIRA, 2001; SPIGAROLI, 2005) não proporcionar o acesso às novas tecnologias no ambiente educacional pode configurar um processo de exclusão digital.

Diante disso, entendemos ser necessário apontar alguns estudos que envolvem as novas tecnologias, a inclusão digital e o ensino de Língua Inglesa (doravante LI), antes de apresentarmos os objetivos e as perguntas de pesquisa deste trabalho.

1. Novas tecnologias e inclusão digital

Tem-se falado muito sobre o processo de inclusão, principalmente no que se refere ao contexto social, e isso tem gerado inúmeras discussões entre os órgãos competentes, as diferentes instituições e toda a comunidade; de maneira geral, todos preocupados com as pessoas que há muito tempo têm sido colocadas à margem de nossa sociedade. Essa exclusão, certamente, tem privado muitas pessoas de oportunidades de melhoria, tanto física quanto intelectual e social.

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 oferecer as condições necessárias para sua efetivação. Muitos se perguntam o que vem a ser inclusão digital, pois, de fato, ainda há poucas informações acerca desse tema tão relevante no contexto de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere ao ensino de LI nas instituições de ensino público. Para um melhor esclarecimento a respeito desse tema, trazemos algumas conceituações sobre ele.

Segundo o portal de inclusão digital do Governo Federal (2008),

Inclusão Digital é a denominação dada, genericamente, aos esforços de fazer com que as populações das sociedades contemporâneas — cujas estruturas e funcionamento estão sendo significativamente alteradas pelas tecnologias de informação e de comunicação - possam:

- * obter os conhecimentos necessários para utilizar com um mínimo de proficiência os recursos de tecnologia de informação e de comunicação existentes
- * dispor de acesso físico regular a esses recursos.

Sabemos que tem havido esforços por parte dos Governos Federal e do Estadual, bem como das instituições de ensino, que tentam, via legislação, garantir que essa inclusão digital seja feita. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por exemplo, elaborou uma proposta curricular de Educação Básica-2005, para a disciplina de LI. Essa proposta para o Ensino Médio visa promover o acesso às novas tecnologias no Ensino de Língua Estrangeira. A referida proposta aponta que é relevante à situação de ensino, nesse contexto, o desenvolvimento de atividades, tais como ler jornais e revistas, assistir a filmes, ter acesso a letras de músicas e participar de projetos *on-line*. Nos dizeres do próprio documento: “são atividades que podem se tornar comuns nos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira caso nossas escolas venham a ser equipadas com a tecnologia necessária” (MINAS GERAIS, 2005, p. 25).

Assim, essa proposta curricular incentiva o aluno de língua estrangeira a fazer uso das novas tecnologias para que possa, de forma interativa, vivenciar o idioma de forma autêntica, desenvolvendo atividades que já fazem parte do cotidiano de vários jovens, como contato com bate-papo *on-line*, *e-mails*, *fotologs*, *homepages*, *e-groups* (as listas de discussão), entre outros. O documento prevê: “O aprendizado pode-se tornar mais motivante e desafiador, caso o professor possa vir a capitalizar nesses interesses dos alunos, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira” (MINAS GERAIS, 2005, p. 25).

Além disso, essa proposta destaca também as potencialidades tecnológicas às quais o professor de línguas estrangeiras pode lançar mão, em atividades que coloquem o aprendiz em contato com a modalidade escrita da língua-alvo. É possível, por exemplo, fazer uso de determinados *softwares* para as atividades de ensino de produção de textos. Sobre tal assunto, a referida proposta sugere que:

A tecnologia pode ainda ser incorporada aos processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira como ferramenta de trabalho pelo uso de programas básicos do computador como os editores de textos (**Microsoft Word**), os de apresentação (**Microsoft Power-Point**), e os de planilha (**Microsoft Excel**) para facilitar e respaldar o trabalho de edição de textos, principalmente durante o processo de produção textual. Os programas de verificação ortográfica, os de gramática e os dicionários *on-line* são outros recursos da tecnologia que podem ser usados para a mesma finalidade (MINAS GERAIS, 2005, p. 27) (grifos do próprio documento).

Diante dessa visão abordada acima, pode-se inferir que a inclusão digital, que se faz necessária, deverá acontecer de forma progressiva na vida de todas as pessoas, pois estar apto a fazer uso das potencialidades e dos benefícios dessas novas tecnologias pode significar um divisor de águas na vida dos indivíduos, possibilitando ou não sua projeção na sociedade e no trabalho. Portanto, é dever das escolas propiciar condições para que esse processo de inclusão aconteça.

Sabemos que essas novas tecnologias têm chegado às escolas de maneira lenta e tímida e que muitas instituições ainda não sabem ou não querem lidar com essa nova realidade, talvez por desinformação ou por medo de enfrentar o novo. Contudo, se inseridas de maneira gradual e com o devido preparo, elas poderão ser de grande valia para os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo de disciplinas como as línguas estrangeiras.

Silva Filho (2003), ao se referir às pessoas que ainda não fazem uso das novas tecnologias, afirma que “aproximadamente 90% encontra-se excluída do desfrute das tecnologias da era digital”. O autor apresenta, então, o que chama de “três pilares da inclusão digital”, afirmando que:

Três pilares formam um tripé fundamental para que a inclusão digital aconteça: TIC's¹, renda e Educação. Não é difícil vaticinar que sem qualquer um desses pilares, não importa qual combinação seja feita, qualquer ação está fadada ao insucesso (SILVA FILHO, 2003, p. 1).

¹ A sigla TIC é usada para fazer referência às tecnologias de informação e comunicação.

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) afirma que a interação entre os membros de uma comunidade discursiva virtual propicia a aprendizagem colaborativa. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de as pessoas, de um modo geral, interessarem-se pelas novas formas de comunicação que as novas tecnologias propiciam (por exemplo, as várias ferramentas síncronas e assíncronas utilizadas via *Internet*) e que lhes propiciam maior desenvoltura nas formas de interação. Esse fato é percebido também na fala de Dell’Isola (2003), quando afirma que

Todos nós reconhecemos que a *Internet* não resolverá todos os problemas culturais e sociais do planeta. Entretanto, muitos de nós compartilhamos do otimismo de Pierre Lévy quando reconhecemos que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos por experimentar formas de comunicação diferentes das que as mídias clássicas nos propõem (ou impõem), e que cabe a nós explorar as potencialidades do novo espaço de comunicação nos planos econômico, político, cultural e humano (DELL’ISOLA, 2003, p. 133).

Retomando o trabalho de Paiva, podemos observar de que forma a questão da possibilidade real de interação no contexto de ensino de LI é enfatizada:

Através da utilização de lista de discussão é promovida a interação entre os alunos, professor e outras pessoas que possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Aumentam-se as oportunidades de interação real e conseqüentemente aumentam-se o input e as oportunidades de aquisição do idioma. A interação de um-para-muitos, de um-para-um ou melhor ainda de muitos-para-muitos cria uma comunidade discursiva virtual que propicia a aprendizagem colaborativa (PAIVA, 2001, p. 271-272).

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. Nas palavras de Valente (1993, *apud* MARQUES NETO, 2003, p. 59), “[...] o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador”.

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).

Ainda no tange às tecnologias, também Lévy (1996, p. 41) mostra-nos que esses atrativos tecnológicos geralmente agradam e o computador, segundo esse autor, é, portanto, “antes de tudo um operador de *potencialização da informação*” (grifos do autor).

Outra vantagem do uso das novas tecnologias (ferramentas e recursos viabilizados pela *Internet*) no contexto de ensino de línguas é o fato de elas possibilitarem um ensino centrado muito mais nos alunos (e nas tarefas) do que no professor. Esse fato também é apontado por Silva (2001), que afirma:

[...] pode-se dizer que esse curso em que há comunicação mediada por computador é exclusivamente centrado no aluno. É ele quem opina, pergunta, responde, soluciona dúvidas de colegas, e oferece ajuda. O professor assume a posição de colega ou de orientador, que interage com o grupo quase que da mesma forma que seus alunos (SILVA, 2001, p. 211-212).

Dentro dessa mesma perspectiva, Paiva faz uma defesa às salas de aula virtuais e destaca que, nesses ambientes, “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 ao possibilitar o contato com pessoas de diversas partes do mundo” (PAIVA, 2001, p. 273).

Vale ressaltar também que, em nosso projeto, pretendemos amparar-nos em uma visão socioconstrutivista de Educação, segundo a qual o processo de aprendizagem ocorre a partir de uma mediação pedagógica que promova a interação, antes de tudo. Isso tem sido defendido na área, principalmente agora, com o advento da inclusão digital. De acordo com essa visão, o processo de aprendizagem se desenvolve de forma interativa, entre alunos e professores, mesmo em ambientes *on-line*. Numa visão vygotskiana, o processo de aprendizagem é motivado pelo ambiente, pelos indivíduos que cercam o aprendiz e pelas interações que daí decorrem.

Como nosso objetivo é investigar o processo de inclusão digital, num contexto de ensino e aprendizagem de uma escola pública, faz-se necessário que nos remetamos diretamente ao pensamento vygotskiano, segundo o qual, conforme nos mostra Weyersbach (2002, p. 23), essa visão “implica considerar diferenças individuais dos

participantes e o contexto de aprendizagem com suas complexidades, capacitando os alunos a entender e buscar as diversas perspectivas na construção do conhecimento”.

Entendemos que o uso da tecnologia se faz importante, principalmente quando a inclusão digital já é uma realidade da qual não podemos mais fugir. Por essa razão, julgamos de extrema relevância levar em consideração, nas pesquisas da área, o papel do sujeito dentro desse processo; um sujeito ao mesmo tempo atuante e vacilante em sua constante e incessante busca pela construção de conhecimento. Dessa forma, acreditamos que é preciso constante atualização, por parte de todos (não só os representantes da escola, mas também os alunos), para que se possa preencher lacunas que representam incógnitas intervenientes nos processos de ensinar e de aprender.

O estudo aqui proposto foi, assim, desenvolvido com base nos trabalhos de estudiosos da área de Ensino a Distância e as novas tecnologias no contexto educacional como Lévy (1996, 2000, 2006), Paiva (2000, 2001), Toschi (2002), Warschauer (1998, 2004, 2008), Coscareli (2003), Bax (2003), Chambers; Bax (2006), Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), entre outros, com o foco especificamente voltado para o contexto de ensino e aprendizagem de LI no âmbito de duas escolas públicas da cidade de Uberlândia, MG.

É importante considerar que muito já foi dito a respeito do uso de tecnologias no contexto educacional, do ensino e aprendizagem presencial e a distância, mas pouco se sabe sobre o processo de inclusão digital. Esse é um tema que está em evidência na educação atualmente, porque está previsto na legislação e nos programas de Educação de nosso País, mas trata-se de um processo ainda em fase inicial de implementação e poderíamos dizer até que, em determinados lugares, esse é um processo em fase “embrionária”. Não se sabe muito sobre a forma como ele tem sido compreendido ou como vem sendo viabilizado, principalmente no que se refere ao contexto de ensino e aprendizagem de LI.

O fato de reconhecermos a importância da inclusão digital no contexto das escolas da rede regular de ensino e observarmos que a maioria das escolas com as quais mantemos contato não estão realmente engajadas nesse processo mostrou ser esse um tema merecedor de uma investigação mais detida e criteriosa. Ora a escola, na figura de seus representantes, afirma não possuir infraestrutura nem preparo para tal, ora busca justificativas para o adiamento de tal processo. Enfatizamos que há escolas que passam um bom tempo reivindicando a aquisição de novas tecnologias, mas quando as recebem finalmente, caem no discurso do lamento (FILBIDA, 2005), lançando mão das mais

variadas justificativas e adiando, assim, continuamente a implementação da tão propalada inclusão digital.

Muitos estudiosos já mostraram como ocorre a entrada dessas tecnologias nas escolas públicas, e como é construído o processo de apropriação dessas tecnologias. Podemos citar Kuin (2005, p. 1), por exemplo, que visou, em sua pesquisa, a “acompanhar e analisar a forma como uma escola da rede pública de São Paulo constrói o processo de apropriação da tecnologia informatizada”. Da mesma forma, Silva Neto (2006, p. 85), outro estudioso desse tema, mostra-nos que é possível constatar:

[...] a necessidade de Programas de Inclusão Digital, inclusive como promotores da Inclusão Social ou pelo menos como seu facilitador, e a necessidade de o Brasil entrar definitivamente na Sociedade da informação. Sociedade esta, que compreendo como a capacitação, dos excluídos digitalmente, para lidar com computadores e “*softwares*” com o intuito de armazenar, recuperar e disseminar informações, bem como acesso aos computadores (SILVA NETO, 2006, p. 85).

Apesar de reconhecer a grande importância dos programas propostos pelo Governo, relativos à inclusão digital, Silva Neto mostra que essa inclusão, na verdade, não está sendo operacionalizada da forma como deveria. O autor aponta várias falhas nos referidos programas, entre as quais destaca, por exemplo, a falta de capacitação docente para tal, a falta de acesso à *Internet* nas escolas e a necessidade de desenvolvimento de *softwares* mais amigáveis.

Nessa mesma perspectiva, Araújo (2002) aponta de que forma é possível promover os conhecimentos das mídias digitais, visando a inserir a criança que se encontra à margem desse processo, de forma a permitir-lhe o acesso ao mundo da tecnologia.

A autora apresenta, em sua pesquisa, os “relatos de experiência de um grupo, com a formação de professores visando a garantir o acesso à tecnologia de crianças que estão à margem dela”. Dentre os pesquisadores com estudos nessa temática, citamos também Gonçalves (2007, p. 147), cujo tema de pesquisa versou sobre “as contribuições da utilização do computador para a alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e para superação da auto-proteção”. Ao final de seu estudo, a autora argumenta em favor da emancipação digital, aliada à formação de sujeitos críticos e autônomos, que se tornem abertos tanto para a intervenção quanto para a produção cultural. A autora conclui:

Assim, concluímos o trabalho afirmando que o processo de alfabetização e pós-alfabetização, aliado à utilização do computador, se mostra relevante e que traz grandes contribuições para a superação de exclusões, marginalizações social dos/as participantes. Destacamos que as aprendizagens são mútuas em todas as etapas do trabalho, ou seja, todos/as nós nos educamos juntos/as, em comunhão com o mundo (GONÇALVES, 2007, p. 155).

Além dos pesquisadores já mencionados, elegemos o trabalho de Melo (2006, p. 6) que priorizou em sua pesquisa o uso dos recursos tecnológicos em um curso de formação continuada e em serviço, na modalidade de Educação a Distância, a partir do “Projeto TV na escola e os Desafios de Hoje”. Os resultados de seu estudo mostraram que:

Sendo assim, o curso “TV na escola e os Desafios de Hoje”, é uma ação de formação continuada, isolada, que embora contribua para o desenvolvimento de habilidades e competências dos professores, não é suficiente para subsidiar e acompanhar os professores, auxiliando-os na resolução de problemas e contribuindo para o processo de construção do conhecimento que venha colaborar na promoção da qualidade do ensino e na formação dos alunos (MELO, 2006, p. 127).

Ainda sobre inclusão digital, outro trabalho que merece destaque é o de Silva (2005) que investigou se o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) seria realmente um programa de inclusão digital ou se era apenas mais uma forma de se criar espaços informatizados nas escolas. Os resultados de seu estudo mostram que:

[...] a conclusão que se tira em face das colocações feitas anteriormente é que o ProInfo não é um Programa de inclusão digital e sim um Programa que visa criar espaços informatizados nas escolas públicas do Brasil para ajudar na operacionalização do processo ensino-aprendizagem. Dizer que o ProInfo é um Programa de inclusão digital é o mesmo que dizer que a escola em seu aspecto físico (prédio, carteiras, quadro, giz, apagador, etc.) é um Programa de inclusão social. Desta forma, o grande nó não está no fato do ProInfo ser ou não um Programa de inclusão, e sim que tipo de inclusão poderá se obter a partir dele (SILVA, 2005, p. 160-161).

Para esse autor, a inclusão digital não trata apenas de uma questão de se ter no laboratório da escola equipamentos de informática ou da aquisição destes, como propõe o Programa PC-conectado, uma vez que não está limitada à quantidade de equipamentos para o laboratório de informática. Trata-se de ações que envolvem participação nas discussões sobre questões mais amplas, travadas no ciberespaço, como a justiça social e a diversidade.

O Programa Nacional de Informática na Educação também foi discutido por Paula (2006, p. 22), cujo trabalho objetivou investigar até que ponto esse programa “poderia estimular a interação intercultural na aprendizagem de Inglês”. A partir da utilização do *site kidlink*, a pesquisadora procurou descobrir se as interações via *e-mail* com *keypals* estrangeiros poderiam levar os alunos a se sentirem estimulados a desenvolver tarefas de produção escrita na língua-alvo. Seus resultados, de maneira geral, apontam para uma visão otimista no que se refere à implantação do PROINFO. Para a autora,

Os resultados de nossa pesquisa apontam que mesmo em um ambiente pequeno, limitado por dificuldades institucionais e operacionais, é possível se apropriar da tecnologia oferecida pelo laboratório de informática do PROINFO, na escola analisada, como apoio à aprendizagem de Inglês de forma inclusiva. A escola pública e o seu corpo docente poderiam criar condições propícias à inclusão das tecnologias de informática e da *Internet* em aulas de Inglês, pois as atividades realizadas com os alunos no *Kidlink* sinalizam que o contexto virtual pode exercer papel motivador na aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública, para além do ensino de leitura (PAULA, 2006, p. 155).

Ainda, no que diz respeito ao uso da *Internet*, podemos citar Freitas (2005) que mostra as mudanças que as novas tecnologias, como o computador e a *Internet*, podem oferecer aos usuários. A autora ressalta a escrita na *Internet* e questiona tanto a mediação como o desenvolvimento cognitivo por meio dos recursos tecnológicos. Segundo Freitas “a mediação é um processo dinâmico no qual as ferramentas ou artefatos culturais modelam as ações das pessoas” (FREITAS, 2005, p. 29).

No que se refere à inclusão digital no contexto específico de ensino e aprendizagem de LI, foram poucos os trabalhos aos quais tivemos acesso. Podemos, contudo, citar Ifa (2006), que desenvolveu, em sua Tese de Doutorado, um estudo sobre a formação pré-serviço de professores de Inglês ao longo de um processo de digitalização, tomando como base o trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina Prática de Ensino de Inglês, em um Curso de Graduação em Letras. Esse autor constata que:

Em relação aos desafios circunscritos à aula, preciso entender a distância entre a aula planejada e a mesma concretizada. Preciso ainda trabalhar para entender algumas representações que revelam um caráter mais centrado nos moldes tradicionais de ensino-aprendizagem. Há a necessidade de trabalhar técnicas e atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades comunicativas, pois percebi que ao pedir para incluir um recurso tecnológico em uma aula a ser ministrada, alguns professores em formação não sabiam

e/ou não conseguiram adaptar as atividades para o trabalho com a habilidade de compreensão oral, por exemplo (IFA, 2006, p. 255).

Também França (2007) faz uma defesa da utilização de ambientes virtuais em aulas de LI, mostrando-nos que esse recurso pode proporcionar oportunidades de uso “real” da língua. Em suas próprias palavras,

Foi possível observar também, que o computador também pode possibilitar, por meio da ambientação virtual, a recriação de ambientação real em que a língua inglesa é empregada, possibilitando a construção de conhecimentos em língua alvo, relacionados à cultura, história e funcionamento da sociedade, possibilitando a exposição dos alunos e contextos em que a língua é usada de forma natural (FRANÇA, 2007, p. 65).

Até onde tivemos acesso, não temos conhecimento de estudos que se tenham dedicado especificamente à inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de LI, no âmbito específico das escolas da Rede Regular de Ensino, tema em que temos particular interesse, por estar diretamente relacionado com nossa atuação profissional. Entendemos que as novas tecnologias são importantes para o contexto de ensino de LI, pois elas podem redimensionar o nível de interesse dos alunos por proporcionar possibilidade de interação de caráter autêntico e imediato. Além disso, vemos na inclusão digital uma oportunidade para que os alunos desenvolvam a tão desejada autonomia no processo de construção de conhecimento.

Por essas razões, a pesquisa realizada forneceu-nos algumas informações a respeito da real efetivação da inclusão digital no contexto de duas escolas públicas de Uberlândia, Minas Gerais, e se essa inclusão digital tem contribuído para o interesse e aprendizado de LI nessas instituições.

As leituras feitas indicam que grande parte dos professores de LI do País ainda tem medo de enfrentar o uso das novas tecnologias, principalmente o computador e a *Internet*, talvez por desconhecimento a respeito dos benefícios que esses recursos podem trazer, se utilizados de maneira correta e planejada. Esse receio enfrentado por alguns professores pode desencadear um sem-número de outros temores, inclusive o medo da exclusão.

Assim, baseados em nossas inquietações relacionadas ao ensino e aprendizagem de LI, ao uso das novas tecnologias como recursos que podem auxiliar, mediar e funcionar como facilitadores da inclusão digital, elaboramos nossos objetivos e perguntas de pesquisa.

2. Objetivos

2.1 Objetivo Geral

Investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de LI no âmbito de duas escolas públicas da cidade de Uberlândia-MG, para identificar em que estágio de implementação elas se encontram.

2.2 Objetivos Específicos

Analisar a forma de implementação efetiva do processo de inclusão digital, no contexto de ensino de LI das escolas pesquisadas, na visão da direção, do professor e do aluno;

Investigar quais são as políticas e ações promovidas pelos gestores de Educação e pelas escolas participantes, que visam a incentivar e a facilitar o processo de inclusão digital em aulas de Língua Inglesa.

3 Perguntas de pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa partimos da hipótese de que, no que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa, na escola pública, ainda não se efetivou, de fato, o processo de inclusão digital. Essa não efetivação parece resultar de uma tensão entre o que preveem os documentos sobre a matéria e o que efetivamente acontece nas escolas, em termos de operacionalização. O processo de inclusão encontra-se, ainda, às voltas com problemas de diversas ordens, que vão desde os que surgem de questões práticas, de acesso aos meios de digitalização até aqueles ligados à convicção dos envolvidos que, por vezes, sustentam o discurso do fracasso.

A partir dessa hipótese, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que tipo de inclusão está prevista na documentação oficial e que tipo de inclusão a escola oferece?

2. Qual é a política da escola participante e dos gestores de Educação para a efetivação do processo de inclusão digital, notadamente em relação ao ensino de Língua Inglesa?

3. Como a escola operacionaliza o uso de novas tecnologias nas aulas de Língua Inglesa?

4. Qual é a relação entre os dizeres dos gestores de Educação, de diretores, professores e alunos, no que se refere ao processo de inclusão digital e suas práticas no contexto do ensino de LI no âmbito da escola?

Esta Dissertação de Mestrado organizou-se da seguinte forma: em primeiro lugar, apresentamos a introdução, em que são feitos alguns apontamentos sobre as novas tecnologias, a inclusão digital e o ensino de LI, considerados relevantes para o trabalho; o capítulo primeiro traz a fundamentação teórica, que ampara a pesquisa e algumas concepções teóricas a respeito da língua, linguagem, letramento digital e inclusão digital. No segundo capítulo, abordamos a contextualização, do que se idealiza sobre letramento digital nos principais documentos sobre a matéria; o terceiro traz a metodologia, o quarto, a análise e discussão dos resultados e, finalmente, apresentamos as considerações finais retomando os questionamentos iniciais e discutimos algumas ideias acerca do estudo desta pesquisa. Para finalizar, seguem as referências bibliográficas, apêndices e anexos citados no corpo do trabalho.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo apresentaremos pressupostos teóricos fundamentais para nossa pesquisa. Trataremos aqui de alguns conceitos como o de tecnologia e de inclusão digital. Para isso, fazemos, num primeiro momento, um breve relato da evolução da tecnologia; em seguida, discutimos a questão do ensino e aprendizagem de língua estrangeira mediado por novas tecnologias para, então, introduzirmos o tema inclusão digital, a linguagem, representação e o processo identitário, no contexto de ensino de LI.

1.1 Da escrita ao computador multimídia e a *Internet*: evolução tecnológica

O aparecimento da fala teve fundamental importância no surgimento da Educação e do que chamamos hoje de ensino e aprendizagem. Segundo Chaves (2000), o ser humano aprendeu a usar a fala “para descrever a realidade ao seu redor e para se comunicar com seus semelhantes” (CHAVES, 2000, p.1). A Educação só acontece, de acordo com esse autor, quando há uma relação de proximidade entre as pessoas, em que possam ser criadas relações pessoais no espaço e no tempo. Na Antiguidade, era totalmente realizada na oralidade e era pessoal e presencial. Além disso, Paiva (2003) afirma que a interação verbal entre aluno e professor, no contexto educacional, ocorreu, inicialmente, em uma dimensão “um-a-um”, foi gradualmente estendida para “um-para-muitos” e, atualmente, já se pode observar uma dimensão “muitos-para-muitos”.

Com o surgimento da escrita, foi possível, pela primeira vez, a Educação a distância, ou o que chamamos de ensino a distância. Mesmo na Antiguidade, as cartas, como as que constam no Novo Testamento da Bíblia, por exemplo, têm-se mostrado como uma ferramenta didática importante na troca de conhecimentos e de experiências entre as pessoas (CHAVES, 2000). No entanto, o modelo educacional de um para um ou para muitos só foi de fato instaurado na Educação, após a introdução do livro impresso e de outras tecnologias que tornaram possível uma Educação não presencial e que não envolve contiguidade espaço-temporal, ou seja, assíncrona.

Cabe lembrar que a escrita encontrou resistência e não foi prontamente aceita quando de seu surgimento, da mesma forma que acontece atualmente com a *Internet*, o computador, a televisão, o rádio, entre outras tecnologias utilizadas na escola.

De acordo com Chaves (2000), quando a escrita se disseminou, muitos expressaram receio de que ela fosse subverter a memória e, conseqüentemente, a Educação, até então calcada nessa memória, e de que ela fosse uma forma de comunicação essencialmente inferior à fala. O primeiro a fazer isso foi, pelo que consta, Sócrates. Ele tinha certas reservas em relação à escrita e defendia a fala como a forma de comunicação por excelência. Pelo menos é isso o que fica claro no famoso diálogo Fedro, em cujo capítulo XXV, o filósofo conta a seguinte história, que ele chama de mito, acerca da invenção da escrita, por ele atribuída ao deus egípcio Teuto (a quem os Gregos chamavam de Hermes):

Teuto, orgulhoso de sua principal invenção (ele também teria sido o inventor do número e do cálculo, da geometria e da astronomia), veio mostrá-la ao rei Tamos, que lhe perguntou qual a utilidade da invenção. Eis o que disse Teuto:

Aqui, ó rei, está um conhecimento que melhorará a memória do povo egípcio e o fará mais sábio. Minha invenção é uma receita para a memória e um caminho para a sabedoria.

A isso o rei ceticamente respondeu:

Ó habilidoso Teuto, a um é dado criar artefatos, a outro julgar em que medida males e benefícios advêm deles para aqueles que os empregam. E assim acontece contigo: em virtude de teu apreço pela escrita, que é tua filha, não vês o seu verdadeiro efeito, que é o oposto daquele que dizes. Se os homens aprenderem a escrita, ela gerará o esquecimento em suas almas, pois eles deixarão de exercitar suas memórias, ficando na dependência do que está escrito. Assim, eles se lembrarão das coisas não por esforço próprio, vindo de dentro de si próprios, mas, sim, em função de apoios externos. O que você inventou não é uma receita para a memória, mas apenas um lembrete. Não é o verdadeiro caminho para a sabedoria que você oferece aos seus discípulos, mas apenas um simulacro, pois dizendo-lhes muitas coisas, sem ensiná-los, você fará com que pareçam saber muito, quando, em sua maior parte, nada sabem. E eles serão um fardo para seus companheiros, pois estarão cheios, não de sabedoria, mas da pretensão da sabedoria (CHAVES, 2000, p. 1).

Segundo esse autor, Sócrates comenta com Fedro que ,assim como os produtos do pintor, a escrita seria estática, pois por mais que se questione a pintura e a escrita, elas permanecem mudas, no limite que lhes foi imposto. Assim, Sócrates temia que a escrita pudesse “representar uma ameaça ao diálogo, à interação que tem lugar por meio da fala” (CHAVES, 2000, p. 1).

Após a escrita, a tecnologia seguinte no contexto escolar foram os livros manuscritos, que também sofreram restrições; com a invenção da imprensa, em 1450, por Gutenberg, os livros passaram a ser impressos, o que facilitou a sua disseminação, todavia não sem que novas restrições surgissem em relação ao novo e desconhecido. Assim como Sócrates fez em relação à escrita, o mesmo aconteceu com a impressão, ou seja, houve resistência também de aceitação dessa tecnologia.

Mesmo causando desconfiança no início de sua descoberta, a impressão foi de grande influência para o desenvolvimento da aprendizagem por intermédio do material impresso, proporcionando uma crescente facilidade de acesso ao mundo de novas descobertas, novos conhecimentos. Após o impacto negativo da “nova” tecnologia naquela época, muitos tiveram condições de ingressar no ensino e aprendizagem de variados campos de compreensão, o que contribuiu para a alfabetização de muitas pessoas.

Com o surgimento de outra tecnologia, o rádio, muitos chegaram a pensar que o processo de ensino e aprendizagem presencial poderia ser substituído na sua totalidade pela presença dessa invenção.

De acordo com Chaves (2000) de 1900 a 1975, surgiram algumas iniciativas, baseadas em novas tecnologias: primeiro o cinema, depois o rádio e cinquenta anos depois a televisão, que transformaram o espaço escolar de “algo que exigia presença de todos (mestre e alunos) em um mesmo espaço numa mesma hora em algo em que o espaço e o tempo não representavam papel tão fundamental” (CHAVES, 2000, p. 1).

Segundo este mesmo autor, com o aparecimento do cinema, várias pessoas mergulharam em meditações sobre o fim do teatro, do livro e até da escola. Com essa incerteza que acometeu os povos em 1913 e 1922, até o inventor da lâmpada, Thomas Edison, conforme comenta Chaves (2000) salientou, “livros logo se tornarão obsoletos nas escolas. Os alunos serão ensinados por meio do olho. É possível abordar qualquer assunto humano com o cinema”. E continua:

Creio que o cinema está destinado a revolucionar o nosso sistema educacional e que em poucos anos ele suplantará de longe, se não totalmente, o uso de livros-texto. Eu diria que, em média, o livro-texto de hoje tem uma eficiência de dois por cento. A Educação do futuro, como eu a vejo, será conduzida através do meio cinematográfico, com o qual será possível obter eficiência de cem por cento (CHAVES, 2000, p. 1).

É sabido que o que Edison frisou não foi confirmado no que diz respeito ao cinema. Em 1932, outro pensador, Benjamin Darrow, fundador e primeiro diretor da “Escola do Ar de Ohio” ressaltou:

O alvo central e dominante da Educação pelo rádio é trazer o mundo para dentro da sala de aula, tornar universalmente disponíveis os serviços dos melhores professores, a inspiração dos maiores líderes... e o desenrolar dos eventos mundiais que, através do rádio, se tornarão um vibrante e desafiador livro-texto do ar (DARROW *apud* CHAVES, 2000, p.1).

Depois do rádio, foi a vez de a televisão e do vídeo serem alvos de desconfianças no meio educacional, mas, assim como havia acontecido com as outras, o que mudou de fato foi o posicionamento das pessoas, que com o tempo, passaram a ser mais receptivas em relação às “velhas tecnologias”, embora ainda receosas em relação às novas. O mesmo acontece com as tecnologias atuais.

O computador e a *Internet* certamente ainda são motivo de incertezas no ambiente educacional por parte de muitos gestores educacionais e de boa parte do corpo docente. No decorrer da História, a cada invenção tecnológica, gerou-se apreensão nas pessoas, sempre calcadas em inquietações e ansiedade. Com a escrita, pensava-se que era o fim da memória, com a fotografia imaginava-se que findaria o teatro, o livro e até a escola. Outra especulação foi de que a televisão e o vídeo exterminariam o cinema. E agora, muitos pensam que o computador e a *Internet* podem acabar com aulas presenciais e que, por isso, professor não teria mais função. O que é preciso é que o professor se capacite melhor para que tenha condições de utilizar essas novas ferramentas integradas em suas aulas, fazendo delas instrumentos que beneficiem sua metodologia educacional. É preciso considerá-las como aliadas no processo de ensino e aprendizagem, não como inimigas, principalmente porque, por meio delas, é possível trabalhar a LI de forma autêntica, propiciar a interação dos alunos com outros e facilitar o conhecimento da língua-alvo.

Nesse sentido, o ensino de línguas mediadas por meio de recursos tecnológicos é uma forma de contemplar um conhecimento mais adequado de uma língua estrangeira por parte de os alunos, pois, segundo Leffa (2003), a escola deve preparar o aluno para o futuro e “não para o mundo em que, hoje, vivem os professores, mas para o mundo em que, amanhã, viverão os alunos” (LEFFA, 2003, p. 9).

Por ser uma tecnologia relativamente nova, a *Internet* ainda não é um recurso tecnológico a que todos possam ter acesso, mas cresce rapidamente em todos os meios. Segundo Paiva:

Pode-se argumentar que a Internet é privilégio de poucos, mas é bom lembrar que a televisão demorou 26 anos para atingir 50 milhões de pessoas e a Internet apenas quatro. O número de usuários da Internet no Brasil cresce na taxa de 50% ao ano (PAIVA, 2000, p. 29).

O crescimento estimado da população mundial com acesso à *Internet*, que é um recurso substancial de informação e que pode ajudar as pessoas a construírem o conhecimento, tem aumentado gradativamente e o número de internautas por continente passou de um milhão em 2008 e, pelas estimativas, em 2012 esse número saltará para mais de dois milhões de pessoas conectadas à rede. No TN BRASIL—seu portal de negócios, isso pode ser visualizado melhor no Gráfico 1.

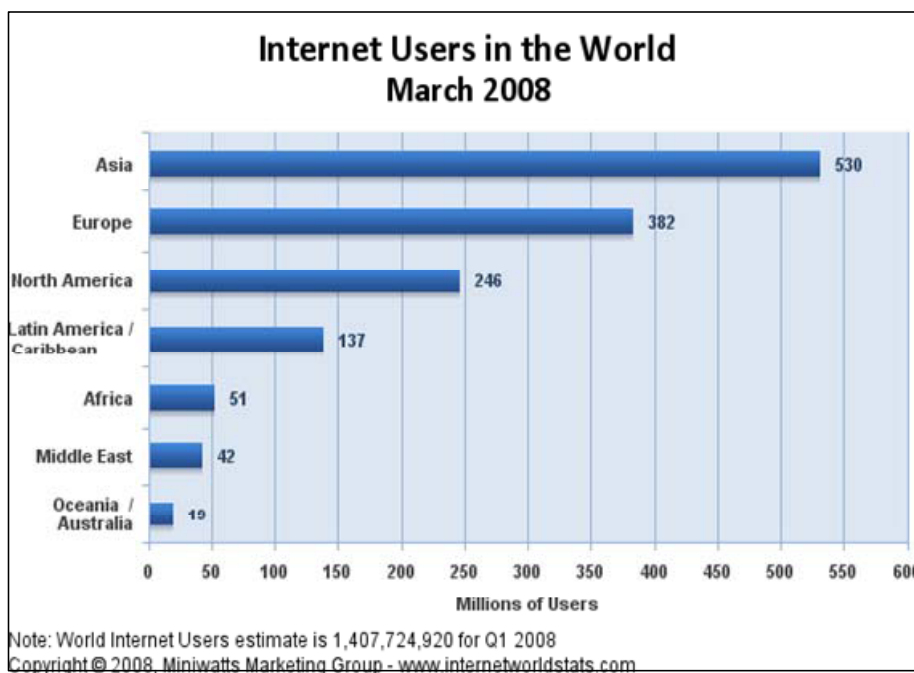


Gráfico 1 Usuários da *Internet* em todo o mundo

Fonte: <<http://www.tnbrasil.com.br/estatisticas/>>. Acesso em: 3 nov. 2008.

De acordo com o Gráfico 1, a Ásia ocupa a primeira posição de usuários, com 530 milhões; a Europa com 382 milhões, a América do Norte com 246 milhões de utilizadores; a América Latina e Caribe somam uma população de 137 milhões de usuários; a África com 51 milhões de internautas, o Oriente Médio com 42 milhões e a Oceania/Austrália, com dezenove milhões de usuários. Contabilizando os usuários da *Internet* em todo o mundo, temos uma estimativa de 1.407.724.920 de pessoas.

De fato, cada vez mais as pessoas interagem umas com as outras no planeta e no ambiente escolar isso também já uma realidade: o Governo tem enviado computadores conectados à *Internet*. Muitos documentos e projetos governamentais têm procurado incentivar a inclusão digital no sistema escolar; resta saber se os professores e administradores têm procurado usar esse recurso no ensino e aprendizagem dos alunos, principalmente no ensino da LI.

1.2 A tecnologia como um processo natural na aprendizagem escolar

A informatização das empresas, a criação da rede telemática ou a introdução dos computadores nas escolas podem muito bem prestar-se a debates de orientação, dar margem a múltiplos conflitos e negociações onde técnica e projetos culturais misturam-se de forma inextrincável (LÉVY, 2006, p. 8).

Computadores conectados à *Internet* são as novas tecnologias que em processo de integração no cotidiano de todos, inclusive, no espaço educacional, como o das escolas públicas. Têm sido enviados pelos Governos Federal, estaduais e até municipais, por intermédio de projetos de apoio tecnológico em prol de uma Educação de maior qualidade, que visam ao aprimoramento do conhecimento dos discentes.

Percebe-se, então, que tudo é muito rápido com o auxílio dessas novas tecnologias disponíveis; a comunicação é muito mais rápida, as prestadoras de serviços oferecidas *on-line*, bem como pesquisas diversas na rede, também têm grande agilidade. E, cada vez mais, somos dependentes dessas facilidades da tecnologia, seja para utilizar como ferramenta de serviço, como a de banco e de outras empresas, seja para uma comunicação assíncrona e/ou síncrona em qualquer parte do mundo, ou até mesmo para um simples lazer, por meio de jogos, músicas, clipes, documentários, entre outros.

Essas novas tecnologias (computador e *Internet*) chegam às escolas públicas, de forma gradativa e de maneira um pouco tímida: são instaladas diante de olhos curiosos e assustados e esse número de máquinas, na verdade, ainda pequeno pelo número de alunos das escolas públicas, tem despertado diversas emoções na comunidade escolar, a princípio, contentamento, mas depois desconfiança e até de temor diante dessas ferramentas tecnológicas.

Assim como aconteceu com as antigas tecnologias — quadro, giz, livro, projetor, TV, vídeo-cassete, entre outras — o computador e a *Internet*, também, a

priori, causam estranheza, insegurança e, até mesmo, pavor: é de senso comum, que tudo o que é novo gera medo. Esse medo é devido, provavelmente ao fato de as pessoas não saberem lidar com esses instrumentos. É necessário que professores e técnicos aprendam a utilizar, efetivamente, essas tecnologias. O benefício será não apenas do educador em sua sala de aula, mas todos esses objetos podem atrair a atenção e, ao mesmo tempo, proporcionar uma aprendizagem eficiente, em que os discentes, realmente, aprendam a assimilar os conteúdos das disciplinas escolares. No que se refere à LI, essas tecnologias podem ajudar os alunos a terem um melhor entendimento da estrutura da LI, bem como a fala e a compreensão dessa língua.

Com o auxílio do computador e da *Internet*, muito poderia ser feito para o aperfeiçoamento da LI. Nas escolas públicas que já disponibilizam seu laboratório de informática, é possível que se instaure uma visão diferente, ou seja, que os professores utilizem as ferramentas disponíveis nesses laboratórios em prol de uma aprendizagem autêntica. Dessa forma, os alunos podem conectar-se com outros via *on-line* e têm a oportunidade de participar de *chats*, *e-mails*, *e-groups*, *fotologs*, realizar pesquisas, entrar em *sites* e *links* na língua em LI. Assim, os discentes experimentam um contato direto e autêntico.

É importante perceber que o computador e a *Internet* são auxiliares no processo de ensino e aprendizagem da LI, e que podem contribuir de forma efetiva para a prática pedagógica e promover o contato direto com a LI, saindo da rotina de um livro didático e de uma sala de aula tradicional.

É interessante que se crie um ambiente de naturalidade para com essas novas tecnologias, que se considere “natural” esse contato com o computador e com a *Internet*. Quando todos, em qualquer comunidade educacional, enfrentarem e considerarem essas ferramentas tecnológicas tão naturais quanto são as demais tecnologias existentes em suas práticas pedagógicas, a insegurança se dissipará, dando lugar ao otimismo e, assim, todos se renderão aos benefícios que elas podem proporcionar. Ao se apropriarem desses novos instrumentos, os educadores poderão, simultaneamente, engajar-se com os seus alunos, pois, para a maioria deles, o computador e a *Internet* já fazem parte do dia a dia.

Diante disso, os recursos oferecidos pelas novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da LI são construídos de maneira mais significativa por meio da *Internet*, ativamente, pois, como já salientamos, ela possui inúmeras possibilidades de recursos que, se usados de maneira apropriada, podem promover um engajamento mais

eficiente dos alunos. Em termos pedagógicos, essa é uma aprendizagem que tem o foco no aluno, ela é centrada no aluno, o professor é um facilitador desse conhecimento; ele promove e não, como já se afirmou, detém o conhecimento.

O professor de LI deve mostrar ao aluno que ele próprio é agente do seu aprendizado e, em sua função magisterial, deve também, direcionar os alunos e assegurar-lhes o direito, de maneira eficiente, justa e segura, de saber julgar, analisar, observar, rever, exigir, criticar, questionar e, principalmente, praticar o que lhes apetecer ou chegar até eles. Assim, cidadãos mais justos podem ser formados por intermédio de suas práticas e análises. As novas tecnologias têm papel importante nessa situação, pois, como ressaltam Heide e Stilborne, “com acesso à *Internet*, a sala de aula torna-se um ambiente de aprendizagem cooperativa ainda maior, na qual o professor fornece a direção, a orientação e a inspiração” (HEIDE; STILBORNE, 2000, p. 27).

Vale frisar, como já disseram Murray e Barnes (1998), que a tecnologia já incorporada no nosso cotidiano não deve ser considerada como uma solução milagrosa para a aprendizagem, mas que também não deve ser temida. Segundo Bax (2003), o estado de naturalização com as novas tecnologias será atingido

Quando computadores [...] são utilizados diariamente por alunos e professores enquanto parte integrante de cada lição, como uma caneta ou um livro... sem medo ou inibição, e igualmente sem um exagerado respeito por aquilo que eles podem fazer. Eles não serão o centro de qualquer lição, mas eles terão uma parte em quase tudo. Eles estarão completamente integrados em todos os outros aspectos da vida da sala de aula, lado a lado com livros, professores e blocos de anotações. Eles serão praticamente despercebidos (BAX, 2003, p. 23-24)².

No dizer de Bax, o computador vai encontrar o seu lugar no ensino de língua, quando for visto como uma outra tecnologia já aceita, como o quadro e a caneta. Dessa forma, seu uso será tão natural como as demais tecnologias existentes no espaço educacional. O computador não precisa ser o centro de uma sala de aula, mas sim, uma ferramenta que terá um importante papel a desempenhar nas aulas, assim como o são o quadro, o livro didático, o giz no processo de ensino e aprendizagem.

Essa atitude de naturalidade em contato com as novas tecnologias nos ambientes educacionais não é tarefa simples, pois como já dissemos, tudo o que é novo é temido e,

² Nossa tradução de *when computers [...] are used every day by language students and teachers as an integral part of every lesson, like a pen or a book ... without fear or inhibition, and equally without an exaggerated respect for what they can do. They will not be the centre of any lesson, but they will play a part in almost all. They will be completely integrated into all other aspects of classroom life, alongside coursebooks, teachers and notepads. They will go almost unnoticed.*

muitas vezes, até recusado. Essa conduta tem ocorrido a cada novo instrumento que é inserido no contexto educacional e, com o tempo e o contato, essa familiarização pode acarretar mudanças no comportamento dos envolvidos no processo educativo e, ao tentar usufruir dessas ferramentas, o educador passa a considerá-las como recursos tão naturais como as já existentes nas escolas públicas.

Percebemos durante nossa pesquisa que o computador e a *Internet* ainda não são as ferramentas mais utilizadas por professores na rede pública de ensino, talvez por serem, ainda, recentes no contexto educacional e sofrerem a rejeição comum a todas as novidades.

De acordo com Norte (2005) o computador é uma ferramenta didática que pode ser de grande ajuda no ambiente educacional, porém, ela ressalta que este deve ser bem utilizado pelos professores e mostra-nos que:

Devemos ter em mente que isso de nada adiantará se o professor não souber aproveitar esses recursos e integrá-los a uma metodologia centrada no aprendiz. O professor, com sua formação, suas crenças, sua metodologia, seu planejamento dos objetivos e conteúdo, tem papel fundamental e divide com seus alunos a responsabilidade de aprender (NORTE, 2005, p. 153).

Portanto, fazer com que o computador e a *Internet* sejam parte integral e natural no dia a dia das pessoas não é tarefa das mais fáceis, principalmente no que se refere ao contexto educacional de uma escola pública, em que, como já percebemos, há inúmeras dificuldades na sua implementação.

Para que essa naturalização ocorra, Bax (2003, p. 24-25) sugere alguns estágios pelos quais passam as atividades de ensino mediadas pelo computador, como, por exemplo, o da LI, língua-alvo de nosso trabalho. No estágio inicial, surgem os primeiros adeptos em que um pequeno número de professores e de escolas adota a tecnologia por curiosidade. No segundo estágio, a maioria das pessoas não acredita na tecnologia e ignora sua existência. No terceiro, as pessoas até tentam lidar com a tecnologia, mas rejeitam-na por causa das primeiras dificuldades e obstáculos com que se deparam. No quarto, eles veem certas vantagens relativas porque alguém lhes conta que a tecnologia funciona e, de novo, eles tentam inseri-la na sua prática profissional. No quinto estágio, mais pessoas começam a usar a tecnologia, entretanto ainda há medo ou expectativas exageradas. No sexto estágio, a tecnologia é gradativamente vista como algo natural. Finalizando, no sétimo estágio, a tecnologia torna-se invisível e natural e, o mais importante, integrada ao contexto escolar.

Ainda no que se refere a essa naturalização da tecnologia na escola, como um benefício a mais no processo de ensino e aprendizagem, Chambers e Bax (2006, p. 477-478) discutem questões relevantes que podem estar relacionadas ao impedimento desta naturalização. Eles dividiram estas questões em quatro grupos, conforme a Figura 1:

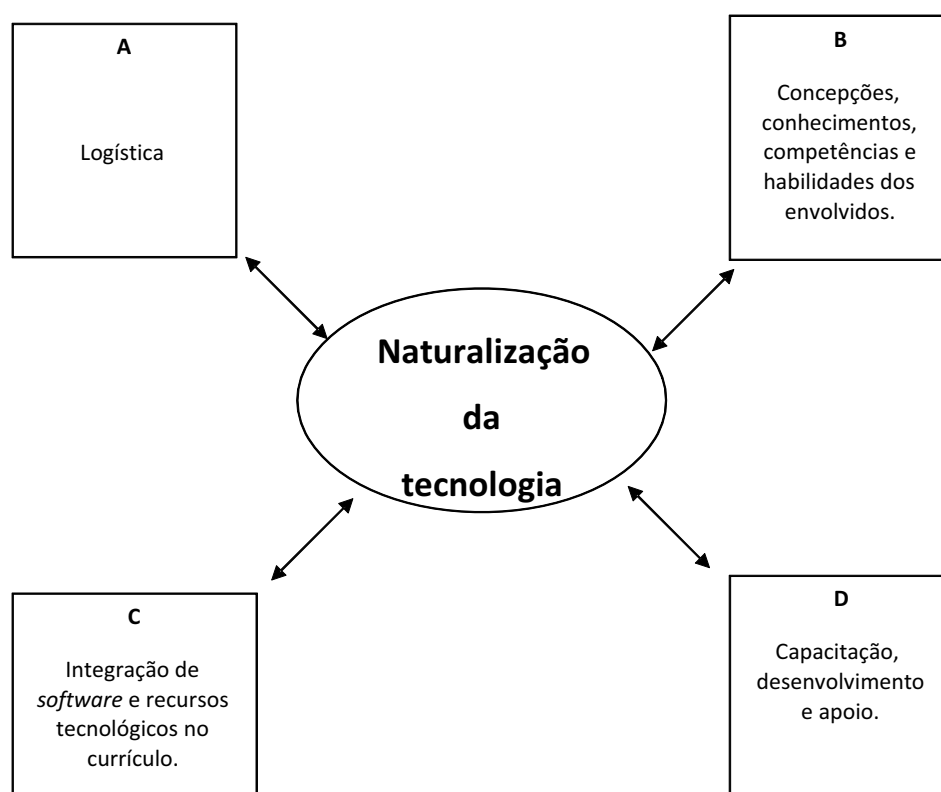


FIGURA 1 - Naturalização da tecnologia (criação original)

Os autores Chambers e Bax (2006) esclarecem cada grupo:

A Logística integra o espaço de ensino, ou seja, os laboratórios de informática nas situações “normais” de uma sala de aula; a sala de aula deve usar a tecnologia como alternativa, sem uma relação de dependência; há necessidade de um tempo adicional para a preparação e o planejamento na prática cotidiana dos professores.

O segundo item, “concepções, conhecimentos, competências e habilidades dos envolvidos” comenta que professores e administradores precisam sentir confiantes (conhecimentos e habilidades) e seguros no uso dos computadores; os envolvidos, incluindo professores e administradores, devem ter concepções relativas ao papel dos computadores na aprendizagem de língua propícias à integração e naturalização; os professores e os administradores devem estar conscientes de que o sucesso dos

computadores na aprendizagem depende de vários fatores interligados e tudo precisa ser considerado.

Quanto ao terceiro aspecto, “integração de *software* e recursos tecnológicos no currículo”, esses autores entendem que, para o sucesso do processo de naturalização dos computadores em sala de aula, a tecnologia deve ser integrada nos currículos das escolas, visando tanto ao uso dessa pelos docentes quanto ao apoio pedagógico e técnico que deve ser dado aos professores. Também é necessário o uso de materiais abertos e manipuláveis que possam ser adaptados às necessidades de cada escola.

No quarto aspecto, “capacitação, desenvolvimento e apoio”, os treinamentos e capacitações devem ser desenvolvidos de forma colaborativa, a partir das necessidades dos professores; o medo da tecnologia deve ser superado por meio do apoio e encorajamento dos colegas; os professores precisam tanto de assistência técnica quanto do apoio pedagógico para a naturalização da tecnologia no seu trabalho.

É importante destacarmos que nenhuma tecnologia existente no meio pedagógico faz milagres, no que se refere ao aprendizado de LI; tanto as antigas quanto as novas tecnologias são apenas instrumentos que ajudam no desenvolvimento e no aprimoramento do conhecimento. Fontes (2002) reforça isso quando afirma que somente a utilização do aparato tecnológico digital no ensino e aprendizagem produzirá transformações necessárias na formação e habilidades dos seres humanos.

É importante ressaltar que o uso dos computadores e da *Internet* pode resgatar o interesse dos alunos dessa geração, interesse que parecia perdido, somente em aulas tradicionais, com os mesmos recursos tecnológicos e as mesmas posturas dos professores, que pensam ser os detentores únicos do saber, sem valorizar o conhecimento pré-adquirido dos seus alunos. O professor precisa ser um mediador, ou melhor, um intermediador, em que pode facilitar e relacionar-se com todos ao mesmo tempo. Dessa forma, a naturalização com essas novas tecnologias no contexto educacional tem como objetivo beneficiar todos os envolvidos no ensino de LI.

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. Portanto, esses estudiosos, assim como Bax, entendem que existem cinco estágios que são percorridos para que a comunidade escolar se aproprie, de fato, do computador e da *Internet* como ferramenta de apoio ao professor.

Antes de discorrer sobre os estágios propostos por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), é importante lembrar que esses autores evidenciam que, com a chegada da tecnologia, o espaço físico da sala de aula mudou radical e rapidamente, gerando expectativas nos professores e alunos. Por outro lado, esses autores alertam que “a natureza das interações em sala de aula, trabalho dos alunos e papéis do professores, mudaram em um ritmo bem mais lento” (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 47).

Quanto aos cinco estágios propostos por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), que mostram como pode haver a evolução instrucional em um ambiente educativo, foram sintetizados na Figura 2.

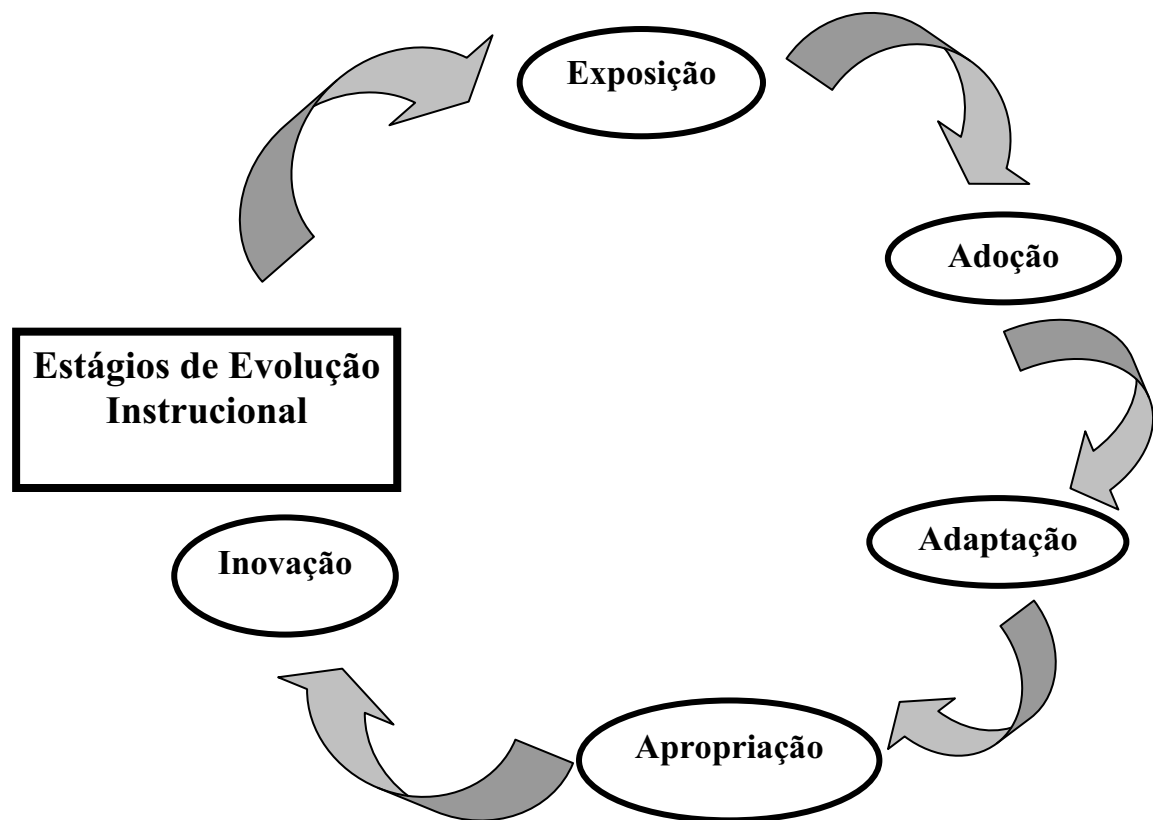


FIGURA 2 - Os cinco estágios de evolução instrucional em um ambiente educacional propostos por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) (criação original)

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, entre 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, os docentes incorporam a nova ferramenta tecnológica e ensinam os discentes como utilizá-la, isso é, instruem passo a passo cada recurso do computador.

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). O uso mais frequente do computador proporciona a adaptação desse recurso na prática educativa. 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. A forma de trabalhar em sala de aula com o auxílio da nova tecnologia acentua

[...] a habilidade extremamente desenvolvida que seus alunos tinham com a tecnologia, sua capacidade de aprender por conta própria e seu distanciamento dos padrões de trabalho competitivo em direção a padrões de trabalho cooperativo (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 56).

Tanto Chambers e Bax (2006) quanto Sandholtz, Ringstaff e 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.

Assim, reiteramos que esses recursos devem ser utilizados pelos educadores quando se sentirem seguros e capacitados para tal, pois o uso apropriado dessas ferramentas tecnológicas é de fundamental importância no processo educativo. Simplesmente levar os alunos ao laboratório de informática e deixá-los “navegar” na *Internet*, não significa uma atividade educativa, ao contrário, pode até desencadear uma aversão pelos alunos nesse contexto. É preciso que os recursos da tecnologia sejam mostrados aos alunos como parte integrante de um método do professor, dessa forma ajudará na aprendizagem e autonomia do aprendiz. Na visão de Norte (2005),

O aluno deve ser mais que um simples receptor de informações; deve ser capaz de refletir sobre sua própria aprendizagem, saber selecionar seu material, ser um estudante autônomo e, ao mesmo tempo, deve aprender cooperativamente, participando de listas de discussões, correspondendo-se com amigos eletrônicos, aproveitando não só os materiais convencionais, como também os novos ambientes *on-line* de aprendizagem (NORTE, 2005, p. 144).

A melhor forma é proporcionar capacitação aos educandos pelas instituições em que estão inseridos; dessa forma, eles poderão fazer uso mais criterioso e benéfico das novas tecnologias em suas ações pedagógicas, enriquecendo “o cotidiano do professor e do aluno, gerando o prazer das novas descobertas e da inserção em um cotidiano cada vez mais informatizado” (NORTE, 2005, p. 154).

Nesses ambientes viáveis pelo computador e pela *Internet*, os alunos podem ter um conhecimento mais amplo, por meio da tecnologia digital, que proporciona fóruns de discussões *on-line*, que segundo Warschauer (p. 152) podem ajudar a habilidade da comunicação escrita dos discentes e essas ferramentas tecnológicas podem trazer o “mundo”³ para dentro da sala de aula. De acordo com Warschauer,

Os alunos podem descobrir materiais autênticos de leitura a respeito de praticamente qualquer assunto e apresentam-se atualizados com as informações e as perspectivas dos povos e culturas em todo o globo. Eles podem colher informações e recursos para abordar diversas questões sociais sobre como preservar ambientes ecológicos, ponderando os benefícios e desvantagens do avanço tecnológico, para compreender por que e como as sociedades vão para a guerra. Os alunos podem desenvolver e publicar

³ Destaque nosso para a palavra **mundo**, em que queremos dizer que um grande número de informações em todo o mundo pode ser abordado e discutido via *on-line*.

produtos de alta tecnologia que podem ser partilhados com auditórios específicos ou públicos gerais, quer na sua comunidade, quer internacionalmente (WARSCHAUER, p.152)⁴.

Assim sendo, frisamos mais uma vez, que as novas tecnologias no contexto educacional podem oferecer muitos benefícios na sala de aula, por meio de variadas atividades oferecidas pelo computador e a *Internet* e sendo incentivados pelos educadores que foram capacitados para o uso e estímulo das ferramentas do laboratório de informática de sua escola, provavelmente, haverá mais participação e prazer nas atividades de ensino e aprendizagem realizadas nesse ambiente de tecnologia.

1.3 O ensino e a aprendizagem do Inglês como língua estrangeira na escola

Adentremos no espaço educacional, para tentar um melhor entendimento de seu contexto. É de suma importância que tenhamos consciência da heterogeneidade de nossos alunos, bem como de seus pensares e ações, lembrando que cada pessoa tem seu próprio ritmo de aprendizagem.

Sabemos que, durante milênios, o homem educou predominantemente por meio da fala. Entre os gregos, o teatro, a retórica, a dialética e a lógica foram objetos de sérios estudos como acessórios do discurso, pois permitiam que ele fosse usado com mais eficácia. Segundo Chaves (2000), no período socrático, houve a transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura cada vez mais escrita. Para Sócrates, o método por excelência da Educação era o diálogo, o debate e a discussão racional, pelo qual um diz algo e o outro analisa, questiona o que foi dito e apresenta críticas, assim provocando seu interlocutor a continuar. Talvez esse seja um método que também pode e deve ser usado em relação ao discurso escrito. Esse método foi chamado de “maieutica”, palavra que vem do grego e quer dizer “parteira”. Para Sócrates o professor é como se fosse uma parteira para o conhecimento do aluno. Assim, o professor “dá a luz o conhecimento”, em contato com o aluno o conhecimento é construído nas bases mencionadas.

⁴ Nossa tradução de *Students can discover authentic reading material on almost any topic and be introduced to up-to-date information and perspectives from peoples and cultures across the globe. They can gather information and resources to address diverse social issues from how to maintain varied ecologies, to weighing the benefits and disadvantages of technological progress, to understanding why and how societies go to war. Students can then develop and publish high-quality products that can be shared with particular audiences or the general public, whether in their community or internationally.*

Devemos nos lembrar que, no período socrático, remetemo-nos a um educador sem currículos, sem conteúdos pré-determinados, sem materiais didáticos, que não ensinava, que não transmitia informações, que não avaliava se os alunos haviam assimilado o que lhes fora transmitido, porque ele não tentava transmitir nada (não no sentido em que usamos o termo). O ensino se dava de forma interativa e dialógica.

Assim, se nos anteciparmos, embora seja corrente, hoje, a afirmação de que o computador é máquina interativa, que *CD-ROMs* veiculam material didático interativo, entre outras afirmações, a verdade é que qualquer material só é interativo para quem está interessado em interagir, para quem se preocupa com o diálogo entre pessoas de um mesmo patamar e não com o suposto diálogo entre quem sabe e quem não sabe.

Nesse contexto, os alunos são os protagonistas, são eles que devem tentar construir seu conhecimento; cabe ao professor o papel de facilitador, os alunos é que devem trabalhar. Assim, a Educação é concebida como algo que se processa no diálogo interativo. Para Freire (1980, p. 10) “... educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades”.

Cabe ao professor, no seu papel de orientador e de facilitador da aprendizagem⁵, respeitar cada um desses alunos, lembrando que cada um possui sua etnia, sua religiosidade, formas diferenciadas de agir e conhecimentos já adquiridos em sua origem familiar e em diversos contextos. Vale lembrar que o aluno já é portador de muitas informações e de conhecimentos valiosos e que é esperado do educador que tenha uma postura ativa, na tarefa de socialização e de estímulo à aprendizagem desse aluno, ou seja, tentar ensiná-lo a aprender. É de fundamental importância que o professor procure conduzir seu trabalho interativamente com a turma, que o espaço educacional seja de troca informações voltadas para o ensino e aprendizagem. A esse respeito, Mendes (2008, p. 9) afirma que “o aluno é um criador ativo, com estilos diversos de aprendizagem e não um mero recipiente passivo”.

O processo educacional envolve quebra de rotinas e isso nos leva a novos desafios e, conseqüentemente, a um “aprimoramento de conhecimento” já estabelecido e/ou a um novo conhecimento, em que o ambiente seja um espaço de contribuição de todos os envolvidos nessa busca pela Educação e, nessa troca de experiências, sejam elaboradas reflexões. Diante desse pensamento, O’Brien e O’Brien (1999) fazem uma

⁵ A função do magistério não se resume, como temos observado em muitos casos, simplesmente ao repasse de conteúdos; ser professor é ser um orientador das práticas e interesses dos alunos, facilitando o percurso da vida acadêmica e até da vida pessoal dos alunos que estão inseridos no contexto educativo, seja ele público ou privado.

afirmação que se aplica ao contexto desta pesquisa, embora façam referência a “construção da comunidade inclusiva”⁶:

A Educação afasta as crianças e os adultos das rotinas confortáveis levando-os em direção aos desafios e aos prazeres de extrair as lições da experiência humana no enfrentamento da realidade da vida. A Educação acontece no contato com os outros, e as potencialidades e as falibilidades das pessoas moldam a extensão e a textura do crescimento de cada um de nós (O'BRIEN e O'BRIEN, 1999, p. 64-65).

Ao professor cabe também a tarefa de auxiliar no processo de interação entre os alunos, uma vez que a aprendizagem se desenvolve em um ambiente de contrastes de opiniões e diferentes perspectivas; isso pode ser reforçado pela fala de Mendes (2008), que enfatiza:

O processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega; e, para que isso ocorra, o processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles, até que este seja compartilhado (MENDES, 2008, p. 10).

Fazendo referência, ainda, ao papel do professor em sua prática educativa, no ensino de uma língua estrangeira, Celani (2005, p. 21) ressalta que “no contexto da pedagogia crítica é fundamental que o professor tenha consciência do capital cultural que os alunos trazem consigo, não necessariamente à língua estrangeira”. Afirmar, ainda que o Inglês tem-se mostrado cada vez mais necessário em todos os meios e que seu poder “é um fato inegável nos dias de hoje” (CELANI, 2005, p.18).

Nas palavras de Denari (2006, p. 38), o professor enfrenta o desafio de propagar conhecimentos que têm como objetivo “a construção de uma melhor qualidade de vida, desencadeadores de novas atitudes”, tudo isso mostrando a relevância de sua função como “agente transformador da Educação”. Como já foi explanado por diversos pensadores, educar vai muito além de expor conteúdo aos educandos, é interagir com eles, conscientizando-os de seu real papel na sociedade em que estão inseridos; é lembrar constantemente que suas ações têm suma importância para eles e para os outros que estão integrados à sua vida e até mesmo para os que não estão, pois algumas ações

⁶ Os autores John O'Brien e Connie Lyle O'Brien expuseram nesse artigo, a inclusão dos alunos com deficiências importantes, ou seja, a Educação Especial na escola e esses asseguram que as pessoas preocupadas com o ensino exigem reforma, reestruturação e renovação das escolas.

positivas ou negativas podem ter repercussão em toda a sociedade. Essa representação pode ser esclarecida a partir da consideração de Denari (2006):

Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles, nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria história individual e da história coletiva em curso (DENARI, 2006, p. 38).

Outro aspecto que nos chama a atenção no que se refere ao ensino de língua estrangeira na escola pública é o fato de muitos pensarem que não é possível a aprendizagem da LI, por exemplo. Grande parte dos alunos da rede pública de ensino de nossas escolas acredita que nunca irão aprender a falar a LI, pois como apontam alguns estudiosos, não sabem nem a língua materna, o Português, quanto mais a LI.

Para Warschauer (2000, 2002), o objetivo do ensino de línguas é muito mais complexo do que se imagina, vai além do que tem sido realizado em muitas instituições educacionais em toda parte. Dessa forma, ele nos chama a atenção que:

A finalidade do ensino de línguas vai além de memorização de regras gramaticais e vocabulário, ou mesmo do desenvolvimento individual de competências de comunicação. Pelo contrário, a finalidade é o ensino das línguas estrangeiras e, na verdade, de qualquer processo educativo, é reforçar o desenvolvimento humano e social dos alunos em sua mais ampla comunidade (WARSCHAUER, 2004, p. 2)⁷.

É preciso repensar a forma de abordar a LI nas salas de aula, (ou qualquer outra língua estrangeira, como nossa pesquisa se detém a LI, sempre nos referimos a essa em particular). Uma sugestão é reelaborar procedimentos e inovar estratégias de ensino de línguas. Ante o exposto, o professor de língua estrangeira deve estar preparado para a introdução de outras ferramentas de ensino, ou seja, adotar novos instrumentos de aprendizagem, o que não significa abandonar os já utilizados, como o livro didático, o quadro, o giz, o vídeo, o DVD, o CD, o som, entre outros recursos. Com o advento do computador, juntamente com a potencialidade da *Internet*, cada vez mais faz parte do cotidiano das pessoas o contato com essas novas tecnologias. Estudos recentes nos apontam que a aprendizagem pode ser mais produtiva com a utilização dessas

⁷ Nossa tradução de *The purpose of language teaching goes beyond memorization of grammar rules and vocabulary, or even the development of individual communication skills. Rather, the purpose is foreign language teaching, and indeed of any educational process, is to enhance the human and social development of students and their broader community.*

ferramentas tecnológicas, nos mostram também que há mais interesse e prazer veiculados por esses recursos. Os professores podem e devem buscar materiais inovadores no ensino e aprendizagem de LI e levá-los para a sua sala de aula.

A *Internet*, muito mais que um meio de comunicação, é um meio que proporciona ao usuário mecanismos que os beneficiam em sua vida, pois ela pode ser um auxílio no trabalho, no estudo, no lazer, na cultura e em outros aspectos, facilitando a vida de quem a usa.

Não é novidade para muitas pessoas que os Governos (federal, estaduais e municipais) têm procurado incentivar o uso das novas tecnologias na Educação. Por intermédio de projetos, o Governo tem enviado laboratórios de informática às escolas públicas de Educação Básica.

Diante disso, é essencial que o professor remonte seu planejamento escolar, no qual descentralize como principal objetivo da LI a estrutura gramatical, ou seja, não deve concentrar suas aulas apenas no aprendizado da gramática da LI (essa centralização da gramática não deve ocorrer em nenhum ensino de língua, sequer na Língua Portuguesa).

Partindo dessas premissas, entendemos que o ensino de LI pode ser mais abrangente, tanto no que se refere ao conteúdo programático quanto ao uso de recursos pedagógicos de ensino. Obviamente, a sobrecarga, mais uma vez, é encaminhada ao professor. Entendemos que ele é o responsável no processo de facilitador e mediador do ensino e aprendizagem, portanto cabe ao educador a tarefa de promover condições de inovar o aprendizado da LI, “libertando-se” do comodismo de somente trabalhar as estruturas gramaticais da língua por meio do livro didático e do quadro-giz. É preciso ir além dessa já obsoleta forma de “ensinar” a LI, em que meras formas de repetição e exercícios de “*review*” já não são mais tão aceitos pelos alunos.

A busca por conhecimento tem aumentado na contemporaneidade e a busca por uma ou até mais línguas estrangeiras tem impulsionado muitas pessoas. Então, a escola pública tem uma responsabilidade no ensino da Língua Estrangeira Moderna (LEM), que é o de promovê-la da maneira mais eficiente, e por que não, o mais prazerosa possível.

Não há dúvida de que a formação do professor de LEM é de suma importância porque, como já mencionamos anteriormente, ele é um facilitador da aquisição da língua estrangeira, e pode possibilitar novas diretrizes ao aprendizado. É preciso que o

professor enfatize e priorize o uso da língua, e não faça dos alunos meros repetidores de estruturas gramaticais. Nas palavras de Almeida Filho (2007),

Na aprendizagem formal das línguas (tanto a materna como as estrangeiras) a ênfase tem sido invariavelmente na norma gramatical e não no seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal. É diferente aprender a *regra* (conhecimento *sobre* a língua) e aprender o uso da língua (conhecimento da língua para realizar tarefas *através* dela) (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 58) (o destaque das palavras em itálico é do autor).

Assim, os professores de língua estrangeira, que se dispuseram a essa responsabilidade, deveriam ter a certeza de que é necessário um comprometimento de buscar sempre inovações, tanto na estrutura física de sua sala de aula, como no seu aperfeiçoamento profissional. Dessa forma, é importante que sempre recorram a metodologias diferenciadas em prol da aprendizagem do aluno.

Saliente-se que, se nossos alunos não conseguem aprender com determinado método, faz-se necessário que o professor aborde o conteúdo de outras maneiras, seguindo abordagens de ensino. Embora consideremos “abordagens de ensino” relevantes para o processo de ensino e aprendizagem de LI, não é nosso objetivo nessa pesquisa, nos ater a esse propósito. Entretanto, como nosso trabalho é tentar esclarecer certas ocorrências referentes ao ensino de língua, fomos diretamente à formulação da ideia que Almeida Filho (2007, p. 17) faz sobre a abordagem. Ele diz que essa “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE [Língua Estrangeira], e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. O autor supracitado ainda argumenta:

Entendemos, portanto, que os professores, todos, quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes e depois das aulas passam a agir orientados por uma dada abordagem. As concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma L-alvo [Língua-alvo] se mantêm com a matéria prima das competências dos professores (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 20).

O professor de LI deve estar atento às dificuldades de seus aprendizes, e para tanto, é imprescindível que seja capaz de mudar suas estratégias, a partir dos resultados obtidos na aprendizagem. Ressaltamos que o estudante de uma escola pública de Educação Básica deve ter o maior conhecimento possível da LI, uma vez que esse é seu direito.

Cada vez mais, escolas particulares oferecem cursos de variados idiomas às pessoas que desejam aprender ou aperfeiçoar outra língua. Nas palavras de Sturm (2001,

p. 15), “ser proficiente em uma língua estrangeira é o que esperam todos aqueles que se dispõem a estudá-la”. Sendo assim, a tarefa da escola pública é oferecer da melhor forma o aprendizado de uma língua estrangeira.

A partir dessa explanação que se refere ao ensino e aprendizagem de LI e ao aperfeiçoamento profissional do professor, mais precisamente ao uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, é que se configura a importância da inclusão digital, sobretudo na escola pública, na qual estudam alunos com maiores dificuldades de acesso às novas tecnologias, devido às dificuldades sociais que enfrentam.

1.4 Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa mediados pelas novas tecnologias

No mundo em que vivemos, podemos dizer que o tão discutido processo de globalização já é uma realidade e, por essa razão, cada vez mais, observa-se a necessidade de as pessoas dominarem pelo menos um idioma estrangeiro, para que possam competir, não só no mercado de trabalho, cada vez mais exigente, mas também nos outros contextos sociais da vida contemporânea. Outra exigência é a aquisição e o uso das novas tecnologias, que têm sido utilizadas, de forma intensa depois do advento do computador e da *Internet*. Esses instrumentos podem e têm sido utilizados também no contexto da Educação, principalmente como mediadores nos processos de ensino e aprendizagem.

A palavra tecnologia é definida no dicionário eletrônico como a “teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana”; qualquer técnica moderna e complexa” (HOUAISS, 2001). Martinez (2008) assim define tecnologia:

[...] por tecnologia pode-se definir o conjunto complexo de técnicas, artes e ofícios (*techné*) capazes de modificar/transformar o ambiente natural, social e humano (cognitivo), em novas realidades construídas artificialmente. De acordo com esse pressuposto, e como bem sabiam os gregos clássicos, a técnica (*Techné*) não é boa, nem má, nem neutra – mas política (MARTINEZ, V. C. 2008, p. 1).

De acordo com os relatos de estudos atuais na área de ensino e aprendizagem mediados por novas tecnologias (LÉVY, 1997, 2000; PAIVA, 2001; WARSCHAUER, 1998, 2006; COSCARELI, 2003, 2005; entre outros), o uso de novas tecnologias pode

beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando aos usuários maior e mais autêntica interatividade e consequente interesse. Isso parece proporcionar uma forma significativa e prazerosa de construção de conhecimento⁸.

É nesse sentido que Fontes (2002) reitera que a tecnologia digital, se utilizada como recurso cognitivo “pode proporcionar o desenvolvimento da capacidade crítica e de reflexão, essenciais na aprendizagem dotada de significado e para a construção de conhecimento de maneira diferenciada” (FONTES, 2002, p. 18). Entretanto, Fontes (2002) cita Jonassen *et al.*, para quem as características da tecnologia digital precisam ser observadas e analisadas à medida que

Tecnologias são aplicações de conhecimento humano para resolver problemas reais. Elas são ferramentas de apoio para as necessidades humanas. As tecnologias computacionais tais como processadores de texto, planilhas, editores multimídia, programas de design por computador, aumentam a produtividade de seus usuários. A maior parte da construção de conhecimento (e a sua reprodução) requer a produção de comunicação, de design de materiais ou administração de recursos. As tecnologias enquanto ferramentas ampliam as capacidades humanas (FONTES, 2002, p. 18).

É interessante ressaltar, mais uma vez, que os recursos tecnológicos presentes em ambientes de aprendizagem, sejam os antigos ou os novos, são apenas para auxiliar o trabalho de ensino e aprendizagem, que podem promover o conhecimento, pois entendemos que todos os recursos disponíveis, por si só, não contribuem para o conhecimento: precisam ser “manipulados” de acordo com a metodologia empregada por quem faz uso dessas ferramentas cognitivas. Por melhor ou mais inovador que seja o recurso disponível em escolas, se não for bem utilizado, de nada vale. Há de se usá-los com consciência e responsabilidade, tornando-os uma ponte entre o discente e o conhecimento.

Pudo (2003) assegura que o uso do computador conectado à Rede Mundial é de extrema necessidade, principalmente nesse cenário globalizado, em que há tantas controvérsias. Essas novas tecnologias, como o computador e a *Internet*, podem ser de grande relevância nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente no contexto de uma escola pública, no qual podemos encontrar vários alunos que já têm acesso a essa ferramenta. Podemos dizer, inclusive, que há outros que ainda não tiveram a

⁸ Segundo Vygotsky (1984) para a construção do conhecimento é necessário uma **dinâmica interativa** e nesta dinâmica estão envolvidos o aluno, como sujeito do conhecimento; o professor como mediador e os conteúdos e os significados. Segundo esta concepção deve haver um caminho em direção à identificação e análise dos mecanismos nos ocorre o conhecimento.

oportunidade de manusear esse instrumento, no caso, o computador. Pudo (2003) acrescenta, ainda, que essas novas tecnologias já se encontram quase em toda parte.

Na indústria, no comércio, na ciência e, atualmente, de modo bastante discreto, na Educação, podemos presenciar sua contribuição para experimentos, invenções e até mesmo descobertas que, na maioria das vezes, vem contribuir para o avanço da humanidade (PUDO, 2003, p. 1).

Ainda no que se refere à *Internet*, agora no contexto escolar, Moura (1998) assegura que ela possibilita a interação com os outros e com esse recurso há a troca de ideias e reflexões diferenciadas e, na escola, a *Internet* já é parte de uma realidade em que o aluno se torna mais seguro para buscar o conhecimento. Ao fazer referência a esse assunto, Moura diz que:

A Internet faz hoje parte do nosso mundo, incluindo o espaço escolar, e a Educação não pode passar ao lado desta realidade. Esse novo recurso põe à disposição um novo mar de possibilidades para novas aprendizagens, permite a interação com outras pessoas das mais variadas culturas, possibilita o intercâmbio de diferentes visões e realidades, e auxilia a procura de respostas para os problemas. Ela é um excelente recurso para qualquer tipo de aprendizagem, em particular nas aprendizagens em que o aprendente assume o controle (MOURA, 1998).

Assim, a nova ordem mundial parece mostrar que é de suma relevância que se promova a inclusão digital no contexto educacional, para que nossos alunos sejam preparados de forma a responder às exigências atuais. Se já se reconhece que as novas tecnologias fazem parte do cotidiano de milhões de pessoas, nos mais variados contextos, em todo o mundo, o que justificaria sua não inclusão no espaço escolar? Nesse espaço, a renovação constante de programas, abordagens, técnica e recursos que promovam o ensino e o interesse de educadores e educandos torna-se vital, se almejamos uma formação de qualidade.

O ensino da LI pode ser ainda mais prazeroso⁹ e de maior eficácia de aprendizagem se esse estiver “ligado” às novas tecnologias de ensino, como o computador e a *Internet*, grandes aliados do professor no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

⁹ O ensino de Língua Inglesa deveria ser prazeroso tanto para o aluno quanto para o professor, pois esse, usando algumas ferramentas tecnológicas, pode, além de ensinar, também aprender nessa sua prática, ou seja, há uma reciprocidade em suas práticas educativas.

A *Internet*, de fato, proporciona maior facilidade aos usuários, pois além de ser uma ferramenta educativa e de aprendizagem, ela oferece muitos outros benefícios. Como já citamos anteriormente, ela quebra barreiras geográficas, aproxima os povos, facilita a vida, promove o conhecimento e o entretenimento. Por meio dela, há o compartilhamento de ideias e informações, e, sobretudo, eleva a diversidade linguística e as diferentes culturas existentes no mundo.

Muitos lares em todo o mundo dispõem desse recurso tecnológico, e por todos os seus benefícios não é tão caro. Obviamente, grande parte da população mundial ainda não tem disponibilizada essa ferramenta, pois, como sabemos, há uma crise financeira em todo o mundo, o que nos incita a dizer que o computador e a *Internet* ainda são um luxo para muitas pessoas.

É necessário frisar, também, que nem tudo o que há na *Internet* pode ser considerado benéfico, pelo contrário, podemos até dizer que é uma arma perigosa nas mãos de facções que existem em toda parte. Essas pessoas mal-intencionadas agem de má-fé, buscam suas vítimas por meio da *web* e pessoas menos atentas sofrem seus golpes. É claro que outros absurdos podem acontecer também, os chamados “crimes cibernéticos”, crimes que ocorrem via *on-line*, como mensagens com vírus nos *e-mails* (que na maioria das vezes, afetam gravemente os computadores), crimes de pedofilia, desvio de dinheiro das contas das pessoas (há a descoberta das senhas de contas e cartões de crédito) com a ajuda de um programa chamado “*Trojans*”¹⁰ ou Cavalos de Troia, que infectam o computador, tornando-o lento e pouco eficiente. Mensagens com esses terríveis programas chegam pelo correio eletrônico fragilizando os recursos do computador.

Malgrado esses inconvenientes, administradores recebem as novas tecnologias nas escolas públicas em todo o Brasil. Laboratórios de informática são montados para atender os alunos de Educação Básica de norte a sul do País. Uma nova ferramenta educativa insere-se, gradativamente, no âmbito das escolas públicas, oriunda de projetos governamentais e, mais, amparada por leis, resoluções, documentos, enfim, políticas de uso de tecnologias na Educação, que envolvem o processo de inclusão digital nas

¹⁰ *Trojans* são programas mal intencionados que podem danificar o seu computador e as informações existentes no seu computador. Podem igualmente tornar a *Internet* mais lenta e poderão mesmo utilizar o seu computador para se espalhar para os seus amigos, família, colegas e o resto da *Internet*. (Disponível em: <<http://www.microsoft.com/portugal/athome/security/viruses/virus101.mspx>>. Acesso em: 16 out. 2008).

comunidades escolares. Mostraremos algumas das principais políticas envolvendo as tecnologias no Capítulo 2 desta Dissertação.

É importante nos atentar ao fato de que inserir essas novas tecnologias nas escolas públicas de todo o Brasil não significa que a inclusão digital esteja implementada. A esse respeito, Quiles (2007, p. 2) afirma que a instalação dos laboratórios de informática nas escolas que viabilizam o acesso às tecnologias da informação e comunicação não significa tudo, mas esse acesso deve promover a mediação de professores no cotidiano da escola, por meio do desenvolvimento de sua prática pedagógica e “saberes docentes para trabalhar, acessar e interagir com essas tecnologias”.

Quiles (2007) ainda nos alerta para o planejamento das atividades nesse espaço tecnológico, em que o professor deve ter bem planejada a atividade a ser desenvolvida, bem como a seleção de *sites* que a turma irá utilizar naquela aula; o autor mostra, ainda, que a organização do tempo disponível da aula com as atividades dos *sites* é de fundamental importância para o êxito da aula.

Diante do exposto, entende-se a necessidade de se estabelecer o currículo escolar pelo professor. Mesmo em se tratando de um tema que tem causado repercussão na comunidade acadêmica, que é a Educação inclusiva de alunos portadores de necessidades especiais, Stainback (1999) nos mostra em seu artigo que os professores devem aprender a trabalhar em cooperação com todos os envolvidos no ambiente escolar, ou seja, com os alunos, famílias e até os funcionários escolares e, assim, ter melhores condições de planejamento e adaptação dos currículos que atendam às necessidades dos discentes. Esse autor nos mostra que,

O currículo tem sido encarado e implementado a partir da perspectiva de que as turmas de Educação regular têm um conjunto padronizado de exigências acadêmicas ou de fragmentos de conhecimento e habilidades que todo aluno deve aprender para terminar com sucesso o seu curso (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 235).

Como podemos notar, o currículo é um guia prático que pode ajudar muito o trabalho do professor, mas, pelo que vimos ultimamente nas escolas, pois temos contato com algumas, ele tem sido negligenciado e encarado como um elemento de pouca relevância por alguns profissionais da Educação. O currículo é esquecido quase sempre, quando é lembrado é para outros fins, como inserir ou excluir determinadas disciplinas pedagógicas da Educação Básica. Pelo que temos vivenciado nos diversos contextos

escolares a que tivemos e ainda temos acesso, o currículo é importante como suporte e elemento principal do processo de ensino e aprendizagem. Na visão de Perrenoud,

O projeto do sistema escolar encarna-se no seu currículo, conjunto de objetivos e de conteúdos de formação. Apesar das controvérsias a respeito, nunca extintas, o currículo está inscrito em textos que têm força de lei e não podem ser inconseqüentes, mesmo se subsiste certa margem de interpretação. Parece-me de bom senso tomar o currículo como a referência última à qual se reportam as formas e as normas de excelência escolar. Isso é mais ou menos óbvio (PERRENOUD, 2003).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o artigo 26 consta o currículo de base para o ensino infantil, fundamental e médio. O objetivo principal do currículo é promover uma Educação mais igualitária aos alunos, pois ele é como um roteiro para o professor. Além de atender as disciplinas já trabalhadas¹¹, nos PCNs estão incluídos os temas transversais¹² que cada escola tem a autonomia de trabalhar como desejar. Com a inclusão digital inserida nas escolas, é importante que os professores utilizem no currículo escolar esses instrumentos tecnológicos de auxílio em cada disciplina pedagógica para ministrarem suas aulas de maneira mais confiante. A utilização do laboratório de informática sem um planejamento pode não ser bem sucedida, pelo contrário, pode ser até mesmo um “fiasco” para o professor. Estar bem preparado é uma forma de garantia de êxito no ensino e aprendizagem, principalmente no ensino de outra língua, como a LI, por exemplo. Entendemos que o professor deveria se engajar e preparar suas aulas tendo a crença de que seu aluno poderá ter contato com uma língua estrangeira somente durante sua aula, pois não é sempre que os alunos têm a condição de frequentar cursos de idiomas. Por isso, vemos a necessidade de o professor de LI buscar continuamente o conhecimento, se preparando cada dia mais, isso é, uma educação continuada, que beneficiará não somente ao corpo discente, mas a ele próprio.

O computador e a *Internet* são inovações tecnológicas que vêm para auxiliar o trabalho do professor. Não é preciso que o educador se sinta inquieto diante desses recursos tecnológicos, antes de tudo, devemos encará-los como colaboradores do trabalho. Com a inserção das novas tecnologias, o currículo escolar atualizado pode ser o começo de uma Educação centrada no aluno, pois nos desvencilharemos dos métodos

¹¹ Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Química, Física e Biologia – Ensino Médio), História e Geografia, além do ensino de Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e, facultativo, Ensino Religioso.

¹² Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde e Ética.

antigos de ensinar, em que somente a sala de aula e os recursos convencionais são utilizados.

Para que o processo de naturalização das tecnologias seja implementado, é necessário introduzi-las nos currículos escolares, para que a educação possa preparar os jovens para o futuro. Portanto, todos os envolvidos no sistema escolar deveriam buscar novas alternativas ao processo de ensino e aprendizagem, começando pela “verdadeira aceitação” das novas tecnologias nas escolas, capacitando-se mais para a utilização desses novos recursos, inserindo em currículos escolares o computador e a *Internet* como instrumentos auxiliares da aprendizagem.

De acordo com Warschauer (2008) o termo “inclusão digital” tem sido empregado para indicar desigualdade no acesso à tecnologia digital. O autor diz ainda que há muitas formas de desigualdades sociais e educacionais no que se refere à tecnologia. Com base na realidade dos Estados Unidos, apresenta diferenças de raça, gênero e de gerações.

Conforme atesta o autor, “as crianças de hoje não só têm estilos de aprendizagens diferentes; elas também enfrentam exigências de aprendizagens diferentes” (WARSCHAUER, 2008, p. 150)¹³. Esse novo milênio, de acordo com o autor supracitado, vai exigir da juventude um vasto leque de conhecimento, habilidades e atitudes adequadas aos conhecimentos da sociedade atual.

Nessa perspectiva é que entendemos o quanto é importante o professor se aperfeiçoar em suas habilidades com as ferramentas tecnológicas, bem como reavaliar os seu currículo escolar, inserir as novas tecnologias em seu planejamento e não ter receio de tentar, dessa forma se sentirá mais confiante com a utilização constante destes recursos da tecnologia.

1.5 Ter acesso a computadores e a *Internet* é ser incluído digitalmente?

Em seu processo de implementação, a inclusão digital se depara com mecanismos sociais e econômicos que provocam a separação entre indivíduos e a exclusão entre os povos. Dessa forma, tornam-se reduzidas as possibilidades que o

¹³ Nossa tradução de *Children today not only have different learning styles; they also face different learning requirements.*

ambiente digital poderia oferecer às pessoas. Especificamente, no contexto da escola pública, a inclusão digital proporciona aos alunos condições de ampliar seus conhecimentos, ações e posturas, bem como de tecer diversas reflexões a respeito da sociedade, da aprendizagem e de si mesmos. No que tange ao uso do computador e ao processo de inclusão digital, Spigaroli *et al.* (2005) assinalam que

Compreendemos que, de forma significativa, o computador é uma ferramenta importante para potencializar a expressão, a criação e a comunicação nos alunos, com o desenvolvimento de projetos, construindo suas competências mediadas e acompanhadas por nós a cada encontro, em que o ambiente de aprendizagem proporciona a ação e a reflexão de todos dos sujeitos envolvidos no processo, considerando as etapas concluídas ou não, que permitirão a todos uma reflexão sobre o produto final de cada atividade, bem como as perdas e os ganhos obtidos (SPIGAROLI *et al.*, 2005, p. 228).

A possibilidade de interagir com o outro no mundo digital é, hoje, uma realidade para muitos que têm acesso ao computador e à *Internet*. Essa interação, a cada dia, tem quebrado barreiras geográficas, culturais e pessoais e proporciona a oportunidade de compartilhar novos pensares e conhecimentos. Essa interação, dentro desse contexto digital, aproxima e faz o internauta, na maioria das vezes, agir com mais eficácia ao analisar, compreender, questionar, rever e/ou modificar seus próprios pensamentos e — por que não? — até suas ações.

Partindo desse contexto, Pellanda (2005) nos mostra que a informática aprofunda “nossa forma de conhecer, de nos relacionarmos com a natureza e com as pessoas” e ainda: “ela influi, decisivamente, na forma como conhecemos e como nos construímos como subjetividades.” Assim, quando produzimos um texto no computador, podemos acompanhar as recorrências da mente de forma circular e não linearmente, ou seja, acompanhamos todas as recorrências do processo de pensamento.

Ainda, de acordo com Pellanda (2005, p. 43), configura-se, no que se remete ao contexto digital, um aprofundamento do “fosso social entre incluídos e excluídos” e que:

É preciso pensar em estratégias de inclusão digital não estreitamente ligadas a adestramentos e acesso a serviços, mas estratégias ampliadas de inclusão social mediante uma cultura digital com todo o potencial que esse espaço tem para expandir o humano, expandindo o conhecimento e a consciência (PELLANDA, 2005, p. 43).

Dessa forma, a inclusão digital na escola pública mostra-se não apenas como um modismo, mas como uma necessidade para que se proporcione a todos os alunos, independentemente de classe social, econômica ou de diferenças individuais, o acesso ao mundo das ideias e a consequente diminuição das barreiras de exclusão social e exercício da cidadania.

Há um espaço entre aqueles que têm acesso à tecnologia e aqueles que não o têm, levando essas pessoas à chamada “exclusão digital”. Podemos dizer que aqueles que têm acesso estão incluídos nas tecnologias; e os que não possuem esse acesso, seja por que motivo for, encontram-se excluídos digitalmente, talvez até por opção. De acordo com Lopes (2003), dos 170 milhões de pessoas de nosso país, apenas “20 milhões têm acesso a um computador”, mas nossa maior esperança é essa nova geração que tem todas as possibilidades de mudar esse fato. Segundo o autor,

Ainda assim, quem olhar com mais atenção esse retrato observará que crianças e jovens estão embarcando no mundo digital, o que permite algum otimismo para o futuro. Nos últimos três anos, o número de incluídos aumentou de 10% para 15%, ou seja, 50% de acréscimo (LOPES, 2003, p. 1).

As novas tecnologias não resolverão todos os problemas que cercam a sociedade contemporânea, seja de ordem social, política, econômica e educativa do mundo, mas, com o seu uso, muitas coisas podem ser melhoradas, favorecendo diversas pessoas de inúmeros setores.

Em nossos estudos, verificamos que há sérias políticas de inclusão digital que tentam envolver as comunidades, criando projetos para tal, beneficiando, por meio de cursos que envolvem as novas tecnologias, as pessoas que estão excluídas digitalmente. Esse tema, inclusão digital é chamado, em Inglês, de *Digital Divide* e em Francês, de *Fracture Numérique*, mas independentemente do lugar onde seja usado, o que é relevante é o objetivo a que se propõe. Estar incluído digitalmente não é, como se pode pensar, ter acesso ao computador conectado à *Internet*, trocar *e-mails* ou participar de salas de bate-papos, os conhecidos *chats*, mas vai muito além; **inclusão digital** é poder usufruir de todas as facilidades e recursos tecnológicos que as novas tecnologias podem oferecer em prol de uma melhoria de vida de cada cidadão.

Quando falamos de inclusão digital, uma grande parte de pessoas entende que ter computadores conectados à *Internet* é ser incluído digitalmente, ou que “profissionalizar as pessoas na informática” é sinônimo de inclusão digital.

Diante do exposto, pode-se afirmar que quem não se incluir digitalmente o mais rápido possível encontrará dificuldades, se é que já não as está encontrando, pois em cada setor da sociedade na qual estamos inseridos, percebemos que tudo é informatizado. Hoje, por meio dessas ferramentas tecnológicas em ascensão, podemos usufruir de suas facilidades no conforto de nossa casa, adquirir produtos, efetuar pagamentos, usar e prestar serviços, estudar, comunicar, pesquisar e usar até como entretenimento. Isso é inclusão digital, mas, para que ela aconteça, é necessário estarmos alfabetizados digitalmente e, assim, podermos desfrutar de tudo o que o ciberespaço pode oferecer ao internauta, proporcionando, cada vez mais, uma melhoria no estilo de vida de cada um.

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.

Como já foi exposto, a inclusão digital é o aproveitamento, em nosso próprio benefício, de todos os aspectos favoráveis oferecidos pela tecnologia. Sabemos o quanto ela ajudou e ainda tem ajudado as pessoas ao longo da História, desde as antigas até as mais recentes; é importante ter habilidade para lidar com elas, fazendo delas uma ponte entre nossos anseios e as nossas conquistas, pessoais e intransferíveis, que, assim como acontece com o conhecimento, temos que buscar e construir a cada dia.

A sociedade modifica-se sempre, a cada invenção e inovação tecnológica, modificando hábitos e atitudes; isso é evolução, que vem para atender de forma natural toda uma população e os avanços tecnológicos vêm em resposta às necessidades de um grande número de pessoas. O que lamentamos é o preço alto que temos que pagar por isso. Mesmo o número de usuários conectados à *Internet* tendo crescido progressivamente, ainda é caro, para grande parte da população mundial, usufruir de todos os benefícios que as tecnologias oferecem. Em seu livro, Silveira (2001), que também é presidente do Instituto Nacional da Tecnologia da Informação (ITI), argumenta que a privatização de serviços para ter acesso à *Internet* ainda não “ajudou a baratear a conexão, o que é um dos maiores obstáculos para a ampliação da *Internet* no Brasil”.

1.6 Linguagem, representação e o processo identitário

Para falarmos das questões concernentes ao processo identitário, será preciso nos remetermos às problematizações que envolvem a linguagem. Segundo Rajagopalan (2003), a visão de linguagem como uma entidade pronta e acabada não se sustenta no atual contexto em que as fronteiras culturais e geográficas foram rompidas. Para esse autor, esse momento, que é marcado por mudanças drásticas como a globalização, traz “consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25).

Dessa forma, podemos entender que com a globalização há um intercâmbio constante entre as línguas. Para Rajagopalan (2001), esse fenômeno altera o cenário mundial e promove uma discussão concernente à noção de identidade. Isso nos remete às discussões e problematizações que estão inseridas em nosso trabalho: o uso de recursos tecnológicos nas aulas de LI. A presença das novas tecnologias no contexto educacional propicia o surgimento de novas identidades. Quando destacamos isso, referimo-nos ao que afirma Rajagopalan (2001): as identidades estão em constante processo de mudança e dependem, segundo Hall (2000), da representação, isso é, identidade e representação estão imbricadas.

Serpa (2008), ao parafrasear Woodward (2000) no que concerne à imbricação entre identidade e representação, reitera que essa relação

[...] apresenta um dado interessante, qual seja, o de que um sistema de representação traz, em seu bojo, a relação entre cultura e significado. Dessa forma, um sistema de representação, por meio do qual se cria a identidade, pode ser examinado a partir da cultura e dos significados existentes nela (SERPA, 2008, p. 52).

Quanto à discussão no que se refere à representação na produção das identidades, Woodward (2000) ainda nos mostra que

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (WOODWARD, 2000, p. 17).

Além do que foi exposto, Woodward (2000), aponta que a globalização, que também, para essa autora, desestabiliza o cenário mundial, já que rompe as fronteiras

nacionais, culturais e econômicas, traz o que ela chama de “crises de identidade” (WOODWARD, 2000, p. 20). Segundo essa autora, as crises de identidade só podem ser analisadas (entendidas) sob a luz desse contexto de grandes mudanças trazidas pela globalização.

O advento da informatização foi um dos instrumentos que possibilitou a expansão da globalização. As novas tecnologias operam drásticas transformações em nossas vidas cotidianas, tanto pessoais quanto profissionais, principalmente no que concerne às relações de tempo e de espaço. A entrada desse recurso, próprio da atualidade, processa mudanças e conflitos identitários no contexto que analisaremos: a inclusão digital no contexto do ensino e aprendizagem da LI. A autora ainda reitera que

[...] as identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo [...]. Esse é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento (WOODWARD, 2000, p. 25).

As discussões feitas por Hall (2000), Silva (2000) e Woodward (2000), referentes à noção de identidade, revelam um deslocamento em relação à visão clássica de identidade. A perspectiva clássica concebia a identidade como algo estático e transcendental. Dessa forma, subjacentes ao estudo dos autores citados, encontramos as problematizações que envolvem as perspectivas essencialistas e não essencialistas no que se refere à identidade. Vale lembrar que a perspectiva essencialista sugere a existência de “um conjunto cristalino, autêntico” (WOODWARD, 2000, p. 12), de aspectos que caracterizam os sujeitos e que permanecem ao longo de sua existência. Por outro lado, para esses autores já citados, que estão inseridos na perspectiva não-essencialista, a identidade faz parte de um processo de construção. Ainda reitera Rajagopalan (2002, p. 77), a identidade “é um construto e não algo que se encontra aí *in natura*”, isso é, não encontramos a identidade definida e acabada “por aí”, pois ela é constantemente criada e recriada.

Assim, podemos dizer que, segundo Woodward (2000), as identidades são construídas e reconstruídas de acordo com determinados contextos sócio-históricos, políticos e culturais. Nas palavras dessa autora, “a discussão sobre identidade sugere a emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais cambiantes” (WOODWARD, 2000, p. 19).

Ainda, de acordo com Woodward, a existência de uma identidade só é possível a partir da oposição a outras identidades, passando por um processo de marcação da diferença. Para Rajagopalan (2003), Hall (2000), Woodward (2000) e Silva (2000), a identidade e a diferença não são entidades independentes. Elas fazem parte de um processo de produção em que uma não tem existência sem a outra. Há uma dependência mútua entre elas. Além disso, esses autores afirmam que tanto a identidade quanto a diferença são o resultado de criações linguísticas.

Consequentemente, “a identidade e a diferença estão sujeitas a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral” (SILVA, 2000, p. 77). Silva (2000) refere-se aqui à noção de linguagem segundo o ponto de vista pós-estruturalista. A linguagem na perspectiva a que ele se refere não é um sistema fechado em si mesmo, uma entidade pronta, mas um sistema de significação caracterizado pela instabilidade, pelo não fechamento. Nas palavras de Silva (2000),

Essa característica da linguagem tem consequências importantes para a questão da diferença e da identidade culturais. Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade (SILVA, 2000, p. 80).

É nesse sentido que Silva (2000) afirma que há dois movimentos distintos na construção das identidades. Um deles é o processo de essencialização das identidades; aquele que a considera como uma entidade pronta e fixa. O outro, o da desestabilização. Nas palavras de Silva (2000), esse processo, o último, é

[...] semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (SILVA, 2000, p. 84).

Assim, a noção de linguagem pautada na ideia de transparência cai por terra na perspectiva dos estudos pós-modernos, que acreditam que a linguagem, conforme nos mostra Rajagopalan (2003), é palco de conflitos, isso é, a linguagem é marcada pela flexibilidade, pela instabilidade e pela heterogeneidade. Dessa forma, esse autor contesta a tese do representacionismo, já que ela parte do pressuposto de que é possível usar a linguagem como forma direta de representação do mundo, ou seja, como se fosse

possível, por meio da linguagem, descrever o mundo de forma neutra e objetiva. A tese do representacionismo, de acordo com Rajagopalan,

É um gesto de lamentação, porque afirma a incapacidade dos seres humanos de apreenderem o mundo numenal tal e qual (em oposição ao mundo fenomenal); a linguagem, diz ela, infelizmente, se coloca como uma barreira entre a mente humana e o mundo, dificultando qualquer apreensão desse de maneira direta [...] (RAJAGOPALAN, 2003, p. 31).

Se, por um lado, não podemos considerar a linguagem como instrumento de representação objetiva, direta e neutra do mundo, por outro, não podemos entender as identidades como entidades fixas desvinculadas dos sistemas de representação, a partir dos quais essas identidades vão emergir.

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. Nas palavras de Woodward (2000, p. 17), “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”. Assim, os sistemas de representação constroem significados sociais que permitem a construção de diferentes possibilidades de “ser sujeito”, isso é, produzem uma multiplicidade de identidades.

Quanto à associação da produção da identidade e da diferença a sistemas de representação, Silva (2000) afirma que, já que elas têm existência a partir do uso do discurso e da linguagem, não há como negar também a presença de forças de poder subjacentes à criação tanto da identidade como da diferença. Nas próprias palavras desse autor,

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

Disso resultam as classificações pelas quais passam o mundo social, isso é, a divisão do mundo em classes ou grupos sociais. No entender de Silva (2000),

As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, nesse caso, também

hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA, 2000, p. 82).

Para Silva, a problematização da identidade e da diferença deve ser entendida como uma forma de colocar em pauta também “os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (SILVA, 2000, p. 91). É preciso perceber que, ao classificar o mundo, ou seja, ao produzirmos identidades e diferenças, estamos também criando hierarquias segundo os valores e crenças implícitos nas representações que fazemos das pessoas, dos fatos, dos elementos do mundo etc.. Em nosso trabalho, tentamos evidenciar tanto as representações implícitas nos dizeres dos participantes em relação às novas tecnologias, como das diferentes instâncias que compõem a escola.

Portanto, nesta parte do trabalho, mostramos um pouco da evolução tecnológica, ressaltamos como a tecnologia pode se tornar um processo natural no contexto escolar, falamos do ensino e aprendizagem da LI como língua estrangeira na escola bem como o uso das novas tecnologias nas aulas de LI. Falamos também, do acesso a computadores e da *Internet* como forma de inclusão digital e sinalizamos a respeito da linguagem, representação e o processo identitário. No próximo capítulo citaremos algumas políticas de uso de tecnologia na educação.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS DE USO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

No que se refere ao processo de “inclusão digital” e ao ensino de língua estrangeira, consideramos pertinente o estudo de algumas políticas referentes a esses temas, para melhor entendimento, a título de enriquecimento e melhor esclarecimento do assunto abordado. Dessa forma, selecionamos alguns documentos e programas referentes ao uso de tecnologia na Educação.

2.1 Diretrizes políticas para o desenvolvimento e a promoção da informação governamental de domínio público-UNESCO

Esse documento foi redigido pela UNESCO, sob a responsabilidade de Paul F. Uhlir, em 2006, e tem o objetivo de oferecer diretrizes para a elaboração de políticas e tomadas de decisão no âmbito nacional e no internacional. Apesar da afirmação explícita de que se trata de um documento aconselhatório e não prescritivo, não há dúvida de que os Governos os levarão em conta ao proporem seus programas e projetos.

Logo no primeiro parágrafo do documento, em seu Resumo Executivo, encontra-se uma afirmação de que:

Uma das principais metas de qualquer sociedade é o fortalecimento de todos os cidadãos, por meio do uso da informação e do conhecimento, como um corolário dos direitos básicos à liberdade de expressão e à participação na vida cultural e no progresso científico (UHLIR, 2006, p. 13).

Dessa forma, percebemos que existe uma preocupação internacional com a democratização do acesso à informação e, para tanto, a inclusão digital configura-se como uma das ferramentas pelas quais tal acesso será proporcionado. Esse não é um documento específico de aconselhamento às escolas e, sim, aos órgãos do Governo que gerenciam essas escolas.

No que diz respeito, especificamente, ao papel da LI na inclusão digital, o documento apresenta uma recomendação da UNESCO a respeito da Promoção e Utilização do Multilinguismo e o Acesso Universal ao Ciberespaço com a seguinte definição:

A informação de domínio público refere-se à informação publicamente acessível, cuja utilização não infringe qualquer direito legal, ou qualquer obrigação de confidencialidade. Refere-se, portanto, por um lado, ao domínio de todos os trabalhos, ou objetos de direitos relativos, que podem ser explorados por todos sem qualquer autorização, por exemplo quando a proteção não é concedida por lei nacional ou internacional, ou devido à expiração do termo de proteção. Refere-se, por outro lado, a dados públicos e informações oficiais produzidos e voluntariamente disponibilizados por Governos ou organizações internacionais (UHLIR, 2006, p. 13).

Como a informação de domínio público é uma ferramenta de cidadania e acesso a documentos de vários países, o conhecimento de línguas (e, nesse caso, o do Inglês, idioma oficial da *Internet*) é fundamental para que todos possam usufruir, de forma eficaz, das tecnologias disponíveis.

Uma expressão do documento que despertou nossa atenção no documento e que tem relação com essa pesquisa foi o “hiato digital” que existe como obstáculo à inclusão digital, seja no âmbito nacional, seja no internacional:

A despeito dos grandes avanços alcançados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e tecnologias de gestão da informação, existem sérios desequilíbrios globais bem documentados na forma de “hiato digital”. O desenvolvimento e a promoção do acesso à informação pública podem auxiliar na redução dessa lacuna de duas maneiras significativas.

- Em nível nacional: nos países em desenvolvimento, onde a produção da informação pelo setor privado não é tão ativa quanto no Governo, a informação produzida pelo setor público constitui tipicamente uma parcela muito grande da informação gerada dentro do país e sobre ele e pode constituir um recurso especialmente importante para o desenvolvimento.

- Em nível internacional: por ser a *Internet* uma rede internacional que transcende todas as fronteiras políticas, toda informação pública que é disponibilizada *online* torna-se imediatamente parte das chamadas “áreas globais comuns de informação” (*global information commons*), disponíveis para exploração em benefício dos países em desenvolvimento e de seus cidadãos (UHLIR, 2006, p.15).

O documento mostra, ainda, que a falta de domínio da língua pode prejudicar de forma significativa a democratização da informação:

Em ambos os casos, entretanto, uma das maiores barreiras à utilização da informação disponível é provavelmente o idioma, que exige estratégias para redução dos obstáculos, para que se possa ter acesso ao patrimônio multicultural humano disponível através da *Internet* e de outros meios de comunicação (UHLIR, 2006, p.15).

Como o escopo dessa pesquisa é a inclusão digital no ensino de LI, esse documento não traz tantas informações pertinentes, a não ser no que se refere ao papel do idioma no acesso às tecnologias.

Muitos trabalhos fazem alusão ao fato de a *Internet* ser uma “terra de ninguém”, em que tudo é permitido, tudo pode ser copiado, editado, modificado, sem a obrigatoriedade de se respeitarem os direitos autorais. Nesse sentido, o documento aconselha que cada país estabeleça a sua Lei Nacional de Liberdade de Informação, que “assegure ao cidadão o acesso, sob demanda, à informação mantida pelo Governo e que não esteja rotineiramente disponível” (UHLIR, 2006, p. 6). No entanto, o próprio documento afirma que tais leis acarretam dificuldades burocráticas e dispendiosas; para saná-las, o documento aconselha o desenvolvimento de uma Estrutura de Política da Informação, que pudesse gerenciar a disseminação das informações oficiais de cada país.

As leis de liberdade de informação não são, entretanto, suficientes em si mesmas. Na prática, em geral acarretam um processo burocrático, enfadonho e relativamente dispendioso, que o cidadão tem de enfrentar para obter a informação que é legalmente de domínio público e que deveria se tornar pública. Assim, o governo deveria desenvolver também uma Estrutura compreensiva de Política de Informação para a gestão e disseminação ativa das informações governamentais (UHLIR, 2006, p. 16).

O documento cita a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 19, que prevê o direito fundamento de acesso ao conhecimento como requisito básico da cidadania. Tal acesso à informação deve dar-se “por quaisquer meios, independentemente de fronteiras”, para a disseminação democrática das ideias. O artigo 27 da mesma Declaração estabelece o “direito de participar livremente da vida cultural da comunidade... e de participar do progresso científico e de fruir de seus benefícios”. Nesse sentido, “uma das principais metas de qualquer sociedade que esteja lutando pelo desenvolvimento humano é o fortalecimento de todos os seus cidadãos, por meio do acesso e utilização da informação e do conhecimento” (UHLIR, 2006, p. 21). Em vários momentos, o documento faz questão de enfatizar a importância do multilinguismo e das denominadas TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação que, como sabemos, são muito valorizadas hoje, nas escolas e, para o escopo dessa pesquisa, evidencia-se o papel fundamental da LI na democratização do acesso à informação por meio das redes digitais de informação:

Em ambos os casos, uma das maiores barreiras à utilização da informação disponível é provavelmente a linguística. O idioma, obviamente, constitui o fundamento da comunicação entre as pessoas e faz parte também de seu patrimônio cultural e de sua tradição. Por essa razão, o idioma de um usuário não deve constituir obstáculo para o acesso ao patrimônio multicultural humano disponível através da *Internet* e de outros meios de comunicação. O desenvolvimento harmonioso das economias e das sociedades do conhecimento é, portanto, promovido pela disponibilidade de informação multilíngüe e multicultural. Muitos países possuem dois e, em muitos casos, vários idiomas oficiais e não-oficiais dentro de suas jurisdições. A diversidade da população em termos dos diferentes idiomas e tradições criam substanciais desafios para a administração da informação pública (UHLIR, 2006, p. 35).

Mais uma vez, é importante salientar que esse documento da UNESCO não trata, especificamente, do ensino de LI nem da inclusão digital nesse ensino, objetivo específico dessa pesquisa. No entanto, as informações nele contidas são pertinentes para que se perceba a importância social da aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas públicas.

A seguir, direcionando a análise para o nível governamental no País, será mostrado o documento máximo regulamentador da Educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB

A Educação no Brasil é regulamentada pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 9394-96 de 20 de dezembro de 1996, publicada no Diário Oficial da União em 23.12.96.

O documento, por ser de âmbito genérico, não focaliza especificamente a inclusão digital, embora, em seu artigo terceiro, incisos I, II, III, X e XI, sejam apresentados os princípios que relacionam escola e cidadania que se mostram pertinentes para essa pesquisa, que trata, especificamente, da inclusão digital no ensino de língua estrangeira e, como um corolário decorrente, do papel da língua estrangeira no acesso ao conhecimento multicultural:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
X - valorização da experiência extra-escolar;
XI - vinculação entre a Educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Para a consecução dessas metas, as tecnologias digitais e a LI desempenham um papel fundamental, como ferramentas que necessitam ser disponibilizadas a todos os alunos da escola pública do Brasil.

No artigo 26, que trata dos currículos dos ensinos fundamental e médio, a LDB destaca a importância das linguagens na Educação e na organicidade da aprendizagem,

Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

O artigo 27 acrescenta algumas diretrizes que interessam a essa pesquisa:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

[...]

III - orientação para o trabalho;

Quando apresenta as especificações para o Ensino Médio, em seu artigo 36, a LDB volta a mencionar o ensino de língua estrangeira:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I desse Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a Educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Embora o artigo saliente o papel da Língua Portuguesa no entendimento do processo histórico, social e cultural do povo brasileiro, não há dúvida de que a língua estrangeira também desempenha um papel significativo nesse entendimento. No Inciso terceiro, a Lei trata especificamente do ensino de línguas estrangeiras, sendo a primeira obrigatória e a segunda, optativa. Na maioria dos casos, as escolas têm optado pelas línguas inglesa e espanhola; pouquíssimas ensinam a língua francesa que, não obstante, tem grande aceitação por parte dos alunos.

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (LDB, art. 36).

Ainda nesse artigo, nos parágrafos que tratam dos conteúdos e das formas de avaliação, a lei determina especificamente:

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

Quando se fala em “formas contemporâneas de linguagem”, salienta-se o papel dos computadores e da *Internet* na disseminação da informação. Na próxima seção, serão mostrados os PCNs, que são os parâmetros de orientação do ensino público no País, para verificar o que dizem a respeito do ensino de LI e de inclusão digital.

2.3 Parâmetros curriculares nacionais para os ensinos Fundamental e Médio - PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir de agora denominados simplesmente como PCNs, foram publicados inicialmente em 1998 e têm a finalidade de oferecer aos educadores do País as linhas norteadoras para o Ensino Fundamental no Brasil.

O termo “parâmetro” visa comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras (PCN, 1998, p. 49).

O documento ainda procura deixar claro que

O estabelecimento de parâmetros curriculares comuns para todo o país, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade, busca garantir o respeito à diversidade, que é marca cultural do país, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional (PCN, 1998, p. 50).

Já em seu primeiro parágrafo introdutório, o documento traz uma informação pertinente para os fins dessa pesquisa, ou seja, mostra as novas exigências que se

colocam para a Educação, em decorrência dos avanços tecnológicos da sociedade contemporânea:

O papel fundamental da Educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em Educação do nosso país (PCN, 1998, p. 5).

Não se pode esquecer que se trata de um documento de cunho eminentemente político, que veicula uma ideologia neoliberal, bem adequado às determinações dos órgãos financiadores internacionais. No entanto, contém princípios ideológicos e filosóficos que têm valor na formação dos professores, alunos e também na configuração das escolas públicas do País:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (PCN, 1998, p. 9).

Quando o documento fala em “direito de acesso ao conhecimento”, percebemos a relevância da inclusão digital como ferramenta essencial na construção de uma Educação para a cidadania.

Estabelecido como diretriz para todas as escolas do País, o documento tem o cuidado de explicitar que cada escola o adotará de acordo com o tempo e as suas metas. Um dos aspectos apontados que diz respeito a essa pesquisa é o fato de colocar que a aprendizagem precisa ser significativa na escola, no momento de vida do aluno, no seu aqui e agora e não com uma hipotética utilidade futura. Assim, o documento explicita que uma de suas características é

[...] contrapor-se à idéia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem (PCN, 1998, p. 10).

Essa colocação faz lembrar o *rap*¹⁴ “Estudo errado”, de Gabriel, o Pensador, cantor de grande prestígio entre os jovens contemporâneos, que diz:

Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
Ou que a minhoca é hermafrodita
Ou sobre a tênia solitária.
Não me faça decorar as capitânias hereditárias!! [...]
Vamos fugir dessa jaula! (2003)

Assim, coloca-se claramente o papel do ensino de LI, que tem uma aplicação imediata para o aluno, quando lida com as tecnologias.

No que diz respeito, especificamente ao ensino de língua estrangeira, o documento coloca que a aprendizagem de outro idioma além do materno “é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão” e, para tanto,

[...] ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira.

O documento ainda salienta que tal engajamento se faz prioritariamente pela leitura, que vai proporcionar ao aluno o pluralismo linguístico e o contato com outras culturas, outros modos de ver o mundo e de lidar com ele:

Tal função está relacionada, principalmente, ao uso que se faz da Língua Estrangeira via leitura, embora se possam também considerar outras habilidades comunicativas, em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Os conteúdos de Língua Estrangeira se articulam com os temas transversais, pela possibilidade que a aprendizagem de línguas traz para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana. Além disso, ainda que seja desejável uma política de pluralismo linguístico, é preciso considerar aspectos da história dos alunos, da comunidade e da cultura local como critérios para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo (PCN, 1998, p. 63).

¹⁴ Rap: [Ingl. acrôn. do ingl. *rhythm and poetry*.] Substantivo masculino 1. Mús. Tipo de música popular, urbana, de origem negra, com ritmo muito marcado e melodia simples, pouco elaborada (HOLANDA, 2000, versão eletrônica, verbete *rap*).

Quanto ao Ensino Médio, o documento salienta a importância da língua estrangeira na operacionalização de novas tecnologias e fala em uma “revolução informática” que promove mudanças radicais na área do conhecimento (PCNEM, 2000, p. 5). A escola não pode ignorar tal revolução, uma vez que recebe diretamente a sua influência, tanto em relação aos alunos quanto aos professores.

Não se pode mais postergar a intervenção no ensino médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar (PCNEM, 2000, p. 12).

Segundo os PCNs, essa revolução tecnológica engendra novas formas de vivência social, novos processos de produção “e até mesmo novas definições de identidade individual e coletiva” (PCNEM, 2000, p. 13). Toda essa realidade tem uma influência direta na escola e provoca a necessidade urgente de se modificar o conceito de ensino para o de uma aprendizagem permanente, em um processo de formação continuada, para que se possa construir a cidadania que permita ao aluno lidar com as transformações sociais e, ao mesmo tempo, contribuir para com elas.

Na seção “Linguagens, códigos e tecnologias” (p. 19), o documento traz informações pertinentes para o escopo dessa pesquisa:

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (PCNEM, 2000, p. 19).

As considerações a respeito da linguagem aprofundam-se, quando o documento diz que as linguagens se inter-relacionam no seio das práticas sociais e da História dos povos. Assim, a priorização, obviamente, é para a Língua Portuguesa. No que tange às línguas estrangeiras, o documento pontua que seu domínio configura-se “como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações” (PCNEM, 2000, p. 19). Logo em seguida, o documento pontua o papel da informática “como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, lúdicas, de aprendizagem e de gestão

pessoal” (PCNEM, 2000, p. 19). Nesses dois trechos, evidencia-se que a LI e o uso dos computadores constituem ferramentas na construção da cidadania e no acesso ao conhecimento.

O documento nada diz, especificamente, a respeito do objetivo dessa pesquisa, que é o uso de novas tecnologias no ensino de língua estrangeira. No entanto, suas colocações a respeito das relações entre linguagem e cultura mostram-se úteis para a reflexão a respeito do papel do ensino de língua estrangeira na escola:

A aprendizagem [...] deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade [...] para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos (PCNEM, 2000, p. 21).

No próximo segmento, serão mostradas colocações do Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO, para verificar em que sentido se aplica aos propósitos desse trabalho.

2.4 Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO

O Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO, proposto pelo MEC, tem por pretensão “iniciar o processo de universalização do uso de tecnologias de ponta no sistema público de ensino” (PROINFO, 1997, p. 1). Apresenta como objetivos:

1. melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem;
2. possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas;
3. propiciar uma Educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico;
4. educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (PROINFO, 1997, p. 3).

O projeto abrange a rede pública dos ensinos Fundamental e Médio em todas as unidades do País. Sua principal meta é a informatização das escolas e do ensino em

geral. Para tanto, propõe a criação, nas escolas, de Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE, que funcionarão:

[...] nas dependências já existentes conforme planejamento e escolha a serem feitos em conjunto pelo MEC, estados (SEE) [Secretarias de Estado de Educação] e municípios (UNDIME) [União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação] e com preferência para:

- * escolas mais avançadas no processo de informatização;
- * escolas normais (de magistério);
- * escolas técnicas federais, cuja maioria conta com recursos profissionalizantes em informática;
- * universidades;
- * Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET;
- * instituições destinadas à capacitação de recursos humanos implantadas por estados e municípios (PROINFO, 1997, p. 8-9).

Na seção “Capacitação de recursos humanos”, o projeto prevê que ela se faça por meio de professores multiplicadores, ou seja:

- * seleção e capacitação de professores oriundos de instituições de ensino superior e técnico-profissionalizante, destinados a ministrar a formação dos professores multiplicadores;
- * seleção e formação de professores multiplicadores, oriundos da rede pública de ensino de 1º e 2º graus e de instituições de ensino superior e técnico-profissionalizante;
- * seleção e formação de técnicos de suporte em informática e telecomunicações;
- * seleção e formação de professores da rede pública de ensino de primeiro e segundo graus (que atuarão nas escolas, com os equipamentos e *software* fornecidos pelo MEC).

Nesse sentido, encontramos um sério problema na implementação do projeto, quando entrevistamos os diretores das escolas, porque, embora os gestores houvessem afirmado que havia essa capacitação de recursos humanos, as escolas lutam com a falta dela e também com a inexistência de profissionais técnicos responsáveis pela manutenção dos equipamentos.

O projeto é bastante ambicioso em suas especificações técnicas a respeito de como devem ser equipadas as escolas:

O modelo tecnológico disponibilizado pelo MEC para a rede pública de ensino deverá ser o mais próximo possível do predominante nas organizações informatizadas do Brasil, pois essas constituem importante fatia do mercado de trabalho dos egressos das escolas públicas. Por isso, o MEC deverá adquirir:

- 1) microcomputadores compatível (sic) com o padrão IBM/PC;
- 2) impressoras policromáticas com tecnologia *inkjet*;
- 3) interface gráfica do tipo *MS- Windows*;
- 4) conjunto integrado de *software* para automação de escritórios;

- 5) *hardware* e *software* necessários para interligar os computadores fornecidos entre si, à *Internet* e à TV-ESCOLA;
- 6) *kits* multimídia;
- 7) *software* simulador de uso da *Internet* (destinado a escolas em que não há serviços de comunicação ou recursos financeiros para contratá-las) (PROINFO, 1997 p. 9).

Percebemos, nessas especificações, a pretensão governamental de equipar as escolas com uma tecnologia avançada, pelo menos em teoria. Mais à frente, nessa pesquisa, será demonstrado que esses computadores raramente têm sido enviados às escolas em número suficiente para todos os alunos, que são obrigados a trabalhar em grupos de dez ou mais indivíduos por máquina e, além disso, não se disponibiliza para as escolas o pessoal técnico capacitado para lidar com essas máquinas e fazer sua manutenção.

Notamos no texto do projeto toda uma configuração do que pode ser o ideal (os verbos no futuro do indicativo bem salientam essa característica de uma ideia a ser implantada), mas que sofreram, inevitavelmente, o choque com a realidade de cada escola do País:

Os microcomputadores, em princípio, deverão ter processadores da categoria *Pentium*, atualmente *bottom line* de processadores *Intel*. As especificações dos equipamentos que o MEC entregará aos estados, para serem instalados nas escolas públicas, destinam-se a permitir:

- * o uso de *software* educativo por um período mínimo de cinco anos (sem custos significativos de atualização tecnológica);
- * a utilização de recursos de informática com características ergonômicas e de segurança adequadas à preservação da integridade do educando;
- * a formação da Rede Nacional de Informática na Educação;
- * a otimização do processo de gestão escolar e de avaliação educacional;
- * a interação escola/comunidade, inclusive por meio de cursos da área de informática abertos à comunidade;
- * a maximização do tempo de funcionamento contínuo (*hardware* e *software*) decorrentes do uso de tecnologia robusta e amplamente dominada (isto determina existência de suprimentos e assistência técnica em um grande número de localidades) (PROINFO, 1997, p. 10).

Na próxima seção, será mostrado o Livro Verde da Sociedade de Informação no Brasil, organizado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, para buscar os subsídios pertinentes para essa pesquisa. A partir de agora, esse documento será designado pela sigla LVSIB.

2.5 Livro Verde – Sociedade da Informação no Brasil

O LVSIB foi publicado em 2000 pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, sob a responsabilidade de Tadao Takahashi. De sua elaboração participaram mais de 300 pessoas envolvidas com ciência e tecnologia no Brasil e no exterior. Iniciou suas atividades em agosto de 1999 e concluiu seus trabalhos no ano de 2000. A apresenta as metas de implementação do Programa Sociedade da Informação no País.

Esse livro contempla um conjunto de ações para impulsionarmos a Sociedade da Informação no Brasil em todos os seus aspectos: ampliação do acesso, meios de conectividade, formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento, comércio eletrônico, desenvolvimento de novas aplicações. Essa meta é um desafio para o Governo e para a sociedade (LVSIB, 2000, p. V).

A Educação é considerada no documento como um elemento principal na edificação de uma sociedade informatizada e na capacitação do cidadão para que possa lidar com as inovações sociais de sua época, como garantia de seu espaço de liberdade e de autonomia.

No Brasil, até mesmo a educação básica ainda apresenta deficiências marcantes. Particularmente nos segmentos sociais de baixa renda e em regiões menos favorecidas, o analfabetismo permanece como realidade nacional. O desafio, portanto, é duplo: superar antigas deficiências e criar as competências requeridas pela nova economia. Nesse sentido, as tecnologias de informação e comunicação podem prestar enorme contribuição para que os programas de Educação ganhem maior eficácia e alcancem cada vez maior número de comunidades e regiões. Para tanto, contudo, é necessário que a capacitação pedagógica e tecnológica de educadores – elemento indispensável para a adequada utilização do potencial didático dos novos meios e fator de multiplicação das competências – tenha paralelo ao desenvolvimento de conteúdo local e em português (LVSIB, 2000, p. 7).

Podemos observar que o documento salienta a necessidade de preparação dos educadores para que possam lidar com as inovações tecnológicas de seu tempo e esta pesquisa se propõe, entre outros aspectos, a verificar se (e em que extensão) essa preparação tem sido efetivamente implementada nas escolas públicas de nossa cidade.

Dentre as suas linhas de ação, uma que se relacionada ao escopo desse trabalho é Educação na sociedade da informação:

[...] apoio aos esquemas de aprendizado, de Educação continuada e a distância baseados na Internet e em redes, mediante fomento a escolas, capacitação dos professores, auto-aprendizado e certificação em tecnologias

de informação e comunicação em larga escala; implantação de reformas curriculares visando ao uso de tecnologias de informação e comunicação em atividades pedagógicas e educacionais, em todos os níveis da Educação formal (LV, 2000, p. 10).

Como acontece em todo projeto governamental, é prevista uma parceria entre os setores público e privado tanto no âmbito federal, quanto no estadual e no municipal. Essa parceria prevê investimentos em todas as áreas para que se possa conseguir a meta principal do Projeto, que é a inclusão digital:

No novo paradigma gerado pela sociedade da informação, a universalização dos serviços de informação e comunicação é condição fundamental, ainda que não exclusiva, para a inserção dos indivíduos como cidadãos, para se construir uma sociedade da informação para todos. É urgente trabalhar no sentido da busca de soluções efetivas para que as pessoas dos diferentes segmentos sociais e regiões tenham amplo acesso à Internet, evitando assim que se crie uma classe de “info-excluídos” (LVSIB, 2000, p. 31).

Em relação à Educação, o documento salienta que o acesso às novas tecnologias é requisito básico para a construção da cidadania:

Pensar a Educação na sociedade da informação exige considerar um leque de aspectos relativos às tecnologias de informação e comunicação, a começar pelo papel que elas desempenham na construção de uma sociedade que tenha a inclusão e a justiça social como uma das prioridades principais (LVSIB, 2000, p. 45).

O documento trata do processo de inclusão digital sob a terminologia de “alfabetização digital”, que precisa ser promovida em todos os níveis de ensino, envolvendo a:

[...] aplicação de tecnologias de informação e comunicação em quaisquer outras áreas (não próximas de tecnologias de informação e comunicação), tais como saúde, transportes, biologia etc., demanda a participação de profissionais dessas áreas, mas com conhecimentos aprofundados em tecnologias de informação e comunicação, que transcendem em muito o nível de alfabetização digital (LVSIB, 2000, p. 48).

Fica evidente que, em 2000, quando o documento foi publicado (e ainda hoje, em 2009), a maioria das escolas do País não estava conectada à *Internet*, embora seja explicitado que no sul do País a informatização escolar é mais intensa que nas demais regiões. A esse respeito, o documento pontua que

O custo não pode ser um fator decisivo na conexão de escolas. O setor público deve articular, junto com vários segmentos da sociedade, iniciativas inovadoras, com forte apoio do setor privado, para assegurar o acesso das escolas às redes eletrônicas de comunicação (LVSIB, 2000, p. 54).

Dentre as ações propostas para a implementação dessas metas salienta-se o “fomento ao desenvolvimento de metodologias de ensino baseadas em tecnologias de informação e comunicação contemplando, inclusive, leitura e produção de informação no novo meio” (LVSIB, 2000, p. 56), o que tem especial influência nessa pesquisa.

Pelo exposto, embora esse documento não diga respeito, especificamente ao uso de tecnologias no ensino de LI, seus apontamentos são úteis na determinação da importância das tecnologias no desenvolvimento da Educação. A seguir, será apontada a proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas de Minas Gerais.

2.6 Proposta curricular da SEE para os ensinos Fundamental e Médio

Esse documento, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, ancorada na LDB, tem como objetivo:

[...] o desenvolvimento das **habilidades necessárias para que o aluno possa lidar com as situações práticas do uso da língua estrangeira**, tendo em vista sua competência comunicativa, tanto na modalidade oral quanto na escrita, pautando-se pela flexibilidade nas escolhas dos procedimentos didáticos. **Adota-se uma abordagem comunicativa com ênfase no desenvolvimento de habilidades para o uso da língua estrangeira em situações reais de comunicação**¹⁵ (PCSEE, 2005, p. 1).

Neste trabalho, o documento será identificado pela sigla PCSEE, para facilitar as citações. Logo em suas primeiras páginas, ao especificar as razões para se ensinar língua estrangeira em uma escola pública, fica evidenciado:

A aprendizagem de uma língua estrangeira, junto com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases (1996). Embora esse seja um direito assegurado ao aluno da EDUCAÇÃO BÁSICA, a Escola Pública da Rede Estadual ainda não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento adequado de habilidades comunicativas na língua estrangeira, configurando-se o cenário atual em termos das seguintes características: número de horas reduzido a, no máximo, duas horas

¹⁵ Todas as citações desse documento em que aparecerem trechos negritados, a responsabilidade pelos grifos é do próprio documento.

de aula por semana; desvalorização da disciplina em relação a outras consideradas mais “nobres e importantes”; turmas numerosas, sem possibilidade de formação de subgrupos, material didático pouco adaptado ao contexto do aluno e à situação de aprendizagem; carência, na maioria das vezes, de material de suporte como salas-ambientes, gravadores, vídeos, biblioteca especializada, acesso à *Internet*, entre outros (PCSEE, 2005, p. 7).

Portanto, não é de desconhecimento governamental a dificuldade encontrada pelas escolas públicas para implantar um ensino de língua estrangeira de qualidade e eficiência. No entanto, a importância de se aprender outra língua é um quesito fundamental na ampliação das visões de mundo do aluno:

[...] a aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo de formação integral do aluno e representa muito mais do que uma mera aquisição de formas e estruturas linguísticas em um código diferente. Ao mesmo tempo que aumenta a compreensão da linguagem e de seu funcionamento, também desenvolve uma maior consciência da própria língua materna. **Por meio da língua estrangeira, ampliam-se as possibilidades de o aluno agir discursivamente no mundo e de compreender outras manifestações culturais próprias de outros povos** (PCSEE, 2005, p. 7).

O principal objetivo do ensino da língua estrangeira é “o desenvolvimento de habilidades para o uso da língua em situações reais de comunicação nas modalidades oral e escrita”. Ou seja, o ensino de gramática deve ceder lugar aos aspectos funcionais da linguagem, na construção da cidadania.

Concentram-se os procedimentos pedagógicos na integração destes quatro componentes de competência comunicativa: **competência lingüística** (conhecimento léxico-sistêmico e fonético-fonológico); **competência textual** (conhecimento sobre textualidade, continuidade temática, gêneros textuais, tipos de texto etc.); **competência sociolingüística** (adequação da linguagem às situações de interação) e **competência estratégica** (uso consciente de estratégias para lidar com situações e contextos pouco conhecidos nas várias interações do dia-a-dia por meio da língua estrangeira, tanto na modalidade oral quanto na escrita)

[...]

As formas gramaticais deixam de ser aprendidas/enfatizadas como um fim em si mesmas para serem entendidas e internalizadas como meios pelos quais é possível expressar propósitos comunicativos de acordo com o contexto das interações sociais (PCSEE, 2005, p. 8).

Consideramos pertinente reproduzir nesse trabalho a figura do documento que ilustra a interação entre esses diversos tipos de competência:



FIGURA 3 - Os quatro componentes da competência comunicativa
Fonte: Proposta Curricular da SEE-MG, 2005

Como se percebe, essas competências atuam de forma integrada no ensino de línguas e devem ser perseguidas como metas pelos professores nos diversos segmentos da escola pública.

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, entram em ação três tipos de conhecimento, a saber:

Saliente-se que, ao construir significados em suas interações com textos orais ou escritos para atingir seus objetivos comunicativos por meio da língua estrangeira, o aluno faz uso de três tipos de conhecimento: o conhecimento de mundo, o conhecimento léxico-sistêmico e o conhecimento sobre textos (organização textual) (PCSEE, 2005, p. 10).

A Figura 4, transcrita do documento, ilustra a integração entre esses três tipos de conhecimento:



FIGURA 4 - Os três tipos de conhecimento
Fonte: Proposta Curricular da SEE- MG, 2005

Na seção “Novas tecnologias e ensino de língua estrangeira”, que interessa particularmente a essa pesquisa, são expostos alguns apontamentos pertinentes à nossa proposta.

Parte dos nossos alunos do Ensino Fundamental já pertence à era do ciberespaço: eles fazem **downloads** de filmes, conversam com amigos nas salas de bate-papo **on-line**, enviam e recebem **e-mails**, montam seus álbuns de fotografia (**fotologs**) e criam suas próprias **homepages**. O aprendizado pode se tornar mais motivante e desafiador caso o professor possa vir a capitalizar esses interesses dos alunos, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira (PCSEE, 2005, p. 25).

Nesse trecho, podemos verificar que são levados em consideração alunos de classe média, que têm acesso aos computadores em casa, ou nas escolas particulares. Não é o caso dos que estudam em escolas públicas, a maioria advinda das classes populares e que não tem acesso aos computadores nem conhecimento de como fazê-lo. Mesmo com a proliferação de *lan houses*, o custo, para o aluno das classes desprivilegiadas, é alto, o que impossibilita seu acesso contínuo às informações.

Observamos, portanto, a necessidade de implementar a “alfabetização digital” nas escolas, com a máxima urgência, para que o ensino de LI não se circunscreva às repetições de fórmulas gramaticais e de diálogos desvinculados da realidade dos alunos. Não basta que as diretrizes governamentais sejam progressistas, se a situação real das escolas não condiz com esse discurso.

A escolha desses documentos fundamentou-se no critério de amplitude: em primeiro lugar, buscamos um documento de sugestões, em âmbito internacional, publicado pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. As diretrizes desse órgão são normalmente consideradas, quando se vai conceder financiamento para projetos educacionais do Governo, por isso, consideramos significativo estudar o que esse documento diz a respeito de inclusão digital no ensino de LI. Em seguida, foi mostrado o documento máximo que regulamenta a Educação no Brasil; ainda em âmbito federal, foram revelados, também, documentos que versam a respeito de inclusão de novas tecnologias na Educação e, finalmente, as diretrizes estaduais para o ensino de LI na escola pública.

2.7 Outros documentos referentes à tecnologia

As amostras de documentos citadas nesse capítulo não encerram o assunto. Há diversos estudos, programas, documentos e orientações relacionados às possibilidades de uso das novas tecnologias. Podemos exemplificar o da própria UNESCO, em que há vários outros condizentes com esse tema de interesse nosso, para isso listaremos alguns:

- *Education and technology for development* (2005);
- *Current www information systems on information technologies in education* (2002);
- *Guidelines for inclusion: ensuring access to education on for all* (2005);
- *ICT in education around the world: trends, problems and prospects* (2003);
- *Information and Communication Technologies in Schools* (2005);
- *Information and Communication Technologies in the teaching and learning of foreign languages: state-of-the-art, needs and perspectives* (2004).

Após listarmos mais alguns documentos da UNESCO, pareceu-nos importante listar, também, outros dois documentos relevantes no que se refere às tecnologias, como por exemplo:

- Mapa da Exclusão Digital (2003);
- Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação (2002).

2.7.1 Alguns programas que abrangem o Governo Federal

Dentre os programas que o Governo Federal executa e apoia ações de inclusão digital, podemos listar:

- Casa Brasil;
- Centros Vocacionais Tecnológicos;
- Computador para Todos;
- Gesac – Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão;
- Maré – Telecentros da Pesca;
- Observatório Nacional de Inclusão Digital;
- Pontos de Cultura – Cultura Digital;

- Programa Estação Digital;
- Projeto Computadores para Inclusão;
- Quiosque do Cidadão;
- Serpro Cidadão;
- Telecentros Banco do Brasil;
- TIN – Telecentros de Informação e Negócios.

Para saber mais sobre cada um, seu funcionamento, localização, parcerias, utilização ou até mesmo se ainda está em funcionamento, é importante uma pesquisa mais abrangente acerca desses projetos. Com o incentivo de alguns órgãos, sempre há a criação de outros em que beneficiam as pessoas.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS

É importante que o pesquisador sinalize e reflita sobre os aspectos metodológicos para a pesquisa a que se propõe, pois os instrumentos de coleta de dados bem como os métodos e as técnicas utilizados também caracterizam a pesquisa. Nessa seção, apresentamos a metodologia aplicada no processo de investigação.

3.1 Natureza da Pesquisa

A pesquisa realizada foi qualitativa, de base interpretativista, inserida no campo da Linguística Aplicada. Segundo Pinheiro (2006), “nesse tipo de investigação, reconhece-se o conhecimento como algo construído na interpretação da linguagem”. Mais do que simplesmente descrever o social, nas próprias palavras de Kleiman (1998, p. 67) “a LA (Linguística Aplicada) tem compromissos com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social”. Acreditamos que, se não é possível a resolução de problemas, pelo menos fazer com que haja uma reflexão referente ao estudo proposto, já é o começo, para tentar soluções para os problemas expostos na pesquisa.

Apesar da escolha de um paradigma interpretativista de pesquisa, utilizaremos, eventualmente, usar algumas quantificações, tais como porcentagens, para uma melhor visualização dos dados obtidos por meio de questionários.

3.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Educação Básica, na cidade de Uberlândia-MG. Visitamos mais de dez instituições de ensino de Educação Básica desse município, até que selecionamos as duas escolas participantes. Como critérios de seleção, as escolas teriam que ser públicas, consentir com a nossa pesquisa e contar com um laboratório de informática. Ainda, no que tange ao laboratório, esse teria que oferecer disponibilidade aos professores em suas disciplinas curriculares, e não somente para curso de computação para os alunos em horário extraclasse. Portanto, esses quesitos foram decisivos em nossa escolha.

Durante a nossa procura pelas escolas que seriam pesquisadas, deparamo-nos com certas dificuldades, em algumas havia muitos portões (a maioria bem trancafiados) que nos impediram de entrar, pois ou a campainha não funcionava ou não ouviam os chamados e/ou batidas nos portões. Embora tenhamos voltado, não conseguimos adentrar esses espaços escolares. Outras escolas nos recebiam razoavelmente bem, todavia não possuíam ainda laboratórios de informática ou estavam em fase de implementação dos laboratórios.

Houve, também, uma escola que não concordou com nossa pesquisa, alegando que atrapalharia o desenvolvimento da rotina escolar, bem como a metodologia programática dos professores. Por fim, decidimos por duas que atenderam nossas expectativas e que deram seu consentimento para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Isso, após termos ido muitas vezes à instituição de ensino, esperado, argumentado, reunido com funcionários, mostrado nosso projeto, bem como seus objetivos e aguardado sobre a decisão da escola.

Pudemos compreender a demora em atender nosso pedido e até a resposta negativa recebida por uma escola, pois abrir as portas tão bem guardadas de uma instituição de ensino não é uma tarefa tão fácil. Muitos problemas ficam à mostra, há um receio da escola de ser avaliada, bem como o desconhecimento do objetivo da pesquisa, que não é avaliar, mas somente de investigar a respeito da inclusão digital.

A coleta de dados foi realizada durante o primeiro semestre letivo do ano de 2008, em ambas as escolas no período matutino.

3.2.1 Escola 1 (E1)

A escola que denominamos de E1 foi fundada em abril de 1967. É uma escola pública estadual que é atendida pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, segundo a qual trata-se de uma escola modelo, pois oferece ensino de qualidade. A “Escola Modelo”, além de ser reconhecida pelo seu desempenho, tem também o privilégio de receber mais recursos do Governo Estadual, como por exemplo, algumas ferramentas tecnológicas. Seu patrimônio contém muitos recursos como som, aparelhos de videocassete e de DVD, televisões, retroprojetores, *data show*, computadores para a administração, um para os professores, outro na biblioteca, e um laboratório de informática com dez máquinas, todos conectados à *Internet*.

Pelo censo escolar de 2007, havia 1856 alunos. Como o censo só divulga o número exato somente no final do ano, então não temos dados muito precisos, mas a direção nos adiantou que havia 2150 alunos matriculados em 2008, divididos em Ensino Fundamental e Ensino Médio. No Ensino Fundamental, há o que a escola chama de “anos finais”, que significa do sexto ao nono ano com a nova nomenclatura (antes era a 5ª a 9ª série). No Ensino Médio há de 1º ao 3º anos. Esse número de aluno fornecido pela direção está dividido em três turnos, sendo que no período noturno existe o projeto “Acelerando” voltado ao Ensino Médio, em que os discentes concluem os estudos em um ano e meio. No entanto, a escola nos adiantou que tem a intenção de, em vez de oferecer o Acelerando, implantar o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA); os educadores alegaram que nesse programa é melhor para os alunos em termos de aprendizagem.

As matrículas na E1 são realizadas na própria escola, mas ao atingir o limite de 40 alunos por sala essas são encerradas e é gerada uma lista de espera, em caso de desistência de alguns alunos.

A E1 está equipada com um Laboratório de Química, de Biologia e o de Informática, mas os mais visitados são os de Química e o de Biologia. Pelo que vimos, o laboratório de informática é voltado às aulas de Informática em horário extraturno. O laboratório foi montado no ano 2000, contendo dez computadores conectados à *Internet*, não há ar condicionado nessa sala, mas há janelas amplas.

Essa escola oferece a merenda escolar somente ao Ensino Fundamental. É uma escola grande, que proporciona um bom atendimento aos alunos e suas instalações estão bem conservadas. Há um bom quadro de funcionários que ocupam cargos de diversas ordens, da portaria, coordenação, secretaria até a direção. O único espaço em que a direção reclamou haver falta de funcionário é o do laboratório de informática, que não conta com um trabalhador exclusivo para trabalhar lá, dificultando-lhe o uso.

3.2.2 Escola 2 (E2)

Essa escola pública foi criada em março de 1977, pelo Governo Federal. De acordo com o secretário dessa escola, 928 alunos foram matriculados em 2008. Essa funciona em três turnos, entretanto no período noturno abriga apenas o projeto EJA, que

atende alunos a partir dos dezesseis anos, que querem concluir o Ensino Fundamental do sexto ao nono ano.

Nessa escola, há a fase introdutória, ou seja, a Educação Infantil que tem o primeiro período, em que o aluno inicia com quatro anos de idade e o segundo, que a criança frequenta aos cinco anos. Com seis anos, o aluno entra no primeiro ano do Ensino Fundamental e chega até nono ano, sendo que essa escola não oferece, ainda, o Ensino Médio.

Para o ingresso nessa escola, é preciso contar com a sorte, pois as vagas são limitadas a, no máximo, 26 alunos por sala. Dessa forma, quem quer uma vaga faz a inscrição, pela qual paga uma taxa e aguarda o sorteio. Somente após esse sorteio é que o aluno pode ser matriculado na E2.

A E2 oferece merenda escolar aos alunos. Sempre durante o recreio, enquanto há esse intervalo das aulas, os alunos lancham e assistem aos projetos que a escola realiza com cada turma. Há um espaço com palco para isso, um auditório, acoplado ao refeitório, proporcionando um conforto aos alunos e aos professores que os acompanham. Na verdade, há uma escala desses professores semanalmente, em cada um supervisiona o período do recreio, não ficando os alunos sozinhos sem a orientação e supervisão de um funcionário da escola.

O espaço físico é muito bom e a E2 possui uma excelente quadra coberta, bem como pátios, banheiros, biblioteca, salas de línguas, entre outros espaços, sendo todos muito bem conservados. Há equipamentos como *data show*, retroprojetores, som, televisões, aparelhos de vídeo cassete e de DVD, entre outros. Ainda no que se refere às salas de línguas, é preciso ressaltar que ao chegar ao sexto ano, o aluno pode optar pela língua estrangeira que quer cursar. Assim, ele pode escolher entre o Inglês, o Espanhol ou o Francês. Essa estratégia pode promover o aprendizado do aluno, pois devido à sua opção, um pequeno número de alunos irá para a sua determinada sala, tendo maior oportunidade de participação e, logo, aprendem mais. Somente a título de informação, a LI é a mais escolhida entre as três opções.

Há nessa escola um bom laboratório de informática, onde todos os alunos estudam, desde a fase introdutória até ao nono ano. Há um horário planejado para isso. Foi implantado em 1993, é climatizado e comporta quatorze computadores para o uso dos alunos e mais um servidor; há impressora a laser, impressora jato de tinta, matricial, *scanner*; tudo bem atual. Há uma coordenadora exclusiva no laboratório de informática para a E2. Nos demais setores dessa escola não há falta de funcionários.

3.3 Descrição dos participantes

Nessa pesquisa, procuramos extrair de todos os sujeitos envolvidos seus olhares sobre o processo de inclusão digital. Na perspectiva apontada por Celani (2005, p. 109) “os ‘sujeitos’ passam a ser participantes, parceiros”. A Figura 5 sumariza a inter-relação entre os participantes do processo.

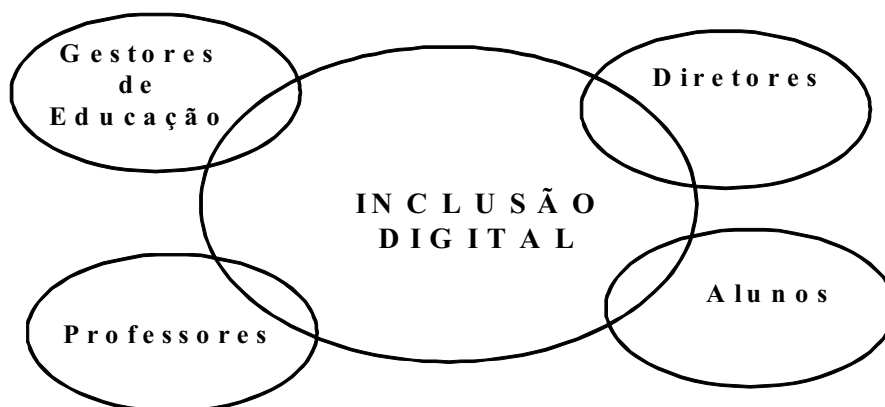


FIGURA 5 - Olhares referentes ao processo de inclusão digital (criação original)

As pessoas que participaram da pesquisa foram dois gestores da Educação, sendo um representante do Governo Estadual de Minas Gerais, especificamente, da Superintendência de Ensino; e um da Universidade Federal de Uberlândia, já que uma das escolas pesquisadas pertence à Rede Federal de Ensino. Achemos prudente entrevistar, também, a coordenadora do Polo de Atendimento ao Professor do Estado de Minas Gerais, que está vinculado à Superintendência de Ensino de Minas Gerais.

Foram também entrevistados os diretores da E1 e da E2, dois professores da E1 e um da E2, e dois alunos sorteados de cada escola, quatro no total. Todos os alunos das turmas participantes desta pesquisa responderam ao questionário que elaboramos. Tanto os roteiros das entrevistas semiestruturadas quanto do questionário encontram-se nos Apêndices de 1 a 8.

Vale ressaltar que esta pesquisa foi realizada do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio na E1 e da sétima série (8º ano) do Ensino Fundamental na E2¹⁶, sendo ambas de Educação Básica.

¹⁶ Na escola pública federal não pudemos realizar nossa pesquisa no sexto, sétimo e nono anos (pela nova nomenclatura, “ano” ao invés de “série” utilizada antes), porque a instituição possui uma política de não permissão para professores que ainda não completaram, pelo menos, seis meses de experiência; então, justamente nestes anos não pudemos investigar o processo de inclusão digital, pois as professoras de LI tinham iniciado suas atividades havia poucos dias.

Quanto à participação dos alunos, os dados foram coletados em dois momentos: no primeiro, foi aplicado um questionário a todos os alunos das turmas selecionadas, contendo, no máximo, cinco perguntas abertas e seis fechadas a respeito do uso ou não das novas tecnologias nas aulas de LI. No segundo momento, foram sorteados dois alunos de cada escola que participaram de uma entrevista semi-estruturada, cada qual em seu momento particular.

Tanto as escolas, como os participantes da pesquisa tiveram suas identidades preservadas, de acordo com o Código de Ética da instituição.

Todos os participantes de nossa pesquisa foram classificados conforme os dados da Tabela 1.

TABELA 1 – Classificação dos participantes da pesquisa

Grupos	Participantes	Código de identificação
Grupo I – Representantes Institucionais	Representante da Superintendência de Ensino	R1
	Representante do Polo de Atendimento ao Professor da Superintendência de Ensino	R2
	Representante da Universidade Federal	R3
Grupo II – Direção	Direção da escola Estadual	D1
	Direção da escola Federal	D2
Grupo III – Professores	Professores da escola Estadual	P1 e P2
	Professor da escola Federal	P3
Grupo IV – alunos	2 alunos da escola Estadual	A1 e A2
	2 alunos da escola Federal	A3 e A4

Na próxima seção há uma breve explanação acerca dos participantes da pesquisa. É importante esclarecer que, na E1 foram dois professores participantes e na E2 somente um professor, pois só trabalhamos com uma turma de Educação Básica, como já especificamos anteriormente.

3.3.1 Escolha dos participantes da pesquisa

Para participar desta pesquisa, precisamos primeiro ter o consentimento da direção, bem como a concessão de sua entrevista para que nós utilizássemos como *corpus* em nosso trabalho.

Após isso, conversamos com os professores das turmas que selecionamos para esta pesquisa. Optamos trabalhar com o Ensino Médio na E1 e tivemos que trabalhar com o Ensino Fundamental na E2, porque nesta escola não foi implantado, ainda, o Ensino Médio. Depois do consentimento dos professores, conversamos com as três

turmas de alunos da E1 (1º, 2º e 3º anos) e a turma da E2 (8º ano) e todas as turmas consentiram em participar de nosso trabalho de pesquisa.

Diante disso, entregamos para cada participante, representantes institucionais, diretores, professores e alunos um “termo de consentimento livre e esclarecido” (conforme a Resolução 196/96), onde esclarecemos tudo a respeito do tema de nossa pesquisa, como nome completo, instituição de ensino, orientador, o objeto de nossa investigação e sua análise, a contribuição do participante para o trabalho, esclarecimento de que o participante não iria ser identificado e que poderia deixar de participar da pesquisa se e quando assim o desejasse, ou seja, em hipótese nenhuma o participante seria prejudicado. Por fim, nesse termo, há os telefones de contato da pesquisadora, do professor orientador e do Comitê de Ética que autorizou a nossa pesquisa.

Além dos termos de consentimento, o Comitê de Ética nos solicitou um documento assinado pela direção de cada escola em que é dada uma autorização para a pesquisa naquela instituição de ensino, bem como fica assumido o compromisso de proporcionar condições para o desenvolvimento do trabalho, autorizando a execução e o cumprimento dos requisitos da Resolução 196/96.

Todos os representantes institucionais, professores e alunos maiores de idade assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Para os alunos menores de idade, enviamos pelo filho/a o termo para que o responsável lesse e assinasse, devolvendo-nos posteriormente. Só participaram de nossa pesquisa os alunos que tiveram o termo de consentimento devidamente assinado. Todos os modelos dos termos de consentimento encontram-se no final deste trabalho (ANEXOS de A ao K).

A escolha dos alunos de cada uma das três turmas selecionadas ocorreu por meio de sorteio, embora alguns, mesmo tendo sido sorteados, não tenham desejado participar da entrevista semiestruturada, alegando timidez ou que não saberiam responder. Mesmo com nosso incentivo, um não quis ser entrevistado; sorteamos outro para a entrevista. Mas os que participaram gostaram da experiência, pois além de ajudar em nosso estudo, puderam mostrar o que sabem a respeito da inclusão digital.

3.3.2 Perfil dos participantes

Dividimos nossos participantes em grupos, conforme pôde ser visto na Tabela 1. No Grupo I, os participantes foram os representantes institucionais, tendo como código de identificação R1, R2 e R3. No Grupo II, são os dois diretores das duas escolas (E1 e E2) que permitiram a nossa pesquisa nas instituições de ensino que dirigem, seus códigos de identificação são D1 e D2. Para os professores, atribuímos o Grupo III. Os professores que contribuíram com a observação de suas aulas e de entrevista semiestruturada receberam como código: P1, P2 e P3. Finalmente os alunos ficaram no Grupo IV. A1, A2, A3 e A4 foram os códigos de identificação para os discentes que nos concederam entrevistas.

De uma forma sintética elaboramos o perfil dos participantes desta pesquisa em dois quadros; o primeiro, para os representantes institucionais, diretores e professores e o segundo, somente para os alunos participantes, que estão dispostos na próxima seção.

3.3.3 Participantes dos Grupos I, II, III e IV

Participante	Tempo de trabalho	Situação institucional	Graduação	Pós-graduação
R1	15 anos	efetiva	Pedagogia	Especialização
R2	18 anos	efetiva	Pedagogia	Especialização
R3	30 anos	efetiva	Ciências Contábeis	Doutorado
D1	16 anos	efetiva	Ed. Física	Especialização
D2	18 anos	efetiva	Pedagogia	Especialização
P1	6 anos	efetiva	Letras	Mestrado
P2	25 anos	efetiva	Letras	Especialização
P3	24 anos	efetiva	Letras	Mestrado

QUADRO 1 - Descrição sintética do perfil dos participantes

A primeira participante do Grupo I, na Tabela 1 seria a Superintendente Regional de Ensino da cidade de Uberlândia –MG, porém essa preferiu repassar essa incumbência à sua representante junto à Coordenadoria do Núcleo de Tecnologia da SRE de Uberlândia. Essa alegou que teria dificuldade em responder todas as perguntas, porque estava no cargo havia somente quatro meses. Tem formação superior em Economia, cursa Pedagogia e é efetiva pelo estado há 23 anos. Dessa forma, sua representante respondeu a todas as questões.

A diretora da E2 preferiu, também, não responder às perguntas da entrevista, pois como nosso tema de trabalho é sobre a inclusão digital, ela achou pertinente que a coordenadora do laboratório de informática fosse a entrevistada. A D2 é efetiva há mais

de 25 anos e sua graduação foi em Educação Física. No entanto, no quadro anterior a descrição sintética refere-se à coordenadora do laboratório.

Mesmo a Superintendente Regional de Educação e a diretora da E2 tendo convocado suas representantes para responder à entrevista semiestruturada, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assim como fizeram suas representantes.

O representante da instituição federal, ou seja, o reitor da Universidade Federal, também preferiu não responder a entrevista, deixando a cargo da Diretoria de Processamento de Dados da Universidade. A reitoria não assinou o termo de consentimento, pois não conseguimos nem marcar uma entrevista, mesmo tentado inúmeras vezes, então, somente seu representante assinou o termo e respondeu a entrevista.

Os participantes discriminados no Quadro 2 a seguir, são os alunos entrevistados.

Participantes	Escola	Ano	Ensino	Idade
A1	E1	3º Colegial	Médio	18
A2	E1	3º Colegial	Médio	18
A3	E2	8º Ano	Fundamental	14
A4	E2	8º Ano	Fundamental	13

QUADRO 2 - Descrição sintética do perfil dos participantes – alunos

Mais uma vez, reforçamos que com a nova nomenclatura, o oitavo ano é a antiga sétima série de Ensino Fundamental de Educação Básica.

3.4 Descrição dos instrumentos para a coleta dos dados

A maior preocupação dessa pesquisa foi analisar de que forma a inclusão digital, no que se refere ao contexto de LI, tem-se efetivado nos processos de ensino e aprendizagem das duas escolas participantes. Por essa razão, julgamos importante coletar os dados com pelo menos três instrumentos diferentes, que pudessem fornecer-nos informações de naturezas diferentes e complementares com relação ao tema investigado. Assim, a coleta de dados foi feita por meio de:

- Entrevistas semiestruturadas – com os representantes institucionais, diretores, professores que trabalham com a disciplina LI nas escolas participantes da pesquisa, juntamente com dois alunos de cada escola de Educação Básica;
- Questionários – respondidos por todos os alunos participantes;
- Observação de aulas – com notas de campo.

3.5 Procedimentos para a coleta dos dados

Somente após o cumprimento das normas que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Resolução 196/96) foi que pudemos começar a traçar nosso planejamento para as visitas em algumas instituições de ensino do município para possível permissão de nossa pesquisa.

Em um primeiro momento, foi feito contato com os gestores de Educação para obter informações acerca da implementação dos laboratórios de informática no contexto da rede pública de Uberlândia-MG. Em seguida, foram visitadas dez escolas para a escolha daquelas que participaram da pesquisa, mediante autorização e aquiescência de todos os participantes: diretor, professor e alunos. Os termos de aceitação foram assinados logo em seguida. Após esses primeiros contatos, procedeu-se à coleta de dados, seguindo as etapas descritas abaixo:

- entrevista semiestruturada com os representantes institucionais desse município;
- entrevistas semiestruturadas com os diretores;
- observação das aulas com elaboração de notas campo;
- entrevistas semiestruturadas com os professores;
- aplicação dos questionários aos alunos de cada turma;
- entrevistas semiestruturadas com dois alunos de cada escola pesquisada do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de Educação Básica.

3.6 Procedimentos para a análise dos dados

Os procedimentos de análise dos dados seguiram o Paradigma Indiciário de Ginzburg (2007). O historiador italiano Carlo Ginzburg buscou inspiração no seu modelo de análise nas características comuns de três pessoas do século XIX: Morelli, Conan Doyle e Freud.

Giovani Morelli, médico e especialista em arte, desenvolveu um método de investigação a respeito de autenticidade de quadros, ou seja, pinturas em telas. O método morelliano, como ficou conhecido, causou uma revolução nas galerias de arte da Europa. Seu método consistia em desvendar cópias falsificadas de quadro originais por meio de indícios e pistas em que a identificação e investigação estão nos pormenores, que poderiam passar despercebidas a olhares menos atentos, geralmente características negligenciáveis e imperceptíveis. A análise dos quadros falsificados feita por Morelli era verificar os detalhes que não foram notados antes, como orelhas e dedos, em que os falsificadores não conseguem imitar.

Arthur Conan Doyle obteve diploma de Medicina, mas dedicou-se à literatura. Foi o criador do romance policial com o famoso detetive Sherlock Holmes. No romance, Holmes desvenda pistas que passariam despercebidas aos olhos menos aguçados e esses sinais são os elementos para a descoberta do fato ou crime. A elucidação de crimes por Holmes vinha de pistas aparentemente irrelevantes e imperceptíveis.

Sigmund Freud, também formado em Medicina, é considerado o Pai da Psicanálise. Seu método investigativo e psicanalítico baseava-se na identificação de fatos importantes, na observação das pessoas e durante suas atitudes inconscientes. Diante dos resultados das observações, Freud fazia suas suposições de cada indivíduo, que fora encontrado por meio das atitudes e dos sintomas analisados por ele.

Mesmo atuando em diferentes esferas,

Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli) (GINZBURG, 2007, p. 150).

Essa tripla analogia tem como eixo as nuances, os sinais, os indícios ou pistas aplicadas na solução de problemas deparados no dia a dia. Para Ginzburg (2007, p. 151) é como se fosse um caçador em busca de sua caça, ou seja, esse é um observador de

sinais deixados por suas presas “como pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados”. O caçador aprendeu a interpretar esses sinais rapidamente em sua busca pela sobrevivência. Segundo Ginzburg,

Gerações e gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognoscitivo. Na falta de uma documentação verbal para se pôr ao lado das pinturas rupestres e dos artefatos, podemos recorrer às narrativas de fábulas, que do saber daqueles remotos caçadores transmitem-nos às vezes um eco, mesmo que tardio e deformado (GINZBURG, 2007, p. 151).

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 dos seus dados, em nosso caso o processo de inclusão digital na 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).

Após a coleta dos dados, fizemos as transcrições originais das entrevistas, ou seja, sem correções gramaticais dos dizeres dos participantes e organizamos a seleção dos excertos que seriam discutidos e analisados de forma qualitativa pelo Paradigma Indiciário de Ginzburg (2007).

Para as transcrições das entrevistas utilizamos alguns símbolos para a transcrição, como por exemplo, para a sinalização de pausa usamos apenas reticências e quando não conseguimos entender determinadas palavras dos participantes usamos reticências entre parênteses, desta forma: (...). Ao dar ênfase em seus dizeres pelos participantes de nossa pesquisa, utilizamos a palavra ou expressão entre aspas. Corte ou mudança de assunto da entrevista colocamos os colchetes e reticências, assim: [...].

Ainda no que se refere à fala dos participantes, utilizamos o *itálico* nas palavras de origem estrangeira e em palavras do nível coloquial. Nos “nés” e os “tás” não usamos o recurso do *itálico* por considerarmos que essas expressões já são comuns na fala das pessoas e são, portanto, mais aceitáveis pela gramática normativa. No que se refere à parte **negritada** dos excertos, nós utilizamos o recurso para destacar o que queríamos analisar pelo Paradigma Indiciário de Ginzburg (2007).

Finalmente, esses dados foram discutidos à luz do arcabouço teórico que sustenta o projeto. Finalmente, buscamos responder a nossas perguntas de pesquisa e discutir a hipótese levantada.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, nosso objetivo é analisar os dados obtidos a partir das entrevistas, questionários e notas de campo das aulas observadas nas escolas pesquisadas, na tentativa de compreender como o processo de inclusão digital no contexto de Língua Inglesa tem ocorrido e esperamos identificar, ainda, em que estágio de implementação elas se encontram.

4.1 Alguns dados preliminares

Participaram de nossa pesquisa uma média de 130 alunos distribuídos em duas escolas; na escola estadual, a média de alunos por sala é de 40, e quando entregamos o termo de consentimento livre e esclarecido para que os pais ou responsáveis assinassem pelos filhos, apenas 95 retornaram. Então aplicamos o questionário somente para esses alunos cujos pais autorizaram a participação na pesquisa. Entre esses, foram sorteados dois alunos de cada escola, para entrevista semiestruturada.

Desses 95 questionários recolhidos, 36 foram respondidos por alunos do sexo masculino e 59 do sexo feminino, distribuídos nas duas escolas investigadas. A Tabela 2 apresenta a distribuição dos entrevistados por escolas, sexo e idade. É relevante ressaltar que o objetivo do questionário nesta pesquisa foi para termos um perfil geral sobre o grupo dos alunos.

TABELA 2 - Classificação dos participantes por local, sexo, média de idade e número de alunos

Escolas	Sexo		Média de idade	Número de alunos
	Masculino	Feminino		
E1	31	51	14-19	82
E2	05	08	11-14	13

Entre os alunos entrevistados, a maioria afirmou possuir computador em casa, em todas as escolas, ao passo que uma minoria afirmou o contrário, conforme a Tabela 3.

TABELA 3 - Alunos que possuem computadores em suas casas

Escolas	Sim	Não	Não responderam	Totais
E1	62	18	2	82
E2	11	2	0	13
	73	20	2	95

Entre os alunos que não possuem computadores em casa, vinte afirmaram que têm acesso a eles, ou na casa de amigos, ou em *lan houses*, o que nos mostra que os alunos, em sua totalidade, conhecem os computadores e lidam com eles.

Quanto à frequência de uso, a maioria dos alunos afirmou usar os computadores mais de sete horas por semana e todos afirmaram terem o costume de acessar a *Internet*, seja em casa, seja em *lan houses*, ou na casa de amigos. Poucos afirmaram usar as máquinas da escola.

Um dado nos surpreendeu: esperávamos que os alunos afirmassem usar os computadores e a *Internet* mais para jogos e relacionamentos. No entanto, quase todos assinalaram que os utilizam para pesquisas escolares, além, é claro, dos *e-mails*, *chats* e, entre as “outras” opções, apareceram o *Orkut*¹⁷ e os jogos. Alguns alunos afirmaram ter o hábito de acessar *sites* de músicas, filmes, esportes, informações sobre o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES), festas e até mesmo *sites* pornográficos.

Essas informações sinalizam que o computador faz parte da vida dos alunos, sejam eles das classes sociais mais altas ou mais baixas. Resta-nos refletir sobre o porque de as escolas, de essa realidade ainda ser diferente.

No que diz respeito à realidade das escolas estaduais, a maioria dos alunos, quase a totalidade, afirma desconhecer o laboratório de informática; já na escola federal, a maioria dos alunos conhece e utiliza o laboratório nas aulas de todas as disciplinas curriculares.

A seguir, discutiremos a realidade das duas escolas e dos dizeres de cada participante de nossa pesquisa.

¹⁷ *Orkut* é um *site* de relacionamentos, mantido pelo servidor Google, muito popular entre os jovens.

4.2 A realidade da escola estadual (E1)

Apresentaremos, a seguir, os dados preliminares obtidos com alguns dos gestores educacionais e com os educadores da escola estadual pesquisada.

4.2.1 O discurso do Governo (R1, R2)

Inicialmente, serão apresentados os dados obtidos junto à representante da Superintendência de Ensino de Uberlândia, doravante R1, em relação à inclusão digital no Estado de Minas Gerais, via órgãos oficiais. Um pouco mais adiante, poderemos ver sumarizadas suas respostas no Quadro 3.

Notamos na fala da entrevistada (R1), que se trata do discurso governamental. Durante toda a entrevista, ficou evidente a sua preocupação em mostrar que tudo ia muito bem, que o Governo estava fazendo a sua parte com muita eficiência. Houve até um momento em que ela se refere aos seus sentimentos, conforme podemos verificar nos excertos abaixo:

(E1)¹⁸ R1: **Pena** que isso aqui só grava a minha voz, **não** grava meus olhos brilharem quando eu falo das tecnologias nas escolas.

Podemos observar que a entrevistada constrói um simulacro de deslumbramento do uso das tecnologias nas escolas. Esse simulacro produz a representação de que a entrevistada valoriza a presença da tecnologia no espaço educacional, como se a presença dessa tecnologia garantisse o sucesso do processo de utilização dos meios tecnológicos na escola e, conseqüentemente, da inclusão digital. É importante lembrarmos, conforme Ribeiro (2005), que a tecnologia é parte integrante do processo educativo, ela deve ser vista como uma realidade quando aplicada, ou seja, é necessário que, para a implementação de uma “Educação tecnológica” na escola, haja um compromisso com a formação do aluno/cidadão, enquanto um ser que é crítico e consciente do mundo em que vive.

(E2) R1: **Eu nunca vi um momento desse na minha vida.** Eu achei que ia demorar. Sabe? **Quando você vê um laboratório numa escola,**

¹⁸ E1 refere-se aqui ao Excerto 1. Os excertos serão numerados progressivamente, para facilitar a leitura e a análise.

quando você vê os alunos lá dentro desse laboratório, trocando experiência com os seus professores. Isso que é o [...] pra mim é o mais enriquecedor de todo, de todo o processo. É essa troca de experiências; porque o professor ele precisa também conhecer mais, né.

Os indícios percebidos na forma como R1 se posiciona diante da ferramenta computacional no ambiente escolar remete-nos às discussões de Bax (2003), ao discutir os estágios por que passam as escolas na adoção e adaptação das novas tecnologias. Por meio desses sinais encontrados nesse excerto entendemos que R1 aproxima-se do que Bax (2003) denominou de quinto estágio: as expectativas exageradas diante do que as ferramentas computacionais podem oferecer.

A partir das representações que R1 faz das novas tecnologias usadas nas escolas, poderíamos dizer que a inclusão digital no Estado de Minas estaria estabelecida. Parece que para R1, a inclusão digital resume-se ao espaço físico e às ferramentas tecnológicas (computador, *Internet* etc.).

Quando perguntamos a R1 sobre as possíveis estratégias governamentais do Estado de Minas Gerais, no que se refere à implantação do processo de inclusão digital, foram citadas algumas, o que podemos verificar no Quadro 3:

1. Escola Referência junto aos professores do Ensino Médio.
2. Projeto de livros eletrônicos junto a professores especialistas do Ensino Fundamental.
3. Uso de laboratórios de informática das escolas: a principal preocupação do Governo é o uso do computador como ferramenta pedagógica e não para se ensinar o aluno a digitar.
4. Parceria com a comunidade para uso dos computadores em finais de semana e em horários extraturnos, para ensinar os alunos a usarem o computador.
6. Proinfo: 32 escolas receberam laboratórios de informática, na área de abrangência de da Superintendência de Uberlândia. Todos os laboratórios receberam a conectividade à <i>Internet: Rural Web</i> , via rádio.
7. Projeto Escolas em Rede: ligação em rede da Secretaria de Estado e Superintendência de Ensino e escolas de Minas Gerais.
8. Visitas da Superintendência para acompanhamento <i>in loco</i> do processo.
9. Cursos de criação de <i>homepages</i> .
10. Parceria com SENAC ¹⁹ e SENAI ²⁰ para cursos de informática para os professores.
11. SIMADE ²¹ .
12. Sistema F: Formação Inicial para o Trabalho
13. Instituto Hartman Regueira. (IHR) – monitoramento do processo nas escolas
14. Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal.

QUADRO 3 - Estratégias governamentais do Estado de Minas para a implementação do processo de inclusão digital, citadas por R1

¹⁹ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

²⁰ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

²¹ Sistema Mineiro de Administração Escolar – Minas Gerais

Quanto às dificuldades enfrentadas pelo órgão na coordenação dos projetos, R1 afirma:

(E3) R1: E assim muitos acontecimentos. **Você** incentiva de um lado, incentiva do outro. Corre daqui. Acode um projeto aqui. Vai pra Belo Horizonte. Porque tem que capacitar nossos técnicos do núcleo também. **Nós não** caímos de pára-quedas dentro do núcleo. **Somos profissionais todos qualificados.**

Parece-nos que R1 preocupa-se com a “capacitação” do corpo docente, no entanto, ao mobilizar o paradigma indiciário, observamos que R1 desliza de um “você” generalizante, que marca em seu dizer a inclusão de um discurso que serve a qualquer professor usuário de tecnologia no ensino e aprendizagem, para um “nós” inclusivo, cuja referência é especificada pelo somatório de R1 mais os técnicos do núcleo. Essa passagem de um “você” genérico para o “nós” parece estar relacionada à construção de um contradiscurso que nega a falta de conhecimento para a mobilização de tecnologias de aprendizagem, presente no não-dito. Isso é reforçado pela afirmação “Somos profissionais todos qualificados”. Segundo Ducrot (1972), todo enunciado negativo comporta a sua afirmativa, o que autoriza-nos a dizer que em “Nós não caímos de pára-quedas dentro do núcleo”, contradiz o não-dito.

Ainda no que se refere ao uso das novas tecnologias, Silveira (2001) afirma que não basta fornecer recursos para que os professores estejam constantemente atualizados e capacitados para trabalharem com as novas tecnologias; é necessário que esses estejam realmente engajados no processo e que acreditem que, com o uso dessas ferramentas, seus alunos terão um maior interesse e melhor aprendizado da LI. Não há articulação organizada dos novos enfoques, e o que temos, então, é algo parecido com uma “colcha de retalhos”: são ações desordenadas em momentos e lugares distintos com a finalidade de alcançar um objetivo único.

Mesmo quando R1 citou problemas no processo de inclusão digital, atribuiu-os aos diretores e professores, porque, em sua fala, o Estado proporcionava todas as condições para que o Projeto tivesse o maior êxito possível. Observamos que, nesse momento, R1 reproduz o discurso do Governo, de alguém que não está inserido nos processos de ensino e aprendizagem. Isso se evidencia quando cruzamos essa fala com os dizeres dos diretores e professores de LI, o que será feito na próxima seção, pois esses não demonstram a mesma segurança evidenciada por R1.

R1 afirmou que há pessoas disponíveis nas escolas para acompanharem o processo *in loco*, mas essa afirmação não foi confirmada pelos diretores entrevistados.

Ainda, em sua fala, R1 sempre se refere aos cursos de capacitação aos professores, mas ela mesma diz que eles não levam os alunos no horário de aula para o laboratório de informática e no que se refere aos professores de LI, ela disse:

(E4) R1: **Alguns. Não são todos.** [...] De cada escola pra cada curso. São três professores.
[...]
Eu ainda não vi nenhum professor de LI trabalhando no laboratório.
[...] É isso que eu falo: **o professor ainda não despertou.**

O E4 possibilitou-nos sinalizar, indiciariamente, que R1 parece responsabilizar somente o professor pelo uso do laboratório de informática, pois, de acordo com a entrevistada, condições e capacitação para muitos professores sua equipe promove e, se esse não é utilizado pelo professor de LI, é porque não há interesse do profissional. Assim, R1 isenta sua culpa diante do não uso do laboratório de informática da escola pública.

Portanto, percebemos que, de um lado, existe o discurso da inclusão digital e de outro a realidade das escolas. Interessante salientar que quando perguntamos para R1 a respeito de número de escolas que já possuem o laboratório de informática e quais são elas, ela disse que nos mandaria a lista por escrito, por *e-mail*, o que ainda não aconteceu, mesmo após termos voltado ao órgão e solicitado novamente esses dados. O que nos parece, pelo menos até agora, é que o Governo cria um discurso até mesmo para ele próprio, de que tudo está ocorrendo de acordo com a legislação, em todo o Estado de Minas Gerais, enquanto a realidade encontra-se muito distante desse ideal.

Quando perguntamos sobre os problemas enfrentados durante o processo de implementação dos laboratórios de informática para o uso nas aulas de LI, R1 não negou sua existência, mas tampouco apontou soluções. Os principais problemas indicados por ela estão sumarizados no Quadro 4.

Observamos que, na listagem de problemas do Quadro 4, há uma ligeira coincidência entre as falas de R1 e a das escolas, no que diz respeito às dificuldades de manutenção dos equipamentos. No que se refere à Escola Estadual, pareceu-nos que o Governo considera “normal” que a escola utilize recursos próprios advindos da caixa escolar, do barzinho e de eventos para pagar a manutenção dos equipamentos, que deveria, em tese, ser responsabilidade do Estado, que está interessado na inclusão digital.

1. Medo do equipamento.
2. Nível de motivação de um diretor para outro.
3. Falta de recursos e de programas de manutenção nas escolas.
4. Falta de capacitação dos professores.
5. Número de alunos em grande quantidade.
6. Falta de um plano atrativo para o aluno.

QUADRO 4 - Problemas encontrados na escola estadual para a implantação do projeto

Quando fizemos referência ao tema dessa pesquisa, “inclusão digital”, fomos remetidos por R1 ao “encaixe da informática” no Plano Curricular, que nos mostrou que, segundo a Resolução SEE nº. 1017²², de 05 de dezembro de 2007 para o Ensino Médio, deveriam ser realizadas algumas mudanças no ano de 2008, tais como “introduzir, no Currículo do Ensino Médio, Sociologia e Filosofia como componentes obrigatórios” a partir do segundo e do terceiro anos (p.1). R1 nos fez ver que a informática já consta nessa mesma resolução, porém a Secretaria não a colocou como obrigatória, mas até 2010, toda escola estadual de Ensino Médio deverá ter a Informática como disciplina obrigatória do Plano Curricular. Todavia, o documento não faz menção ao seu uso nas outras disciplinas como fator facilitador e inclusivo.

A partir da entrevista, entendemos que o Governo tem procurado capacitar o maior número de professores, ora enviando alguns para Belo Horizonte como multiplicadores que repassam o que aprendem aos outros educadores, ora buscando equipes que ministrem cursos de aperfeiçoamento aos docentes. Mesmo assim, o número de escolas capacitadas para o uso das novas tecnologias é, ainda, pequeno, como podemos visualizar no Excerto 5:

(E5) R1: Tá. Como eu te falei. Essa (...). A capacitação do *software* que é utilizado na escola, ainda aconteceu assim: **uns 30% só das escolas que foram capacitadas.**
[...] **Teve escola que fez revezamento**, pra, pra ter um número maior de professores capacitados. **Teve escola que não teve essa visão.**

Nesse excerto, percebemos, mais uma vez, que R1 transfere à escola a culpa de nem todos os professores estarem capacitados, mesmo ao admitir que somente 30% das escolas foram capacitadas ao uso do recurso tecnológico. Isso nos leva a dizer que, na visão de R1, o Governo Estadual procura fazer a sua parte, no que concerne à inclusão

²² Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino de Rede Estadual de Educação.

digital, pois tanto oferece laboratórios de informática quanto promove a capacitação dos professores em suas escolas.

Outra solução encontrada pela superintendência, conforme R1, é o sistema de parceria junto ao SENAC ou SENAI para cursos de informática aos professores da Rede Estadual. Isso nos remete ao pensamento de Santos e Radtke (2005, p. 327) que têm uma visão reflexiva acerca desses treinamentos para os professores. Segundo as autoras: “Para confirmar isso, basta observarmos como vem ocorrendo a inclusão de computadores nas escolas. A preparação oferecida aos(as) professores(as) frequentemente acontece por meio de rápidos treinamentos”.

A segunda entrevistada, no âmbito dos órgãos governamentais do Estado de Minas Gerais, foi a representante do Polo de Atendimento ao Professor (PAP), pertencente à Superintendência de Ensino. Essa entrevistada será denominada, a partir de agora, como R2.

R2 nos mostrou que há um grupo muito bem estruturado, unido com o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e com a Superintendência de Educação para juntos capacitarem os professores de toda a jurisdição. Então, há uma diretoria educacional de capacitação dentro da superintendência que capacita os professores com o auxílio do NTE. R2 disse que ainda há o Plano de Intervenção Pedagógica-PIP, (governamental) que envia técnicos nas escolas para detectar dificuldades que enfrentam na parte pedagógica e sanar esses problemas. Mostrou que o Estado dividiu as escolas em redes, ou seja, foi feita uma avaliação com todos os alunos e, a partir dos resultados obtidos quanto ao nível de conhecimento dos alunos, foi feita essa divisão por redes. O sistema de avaliação foi realizado pelos programas PROALFA²³ e PROEB²⁴, no âmbito do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – SIMAVE. Segundo R2, essa divisão por redes foi boa, pois, assim, pode atender melhor as escolas de acordo com cada “categoria”, sendo que as que obtiveram melhores desempenhos no processo de avaliação foram denominadas de “Rede Referência”, sendo incentivadas com mais benefícios oriundos do Governo Estadual e receberam privilégios como maior número

²³ PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização. Verifica níveis de alfabetização alcançados pelos alunos da rede pública e indica intervenções necessárias para a correção dos problemas identificados.

²⁴ PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica. Esse tem avaliação em larga escala, verifica a eficiência e a qualidade do ensino no Estado de Minas Gerais a partir dos resultados sobre o desempenho das escolas nas séries finais dos blocos de ensino.

de computadores e laboratórios mais espaçosos, mais equipamentos tecnológicos (TVs, DVDs e *data show*) e verbas maiores para investimentos dos projetos da própria escola.

Ao questionarmos se os laboratórios têm uma infraestrutura padronizada, R2 disse:

(E6) R2: Existe um padrão de exigência da Secretaria Estadual de Educação. **Mas eu não posso te garantir que sejam todos iguais.**
[...] **as escolas que estão em construção já apresenta um laboratório mais elaborado**, já dentro das normas e tudo. **As escolas que os laboratórios chegaram e que não tiveram disponíveis pra criar um ambiente ainda próprio.**

Notamos em E6, pelas sequências em negrito, que a resposta de R2 é um pouco confusa e contraditória. R2 afirma que há um padrão de exigência pela SRE para os laboratórios de informática, no entanto a entrevistada se mostra reticente ao utilizar um “mas” que é adversativo, opondo a uma afirmativa anterior. É como se essa oposição de sua fala já a livrasse de possível comprometimento a respeito daquele assunto. Podemos ver isso nas falas seguintes, em que R2 afirma que as escolas em construção já podem ter um laboratório “mais elaborado” e as antigas, não. Apesar de a resposta ser confusa, principalmente na última parte do E6, pode-se inferir que a estrutura dos laboratórios de informática precisa adequar-se para atender os alunos. R2 não acompanha tão de perto a instalação dos laboratórios, já que a função de sua diretoria é a de capacitar o professor para o uso do laboratório de informática junto com o NTE.

(E7) R2: **São. Eles vão... é aquilo que eu te falei, né: vão a Belo Horizonte, participam. Às vezes, tem treinamento de um mês, treinamento de quinze dias.**
[...] Por exemplo, eles são capacitados, **no máximo**, duas vezes por ano. **No máximo.**
[...] Olha, inicialmente, era um grupo só. **Depois, isso foi expandindo.**
[...] Os próprios professores que vão lá, depois eles repassam pros professores daqui.

Como a principal função do PAP é capacitar o professor, R2 disse que sua diretoria educacional incentiva a capacitação dos professores. Foi montado um grupo de professores de diversas escolas de toda a jurisdição²⁵, que foi enviado para Belo Horizonte – MG, para cursos. Pelos indícios no E7 inferimos que R2 parece entender que acha insuficiente o tempo de qualificação, isso pode ser comprovado pelas

²⁵ São nove cidades que fazem parte da jurisdição da SEE: Uberlândia, Araguari, Araporã, Tupaciguara, Campina Verde, Monte Alegre, Nova Ponte, Indianópolis e Onorópolis.

expressões “às vezes” e “no máximo” que, inclusive, foi dita duas vezes na mesma sentença, reforçando o que dissemos anteriormente, que o treinamento dos professores para o uso do laboratório de informática deveria ser mais rigoroso, mais intenso.

Pelo E7, vimos que os professores, ao regressarem de Belo Horizonte, repassam aos outros docentes tudo o que aprenderam referente à informática, conforme planejamento com o NTE, a Superintendência e o PAP. Esses professores são os chamados “multiplicadores”. Quando deixam suas salas de aulas para fazerem esses cursos de capacitação, um professor é contratado para assumir suas funções durante todo o tempo de que eles precisarem, contudo, se for um encontro de um dia, no próprio município, as turmas desses professores multiplicadores são dispensadas e, num momento oportuno, as aulas são repostas, não prejudicando a carga horária dos discentes.

R2 afirmou que o Governo Estadual tem possibilitado o acesso de inclusão de tecnologias nas escolas e que há documentos institucionais que incentivam o seu uso nas escolas, mas quando indagamos quais eram tais documentos, não soube explicar.

Perguntamos a R2 a respeito do uso do laboratório de informática pelos professores em suas disciplinas curriculares.

(E8) R2: Olha, eu não posso te afirmar com certeza. O laboratório existe pra isso. Então, tem a escola que trabalha e tem aquela escola que o professor tem dificuldade.

[...] Tem aquele professor mais tradicional que, às vezes, deixa a, a... **tem receio de trabalhar mesmo com a tecnologia, não tem muito conhecimento.** Então, assim, na verdade, **existe aquele professor que se empenha, se envolve e trabalha dessa forma e aquele que não.**

Podemos notar, nesse recorte, que, para R2, o fato de existir um laboratório de informática na escola já seria a garantia de seu uso. Os indícios nos apontam que R2 ora aponta a escola como um obstáculo para o uso do laboratório, ora aponta o professor como um empecilho e reforça isso ao utilizar “tem aquele professor mais tradicional”, parecendo que já foi definido, por meio dessa representação, o perfil do professor que não utiliza o laboratório de informática, sua identidade. Essa postura não leva em consideração que as identidades dos sujeitos são marcadas pelos deslocamentos, transformações e construídas em contextos sócio-históricos e culturais (WOODWARD, 2000; HALL, 2000; RAJAGOPALAN, 2003).

Dessa forma, R2 responsabiliza o professor “tradicional” e o que não se “empenha” em não saber usar a tecnologia, mesmo sendo R2 responsável por capacitar

os professores da escola estadual de sua jurisdição. Os sinais ainda nos apontam que ao dizer o verbo “existe”, R2 nos leva a pensar que não são muitos os professores não empenhados em usar as novas tecnologias, e que seriam até uma raridade. R2 talvez pudesse até se mostrar complacente, pois além de os professores quase não terem capacitação para o uso do laboratório de informática, R2 reconheceu que os laboratórios possuem poucas máquinas, mais ou menos dez por laboratório, o que dificulta as idas ao laboratório.

Argumentou, ainda, que os professores deveriam agendar horário para levar os alunos para trabalhar o conteúdo programático de sua disciplina. Quando perguntamos de que forma, ela nos respondeu que poderiam dividir a sala, sendo que uma metade, vinte alunos, (pois a média de alunos da escola estadual é de quarenta), seria levada para o laboratório e a outra metade ficaria na sala. Ao questionamos com quem esses alunos ficariam, ela respondeu que, se o professor deixasse uma atividade para os alunos trabalharem, então poderiam ficar sozinhos enquanto os outros estariam no laboratório de informática. Em outro momento, a turma que havia ficado “sozinha”²⁶ na sala de aula, iria para o laboratório e a outra ficaria na sala.

Notamos, ainda uma vez, o discurso do Governo, distante e indiferente à realidade de cada escola. Sempre, se algo não dá certo, atribui-se a responsabilidade ao professor ou à escola. Nesse último exemplo, poderíamos refletir que, se com o professor na sala de aula, com uma média de 40 alunos, as questões disciplinares já são graves e de difícil controle, o que se dirá de uma classe deixada “sozinha”, realizando uma tarefa, enquanto o professor se retira com os outros alunos? Mais uma vez, transfere-se ao professor a tarefa de contornar as circunstâncias, resolver as situações e apresentar resultados, seja a que preço for. Caso contrário, será acusado de ser indiferente, de ter má-vontade. É como se o fato de o laboratório existir fosse a garantia de que houvesse possibilidade real de ser utilizado.

(E9) R2: **É. A partir do momento que você cria um núcleo de tecnologia na sua escola, você favorece a inclusão desses alunos, porque o laboratório não pode ficar fechado.** A partir do momento que ele está aberto, e que ele está ligado numa rede do Governo, o acompanhamento é visto em Belo Horizonte. Então, se ele está sendo usado ou não.

²⁶ Destaque nosso para a palavra “sozinha”.

Ao analisarmos o E9, podemos notar que o fato de criar um “núcleo de tecnologia” na escola, ou melhor, a comunidade escolar ser beneficiada com o laboratório de informática, faz com que a escola já possa ser considerada inclusiva digitalmente. As pistas deixadas por R2 nos permitem inferir que, em sua visão, para que haja a inclusão digital basta a escola possuir recursos tecnológicos. A inclusão digital dessa representante do Governo é concentrada somente na parte estrutural e material, em que o uso das máquinas, independentemente de ser em cursos de informática ou nos conteúdos programáticos dos professores, já é garantia de inclusão digital.

Os indícios ainda apontam no E9 que o Governo “favorece” a inclusão dos alunos, como se isso não fosse sua obrigação. Vale lembrar que o mesmo Governo que promove a inclusão, também monitora se os laboratórios são utilizados com frequência. Isso é reforçado pelo advérbio “não” na fala de R2 ao dizer que “o laboratório não pode ser fechado”, é como se a possibilidade existisse de fato, como se soubessem que alguns são trancados para que não se danifiquem.

Finalizando, R2 afirma que, em Belo Horizonte, onde há a rede central de informática do Governo, há uma equipe que sempre assessora os laboratórios de toda a jurisdição da Superintendência e, nesse acesso, eles detectam os laboratórios que não estão sendo utilizados, avisando ao NTE e esses se comunicam com essas escolas, para indagar o motivo da não utilização do laboratório de informática. De acordo com R2, se o laboratório está aberto com o objetivo de atender os alunos e não é utilizado, não há motivo para haver computador ali. Podemos ver isso no Excerto 10.

(E10) R2: Aí, a escola é questionada. **Se não tem a necessidade então, não tem que ter computador ali.** Se não está sendo usado, se não está sendo aproveitado.

Os indícios destacados no E10 autorizam-nos a dizer que parece haver uma ameaça até de ser retirado o laboratório de informática da escola que não faça uso dele. Isso é notado nas três conjunções condicionais “se” no E10 ditas pela entrevistada.

Dessa forma, os laboratórios devem ser usados porque R2 acha “extremamente importante” o uso das novas tecnologias e o acesso à *Internet* e esses oferecem informações e pesquisas e isso deve “colocar o aluno para a realidade do momento”.

Assim, ao analisar as falas de R1 e R2, representantes do Governo do estado, podemos inferir que a ação governamental, no sentido de promover a inclusão digital,

acontece em uma espécie de “limbo”, existente apenas na imaginação das autoridades e nos documentos oficiais, distantes da realidade de cada escola e indiferentes aos problemas reais enfrentados por elas na implantação e no uso das novas tecnologias.

Tanto R1 quanto R2, a partir de sua visão sobre a inclusão digital, de suas representações, constroem aspectos que identificam o Governo do Estado de Minas Gerais como uma instituição séria e compromissada com a inclusão digital, atribuindo o insucesso do trabalho aos professores e escolas, isentando o Governo de qualquer responsabilidade pela real implementação desse empreendimento. R1 e R2 estão inscritas ideologicamente no lugar de porta-vozes da Administração, pois percebemos que seus dizeres estão marcados por representações que sugerem tanto a subserviência desses profissionais quanto a ideia de que o poder público “nunca falha” em seus propósitos, já que suas representações apontam apenas pontos positivos dessa instituição.

A autoridade desse discurso confere ao Governo o poder de ditar as normas. Os dizeres de R1 e R2 estão marcados pelas representações de que a inclusão digital está estabelecida apenas com a instalação de equipamentos e propagandas de cursos de capacitação que não atingem a maioria dos profissionais. Ao se inscreverem na posição de porta-vozes, seu discurso é investido de uma autoridade que legitima verdades sobre essa inclusão digital. Esse discurso tem uma força tal que legitima verdades convenientes para construir aspectos identitários que elegem uma imagem positiva desse Governo. Para tanto, é necessário encontrar “o mal” que impede o total sucesso desse investimento (os diretores, os professores) para reforçar a imagem de “competência” governamental, no que diz respeito à capacitação de professores e à instalação de laboratórios de informática nas escolas.

Na próxima seção, será feita a análise dos dados coletados junto à escola pública estadual, que virão confirmar essa nossa primeira impressão, a partir das entrevistas com R1 e R2.

4.2.2 A realidade da escola (E1)

4.2.2.1 A visão do diretor (D1)

A primeira entrevista foi realizada em uma escola estadual de Uberlândia - MG, que atende alunos das classes B e C. A princípio, foi entrevistado o diretor, a seguir denominado como D1. Esse apresentou, como primeiro problema encontrado, o fato de que, inicialmente, o laboratório e seus computadores pertenciam ao PROINFO, de jurisdição federal e, depois, foram transferidos para o Projeto Referência, sob a supervisão do Governo Estadual. Os computadores do PROINFO estavam equipados com o sistema operacional *Windows* e os novos computadores enviados pelo Projeto Referência trabalhavam com o sistema Metafis Linux. Isso provocou um choque no sistema operacional e os computadores antigos ficaram parados na escola e apenas dez funcionam atualmente, com o novo sistema operacional. Assim sendo, embora o laboratório seja amplo em termos de espaço físico, o número de máquinas em funcionamento é insuficiente para atender ao número de alunos da escola. Podemos verificar isso no Excerto 11.

(E11) D1: **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

Há uma discrepância clara entre o discurso governamental e a realidade das escolas que seriam, aparentemente, “beneficiadas” por esses recursos enviados, nos indícios dos dizeres de D1.

Observamos que D1 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, D1 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 D1 transfere ao Governo 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 de E1, D1 reivindica, de forma enfática, que houvesse um funcionário exclusivo para trabalhar

nos laboratórios, dividindo com o professor a tarefa de orientar os alunos, já que são quarenta alunos por sala, o que inviabiliza o trabalho. D1 reconhece a dificuldade dos professores em controlar os alunos durante as atividades, pois as máquinas são insuficientes. Na visão de D1, essa é uma das razões pelas quais os professores relutam em usar os laboratórios em suas disciplinas curriculares, inclusive os de LI.

Outro problema apontado por D1 referiu-se à dificuldade de manutenção dos equipamentos do laboratório de informática da escola que comanda. D1 salienta que essa manutenção deveria ser de responsabilidade do Governo, entretanto é realizada com recursos próprios, advindos do Caixa Escolar, do Barzinho e de eventos promovidos pela comunidade escolar. Como já foi mencionado anteriormente, as autoridades entrevistadas parecem considerar normal esse fato.

Todos esses problemas fazem com que o laboratório de informática exista, mas quase não seja utilizado pelos professores, menos ainda pelos de LI. No máximo, é utilizado para ministrar cursos de informática para os alunos, em horários extraturno.

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

(E12) D1: 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, também, é... **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), entendemos 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 e professor em relação assimétrica (nesse caso, invertida) e isso constitui um

problema, segundo a visão de D1. 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 (o aluno tem maior domínio no meio virtual do que o professor) entre professor-aluno uma forma enriquecedora e promotora da efetivação de aprendizagem.

Embora o professor, conforme relata D1, não possua um grande domínio da ferramenta computacional, entendemos que esse professor detém o domínio da situação, pois tem formação acadêmica (visão) para mediar essa relação e possibilitar momentos de interação e crescimento que oferecem ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao utilizar as palavras “apesar que”, D1 parece sugerir que considera um problema o aluno ter mais conhecimento de informática que o professor. Para ele, isso é um transtorno, ao invés de ser um fator positivo, pois parece acreditar que é o professor que deve ser o maior detentor de conhecimento e o contrário disso se torna um elemento “dificultador”, como ele mesmo assegurou. Os sinais apontam que, para D1, as novas tecnologias (computador conectado à *Internet*) têm como função fornecer informações, de maneira rápida e atualizada. Esse posicionamento está cunhado na ênfase que é dada à *Internet*, um recurso de “vital importância” para o “acesso às informações”.

No que concerne às dificuldades de alguns professores em lidar com as novas tecnologias, questionamos D1 a respeito da capacitação oferecida pela SEE por meio do PAP e obtivemos algumas informações.

(E13) D1: **São, porque a Superintendência tem oferecido cursos, vários. Eles têm participado.** Nós temos aqui... no ano passado nós tivemos capacitação de umas duas ou três, três equipes. No ano retrasado mais umas três. Então, nós temos hoje aqui, capacitados... nós temos aqui, dentro do nosso quadro, capaz que **nós temos umas vinte pessoas ou mais para estar mexendo. A Superintendência e a Secretaria oferecem cursos.**

Quanto à capacitação dos professores, D1 afirmou que é oferecida pela SRE, inclusive frisa que são “vários” cursos que foram oferecidos pela Superintendência. Fica evidente que D1 entra em contradição, pois no Excerto 12, foi salientado que alguns professores não dominam tão bem a tecnologia e em seguida, ressalta que os professores “têm participado” de cursos de capacitação para utilizar o laboratório de informática. Às vezes é dito que eles não são capacitados, às vezes é dito que os cursos são oferecidos, levando-nos a pensar que não houve um controle dos professores que tiveram esse curso, contradizendo a fala de D1. Os sinais deixam transparecer que D1

parece desconhecer ou até mesmo ignorar a importância da capacitação de seus professores para utilizar as ferramentas tecnológicas em conteúdos curriculares. D1 citou que uma média de vinte professores foram capacitados em um período de três anos. Se formos considerar o porte da escola, o número de alunos e de professores, parece-nos um número bem pequeno de profissionais capacitados para a utilização do laboratório de informática. No entanto, como se verá adiante, os professores entrevistados não estão entre os que tiveram oportunidade de participar do treinamento e negaram ter recebido informações dos cursos de capacitação da SRE e de como trabalhar com o laboratório em suas aulas. No que se refere à utilização do laboratório de informática pelos professores, principalmente os que trabalham a LI, o entrevistado nos respondeu:

(E14) D1: **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 D1 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, inclusive na de 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 e, como já salientamos, um possível funcionário para ajudar nesse ambiente. Ao mesmo tempo, D1 se contradiz, mais uma vez, ao salientar que “o número de alunos não é justificativa concreta” que impeça a utilização do laboratório, porque ele mesmo havia dito em outro momento que isso era “inviável” pela média de quarenta alunos por sala de aula.

Ao analisar sua fala, indiciariamente, pudemos observar que D1 usa o numeral ordinal ao se referir aos professores e as razões deles para não usar o laboratório. Quando D1 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 implícito dessa lista,

na visão de D1, é a “falta de hábito” na utilização da tecnologia, ou seja, mais uma vez é tocada na questão da falta de capacitação dos professores, embora D1 tenha dito que há três anos que a SRE 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, D1 parece atribuir um tom de gravidade aos itens elencados, hierarquizando-os e, ao mesmo tempo, é possível verificar as representações que D1 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 D1, eles são desinteressados (“Eu acho que eles não têm... primeiro é desinteresse”) e não se dispõem a administrar os quarenta alunos que devem levar para o laboratório (“O número de alunos não é justificativa concreta”). Além disso, D1 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 no 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, D1 nos assegurou que sim, que há o incentivo.

(E15) D1: **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, no Excerto 15, que D1, ao afirmar categoricamente que “sim”, os sinais nos mostram que ele faz referência aos aspectos financeiros, e não aos pedagógicos. Isso nos permite dizer que, para D1, esse é o maior incentivo que o professor pode ter. Entendemos que, para D1, 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 D1. Além disso, é

possível dizer, a partir dos indícios encontrados nos dizeres de D1 (“esses ‘cursinhos’ aí”), que para ele, não é tão importante assim, o trabalho que o professor faz ao ensinar a informática aos alunos. Parece que ele se remete, de forma pejorativa, ao trabalho desse professor, desconsiderando-o.

Todas as pistas e sinais que vimos até agora nas entrevistas dos participantes nos conduzem a pensar que, mais uma vez, percebe-se uma incompatibilidade de discursos, como aconteceu anteriormente: coloca-se sobre os ombros do professor a tarefa de implantar atividades, sem que lhe sejam proporcionadas condições adequadas para tal.

4.2.2.2 A visão dos professores (P1, P2)

Após a entrevista com o diretor, foram entrevistados dois professores, respectivamente denominados como P1 e P2, para buscar informações acerca do processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de LI e verificar se há consonância entre suas falas e a do diretor.

O primeiro entrevistado, P1, afirmou que não usa as tecnologias em suas aulas de LI e desconhece um projeto que oriente seu uso no contexto de uma aula de 50 minutos por semana. Além disso, P1 afirma ter dificuldades em aplicar as tecnologias a suas aulas, porque o nível linguístico dos textos da *Internet* é muito alto em relação ao conhecimento dos alunos.

Quanto ao incentivo para que o professor utilize e desenvolva projetos no laboratório de informática, percebemos novamente uma discrepância entre o discurso da Superintendência, que afirma proporcionar as condições para que os professores se capacitem, e o do professores. P1, por exemplo, afirmou que:

(E16) P1: Eu diria o seguinte: **incentivo não há. Há imposição e cobrança.**

No Excerto 16, P1 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, P1 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, pois mostra uma amargura contida em seu dizer, pois 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 identidades que propiciem a constituição dos professores. A imposição ao uso do recurso virtual pode impedir os deslocamentos necessários nas práticas pedagógicas de P1 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.

Alguns detalhes que poderiam parecer insignificantes nos chamaram a atenção na fala de P1, quando perguntamos se ela achava importante o uso do laboratório de informática para as suas aulas de LI. Observemos o excerto a seguir:

(E17) P1: **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 P1 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?”. Um indício que aponta a falta de credibilidade do uso da tecnologia na sua prática pedagógica é evidenciado em sua fala final (E17), em que P1 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 oferecer no ensino de LI.

As representações que P1 faz do uso computacional em suas aulas nos apontam uma inscrição ideológica de resistência e até mesmo de descrédito dessa profissional no que tange à inserção das 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 resistência e esse descrédito em relação ao uso do computador em sua escola podem denunciar o motivo pelo qual P1 ainda não se constituiu como usuária dessas ferramentas no contexto da escola pública.

Por meio da análise dos indícios nos dizeres de P1, 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 P1, nesse momento, não possui uma relação harmoniosa com essa tecnologia, no que se refere ao ensino e aprendizagem da LI. Consequentemente, ela não se constitui identitariamente 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 P1 que há realmente dúvida se gostaria de utilizar o laboratório de informática em suas aulas de LI. Observemos o Excerto 18:

(E18) P1: 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 (?) como que é a palavra?, pode continuar (...), é (...) de 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 (...) e assim que foi que eu me interessei ou vi uma oferta de cursos pela própria Secretaria de Estado de Educação. 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. Língua Portuguesa, Biologia. Independente da disciplina o professor será um multiplicador desses cursos.
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 P1 sente vontade de utilizar o laboratório de informática, mas no decorrer de sua fala, verificamos que há uma indecisão no seu desejo. P1 deixa transparecer a dificuldade de implementar em suas aulas os recursos disponíveis do laboratório de informática. É notório que P1 se sente despreparada para lidar com esse ambiente tecnológico, pois mostra-se aborrecida por

não haver participado de cursos de capacitação para o uso dessas novas tecnologias em sua vida profissional. Podemos observar isso quando P1 diz: “(...) hã, não fui atendida no pedido, eles selecionaram outros profissionais, existem outros profissionais fazendo esse trabalho”. P1, ainda nesse excerto, diz que não existem *softwares* na escola para serem usados. Os dizeres de P1 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. P1 utiliza o discurso do lamento, o que não leva a nada.

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

(E19) P1: **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 E19 nos autorizam a dizer que P1 sente uma grande insegurança em utilizar as novas tecnologias em suas aulas de LI. Obviamente, o que mais pesa em sua decisão 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 medo e, possivelmente, à falta de capacitação que P1 já nos assegurou não possuir. É necessário frisar que P1 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 P1 admitiu que pudesse existir. Certamente, essa outra razão, o comodismo, pode pesar muito sobre P1 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 P1 diz no último recorte do E19, 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, P1 culpa sua falta de capacitação e esquiva-se de trabalhar no laboratório de informática em suas aulas de LI.

Em relação à inclusão digital do ponto de vista das tecnologias, P1 tece algumas considerações.

(E20) P1: [...] **Eu acho que ela está iniciando um trabalho de inclusão.** Eu não poderia dizer que não, que ela não é inclusiva porque (...), é um trabalho recente, está em processo. **Houve o processo de instalação dos equipamentos, instalação da *Internet*...** [...] **A maioria dos profissionais não domina essa tecnologia, a maioria. Fiquei sabendo pelo diretor, que a maioria não domina essa tecnologia.** [...]... **mas existe ainda um [...] o desconhecimento, né? uma insegurança em relação ao computador.**

A partir dos recortes em negrito, podemos observar alguns estágios propostos por Bax (2003) na escola. O primeiro estágio, em que há a adoção da tecnologia, é citado aqui por P1, ao dizer “houve o processo de instalação dos equipamentos, instalação da *Internet*”. P1 ainda faz uma breve referência ao terceiro estágio, quando nos assegura que “a maioria dos profissionais não domina essa tecnologia”, o que condiz com o que Bax (2003, p. 24-25) propõe. Ele mostra que, nesse estágio, grande parte dos envolvidos no processo educativo até tentam lidar com a tecnologia, porém a descartam devido às primeiras dificuldades encontradas.

Outro sinal que nos chama a atenção é a ênfase dada por P1 ao dizer que grande parte dos professores não domina a tecnologia. Para tanto, P1 disse por três vezes consecutivas que “a maioria dos profissionais não domina essa tecnologia, a maioria. Fiquei sabendo pelo diretor, que a maioria não domina essa tecnologia”. Ao ressaltar por três vezes a expressão “a maioria”, P1 sugere que, além de se incluir nesse número de profissionais despreparados para trabalhar no laboratório de informática com toda a turma, ainda é uma justificativa para que P1 não insira em seu planejamento propostas de aulas nesse local, isentando-se, dessa forma, de culpa.

O Excerto 21 comprova que a possibilidade de trabalhar a LI no laboratório de informática, realmente, não foi meditada.

(E21) P1: **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, então existe a (...), 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, P1 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 P1, 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 do E21, a professora usa a conjunção “mas” em oposição ao que foi dito sobre nem ter pensado na hipótese de trabalhar no laboratório. A conjunção adversativa nos fornece elementos que sugerem uma possível oposição de sua postura, pois como P1 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.

Para P1, a escola não colabora para a inclusão digital, pois essa assume uma postura um pouco tradicional, na visão da entrevistada, como veremos.

(E22) P1: **Existe uma dificuldade também da escola em lidar com a questão do espaço/tempo.** É um problema de décadas da escola que eu percebo, né? Porque antes, priorizava-se o que? O espaço sala de aula, tempo, cada professor com sua carga horária, hoje não, esse espaço, ele inclui, tanto espaço pátio fora sala de aula, sala de vídeo, laboratório de informática, como até (...) atividade que extrapole esse espaço. Mas acho que nós ainda não adquirimos, **não conseguimos ainda autonomia, mas a escola também não se coloca dessa forma, sabe? A escola se coloca de uma forma super tradicional, ela não consegue (...),** o que se fala é o seguinte: **pra que um professor, por exemplo, tenha essa liberdade de tempo e de espaço, isso vai causar um caos na escola, porque tá muito cômodo você organizar cada professor em sua salinha, com aqueles minutinhos de aula,** daquele período numa escola com vinte tantas turmas por período, né? É mais cômodo. **Então existe dificuldade também de se trabalhar dessa forma, num todo na escola, não somente por parte do professor.**

P1 entende que a escola não promove condições para a inovação, por exemplo, no que se refere, efetivamente, à inclusão digital. Os indícios apontam que P1 acredita que quando a escola não proporciona “autonomia” ao professor, significa que a escola

não está aberta a novas propostas de trabalho, porque a forma tradicional de ensino e aprendizagem, em que “cada professor em sua salinha” parece ser conveniente. Ainda, no dizer de P1, causa “um caos na escola”. Sumarizando, para P1 nem o professor nem a escola possuem autonomia. Então, P1, mais uma vez justifica sua falta de autonomia ao comparar com a escola: “mas a escola também não se coloca dessa forma, sabe?”. Dessa forma, podemos dizer que não há como cobrar de nenhuma das partes maior dedicação e empenho, pois falta a ambas, maior poder de decisão em busca da autonomia. Tanto a escola como o corpo docente parecem não estar engajados no processo de inclusão digital na referida escola.

A segunda professora, P2, apresenta considerações semelhantes às da primeira e afirma, também, não usar o laboratório de informática em suas aulas de LI. P2 vê como positiva uma utilização, desde que haja condições mínimas que viabilizem o trabalho. As duas professoras participantes afirmaram que, fora do contexto da escola, têm acesso a tecnologias, com razoável frequência, embora ambas tenham afirmado que não usam essas tecnologias quando planejam suas aulas, a não ser os aparelhos de reprodução de músicas, televisão e vídeo.

P2 nos garantiu que o corpo discente não tem facilidade com as novas tecnologias (contradizendo D1) e até enfatizou isso, como podemos visualizar no Excerto 23.

(E23) P2: **Porque os alunos, eles não têm... eles não estão preparados... eles não sabem digitar, primeira coisa.** Eles não sabem digitar, **eles não têm noção de informática**, então pra eu levar toda a sala, é... eu tenho que chamar um por semana durante quarenta minutos, vamos supor, **porque dez minutos de você sair de uma sala pra outra... então é impossível, né**, uma preparação desses alunos para a informática, porque você chega lá, em frente - a gente já tem experiência de outras escolas - não sendo aqui, né... então não temos tanta disponibilidade. **Nós não temos também um professor capacitado que fique só na sala de Informática, sendo que em outras escolas que a gente trabalha nós já temos disponibilidade de muitas coisas.**

Embora P2 nos forneça uma resposta um pouco confusa sobre a questão do uso do laboratório de informática nas aulas de LI, nesse momento a professora estabelece alguns entraves que dificultam sua aula naquele ambiente. O primeiro obstáculo explanado por P2 é a falta de preparação dos alunos para manejar o computador e a *Internet*, quando diz “os alunos, eles não têm... eles não estão preparados... eles não sabem digitar, primeira coisa” e continua, “eles não têm noção de informática”. Outra

difficuldade apontada é a perda de tempo no deslocamento da turma até o laboratório e aponta, também, a falta de um funcionário capacitado que dê assistência à turma e ao professor. Parece que, para P2, a tarefa de ensino e aprendizagem tendo como pano de fundo as novas tecnologias é uma missão muito difícil ou até mesmo “impossível”. Por meio desse “impossível”, inferimos que P2 não está disposta a assumir as novas tecnologias em sua prática pedagógica.

P2 coloca a escola como outro entrave que dificulta a adoção das novas tecnologias nas aulas de LI. Para P2, aquela comunidade educacional não oferece condições e incentivo de trabalho no laboratório para os professores e alunos, o que é enfatizado em “sendo que em outras escolas que a gente trabalha, nós temos disponibilidade de muitas coisas”. Isso nos assegura a dizer que a escola parece que impede de alguma forma as ações e/ou projetos que o professor possa realizar.

Em sua entrevista, P2 deixou transparecer que gostaria de utilizar o laboratório de informática em suas aulas de LI, todavia com planejamento:

(E24) P2: Ah, **primeiro teria que ter uma programação, um planejamento adequado a nível de cada série** porque a gente trabalha às vezes com primeiro, segundo e terceiro, então **nós teríamos que ter, ainda, um projeto dentro da escola**, né, um projeto... e... que isso fosse programado, porque, assim, **o professor ter a boa-vontade de querer ir, não é suficiente. A realidade não é essa.**

A partir de E24, pudemos ver que, para P2, a escola não oferece condições verdadeiras de utilização no laboratório. Para ela, a escola deveria promover projeto, o que pela forma como foi dito “nós teríamos que ter, ainda, um projeto dentro da escola” parece uma possibilidade remota. O verbo no futuro do pretérito “teríamos” que foi proferido nesse recorte demonstra uma possibilidade de difícil acontecimento ou até mesmo, remota. Era de se esperar que P2 usasse o futuro do presente (teremos), o que preveria a viabilidade da inclusão digital. Dessa forma, tanto o planejamento como o projeto são apenas suposições, reforçadas pelo “ainda” dito por P2, sinalizando que muito deveria ser feito, e depois de muito a fazer, restaria por fim “um projeto dentro da escola”.

É interessante notar que P2 revela no recorte final do excerto que só “o professor ter a boa-vontade de querer ir, não é suficiente. A realidade não é essa”, parece-nos que ir ao laboratório de informática para trabalhar a LI tendo como recurso as novas tecnologias tornaram-se mais uma imposição do que a crença de que essas ferramentas

podem ajudar no ensino e aprendizagem. Isso nos remete, mais uma vez, ao segundo estágio de Bax (2003), em que a maioria das pessoas não acredita na tecnologia e a ignoram.

Como todo enunciado negativo, de acordo com Ducrot (1972) comporta a sua afirmativa, então, os recortes finais de P2 autorizam-nos a inferir que a boa-vontade dos professores seria suficiente e que realidade é essa, então, caberia a decisão aos professores de usar mais as novas tecnologias como apoio no processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à utilização ou à falta dela no laboratório de informática, P2 proclama o não uso culpando o Governo.

(E25) P2: Uai, **mas só não é utilizado porque nós temos um Governo que não investe na Educação. Esse não é um problema da direção da escola.** É um problema de um planejamento, né, lá de... **porque nós sempre recebemos as coisas, o que, de cima pra baixo, na verdade.**

Na visão de P2, o Governo não promove nenhum tipo de incentivo para que os professores utilizem o laboratório e acusa-o de não investir na Educação. Segundo P2, o Governo não possui uma política de planejamento que beneficie a Educação e o que faz é imposto, como podemos ver em “porque nós sempre recebemos as coisas, o que, de cima pra baixo, na verdade”. Esse “receber as coisas” não se trata de objetos concretos como móveis ou computadores, se trata de leis, resoluções e/ou pedidos elaborados pelo Governo. Pelos sinais nesse recorte, podemos dizer que P2 mostra-se até revoltada pela atitude adotada pelo Governo, que, em sua opinião, só dita ordens e espera o cumprimento das ações propostas. Ao utilizar o “nós”, P2 engloba a escola no sentido de que ela também recebe as imposições do Governo.

Ao dizer que “esse não um problema da escola”, P2 justifica o porquê de o laboratório não ser utilizado com precisão, pois como já foi dito, com apenas dez computadores e com 40 alunos, é difícil de trabalhar. Assim, P2 tenta mostrar-nos que o Governo não envia o número de máquinas suficientes para atender a comunidade escolar, o que isenta, de certa forma, a escola e ela mesma, de trabalhar naquele ambiente tecnológico.

Ao fazermos referência à sua capacitação para utilizar as ferramentas do laboratório, P2 disse que se encarrega, ela própria disso.

(E26) P2: **Olha, o curso de capacitação, a gente procura (...), né. A gente sempre está comprando DVDs, tem uns que...**
[...] **Dá, aqui, dá, o governo já deu, mas (...)** como eu trabalho dois turnos, quase quarenta horas, eu já participei, **mas eu participo mais comprando o CD e lá na escola municipal também nós temos (...).**

Os indícios nos mostram que a forma como P2 se capacita é diferente do que a SRE oferece. A professora parece acreditar que está capacitada em usar o laboratório de informática apenas por assistir DVDs ou CDs que adquire ou toma emprestados. A alternativa que P2 usa em sua capacitação para trabalhar com os alunos no laboratório de informática permite questionar: o aprendizado em cursos de capacitação do laboratório promovido por uma equipe da SRE e de um contato com DVDs ou CDs possuem o mesmo valor? Possuem o mesmo significado? É possível tirar ou explicar as dúvidas que possam surgir? O material de apoio, tanto de um quanto do outro, é suficiente? Capacitar-se assistindo a DVDs proporciona segurança para trabalhar no laboratório? Esse equívoco parece-nos explicar as ações pedagógicas da professora, ou a falta de ações, uma vez que não é usado o laboratório de informática por P2.

Ao dizer que “o curso de capacitação, a gente procura (...), né” não significa que P2 procura, de fato, o curso. O verbo no gerúndio por duas vezes utilizado por P2 (comprando) mostra-nos que procura sempre estar atualizada, embora o ato de comprar não signifique que vai ser utilizado e/ou posto em prática o que de bom há naqueles DVDs e CDs.

Outro aspecto relevante também pode ser observado no dizer “Dá, aqui, dá, o Governo já deu, mas (...)”. Há, nesse dizer, uma indecisão de P2, como se não tivesse certeza disso ou que não tivesse tido interesse em saber do curso. Essa indecisão ou falta de interesse talvez seja porque P2 não teria o tempo necessário para participar dos cursos de capacitação oferecidos pelo Governo. P2 trabalha em outra escola, o que, realmente, inviabiliza a sua participação contínua em cursos.

No que se refere ao incentivo dado aos profissionais para utilizar ou desenvolver projetos nos laboratórios de informática, P2 nos assegurou:

(E27) P2: **Ah, demais, ah... aqui (...) o maior sonho do professor é esse. Ele tem incentivo, assim, de projetos e planos, mas que nunca saem da gaveta, né.**
[...] Uai, como vai sair da gaveta se não tem uma verba pra isso? Então, essa é a realidade da escola pública. A escola particular é totalmente diferente.

Novamente, P2 responsabiliza o Governo por não enviar verbas para que projetos e planos sejam postos em prática. Ao colocar que “ah, demais, ah... (...) o maior sonho do professor é esse”, permitiu-nos questionar se isso não poderia configurar-se como uma forma de sarcasmo ou ironia ao se referir às atitudes do Governo. Em certo sentido, a reação de P2 é entendida, pois em sua visão há projetos governamentais que não são colocados em prática, portanto, há esse descrédito de P2, em que podemos ver em “ele tem incentivado, assim, de projetos e planos, mas que nunca saem da gaveta, né”.

Percebemos que P2, ao reforçar essas representações do Governo (descrédito, descompromisso, falta de seriedade), traz à tona aspectos identitários atribuídos aos governos de forma geral e que estão vinculados a sistemas culturais e históricos de uma trajetória política marcada pelo conflito entre Governo e classe educadora. As representações de P2 constroem aspectos identitários tanto para o Governo quanto para a classe educadora e os coloca em uma relação de desigualdade. Esse Governo é retratado como o grande vilão, pois suas ações são consideradas arbitrárias e não atendem as expectativas da classe educadora. Por outro lado, a classe trabalhadora parece ser retratada como a vítima desse sistema governamental. Esses aspectos identitários reforçam e legitimam estereótipos e discursos que impedem deslocamentos identitários desses profissionais. (Discursos imobilizadores). Há o reforço da essencialização com base na trajetória histórica dessas instâncias, cuja movência parece estar vinculada, devido ao processo cultural em que foi estabelecida sua identidade individual e coletiva a respeito das ações governamentais (WOORWARD, 2000, p. 17). Parece que, para as pessoas, de uma forma geral, o que o Governo fala e/ou tenta promover, é visto com descrédito, insegurança e até falta de engajamento, neste caso, do corpo docente.

Parecem estar implícitos nas representações que P2 faz da escola aspectos que identificam a escola pública como um lugar sem perspectivas, como um espaço inadequado para o ensino. Subjacente às suas representações, podemos perceber a falta de credibilidade ao ensino oferecido pela escola pública, que é esquecido ou relegado ao segundo plano, como em: “Então, essa é a realidade da escola pública”. P2 mostra-se desapontada com o tratamento dispensado pelo Governo à escola pública, como uma acusação velada nesse excerto. É possível visualizar que P2 isenta a escola e os professores da responsabilidade pela não efetivação das atividades das disciplinas curriculares no laboratório de informática.

(E28) P2: Não, nós temos a coordenação pedagógica aqui, que o acompanhamento, né, de todas... é... de tudo que ocorre na escola, né, do pedagógico, mas, na informática, a gente não tem essa regalia.

No que se refere à existência de uma coordenação pedagógica que siga o programa de instalação e orientação do laboratório de informática, P2 nos assegurou que não há. Pudemos perceber em sua manifestação linguística enunciada o discurso do lamento, elencado aqui: “mas, na informática, a gente não tem essa regalia”.

Pelo dizer de P2, pudemos notar que, ao utilizar os pronomes indefinidos “todas” e “tudo” parece que fica evidenciada uma sobrecarga na função da coordenação pedagógica vista pela entrevistada. Isso mostra que não há funcionários suficientes para atender a todos. No “de tudo que ocorre na escola, né, do pedagógico” mostra que já ocorre um acúmulo de funções pela coordenação pedagógica. Dessa forma, não há ninguém para colaborar no laboratório de informática, visto em “mas, na informática, a gente não tem essa regalia”. P2, mais uma vez, em sua fala, parece reivindicar um funcionário naquele local de trabalho. Isso nos sugere a dizer que a pessoa destinada para dar suporte ao professor no laboratório seria o que parece faltar para que o corpo docente o usasse. Talvez, assim, pudesse haver a inclusão digital no contexto LI.

Embora tenham sido explanadas questões sobre não uso do laboratório, perguntamos se P2 teria alguma proposta futura para levar os alunos, naquele primeiro semestre, e ela disse que não, mas que se quiséssemos, ela poderia possibilitar essa aula para o mês de agosto a outubro. Percebemos que um bom planejamento seria preciso para P2, uma vez que estávamos no primeiro bimestre de 2008.

Para finalizar, consideramos importante retratar a resposta dos professores, quando perguntados se consideravam sua escola inclusiva do ponto de vista das tecnologias. Os professores responderam que, se for considerado o fato de haver laboratório de informática com computadores conectados à *Internet*, aparelhos de DVDs e CDs, aparelho de videocassete, retroprojektor, entre outros, a escola poderia ser considerada, sim, como inclusiva. No entanto, se for levado em conta o efetivo uso desses instrumentos, sobretudo os computadores e a *Internet* na disciplina de LI, essa inclusão não existe na escola.

Diante de tudo isso, poderíamos arriscar a dizer que alguns professores acham “perda de tempo” levar seus alunos ao laboratório de informática, um espaço instigante,

reflexivo e de aprendizagem. A esse respeito, os dados estão de acordo com a postulação de Santos e Radtke (2005), que explanam:

Na perspectiva transformadora de uso do computador na Educação, a atuação do docente não se limita a fornecer informações aos alunos. Cabe a ele assumir a mediação das interações docente-aluno-computador, de modo que possa construir o seu conhecimento em um ambiente desafiador, em que o computador auxilie, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da auto-estima do aluno (SANTOS e RADTKE, 2005, p. 328).

Na próxima seção, analisaremos indiciariamente as entrevistas concedidas pelas alunas que foram sorteadas na E1.

4.2.2.3 A visão das alunas (A1, A2)

Na escola estadual, foram entrevistadas duas alunas do Curso Médio, selecionadas por sorteio, denominadas como A1 e A2. Ambas pertencem ao terceiro ano do Ensino Médio.

A primeira entrevistada, A1, afirmou conhecer o laboratório de informática da sua escola, disse que já o visitou e até realizou alguns trabalhos e pesquisas em suas instalações, entretanto não soube dizer qual era o assunto desses trabalhos. Reforçou que, como são muitos alunos e somente dez computadores, alguns sentaram em dupla e os outros ficaram de pé. A mencionada visita ao laboratório foi em 2006, quando fazia o primeiro colegial, e agora cursa o terceiro, sem ter voltado a visitá-lo.

(E29) A1: **Já. Várias vezes. Já. A gente faz trabalhos, pesquisas, né**
[...] **A gente pesquisou sobre... um trabalho, né, que as meninas**
tavam fazendo.
[...] Sentaram em duplas.
[...] Não, teve gente que ficou em pé, mesmo,
[...] **O ano retrasado.**
[...] **Gostei, assim, não, né, porque... ficou muito “bagunçado”, aí**
o... deu aula, não deu certo, os meninos *começou* a conversar, sabe... aí
num deu muito certo não, **aí não gostei muito não.**

Ao refletir sobre os recortes de A1, pudemos perceber que, a princípio, a entrevistada parece responder o que ela esperava que o entrevistador quisesse ouvir, já que estávamos a questionar sobre as idas no laboratório de informática durante sua permanência naquela escola. Isso é comum em entrevistados, por isso o paradigma indiciário foi proposto aqui nesta pesquisa, não somente colher e descrever pistas,

indícios, mas “fazer proposições de ordem geral a partir dos dados singulares obtidos” (BRAGA, 2008, p. 6).

No primeiro recorte negrito do E29, a entrevista diz, por duas vezes, a palavra “já”, assim, parece enfatizar sua ida ao laboratório de informática de sua escola, o que é reforçado pela frase “Várias vezes”. Isso é um tanto distante de sua realidade, pois aquilo acontecera “O ano retrasado”, dessa forma é evidente que não fora tantas vezes no laboratório como quis transparecer. A entrevista foi realizada no primeiro bimestre de 2008, o que significa que ela fora no laboratório em 2006. Pode ser por isso que A1 não se lembra com exatidão a respeito do que trabalharam lá, como é visto em “A gente pesquisou sobre... um trabalho, né, que as meninas *tavam* fazendo”. Mas, algo que nos chamou a atenção foi o fato de que A1 havia gostado e de que foi tumultuada aquela visita ao laboratório: “Gostei, assim, não, né, porque... ficou muito ‘bagunçado’”. Esse recorte nos autoriza a dizer que marcou em sua memória mais a desordem que aconteceu naquela aula do que, propriamente a experiência de aprendizagem. Por meio do advérbio de intensidade “muito” podemos fazer essa inferência. Se o gostar fosse mais, A1 diria que “Gostei muito”, porém o advérbio de intensidade foi usado para o adjetivo “bagunçado”. Dessa forma, parece que a experiência de A1 não foi tão positiva como ela sugere ter sido. Ainda, podemos reforçar o nosso entendimento desse recorte, pelo advérbio de negação “não”, logo após ter dito que “gostei”, o que ao refletir sobre sua impressão, logo retrocede e diz que “não”. No último recorte do E29, A1 admite que, realmente, não gostou de sua participação no laboratório de informática.

Especificamente no que diz respeito à LI, a aluna afirmou que gostaria de utilizar mais vezes o laboratório de informática, para entrar em *sites* internacionais, e assim, testar o Inglês. O maior problema apresentado é o fato de que em sua série só haja uma aula semanal de LI, o que minimiza a aprendizagem na visão de A1. Contrariando o que foi dito por outra entrevistada (P2), que os alunos não entendem de computador e *Internet*, A1 nos relatou:

(E30) A1: **Eu sei muito de *Internet*...**
[...] Não, *lan house* não, porque eu tenho computador lá em casa, né?

Pelo advérbio de intensidade “muito” usado por A1 é possível que domine bem a tecnologia como o computador, pois foi afirmado que tem computador em casa, o que a torna bem familiarizada com a tecnologia. Percebemos que as pessoas, principalmente

os mais jovens, estão ávidas para desvendar o que existe na *Internet*, então, cremos que a falta de contato dos alunos com a máquina não seria empecilho para não trabalhar com eles no laboratório de informática, porque eles podem aprender rápido, basta que tenham interesse.

Para A1, o número de computadores em relação ao número de alunos é pequeno. Vejamos no Excerto 31.

(E31) A1: **Maior, né... com mais computadores... porque tem muito pouco computadores aqui.**

Mais uma vez é colocada a questão do número insuficiente de máquinas do laboratório. Para A1, o laboratório precisa ser “maior, né... com mais computadores... porque tem muito pouco computadores aqui” e quando foi o colocado a palavra “maior” A1 não se referiu ao tamanho do comprimento do laboratório e sim, à quantidade de máquinas. A1 utiliza dois advérbios de intensidade juntos, sendo opostos entre si “muito/pouco”, mas que reforça sua expressão de quantidade. Para A1, o ideal seria que aquele ambiente disponibilizasse de mais computadores.

No Excerto 32, A1 diz que perde tempo para ir ao laboratório, pois as salas nem sempre são perto desse ambiente tecnológico.

(E32) A1: **Perdendo tempo, tá, né, porque até a gente sair da sala, chegar lá, essas coisas, organizar...** mas, assim, o laboratório, assim, é... **a matéria que passa lá é o mesmo conteúdo, mas no laboratório, assim, perde muito tempo,** mas... eu...
[...] **É, deslocar prá lá, né?**

Haja vista que A1 foi ao laboratório em 2006 e que voltou lá em raras ocasiões (A1 nos disse em conversa informal que foi algumas vezes em outras disciplinas, não na de LI), é complexo dizer que haja perda de tempo, mas podemos entender que, se os alunos não têm esse hábito, o trajeto até o laboratório pode ser pretexto para que tumultuem um pouco e até o professor organizar o que planejou é realmente complicado. Pelos sinais, entendemos que A1 acha perda de tempo não só o período gasto para ir até o laboratório, como também as atividades nele desenvolvidas, porque diz que “a matéria que passa lá é o mesmo conteúdo, mas no laboratório, assim, perde muito tempo”.

Podemos salientar as atividades realizadas naquele local não diferiram muito daquelas da sala de aula. Pelo que entendemos, o professor que a levou àquela sala

mudou apenas de local ao trabalhar o conteúdo de sua disciplina, mantendo a mesma metodologia e só mudaram os recursos tecnológicos. Diante de tudo isso, A1 pensa que se o professor quer dar uma aula mais descontraída, então o laboratório não é o ambiente aconselhável de ensino e até reforça que a aprendizagem na sala de aula, é melhor do que no laboratório de informática.

(E33) A1: **É mais eficiente.**

Em E33, a entrevistada A1 afirma que o conhecimento que é adquirido em sala de aula “É mais eficiente”, pois como já foi ressaltada por A1, a aula naquele local é desorganizada e tem a mesma metodologia, dessa forma, a forma tradicional de ensino, centrada somente no espaço da sala de aula, com os recursos tecnológicos antigos e o professor explicando o conteúdo programático na frente dos alunos é mais eficiente mesmo (pelo menos desse jeito não há perda de tempo para ir ao laboratório).

A segunda entrevistada, A2, faz o terceiro ano do Ensino Médio disse que não conhece o laboratório de informática da escola, mesmo sendo ali matriculada desde a sétima série do Ensino Fundamental (antiga nomenclatura, pela nova, é oitavo ano). Segundo A2, as aulas de LI não diferem das de Matemática, Geografia, História ou Ciências. O método é sempre o mesmo, de quadro e giz. Assegurou-nos que gostaria de usar o laboratório de informática, porque acredita que seria bom e diferente, sairia da rotina. Nesse ambiente especializado, o professor poderia elaborar um trabalho diferenciado, como uma pesquisa envolvendo a LI.

(E34) A2: [...] **A gente... a gente vê aula normal, assim... só na sala... normal. Aula de Português, aula de Matemática, nada diferente.**
[...] **É bom pra gente, né, seria importante ter coisas diferentes, até mesmo aulas diferentes.**

A análise de E34 possibilitou-nos dizer, indiciariamente, que A2 possui a mesma visão que sua colega A1. Ambas ressaltam que as aulas são tradicionais e, sempre, são trabalhadas do mesmo jeito, em todas as disciplinas: “A gente... a gente vê aula normal, assim... só na sala... normal. Aula de Português, aula de Matemática, nada de diferente”. A2 sente necessidade de aulas mais elaboradas que fujam da rotina, isso é notado em “... seria importante ter coisas diferentes, até mesmo aulas diferentes”. Pelo que disse A2, não é só a LI que não utiliza recursos tecnológicos diferentes, mas as demais disciplinas mantêm o tradicionalismo. Ao utilizar o verbo no futuro do pretérito (seria) A2 vê uma

possibilidade remota de estudar algumas vezes no laboratório de informática, se as chances fossem mais concretas para essa possibilidade, A2 teria usado “será importante”, o que mostraria mais convicção.

A2 trabalha em um escritório de contabilidade, portanto tem contato com o computador e a *Internet*, dessa forma, não teria dificuldade de manusear os equipamentos no laboratório, e, sem dúvida, poderia, inclusive, ajudar colegas que não tivessem a mesma habilidade. De acordo com A2, seria interessante ter aulas no laboratório de informática.

(E35) A2: [...] **Ah... sei lá... acho que um trabalho diferente, né, a professora devia passar um trabalho diferente pra gente... umas pesquisas, algumas coisas assim.**

Pelos sinais no E35, pudemos notar que o fato de não ter o hábito de utilizar aquele espaço tecnológico, A2 não tem ideia formada de que ou como estudar lá, e, somente vêm à sua mente as pesquisas. Podemos comprovar melhor isso em “... a professora devia passar um trabalho diferente pra gente... umas pesquisas, algumas coisas assim”. A2 usa o adjetivo “diferente”, porém não consegue revelar o que pode ser trabalhado. Mas, uma coisa ela sabe, gostaria de estudar naquele ambiente.

Apesar de frequentar o último ano do Ensino Médio, assegura não saber “nada de Inglês”, “conversação então, nunca”. A2 entende que, se fosse para o laboratório, poderia sentir-se mais motivada para as aulas de LI, uma vez que não gosta muito da língua e encontra dificuldades em sua aprendizagem.

A entrevistada também menciona como problema a grande quantidade de alunos, uma média de 40, que atrapalha o rendimento da aula nem sempre a professora pode atender a todas as dúvidas dos alunos. A2 reflete que, se pudesse ter aulas de LI no laboratório, seria mais interessante e como só tem uma aula semanal, poderia ir lá, pelo menos, duas vezes por mês, e sugere seria bom se pudesse entrar em *sites* de empresas e analisá-los, pois, como já trabalha há dois anos, tem esse interesse.

Para concluir seu raciocínio, A2 afirmou que gostaria de se sentir mais motivada para assistir as aulas de LI e, também, para as outras disciplinas. Disse que o laboratório de Química e Física são utilizados, mas o de informática não era usado pelas outras disciplinas.

No Excerto 36 mostra o seu desconhecimento pelo laboratório de informática.

(E36) A2: **Nunca. Nunca entrei, nem passei na porta.**
[...] Menos esse. Esse aí **fica fechado.**
[...] **É... que às vezes destrancassem essa porta, né.**

A2 utiliza o advérbio de tempo “nunca” por duas vezes consecutivas, reforçado por “nem passei na porta”, que indica a distância que os alunos têm do laboratório de informática. A distância aqui não se refere ao espaço físico, e, sim, à sua não utilização. A2 mostra seu desejo de adentrar naquele espaço em “É... que às vezes destrancassem essa porta, né”. Diante disso, percebemos que, realmente, nem “às vezes” o laboratório é utilizado, pois como A2 mesma disse, “fica fechado”. Para encerrar, A2 refletiu que esperava que as próximas turmas pudessem ter o “privilegio de acesso ao laboratório de informática, porque nós não tivemos”.

(E37) A2: **Acho que é isso, né. A gente tem que inovar nas coisas, as aulas deviam ser menos teórica e mais prática, mais... sabe, pra ter o interesse dos alunos.** Porque sempre eles dizem "Ah, ela nunca faz isso, ela nunca faz aquilo", são sempre aulas ali no giz, sabe. Acho que devia ser uma aula diferente...
[...] **Mais práticas, mais... sei lá... tipo gincana, umas coisas mais interessantes pros alunos.** Falar "nossa, eu vou pra escola porque hoje vai ter uma aula de Inglês diferente, um trabalho diferente".
[...] Ah, a gente sente assim um pouquinho de cada um, mas muito, assim, tipo "ai, a gente vai pra fazer uma prática hoje, uma experiência"... **Não tem isso na escola.**

Pudemos notar, em E37, que A2 é bem jovem, mas já visualiza o que seria uma aula mais interativa e agradável. Percebe que é preciso sempre buscar algo de novo, como as novas tecnologias, por exemplo. Isso pode ser entendido em “A gente tem que inovar nas coisas, as aulas deviam ser menos teórica e... mais prática, mais... sabe, pra ter o interesse dos alunos”. Ao dizer sobre o interesse do aluno, deve-se incluir, pois é uma aluna que explanou seus pensamentos e frustrações. A2 sugere alternativas, inclusive, para tornar a aula de LI mais aprazível, como aulas práticas. Quando usa o advérbio de intensidade “mais” (três vezes), parece que A2 sugere que a comunidade escolar sempre precisa doar muito mais do que está disposta a proporcionar. A2 queria sentir-se desejosa de assistir aulas mais enriquecedoras de LI: “nossa, eu vou pra escola porque hoje vai ter uma aula de Inglês diferente, um trabalho diferente”. Pelo recorte negrito final do E36, é possível ver que A2 parece estar convicta de que a escola não promoverá um espaço inovador e interativo, que desapegue dos recursos e metodologia tradicionais e procure por novas, em prol de uma melhor Educação para os alunos.

Pode-se afirmar que, se existem recursos como os computadores conectados à *Internet*, seria importante que a escola, em parceria com o corpo docente, promovesse o ensino e aprendizagem, tendo na proposta pedagógica as novas tecnologias para apoiar as aulas de LI e as demais disciplinas curriculares.

4.2.2.5 As aulas de LI observadas na escola (E1)

Durante nossas observações das aulas de LI nessa escola estadual, verificamos que ainda é seguido um estilo bem tradicional pelos professores, ao trabalharem a disciplina. O reduzido número de aulas semanais de LI (uma aula semanal para o segundo e terceiro anos e duas para o primeiro ano do Ensino Médio) proporciona poucas possibilidades de contato dos alunos com o professor e com a língua.

Outra questão observada foi o número elevado dos alunos, sendo uma média de 40 alunos por sala de aula, o que dificulta o trabalho e assessoramento do professor, pois esse sente dificuldades de tentar um contato mais próximo com todos os alunos. Há, ainda, certo desinteresse por parte de muitos alunos no que se refere à aprendizagem da LI. Notamos que os alunos desinteressados pelo idioma atrapalham um pouco o andamento da aula, com conversas paralelas ou com a realização de outras atividades que não fazem parte da LI. Nesses momentos, o professor tem que chamar-lhes a atenção para que os outros não sejam prejudicados. Essa interrupção gera, algumas vezes, quebra de ritmo de raciocínio, tanto dos alunos quanto dos professores dessa escola pesquisada.

Notamos, também, que é dado um material fotocopiado de um texto para os alunos, juntamente com alguns exercícios relacionados, como questões de interpretação e gramática. Verificamos que tanto P1 quanto P2 tentam explicar o assunto do texto e pedem para os alunos fazerem as atividades da folha e na aula seguinte, os professores dão um “visto” rapidamente para quem fez a “tarefa de casa” e logo em seguida há a correção desses exercícios. Não houve nenhum momento em que os alunos fossem solicitados a ler algum exercício de Inglês, apenas P1 e P2 liam apressadamente. Não houve nenhum momento nessas aulas observadas em que os alunos mostrassem seus conhecimentos da LI.

Assim sendo, percebemos que, se fossem resolvidas as questões práticas de implantação das novas tecnologias na escola, os alunos poderiam aproveitar melhor as

aulas, o que talvez lhes despertasse maior interesse, uma vez que trabalhariam com situações reais de uso da LI, de forma interessante e criativa. No entanto, ao que parece, muito ainda resta a ser feito na escola estadual, para que a inclusão digital seja uma realidade. É importante salientar que essa é a escola que atende alunos de classes sociais privilegiadas e, mesmo assim, observa-se essa defasagem entre a situação real da escola e o que pretendem os órgãos governamentais.

4.2.3 A realidade da escola federal

4.2.3.1 O discurso do Governo (R3)

Para analisar a postura do Governo Federal a respeito da inclusão digital, foi entrevistado um representante enviado pelo Reitor, para substituí-lo. Inicialmente, nosso desejo era entrevistar o próprio Reitor, mas não houve possibilidade e ele próprio encaminhou o representante, aqui denominado R3.

Chamou nossa atenção o fato de esse profissional, embora representasse o Reitor, e dirigisse o núcleo de processamento de dados da instituição, pouco ou nada conhece a respeito da legislação relacionada à escola onde realizamos nossa pesquisa. R3 respondeu “desconheço” à maioria das perguntas feitas. Limitou-se, na maior parte do tempo, a expressar suas opiniões pessoais a respeito das novas tecnologias, bem como a idealização de um projeto seu.

Questionamos a R3 o que o Governo Federal tem feito para incluir o uso das tecnologias na escola Federal de Educação Básica de Uberlândia e nos foi dito:

(E38) R3: [...] **eu lamento dizer que eu não tenho dedicado meu tempo pra tentar descobrir. A única coisa que eu sei, que eu gostaria de fazer isso, em inclusão digital, e é uma coisa que ajudaria a Universidade e pessoas...** Eu já descobri, por exemplo, que existe numa sociedade como a de Uberlândia uma comunidade de cadeirantes muito grande. E esses cadeirantes, hoje com 30, 40 anos de idade, muitos deles, ganham um pouco de dinheiro vendendo guloseimas nos cruzamentos de ruas. **É um sonho meu que eu não consegui realizar, descobrir financiamentos e recursos e trazer esses cadeirantes pra universidade e treiná-los no uso de computação.**

Em E38, o representante do Governo Federal diz que não dedicou o seu tempo em descobrir o que é feito para incluir as novas tecnologias no ensino e aprendizagem na escola, que naquele momento estava representando, isso é deixado bem claro quando salienta “eu lamento dizer que eu não tenho dedicado meu tempo pra tentar descobrir”. Pelos indícios, parece que não há “lamento” algum por parte de R3, pois seu projeto pessoal que envolve “os cadeirantes” indica ser sua prioridade. Isso é percebido em “A única coisa que eu sei, que eu gostaria de fazer isso, em inclusão digital, e é uma coisa que ajudaria a Universidade e pessoas”, que ao utilizar “a única” mostra que sua concentração é dedicada ao seu projeto. Outro aspecto que nos chama a atenção nesse recorte, é o que R3 entende de inclusão digital. O fato de promover um emprego com treinamento de computação para os cadeirantes, seria, para R3, a inclusão digital, pelo simples fato de que essas pessoas portadoras de necessidades especiais iriam, possivelmente, trabalhar com computadores. Essas pistas nos sugerem que R3 acredita que se alguém usa as novas tecnologias como o computador e a *Internet*, então há inclusão digital, o que pode ser percebido em “É um sonho meu, que eu não consegui realizar, descobrir financiamentos e recursos e trazer esses cadeirantes pra universidade e treiná-los no uso de computação”. Esse projeto, a nosso ver, caberia à inclusão social e não à inclusão digital, como sugere R3.

R3 ignora qualquer documento institucional que incentive o uso das novas tecnologias na escola. Examinemos o seguinte excerto:

(E39) R3: **Desconheço. Não acompanho isso de perto.**

Os dizeres contidos no E39 oferecem pistas de que R3 parece querer manter a neutralidade sem comprometimento de suas falas. Ao utilizar “Desconheço” demonstra isso. Ao dizer “Não acompanho isso de perto” usa o pronome demonstrativo (isso) que mostrar uma pontada de indiferença a respeito das novas tecnologias na escola ou o que entende como cuidado à utilização delas pelos alunos.

(E40) R3: **Eu diria que se fosse dar antes dos 12, 14 anos, tem que ser com “muito” cuidado.** Porque você pode criar, primeiro, uma falsa imagem do que é computador. **Eles não conseguem enxergar o computador como um elemento de trabalho.** Aquilo pra eles é um sinônimo de *videogame*. É um *videogame* “diferente” pra eles. E o computador, embora hoje esteja banalizado, o acesso a ele, ele é uma ferramenta sofisticada. E “cara”, não é? Bastante cara. Hoje ele pode ser uma ferramenta perigosa também. Na medida em que o computador dá “liberdades” que uma criança nem sempre consegue

captar, na ingenuidade que alguns têm, não são todos, mas alguns - talvez eles captem mais rápido que os adultos, e com certeza captam mais rápido. **Mas nem sempre vai ter um “adulto” pra orientá-lo em algumas coisas, e ele pode ser vítima disso.** Mas o problema meu não é tanto... porque esse é um problema da *Internet*, não do computador isoladamente. **Vamos pensar no computador como uma ferramenta a mais que você tem no ambiente de casa e no ambiente de ensino. Ah... eu acho que existem maneiras adequadas e inadequadas de se usar um computador.** E hoje eu diria o seguinte: a sociedade brasileira é muito pouco “crítica” disso. **Botou o computador no pedestal, transformou-o numa situação divinizada, e ninguém sabe os limites dessa máquina.** Isso pra qualquer máquina é ruim.

[...] Então eu tenho muito medo de usos de qualquer natureza. **Usarem computador de maneira não crítica - agora, isso está quase incontrolável hoje.**

Embora tenha apresentado restrições quanto ao uso indiscriminado dos computadores na escola, R3 admite que o bom uso desses recursos é relevante, “Eu acho que aprender o bom uso do computador e da *Internet* é de extrema relevância” e continua com uma conjunção adversativa que mostra sua restrição ao uso, “mas acho também que é de alta preocupação também porque ele tem que ser o que eu chamo de ‘bem conduzido’”.

R3 atenta sempre para o “perigo” que as novas tecnologias podem oferecer aos alunos por meio de coisas inadequadas. Diante disso, pudemos tecer algumas reflexões acerca da visão que R3 parece possuir dos profissionais que acompanham a Educação dos alunos, como diretor, supervisor, coordenador pedagógico, coordenador do laboratório de informática e de professores. Pelos recortes em E40, é notória a preocupação que R3 tem pelo uso desmedido e sem orientação das novas tecnologias pelos alunos, entretanto, parece não ter sido possível para ele entender alguns aspectos: que a escola possui vários profissionais que trabalham há muito tempo com a Educação; que, certamente, estes profissionais possuem a qualificação necessária para assumir a função designada; que esses profissionais têm a competência de julgar o que é bom é ruim para a comunidade escolar da qual fazem parte; que sabem filtrar o conteúdo que a *Internet* oferece; que podem analisar o que pode ser trabalhado pelos alunos na *Internet*, sobretudo com responsabilidade.

Enfim, se há tanta inquietação em relação ao navegar em *sites* de conteúdos indevidos pelos alunos e falta confiança nos profissionais que atuam na escola, seria interessante que o Governo Federal promovesse alguns cursos de capacitação para ensinar os professores a ministrarem seu conteúdo programático utilizando as novas tecnologias.

(E41) R3: **Desconheço, eu não tenho oportunidade de acompanhar o que tem acontecido lá.**

Apesar da preocupação demonstrada por R3 no que condiz ao uso das ferramentas tecnológicas, esse sequer tomou conhecimento das atividades realizadas no laboratório de informática da escola federal. R3 não só desconhece como ressalta que não tem oportunidade e acompanhar o que acontece naquele local. Isso nos autoriza a supor que para quem tem tanta preocupação com relação à navegar por *sites* indevidos, R3 deveria mostrar-se mais interessado nas atividades realizadas no laboratório, principalmente por ser um representante do Governo Federal e fazer parte da Diretoria de Processamento de Dados da Universidade Federal.

Ainda, questionamos sobre a importância do acesso da *Internet* em uma escola pública federal, R3 disse mais uma vez:

(E42) R3: **Eu acho que aprender o bom uso do computador e da *Internet* é de extrema relevância, mas acho também que é de alta preocupação também porque ele tem que ser o que eu chamo de “bem conduzido”.** Bem conduzido é o difícil trabalho de interlocução entre docentes e funcionários e os pais dos alunos e os alunos. **Toda comunidade tem que entender que computador não é uma fonte de joguinhos.** E não é só uma situação de (...), é uma riqueza de informações “incomensurável”, inacreditável de ser alcançada há dez, quinze anos atrás, com uma agilidade total.

Nesse recorte, R3 usa por duas vezes a palavra “também”, que dá uma ideia de adição, o que demonstra, mais uma vez, sua preocupação com o uso incontido e sem orientação do computador e da *Internet* pelos alunos. Parece que R3 tem uma crença de que grande parte das pessoas usa o computador somente para *games* ou *sites* indevidos, isso pode ser visto em “Toda comunidade tem que entender que computador não é uma fonte de joguinhos”. R3 mostra-se uma pessoa muito preocupada com o que a comunidade escolar faz ao usar as novas tecnologias, seria o caso de se informar mais e acompanhar de perto as atividades realizadas no laboratório de informática da escola pública federal. Assim, pode ser que R3 se tranquilize e veja que os recursos tecnológicos ao longo do tempo auxiliam o trabalho do professor, que reflete no ensino e aprendizagem dos alunos.

Ao perguntarmos qual é a política de informática para a escola pública federal no estado de Minas Gerais e se há uma proposta pedagógica que acompanhe a instalação do laboratório de informática, ambas obtivemos a mesma resposta:

(E43) R3: **Desconheço.**
[...] **Desconheço.**

Pela resposta objetiva, pudemos dizer que R3 não se compromete, o que o isenta de possíveis responsabilidades. Com relação ao Governo Federal, R3 ressaltou enfaticamente seu desempenho:

(E44) R3: [...] Se uma unidade acadêmica resolver montar uma equipe dessas, ela seguiria o fluxo de trâmite, e hoje... ela é (...) no Brasil. **Faz quem quer, do jeito que quer, como puder. Na verdade como o Brasil não é governado. Nós temos um Governo, mas o Governo não consegue governar. Não consegue governar porque não estabelece metas.**

Em E44, o entrevistado afirma que quem decide onde alocar o laboratório de informática é a unidade acadêmica. Torna-se um pouco reticente ao falar sobre essa alocação, como em “e hoje... ela é (...) no Brasil”. Mas finaliza seu raciocínio e ressalta que não há uma organização e estratégias específicas de instalação de um laboratório, comprovado em “Faz quem quer, do jeito que quer, como puder”. Pelos sinais apontados no E44, o Governo é visto por R3 como desacreditado e ineficiente. Um Governo que não trabalha em prol da melhoria da sociedade, que apenas ocupa uma função, o que não significa que faça jus a essa função. Esse pensamento de R3 é reforçado pelo recorte “mas o Governo não consegue governar”, em que usa a conjunção adversativa (mas) para enfatizar sua descrença. Há uma ênfase sonora no substantivo “Governo” e no verbo “governar”, o que reforça sua opinião sobre a falta de conhecimento daquela ação, salientada pela negativa “não consegue governar”. Como já meditamos antes, toda negativa comporta a sua afirmativa e, nesse caso, um desejo que fosse diferente: “o Governo consegue governar”. Pelo que R3 assegura, o Governo cria projetos e programas documentados sobre a inclusão digital, mas cabe às instituições escolares realizar com puderem, sem uma política de acompanhamento para auxiliar os projetos lançados.

Quanto à decisão de instalação do laboratório da escola pública pesquisada, R3 mais uma vez mostrou que o Governo Federal não tem uma política séria para a concretização de seus programas.

(E45) R3: Olha, que você chama de Governo Federal? **Na verdade foram os professores da (cita o nome da escola) que sentiram interesse ou necessidade, entendeu? Então, isso nasce - vamos dizer assim - no sexto, sétimo, oitavo escalão do governo Federal.** E nasce... não nasce como “política” do Ministério de Educação e Cultura, nem como política. **A política que eu vi nos governos estaduais foi de pura e simples entrega de equipamentos. Não existe política de definição de ensino, de como vai ser utilizado aquele computador, nem política sequer de a unidade que recebe o computador receber técnicos de manutenção.**

R3 esclarece que é a escola que busca recursos junto ao Governo para a concretização de suas metas educacionais. Ressalta que não há uma política referente ao laboratório de informática, de capacitação aos profissionais nem de manutenção dos computadores, o que pode ser comprovado no recorte final de E45. Os indícios nos apontam que a inclusão digital que o Governo adota é a de criar programas e projetos ligados às novas tecnologias, como o computador e a *Internet*, e à entrega desses equipamentos em locais de sua responsabilidade, social e educacional. Parece que a inclusão digital do governo Federal se restringe a essas ações.

Ainda nesse recorte final negrito, R3 é enfático ao mencionar a postura governamental em relação à inclusão digital e ao seu descompromisso, para isso utiliza um advérbio na negativa “não”, uma conjunção aditiva “nem” seguida do advérbio “sequer”, que tem valor de “ao menos; pelo menos”, que mostra a intensidade de seu pensamento.

No próximo excerto, numa atitude clássica do discurso administrativo, R3 salientou que a “sua diretoria” dá apoio, o chamado “suporte ao usuário” e explica que se algum equipamento não está funcionando adequadamente, a sua equipe vai até o local; se o problema pode ser solucionado *in loco*, melhor, então já fica resolvido. Se o problema for mais complexo, é encaminhado para uma equipe de manutenção ou para descarte, caso não haja solução. Tal afirmação não foi confirmada pela direção da escola, como veremos alhures.

(E46) R3: Então, o que a minha diretoria faz é dar apoio chamado “Suporte ao usuário”. É... se alguma máquina não tá... funcionando adequadamente, a equipe vai lá. **Se o problema fica resolvido in**

***loco... fica resolvido, se não, é repassado, por exemplo, para uma equipe de manutenção ou pra descarte, se não tiver solução.
[...] Em 24 horas, mais de 90 % dos atendimentos conseguem ser feitos e quase que a totalidade em 48 horas hoje.***

Em E46, R3 usou por diversas vezes a conjunção subordinativa “se” para exprimir hipóteses sobre problemas referentes aos computadores. Utilizou por quatro vezes nesse recorte a conjunção “se” o que indica que isso acontece muito. Para isso, utiliza as hipóteses “... se alguma máquina não tá...”, “Se o problema fica resolvido *in loco... fica resolvido, se não, é repassado, por exemplo, para uma equipe de manutenção ou pra descarte, se não tiver solução*”. Pelo que foi dito por R3, a manutenção dos computadores é bem eficiente, o que pode ser visualizado no final negrito do E46, não obstante, isso não foi colocado pela direção da escola pública federal. Na entrevista, fomos informados de que 80% dos funcionários são da universidade e que contam com outros também e com a ajuda de dois estagiários para esse trabalho, pois há “falta de gente”, ressalta R3.

(E47) R3: *Tão bem servida quanto aos computadores das dez melhores e mais informatizadas escolas do País.*

Embora R3 tenha demonstrado, em toda a sua entrevista, uma grande preocupação sobre o uso “correto” dessas novas tecnologias pelos alunos, ele não soube dizer de que forma a escola investigada tem usado o laboratório, nem em que disciplinas ele é mais utilizado, e muito menos a frequência de uso. Mas o que ressaltou foi que aquela escola possui computadores modernos em seu laboratório de informática.

O E47 oferece pistas de que, para o Governo Federal, aqui representado por R3, o importante é que suas escolas tenham computadores sempre atualizados “quanto aos computadores das dez melhores e mais informatizadas escolas do País”, mas, o que é feito, de que forma é utilizado o laboratório de informática, não parece ser relevante para o Governo. Ele oferece máquinas. Entendemos, então, que a inclusão digital promovida pelo Governo Federal se restringe ao “oferecimento da tecnologia”. Os quesitos “capacitação profissional”, “acompanhamento de projetos e programas” e “manutenção das máquinas” não são prioritários.

Ao perguntamos se há um incentivo para que o professor utilize ou desenvolva projetos no laboratório de informática, R3 disse que o único incentivo que conhece é a adoção física do equipamento, que é o passo inicial mínimo para começar um projeto na

área. Esse é o único que conhece. Outro fato nos chamou a atenção, vejamos no próximo excerto.

(E48) R3: **Ele tem medo de usar porque tem consciência de que os alunos vão aprender numa velocidade entre dez e cem vezes mais rápida do que o docente. Aí, ele..., o professor trabalha “contra” a inclusão digital.** E eu percebi isso. Então, eu estou achando que o Brasil está trocando os pés pelas mãos nessa hora da inclusão digital, ele não está fazendo pelo... por um roteiro mais... combinado com as partes, vamos dizer assim.

R3 culpa o professor por não colaborar para a inclusão digital no sentido de usar as novas tecnologias em prol do ensino e aprendizagem do aluno, ao argumentar que o docente foge diante das dificuldades com que se depara. Conhecer e desvendar tudo que essas ferramentas têm a oferecer, realmente, não parece ser fácil para outra geração de pessoas. Os professores vêm de uma época em que não existiam essas máquinas tão rápidas, eficientes e interativas, em que os recursos tecnológicos mais modernos eram, em grande parte, manuseados só por eles, como o retroprojeto, aparelho de DVD e CD, projetor de slides, som, entre outros. Na contemporaneidade, não, agora as novas tecnologias são trabalhadas junto com os alunos, de maneira interativa, e o professor ensina o aluno, o aluno ensina o colega que ensina o professor também. É um aprendizado entre os pares, em que a troca de conhecimentos e experiências é realizada a todo o momento.

Diante das dificuldades que muitos professores encontram ao tentar introduzir as novas tecnologias em suas práticas pedagógicas, R3 destaca que “o professor trabalha ‘contra’ a inclusão digital”. Mas, isso não seria compreensível? Não seria normal que o professor de outra geração não se amedrontasse diante de um recurso tão inovador? Até então, foi esse professor quem mostrou e usou os recursos tecnológicos existentes aos alunos, e de uma hora para outra, tudo muda? Tudo isso pode constituir indícios para que o professor se restrinja à adoção das novas tecnologias. Entretanto, que isso não seja desculpa para limitar ou negar o seu uso, mas, que seja um alerta para essa atitude do docente. Se o Governo tem essa consciência, então, é de fundamental importância que capacite os profissionais, dessa forma, não terão mais “medo” de usar o computador e a *Internet* em suas aulas. Certamente, professores preparados terão segurança para utilizar o que há de genuíno nas novas tecnologias. Assim, o medo ou o despreparo não poderão ser mais empecilhos para o seu uso.

Na próxima seção, analisaremos indiciariamente, a representante da E2.

4.2.4 A realidade da escola (E2)

4.2.4.1 A visão da diretora (D2)

Da mesma forma que acontecera anteriormente com a Superintendente Regional de Educação, com o Reitor da Universidade Federal, a diretora da escola pública federal (E2), também, achou mais prudente indicar a coordenadora do laboratório de informática para responder às perguntas da entrevista. Esquivou-se, assim, de responder à entrevista e fez-se representar por uma funcionária técnica, apesar de estar na escola há mais de 23 anos.

A entrevistada, que será denominada aqui como D2, está na coordenação do laboratório de informática desde 1994 e afirma que ele é muito bem equipado, com um servidor e com quatorze máquinas para uso do aluno. Possuem impressoras a laser, matricial, jato de tinta, *scanner*, ou seja, em termos materiais, o laboratório é muito bem equipado. Vale lembrar, que é uma sala climatizada, que oferece maior conforto aos usuários e é bom para o equipamento tecnológico também.

(E49) D2: Aqui, nós temos quatorze de uso de aluno e um que é o servidor, né. **E isso é uma opção: já é montado estrategicamente, porque é (...) nós temos salas só com até vinte e cinco, vinte e seis alunos.**
[...] Então, esse posicionamento é estratégico.
[...] Ninguém, de qualquer ponto do laboratório... eu enxergo todas as telas.

Em E49, evidencia-se a preocupação da direção em colocar os computadores em posição estratégica para receber os alunos. D2, que tem como função coordenar com cada turma que estuda no laboratório de informática, demonstra um leve constrangimento ao tentar dizer claramente que fiscaliza cada clicada dos alunos. Isso é percebido em “já é montado estrategicamente, porque é (...) nós temos salas com até vinte e cinco, vinte e seis alunos”, então, percebemos por esses sinais que pela experiência que E2 tem, é possível que os alunos, ao usarem o computador e a *Internet* para estudar podem se desviarem dos objetivos propostos pelos professores e a coordenadora do laboratório (D2) e entrar em outras páginas não programadas. Cremos que sempre pode haver alunos que saem das atividades propostas e tentam navegar por outros *sites*. Entendemos que, mesmo quando esse aluno, contrariando os desejos da escola, desvia-se das atividades propostas, ele está, de certa forma, incluindo-se

digitalmente, utilizando o recurso que lhe é oferecido para seus propósitos e objetivos como cidadão, conforme Dowbor (2005) as novas tecnologias também transformam a Educação e o mundo.

Devido a algumas ocorrências nesse sentido, D2 montou o laboratório de informática e ressalta que “esse posicionamento é estratégico”. Os computadores são todos virados para a parede, assim, os usuários, ao se sentarem, ficam de costas para o professor e para a coordenadora, mas, o mais importante, o coordenador vê tudo que está na tela do computador, “eu enxergo todas as telas”.

Essa estratégia adotada por D2 mostra, realmente, a preocupação que a E2 tem com o uso apropriado das novas tecnologias dentro dos propósitos pedagógicos da instituição. Pelos indícios, notamos que a E2 não quer somente que os alunos estudem utilizando esses recursos, mas que, ao fazê-lo, seja com responsabilidade, em que os conteúdos programados pelo professor sejam, de fato, trabalhados. Por isso, é que D2 fica atenta, pois o aluno precisa focar no que o professor programou. Essa atenção é oferecida a todos os que estudam no laboratório, pois como D2 mesmo disse “Ninguém” foge de sua vigilância, “de qualquer ponto do laboratório”. Utiliza alguns pronomes indefinidos para isso: “ninguém”, “qualquer” e “todas” no recorte negrito final, que demonstra abranger tudo e todos, independentemente de quantos estejam no laboratório em determinado momento. Embora haja essa fiscalização, a E2 não quer deixar de oferecer aulas auxiliadas com as tecnologias, muito menos com as novas tecnologias.

Ainda, no que se refere a essa organização, Santos e Radtke (2005) nos remetem à importância do local onde os computadores são colocados na escola, não com o intuito de se poder observar o que os alunos estão fazendo, mas para nos lembrar que o computador, assim como o livro, deve estar sempre próximo dos alunos e dos professores. Esses autores apresentam um comparativo com o filme “O nome da rosa”E, pois nesse filme os livros eram posicionados, estrategicamente, no porão, para que seu acesso ficasse restrito a poucos. E assim concluem: “Com essa reflexão, pensamos que é importante questionar qual o lugar e o poder do conhecimento na nossa sociedade e como isso interfere na nossa prática pedagógica” (SANTOS; RADTKE, 2005, p. 342).

Outro aspecto relevante é referente à quantidade de máquinas existentes no laboratório (quatorze). O número de alunos que D2 nos relatou (média de 26) está acima do número de computadores, assim como na escola estadual. Contudo, nessa escola, há

o enfrentamento desse problema e os alunos trabalham no laboratório desde que iniciam seus estudos e, na maioria das vezes, em dupla.

(E50) D2: [...] **Porque a gente fez uma opção, também, de trabalho em dupla. Aqui o aluno não trabalha sozinho.**
[...] **Os dois. Eles são acostumados desde o pré até a oitava.**
[...] **É. Não sei se é o ideal, mas é uma forma que tá dando muito certo.**

No E50, a entrevistada, utiliza “também” para demonstrar que trabalhar com os alunos em dupla é outra opção. Mas, parece ser a opção mais usada. Assim, tanto na escola pública estadual como na escola pública federal, o número de computadores é insuficiente. No entanto, na E2 isso parece não ser um grande empecilho, porque trabalham com os alunos em dupla. Questionamos D2 se ambos têm condições de manusear a máquina e ela disse que sim, “Os dois. Eles estão acostumados desde o pré até a oitava”. Os sinais sugerem que o problema da quantidade insuficiente de máquinas é de longa data, pelos menos há uns nove anos, pois se os mesmos alunos “são acostumados desde o pré até a oitava”, então, é muito tempo. Problema que o Governo Federal ainda não sanou.

Pode-se perceber, ainda, em E50, que D2 cogita se estudar no laboratório somente em duplas é o ideal: “Não sei se o ideal, mas é uma forma que tá dando muito certo”. D2 usa uma conjunção adversativa (mas), como para contrastar a sua concepção ideal de uso das ferramentas tecnológicas. Logo, utiliza um advérbio de intensidade “muito”, talvez para amenizar o seu pensamento anterior, em que parece mostrar que não concorda totalmente com o uso do computador somente em duplas de alunos.

Notamos pela fala de D2 que, mesmo nessa instituição de ensino, que conta com mais recursos, foi difícil conseguir um funcionário para fazer a manutenção dos computadores. D2 disse que as máquinas, quando enviadas à universidade para manutenção, demoravam tanto a ser devolvidas, que um dos professores, irritado, resolveu fazer um curso de informática para ele mesmo consertar as máquinas, como um dos “Amigos da escola”. Até hoje ele desempenha essas funções.

(E51) D2: **Nós já tivemos tanto problema de manutenção, tanto problema.**
[...] **E aí esse professor, que é o professor D²⁷... ele falou “chega, tô cansado, eu não agüento mais, eu vou fazer um curso técnico pra consertar máquina”.** Porque também na Universidade tem uma

²⁷ Cita o nome do professor que fez o curso de informática para consertar os computadores.

dificuldade muito grande de manutenção, né. Muita máquina, muita coisa.

[...] **Então, *cê* manda uma máquina pra lá, ela fica um mês, dois meses, três meses, quatro meses, seis meses** (...) Entendeu? Então, a gente tem uma quantidade certa de máquinas, que nós não podemos ficar sem elas, porque temos os alunos pra usá-las, né. **Se tira uma máquina daqui, vai fazer falta, porque uma dupla vai ficar sem micro, vão ter que sentar de trio, né?**

Ao utilizar a advérbio de intensidade “tanto” por duas vezes, D2 deixa transparecer que os problemas de manutenção na E2 são muitos, a ponto de um funcionário da escola sentir a necessidade de fazer um curso. Isso contradiz o representante da Universidade Federal, que assegurou o contrário, ou seja, que no máximo em dois dias os problemas estavam sanados. D2 enfatizou que o conserto de uma máquina pode levar até seis meses, “... *cê* manda uma máquina pra lá, ela fica um mês, dois meses, três meses quatro meses, seis meses”. Essa sequência utilizada por D2 sobre um, dois, três, quatro, seis meses, indica a resignação que a escola sofre por ter que esperar tanto tempo. Outro fato relevante no E51 é ver que não vem um técnico *in loco* como R3 assegurou, e sim, que equipamentos com defeitos precisam ser enviados para a universidade para obter reparos.

No recorte final negritado, D2, mais uma vez, parece demonstrar sua resignação diante do número de computadores que o laboratório possui. Pelos seus dizeres, um equipamento a menos causa um transtorno porque, em vez de o aluno ter que trabalhar em dupla, terá que trabalhar em trio. Assim, quando diz “Se tira uma máquina daqui, vai fazer falta, porque uma dupla vai ficar sem micro, vão ter que sentar de trio, né”, demonstra que o ensino e aprendizagem dessa forma não acontecem como a escola gostaria. O acúmulo de pessoas por micro pode ter a atenção desviada e pode prejudicar um membro do trio, pois fica difícil para cada um manusear o computador.

Apesar de haver esse tipo de dificuldade em relação à quantidade de computadores, D2 entende que é importante o acesso à *Internet* para os alunos.

(E52) D2: Olha, **muito importante. Tudo que a gente faz, é (...) a gente trabalha muito a *Internet*. E, e (...) um apoio muito grande pro aluno, sabe?** E os nossos alunos, eles são preparados desde pequeninhos.

[...] Mas, pra eles, pra nós é muito importante esse apoio da *Internet* porque *cê* tem tudo na mão né. ***Cê tá com toda pesquisa, com toda resposta. Lógico que *cê* tem que ter um cuidado pra saber aonde *cê tá* acessando e tal. Mas, é muito importante.***

Para ressaltar a relevância da *Internet*, D2 usa o advérbio de intensidade “muito”, e no decorrer de primeiro recorte negritado usa outros, como o “tudo” e mais duas vezes o “muito”. Dessa forma, mostra o quanto a *Internet* é importante para o conhecimento e apoio para o aluno, em seu ponto de vista.

O que mais chama a atenção de D2 para a *Internet* é a facilidade, a rapidez com que disponibiliza pesquisas, que podem ser executadas em pouco tempo. Ao dizer que “Lógico que *cê* tem que ter um cuidado pra saber aonde *cê tá* acessando e tal. Mas, é muito importante”, D2 expõe mais uma vez o mesmo temor que R3 tem. Para D2, não basta o aluno acessar, mas o que acessar. Outro aspecto importante, que não se poderia deixar de mencionar aqui, é o que refere às opções que a *web* pode oferecer em termos de aprendizagem aos alunos. Por meio da *Internet*, muitas outras atividades podem ser disponibilizadas, como algumas que já frisamos nesse trabalho. Os professores de LI podem, por exemplo, trabalhar a língua em alguns contextos reais, por meio de *e-mails*, *e-groups*, *chats*, entre outros.

D2 nos assegurou, em sua entrevista, que os professores das disciplinas curriculares como a Matemática, Português e Ciências são os que mais visitam o laboratório de informática.

- (E53) D2: **Matemática, Português, é (...) Ciências (...) vem muito.**
[...] **Língua Inglesa vem muito.**
[...] Sempre eles pegam o final do conteúdo que eles estão trabalhando pra vir fixar aqui.
[...] **Às vezes, mais assim, umas duas, três vezes no bimestre.**
[...] **No bimestre não. No semestre.**

O excerto nos mostra que a disciplina LI não é trabalhada tanto assim no laboratório de informática. D2 nos mostra que o professor de LI utiliza duas a três vezes por semestre o laboratório de informática: “Às vezes, mais assim, umas duas vezes no bimestre”, “No bimestre não. No semestre”. Isso aponta que, realmente, o computador e a *Internet* são pouco usados como recursos de ensino e aprendizagem da LI. Há uma discrepância nos dizeres de D2. Em “Língua Inglesa vem muito”, D2 utiliza até o advérbio “muito”, como para intensificar as idas do professor de LI lá, mas em “... três vezes no bimestre” e “No bimestre não. No semestre” há a assiduidade, que é pouca, limitando a umas três por semestre. Talvez essa limitação das visitas ao laboratório seja devida ao grande fluxo de alunos que são agendados durante a semana, pois, como foi

dito em sua entrevista, desde as séries iniciais até a oitava, todos estudam no laboratório de informática, portanto, existe, de fato, essa dificuldade.

D2 ressaltou, também, que os professores não possuem capacitação para utilizar o laboratório, mas reforçou que oferece muito suporte a todos eles. No Excerto 54, D2 procura mostrar a importância da função de um coordenador no laboratório, porque trabalha, também, com os professores que não tiveram capacitação para trabalhar com as tecnologias.

(E54) D2: **Não basta ser um técnico. Técnico, ele não tem didática pra dar aula.**

[...] Exatamente. Ensinando. **Tendo a paciência de, às vezes, você ter que dar aula pro professor. Entendeu? Ele tá aqui, mas, ele tá aqui e fala “eu não consigo”.**

[...] “Não, vai que eu to lá”. Aí, ele chega e a gente “vamos lá” e tal.

Embora os professores não tenham cursos de capacitação para a utilização desse laboratório, como a maioria domina a tecnologia, principalmente os professores “mais jovens”²⁸, então tentam utilizar as novas tecnologias em suas aulas, pois como já foi frisado, ainda contam com a coordenadora do laboratório para ajudar no que for necessário. D2 mostra que alguns professores sentem dificuldade de trabalhar com a tecnologia e ela pacientemente, ajuda esse professor, mas pelo que disse no recorte “Tendo a paciência de, às vezes, você ter que dar aula pro professor” não é tão comum, pois D2 usa o “às vezes” que significa que não é frequente.

Para D2, a pessoa que oferece suporte no laboratório de informática não pode ser qualquer uma, é necessário que ela seja mais que um técnico em informática. A pessoa terá que ensinar não só os alunos, mas o próprio professor, em alguns casos, portanto tem que ter didática; podemos conferir isso em “Não basta ser um técnico. Técnico, ele não tem didática pra dar aula”.

Sobre as atividades realizadas no laboratório de informática da escola federal, D2 disse que os professores de LI trabalham bastante a *Internet*. Observemos o excerto que segue.

(E55) D2: [...] **eles trabalham muito *Internet*; tem muitas partes que trabalham fixação de conteúdo. Tem exercícios pra você responder, na parte de gramática.**

²⁸ Destaque nosso, pois em entrevista com a coordenadora do laboratório foi salientado isso, que os professores mais jovens (em idade) possuem mais facilidades para lidar com as novas tecnologias.

Nesse excerto, podemos analisar que D2, mais uma vez, utiliza o advérbio de intensidade “muito” e nos mostra que a fixação de conteúdo e a gramática são as partes mais utilizadas no ensino de LI. Não que isso não seja importante, mas há muito mais coisas que a *Internet* pode oferecer. A esse respeito, Dowbor (2001) que diz que “Por enquanto, as novas tecnologias são um instrumento, à espera do tipo de utilização que dele faremos” (DOWBOR, 2001, p. 24).

Ela nos mostrou, ainda, que o próprio laboratório oferece condições de participações em eventos, projetos de iniciação científica²⁹, divulgação de trabalhos e promoção de cursos para a comunidade educacional, isso tudo, de acordo com D2, é um incentivo e sensibiliza o professor para o uso do laboratório.

Para D2, sua escola é inclusiva do ponto de vista das tecnologias. Vejamos o Excerto 56:

(E56) D2: **Com certeza. Inclusive nós, eu tenho dois projetos de inclusão, que são muito legais. Um é com idosos.**
[...] **O projeto deles lá, eles trazem os idosos pra fazer musculação, natação, ginástica, dança. E aí eu resolvi entrar no Projeto.**
[...]... **e eu trouxe todos pra cá pra fazer informática.**

A análise desses dizeres possibilitou-nos sinalizar, indiciariamente, que D2 evidencia que sua escola é inclusiva do ponto de vista das tecnologias, porque há um projeto envolvendo os idosos, do qual sua escola faz parte. O projeto consiste em promover “musculação, natação, ginástica, dança” aos idosos; assim, D2 quis fazer parte dele e oferecer a informática a eles. O fato de usar as novas tecnologias incluindo-se num projeto é, para ela, inclusão digital, e não, como seria mais apropriado, inclusão social. Parece existir uma dificuldade de entendimento entre o fato de simplesmente usar o computador e a *Internet*, e o fato de fazer desse uso algo que beneficie a pessoa.

Essa confusão pode acontecer também quando se trata de projetos e programas educacionais. Ao lançar obras que envolvem computadores conectados à *Internet*, já os promovem com inclusão digital, no entanto, para que seja isso, alguns aspectos devem ser considerados, ou não passa de um projeto de inclusão social. Como já foi exposto, é

²⁹ PICD é o Programa de Iniciação Científica Discente que a coordenadoria do laboratório e uma vez por ano eles apresentam um congresso (no lugar da antiga “feira de ciências”) mostrando as conclusões de pesquisas realizadas pelos alunos. A coordenadora do laboratório alega que isso exige muito da informática. Resumindo, há um grupo de alunos que semanalmente se encontram no laboratório e ela ajuda na pesquisa “nos moldes de uma pesquisa científica” os diversos assuntos que os alunos querem trabalhar e os que ainda não têm um tema, ela ajuda a pesquisar isso também, até eles encontrar seu tema de interesse.

preciso ir além de digitar e comunicar por meio da *Internet*, que o seu uso faça diferença na vida de pessoas, proporcionando um melhor estilo de vida. E o ambiente escolar é um bom local para começar isso. Mostrar ao aluno que várias possibilidades favoráveis são obtidas por meio da tecnologia.

4.2.4.2 A visão da professora (P3)

Foi entrevistada apenas uma professora de LI, aqui denominada P3, que trabalha na sétima série do Ensino Fundamental da E2. A entrevistada trabalha na escola há mais de vinte anos e disse que já levou os alunos diversas vezes ao laboratório de informática em suas aulas de LI. Ressaltou que trabalhou alguns projetos e em alguns *sites* onde há exercícios *e-mails* de leitura, de compreensão gramatical, com vários níveis de aprendizagem. P3, ao planejar suas aulas para serem trabalhadas no laboratório, elabora um guia de trabalho para os alunos. Então, cada aluno, quando chega ao laboratório de informática, recebe um “guia” que contém toda a orientação para aquela aula, desde o *site* que deve ser digitado até o ponto a que deve chegar a cada exercício ou jogo propostos. Nesse guia, são mostrados todos os caminhos que o discente deve percorrer:

(E57) P3: **De diversas formas, né? Eu posso estabelecer é... claro, toda aula precisa ter o seu objetivo, algumas vezes que eu já estive com os meus alunos, pedi alguns *sites* que propõem exercícios é... de... leitura, exercícios de compreensão gramatical, mesmo. É... exercícios de *listening and comprehension* que tenham... são muito interessantes, têm todos os níveis e eles gostam muito, sempre, né? Então, nós estamos... a gente elege... nós construímos um guia, cada aluno recebe o seu guia, toda a orientação: digite tal *site*, volte, é... todos os caminhos que ele deve seguir para ele poder entrar no *site* certo, no momento certo e elaborando e vai avançando na medida em que você consegue terminar aquela tarefa, então, não fica preso no grupo, é um avanço individual. É tudo em inglês.**

Em E57, o recorte é iniciado com os dizeres “De diversas formas, né?” que demonstra assiduidade de ações produzidas no laboratório de informática, para isso P3 utiliza o pronome indefinido “diversas”, para evidenciar uma prática. Prática essa que não é tão assídua assim, porque logo, P3 diz “algumas vezes que eu estive com os meus alunos”, o que evidencia a não regularidade naquele ambiente. Utiliza mais uma vez um pronome, “algumas”, que é indefinido, mas sinônimo da ideia de “poucas”.

Segundo P3, os alunos gostam muito das aulas no laboratório, que desperta o interesse, porque “são muito interessantes” os conteúdos que trabalham. Vale ressaltar que o aluno recebe o “guia” que deve ser seguido e tudo é esquematizado: como entrar, como proceder, como prosseguir, como pontuar, enfim, tudo bem controlado. As atividades pré-estabelecidas são todas em Inglês e, quase sempre, professora e alunos, se comunicam em Inglês. Mas, algumas reflexões foram tecidas e coube-nos aqui questionar: A organização e o planejamento são muito importantes para o bom andamento de uma aula de LI, mas, tendo o computador e a *Internet* como auxílio no processo de ensino e aprendizagem, é viável ser todo esquematizado dessa forma? Ter sempre esse guia em mãos pode deixar o aluno mais seguro ou mais dependente? Esse constante esquema promove a imaginação? Proporcionar um pouco mais de liberdade aos alunos pode ajudar ou prejudicar a aprendizagem de LI? Diante dessas inquietações, recorremos a Pellanda e Gorczewski (2005), que afirmam:

Os estudos e as experiências estão nos mostrando que as práticas didáticas que usam o computador de forma criativa podem levar ao desenvolvimento de jovens autônomos, solidários e competentes. O espaço virtual do computador, ao proporcionar atividades de simulação, interação, exploração e manejo dinâmico da informação e muitas outras formas tem se mostrado útil para o desenvolvimento dos seres humanos que têm se envolvido nesse tipo de experiência (PELLANDA; GORCZEWSKI, 2005, p. 100).

No decorrer da entrevista, P3 frisa também que o professor não deve usar esses recursos tecnológicos apenas porque estão na moda ou porque os alunos gostam deles, mas, sim, de acordo com uma proposta que respalde a ação.

No que se refere ao uso do laboratório, P3 mostrou algumas dificuldades:

(E58) P3: **Nós temos sim, mas... nós trabalhamos com um... um... um... elemento que nos dificulta o uso.** Por quê? Porque a escola já tem nas grades de horários dos alunos o uso do laboratório de segunda a sexta. **Então, é preciso, se eu planejar uma aula no... em algum site em especial, eu preciso trocar meu horário com o professor, aí, ele passa a trabalhar no meu horário para que eu possa utilizar o laboratório de informática.**

Quanto à viabilidade do uso do laboratório nas aulas de LI, não parece ser muito fácil. A escola prevê, na grade de horário dos alunos, o uso do laboratório de segunda a sexta-feira para todas as turmas; então, é preciso planejar essa aula em algum *site* em especial e é necessário que P3 troque seu horário com outro professor, para viabilizar o uso do laboratório. Cita, ainda, o grande número de turmas de alunos que o laboratório

recebe no decorrer da semana, uma média de dezoito, sendo necessário que se encaixem as turmas durante a semana. P3 gostaria que aquele espaço pudesse oferecer mais oportunidade de trabalho, mas como só tem um laboratório que atende toda a escola, isso se torna um problema. Sua inquietação pode ser notada em “nós trabalhamos com um... um... um... elemento que nos dificulta o uso”, e ao utilizar por três vezes o artigo indefinido “um”, demonstra a sua resignação ao custar a encontrar a palavra certa que a impede de ir mais vezes ao laboratório.

Ainda em sua aflição, P3 ressaltou que é preciso contar com a colaboração de todos os outros professores, para a troca dos horários, o que se torna um desconforto, mas que todos se mostram solícitos em ajudar, como podemos ver em “eu preciso trocar meu horário com o professor, aí, ele passa a trabalhar no meu horário para que eu possa utilizar o laboratório de informática”. No recorte final negrito do E57, P3 utiliza em seus dizeres os pronomes pessoais “eu”, “ele” e de novo o “eu”, sinalizam um percurso que P3 tem que percorrer para conseguir um espaço na agenda apertada do laboratório e, parece indicar, também, uma forte resignação de P3.

(E59) P3: **Importância? É... eu acho assim: atualização, sabe, tudo acontece, tudo tá presente na *Internet* no momento em tá tudo acontecendo, ahh... leituras em todos os campos, tá... tudo *on-line*. Você entra está acontecendo lá no Irã, isso já tá na *Internet*. Então é assim, a possibilidade de você estar se informando ao tempo todo, isso é indiscutível é inquestionável, né? Você tem acesso a uma “vastíssima” biblioteca no mundo inteiro, em todos os campos, tudo, tudo você consegue pela *Internet*. Além... dessas outras possibilidades, que são, às vezes, dependendo do tipo de uso, um pouco preocupantes, né? Que são *sites* que são menos felizes, com conteúdos menos felizes, que as pessoas, também, acabam tendo acesso. Mas, também, o lado positivo, uma vez bem usado, é uma grande ferramenta aí para essas pessoas.**

No que se refere à importância da *Internet* em uma escola pública, P3 parece refletir sobre ela no seu dia a dia na escola, podemos ver isso em sua resposta com uma pergunta “Importância?”, como se ainda não tivesse tido nenhuma reflexão. Depois, P3 citou alguns benefícios que a *Internet* traz para as pessoas, como atualização do que acontece no mundo, leituras variadas e “uma grande ferramenta aí para essas pessoas”. Dá um alerta, contudo, no que diz respeito ao seu uso, P3 mostrou-se preocupada com os conteúdos inadequados disponíveis na rede “Que são *sites* que são menos felizes, com conteúdos menos felizes, que as pessoas, também, acabam tendo acesso”.

Parece ser a preocupação de quase todos os entrevistados sobre o acesso a *sites* indevidos na *Internet*; isso é justificável, uma vez que os alunos são curiosos e podem entrar nesses conteúdos, então, é necessário que redobre o cuidado com essa possibilidade, e procurar orientar, discutir e refletir sobre esse assunto com os alunos.

P3 tem acesso a diversas tecnologias fora do contexto escolar e que as usa frequentemente em seu cotidiano. No entanto, nunca participou de nenhum curso de capacitação para a utilização do laboratório; alegou ser uma pessoa curiosa e que sempre que tem dúvidas pede ajuda às pessoas, com mais frequência a um amigo de família, quando precisa muito, até lhe paga para ensiná-la. Mas não considera isso um curso de capacitação, mesmo porque não se trata de um curso e, sim, de uma orientação extra-oficial.

(E60) P3: **Eu sou muito curiosa, e na medida que minhas necessidades surgem eu vou atrás.** Mas não curso, aí eu tenho pequenas orientações de pessoas que eu já estou acostumada a trabalhar e estas pessoas comigo desenvolvem.

Em E60, P3 explana como faz para suprir suas necessidades relacionadas às novas tecnologias, já que sua instituição de ensino comandada pelo Governo Federal não promove cursos de capacitação. Ao dizer “Eu sou muito curiosa, e na medida que minhas necessidades surgem eu vou atrás” mostra que P3 é determinada. O uso do pronome pessoal “eu” seguido do verbo “sou”, frisa sua obstinação, pois em grande parte se diria “sou muito curiosa”, eliminando o pronome. O “eu” reforça sua postura determinada.

Ainda, em sua entrevista, salientou que há incentivo de sua instituição de ensino para que o professor utilize ou desenvolva projetos diversos no laboratório, por meio de assessoria, incentivo, apoio e até citou que a Universidade Federal conta, também, com um estagiário que sempre atende ao que eles precisam. Mostra que a coordenadora do laboratório é que responde pela coordenação do laboratório, ao assessorar e orientar cada professor em seus projetos.

Fica aqui mais uma vez nossa inquietação sobre a não capacitação dos professores e o incentivo que a escola oferece. Não seria complicado para muitos profissionais desenvolverem projetos no laboratório de informática, sem terem sido devidamente capacitados? Apenas declarar incentivados por esses projetos seria suficiente para os professores?

Para P3, a E2 é inclusiva do ponto de vista das tecnologias, então, vejamos o Excerto 61:

(E61) P3: **Com certeza... com certeza. Nós temos acesso... é... às diversas tecnologias, pra começar mesmo da tecnologia né... do computador e da Internet, todas as outras, data show, nós temos tudo**, inclusive do Projeto “Rádio” quem cuida... com, claro, com a coordenação daqueles professores, dois professores, quem põe a frente do projeto são as crianças, com a supervisão dos dois professores. Então, se tem, por exemplo, um Talento *Show* no recreio, então, cuidar de **apresentação de DVDs, e com apresentação de data show ou..., ou com projeções diversas, com filmagens, com edição**, os meninos vão à frente com a coordenação nossa e a gente vai dando o suporte.

Em (E61), em seus dizeres iniciais, P3 ao dizer “Com certeza... com certeza” por duas vezes, sugere que essa repetição é para proporcionar um convencimento maior. Os indícios parecem indicar que essa convicção precisa ser afirmada até para ela mesma. A citação de recursos tecnológicos é demonstrada e cita que a E2 possui computador, *Internet*, *data show*, aparelho de DVDs, câmeras etc., e que por meio de projetos os alunos manuseiam e apresentam os resultados no recreio das aulas. Dessa forma, os alunos utilizam as ferramentas tecnológicas tendo professores auxiliando-os, podendo mostrar sua criatividade em projetos diversos. A inclusão digital, a nosso ver é, também, saber utilizar as tecnologias em prol de si mesmo e de uma ação coletiva, em que muitas pessoas possam ser favorecidas.

Ainda em sua entrevista, P3 disse que o planejamento das aulas de LI é semanal e que se reúne com as outras professoras dessa disciplina para, juntas, trocarem ideias e prepararem as aulas da semana, lembrando que todas trabalham mais ou menos da mesma forma, usando os mesmos recursos, objetivos e metodologias disponíveis. Perguntamos se P3 tinha plano de levar os alunos da turma que fizemos nossa pesquisa no laboratório de informática, ainda naquele semestre e ela nos respondeu:

(E62) P3: **Eu acho que eu vou te responder isso com mais segurança até o final do mês, justamente pela carga horária do... do laboratório.**

Podemos ver que a carga horária excessiva dificulta o uso do laboratório de informática por P3, portanto teríamos que aguardar para saber isso, somente no fim do mês. O atendimento a todas as turmas da E2 dificulta o acesso de P3, inclusive isso minimiza sua autonomia: “... eu vou te responder isso com mais segurança até o final do

mês”. Essa situação não oferece muita segurança para planejar aulas no laboratório de informática.

Dessa forma, estaria na hora de enviar uma reivindicação da E2 ao Governo Federal, solicitando outro laboratório de informática, para proporcionar melhores condições de trabalho aos profissionais daquela instituição de ensino. As propagandas do Governo Federal incentivam a inclusão digital, mas pelo que vemos, ainda é preciso fazer muita coisa para que isso, de fato, aconteça.

4.2.4.3 A visão dos alunos (A3, A4)

Nessa escola, foram entrevistadas duas alunas da sétima série do Ensino Fundamental, aqui denominadas como A3 e A4, respectivamente.

A aluna A3 estuda na escola há sete anos e diz conhecer o laboratório de informática, pois já esteve naquele ambiente, porém nunca foi na disciplina de LI. No E63, A3 em “Todos os anos, eu nunca fui” e “Sete anos” é incisiva ao dizer que não trabalhou no laboratório, para isso, utiliza o “todos”, que é um pronome indefinido que dá uma grande dimensão, depois usa um advérbio de tempo “nunca”, e em seguida, diz quanto tempo é: “sete anos”.

Lá aprendeu diversos assuntos, como equações, gráficos e ângulos em Matemática, visualizou mapas e fusos horários em Geografia, no entanto em LI ainda não tinha ido nesse primeiro semestre de 2008.

- (E63) A3: **Bom, a gente, em Matemática, a gente fez... vários tipos de ângulos, fizemos equações... Inglês, até agora, como a língua estrangeira, eu nunca fui...**
[...] **Já fui de Geografia, também, muitas vezes no laboratório** e às vezes, também olha mapas, é... fuso horário, é... muito legal.
[...] **Não, Língua Inglesa não.**
[...] **Todos os anos, eu nunca fui.**
[...] **Sete anos.**

E63 nos oferece algumas pistas a respeito das aulas trabalhadas no laboratório de informática. Parece que os professores de Matemática e Geografia têm tido mais sucesso na busca de um horário no laboratório do que o de LI. A3, em seus dizeres, assegura que estuda ângulos e equações na disciplina de Matemática e quando diz que “Já fui de Geografia, também, muitas vezes no laboratório” indica que parece ser

assídua, pois utiliza o advérbio de intensidade “também”, o que reforça essa assiduidade. Outro sinal dessa regularidade são os conteúdos trabalhados no laboratório, como ângulos, equações, mapas e fusos horários. Isso não daria para ser trabalhado em poucas aulas. Como A3 nos apontou, em LI não contou com o mesmo privilégio, pois até aquele momento não havia trabalhado nenhuma aula no laboratório de informática. No que se refere à LI, A3 frisou “Não, Língua Inglesa não”, e usa duas vezes taxativamente o advérbio de negação “não”, o que enfatiza a não ida ao laboratório.

A3 disse que gostou de ter ido ao laboratório nessas aulas, ressaltou que não há muitos computadores e que sempre trabalham em duplas, um interage com o outro e frisou que essa interação é muito importante, pois toma contato com os colegas de forma diferente.

(E64) A3: **Eu acho assim... é porque a gente tem... como lá é... são poucos laboratórios, a gente é... todo mundo... fica assim, é... tudo em dupla, em grupo... então às vezes um não sabe, a gente aprende com outro... entendeu? sem... fica assim um... é... como eu posso dizer? Um incentiva com o outro, sabe? Entendeu?**

O E64 parece indicar certa frustração de A3 em sua fala um tanto quanto hesitante. Há algumas interrupções [...] nos seus dizeres e parece um pouco temerosa ao falar o que sente. Talvez por ser aluna, sente uma reverência ao transmitir suas opiniões a nós. Esse estado de inquietação de A3 fez com que até trocasse “computadores” por “laboratórios”. Na verdade, ela queria dizer “são poucos computadores” e, pelos sinais, isso é um indicativo que A3 se ressentia pela pouca quantidade de máquinas dispostas no laboratório de informática. Entretanto, diz que é bom trabalhar o conteúdo em grupo, que “aprende com o outro”, que “Um incentiva com o outro”, parece que às vezes ela gostaria de fazer aquilo sozinha. Isso pode ser notado na fala vacilante de A3, em que há algumas interrupções. Em “...a gente aprende com outro... entendeu?” e “Um incentiva com o outro, sabe? Entendeu?” A3 teve duas interrupções e usou duas vezes o “entendeu”, como para confirmar até para ela mesma sua colocação diante do trabalho em duplas que realizam no laboratório.

Cremos ser importante o trabalho em duplas, como A3 mesmo diz, um “aprende com o outro”, contudo, é necessário que o discente trabalhe sozinho também. O estudo individual oferece, também, outras oportunidades e benefícios, como responsabilidade, atitude, organização, planejamento, persistência, autonomia, autocrítica, segurança,

compromisso, enfim, tanto o trabalho em grupo como o individual é instigante e imprescindível para o aluno.

(E65) A3: **Ah, pra gente praticar - assim - mais o Inglês...** em outras escolas fora daqui - que é escola de Inglês [??]³⁰ tudo... **a gente pratica** - principalmente onde eu faço, [?]³¹, é tudo praticada... é... em computadores, é... **em DVDs, televisões... não é igual aqui, por exemplo, que a gente só pega um livro, faz tarefa, corrige, uma prova e pronto. Entendeu?** É coisa mais sofisticada. Então, além de - caso - **alguém, algumas pessoas que não gostam do Inglês... tendo essa prática com o Inglês, podem até começar a gostar... né?**
[...] **Ah, muito. Se você tá praticando ali, você aprende muito mais que você pegar simplesmente um livro de uma grossura, com cento e tantas páginas, ler, ler, ler, ler... é melhor você... melhor você praticar, você aprende muito mais, você tá ali vendo.**
[...] Tem, Tem. Tem muita gente que fala ‘ai, que não sei o que’... é porque tipo assim, **fica cansativo, né... todas as matérias também, fica a mesma coisa. O Inglês, também, chega, é a mesma coisa.** Inglês, assim, pra algumas pessoas... como tem pessoas que não praticam fora da escola, acha a língua difícil. **Então, ‘praticando’, ela aprende a gostar.**

No que diz respeito às aulas de LI, A3 afirma que gostaria de utilizar o laboratório de informática, porque assim poderia praticar o Inglês e as novas tecnologias poderiam ajudar. De acordo com A3, que faz um curso de idiomas fora da escola, as novas tecnologias ajudam no aprendizado da LI, pois a língua “é tudo praticada” com o auxílio de DVDs e televisões. Os indícios nos apontam que para ela, a forma tradicional de ensinar a LI não atrai tanto o aluno. No E65, em “que a gente só pega um livro, faz tarefa, corrige, uma prova e pronto. Entendeu?” demonstra que essa antiga metodologia centrada nos recursos como o livro didático, quadro, giz e tarefas fotocopiadas não são tão mais atrativos. É preciso inovar, trazer novos recursos para a nossa sala de aula, então, por que não aproveitar os que o Governo oferece às escolas? Quase todos os setores da sociedade se modernizaram, então, por que a escola não pode se modernizar também? Segundo Dowbor (2001)

[...] não é apenas a Educação que se defronta com novas tecnologias: essas mesmas tecnologias estão gerando impacto em todo o universo social, e criando novas dinâmicas onde o conhecimento vai se tornando gradualmente central. A transformação engloba praticamente todas as áreas de atividade: economia, política, cultura, a própria organização do tecido social e das nossas relações, além de provocar uma mudança radical de como utilizamos o nosso principal recurso não-renovável, o curto tempo da nossa vida (DOWBOR, 2001, p. 109).

³⁰ Cita nomes de duas escolas de idiomas.

³¹ Cita o nome de uma escola de idiomas.

Dessa forma, A3 ressalta que pegar “um livro de uma grossura, com 120 páginas, ler, ler, ler, ler... é melhor você... melhor você praticar, você aprende muito mais, você *tá* ali vendo”, então ao utilizar as novas tecnologias se tornaria motivante, além de aprender e praticar, com essa prática até quem não gosta de Inglês poderia vir a gostar, segundo A3. A entrevistada mostra-se resignada pelo fato de as disciplinas serem trabalhadas com a mesma metodologia. Em “todas as matérias também, fica a mesma coisa. O Inglês, também, chega, é a mesma coisa” A3 utiliza o pronome indefinido “todas” para abranger as disciplinas que estuda, assim demonstra que na totalidade os professores trabalham da mesma forma, sempre “é a mesma coisa” para ela.

Diante dessa falta de estímulo que A3 apresenta, pensamos que a escola precisa rever sua metodologia e proposta pedagógica, porque, segundo Alves e Pretto (1999 citados por BONINI, 2002, p. 49) “a escola está se transformando num lugar enfadonho e desprazeroso”. Poderíamos ir além, parece que ela já se tornou um lugar quase sem motivação aos alunos, um espaço que é procurado mais por necessidade ou imposição.

Ainda no que se refere ao espaço educacional, embora não seja em LI que A3 tenha estudado no laboratório de informática e, sim, em outras disciplinas, ela acredita que isso pode fazer diferença em sua vida, porque para ela a prática obtida com os recursos como o computador e a *Internet* são importantes porque “você aprende muito mais, você *tá* ali vendo”. O verbo no gerúndio “vendo” tem o mesmo valor de “sentindo” para A3 em E66, assim, a aprendizagem é mais eficiente. Dessa forma, segundo A3, até quem não gosta de LI “aprende a gostar”.

Em sua entrevista, A3 propõe que, como são duas aulas semanais de LI, então uma deveria ser em sala de aula com o conteúdo teórico e a outra no laboratório, com a prática do conteúdo proposto. E ainda sugere que, se a professora quer trabalhar uma música na sala de aula, então poderia continuar essa música no laboratório, trabalhando tudo sobre o cantor e finalmente assistindo ao clipe e poderia mandar as impressões a respeito de tudo por *e-mails* aos colegas da turma, em Inglês, para praticar a língua.

A segunda aluna entrevistada da sétima série, A4, disse que conhece o laboratório de informática da escola, e que já trabalhou mapas em Geografia, atividades como jogos, principalmente em Matemática, que é a disciplina que mais é trabalhada no laboratório. Salientou que estuda na E2 desde a quinta série, porém foi ao laboratório,

raras vezes, porque há uma preferência pelo ensino dentro da sala de aula, com dinâmicas, exercícios, leituras e conversação.

(E66) A4: **Já. Já, mas só que... raramente. Ela prefere mais, assim... o método de ensino dentro da sala de aula, com dinâmica.**

[...] **Ah, tipo... tipo, a gente fazia cartõezinhos em... Inglês, pro colega... outra, a gente entrava em site de jogos em Inglês, também...**

[...] **Ah, a gente aprende várias coisas, sabe, porque quando a gente sai do tradicional, que é na sala, assim, tem uma aula mais dinâmica, os alunos ficam mais interessados... aí a gente aprende com mais facilidade.**

[...] **Ah, como a gente vai poucas vezes, talvez não faz muita diferenças, mas só que nas aulas que a gente vai, a gente sempre tem mais facilidade, assim, de lembrar, de que forma que foi, que a gente aprendeu...**

Em E66, A4 usa o pronome pessoa “ela” para se referir à professora de LI, e explana com a professora trabalha. Nesse primeiro recorte negritado, os sinais parecem apontar para uma ligeira insatisfação pelo método de ensino usado em sala de aula. O que a professora usa como dinâmica para fixação de conteúdos já não parece agradar A4 mais. Parece que essas antigas metodologias de ensino não proporcionam o mesmo efeito de antes, talvez seja porque o mundo esteja tecnologicamente mais avançado, em que as máquinas, como o computador, estão em toda parte, e fascinam muitas pessoas, principalmente os mais jovens. Ter conhecimento de que a escola dispõe dessas ferramentas conectadas à *Internet* exerce um fascínio para os alunos, é uma reação natural. Deve ser por isso que A4 mostra um desalento ao se referir aos procedimentos da professora de LI, como em “Ela prefere mais, assim... o método de ensino da sala de aula, com dinâmica”.

A4 usa o advérbio de modo “raramente” para enfatizar que é muito difícil visitar o laboratório. As vezes que visitou o laboratório de informática, nas aulas de LI, foram confeccionados cartõezinhos em Inglês para os colegas. As pistas parecem sugerir um desagrado pela atividade proposta da professora, para isso, A4 usa o substantivo no diminutivo “cartõezinhos”, que dá um tom pejorativo em sua fala. Parece que o que A4 mais gostou de fazer não obteve sequência, como podemos ver em “a gente entrava em sites de jogos em Inglês, também...”. Ao usar o verbo no pretérito imperfeito “entrava”, A4 demonstra que somente visitava os sites, porém não era desenvolvida nenhuma atividade, o que parece ter frustrado A4.

De acordo com A4, sair da forma tradicional de ensino para uma aula mais dinâmica promove mais interesse e maior aprendizagem, segundo ela, “aí a gente aprende com mais facilidade”. É interessante a visão de Dowbor (2001, p. 80) ao mostrar que “o grande desafio da Educação é o de mobilizar as suas forças para reconstruir uma convergência entre o potencial tecnológico e os interesses humanos”.

No recorte final do E66 A4 ressaltou, mais uma vez, que a prática de um conteúdo é de suma importância para a real aprendizagem e utilizar as novas tecnologias para isso parece ser o que A4 tanto almeja. Pode ser que A4 esteja no quarto estágio desenvolvido por Bax (2003), ou seja, A4 vê o computador conectado à *Internet* de forma muito natural no processo de ensino e aprendizagem.

(E67) A4 Ah, não sei. **Todo mundo...** gosta de ir pro laboratório porque **ninguém gosta de ficar restrito na sala de aula. Sempre** quadro, giz... não, a gente gosta de ter uma dinâmica maior. **Então, eu acho que os alunos gostam de ir pro laboratório porque a gente sai do normal.** Aí a gente...

No início de E67, A4 disse que não entende por que não usa mais vezes o laboratório de informática e diz “Todo mundo... gosta de ir pro laboratório porque ninguém gosta de ficar restrito na sala de aula” o que demonstra outra resignação. Ao usar “todo mundo” automaticamente se inclui aos que gostam de ir para o laboratório e quando diz “ninguém”, novamente se inclui aos que não gostam de aulas somente em sala de aula. Embora A4 use dois pronomes indefinidos “todo” e “ninguém”, que têm sentido vagos e imprecisos, os sinais indicam que ela faz parte de ambos. Logo em seguida, para expressar o seu desagrado perante as aulas tradicionais, utiliza um advérbio de tempo “sempre”, que mostra que todos os dias as aulas são sempre iguais, com “quadro, giz”.

A4 salientou que, quando eles saem do “tradicional”, aprendem mais e os alunos ficam mais interessados e têm mais facilidade e motivação para a aprendizagem da língua estrangeira. A4 gostaria que houvesse mais aulas de LI no laboratório de informática para praticar a LI de uma forma real, em que fale somente em Inglês. Observemos o excerto seguinte, referente ao seu desejo de interação:

(E68) A4: **Ah, ver sites em LI, ver jogos, principalmente... fazer chats, conversar com pessoas em Inglês... Pra gente...**

Em E68, a aluna A4 afirma que muito pode ser feito em LI no laboratório, como visitar *sites* e jogos, contudo mostra que o bate-papo e os *e-mails* seriam muito importantes; isso é demonstrado pelo uso do “principalmente”, o que demonstra que, embora as outras atividades propostas sejam boas, o aprendizado em que pratica a língua interativamente é fundamental.

Ao ser questionada a respeito de suas aulas em sala de aula ou no laboratório de informática, A4 nos garantiu que ambas são importantes. Podemos visualizar melhor isso no Excerto 69.

(E69) A4: **Nos dois, porque a gente não pode ficar só brincando e aprendendo, mas também a gente tem que ter uma coisa séria, então eu acho que tem que *tá* interagido os dois.**
[...] Ah, no laboratório, é mais dinâmico.

E69 mostra um fato interessante, parece que há uma representação formada na mente de E4 de que aula no laboratório é para brincar, mesmo quando utiliza “Ah, no laboratório, é mais dinâmico”. A4 utiliza no recorte final do E69 uma interjeição “ah”, que enfatiza o seu prazer em ir lá, assim pode ir “brincando e aprendendo”. Então, a concepção de aulas no laboratório é de brincar e aprender ao mesmo tempo, utilizando as novas tecnologias. Esse pensamento não está muito diferente do de Alves e Pretto (1999), citados por Bonini (2002):

[...] afirmam que a presença intensa de instrumentos tecnológicos no campo educacional possibilita um novo pensar sobre o conhecimento tornando a aprendizagem mais eficaz, pois o aluno aprenderia de forma prazerosa e lúdica (BONINI, 2002, p. 50).

Ainda em consonância com os autores citados anteriormente, A4 enfatizou que não é perda de tempo as aulas trabalhadas no laboratório de informática, pelo contrário, para ela é a forma mais eficaz de aprendizagem, que une diversão e conhecimento. Vejamos isso no próximo excerto:

(E70) A4: **Não, *tou* ganhando uma aula, porque além de eu me divertir, *tô* aprendendo, então, eu ganho duas coisas de uma vez só.**

Em E70, A4 usa os verbos no gerúndio que parece indicar uma continuidade, que sempre que ir ao laboratório está sempre “ganhando” e “aprendendo”, de forma divertida. Ainda, reforça o que disse, no recorte final em “então, eu ganho duas coisas

de uma só vez”. Dessa forma, a tecnologia passa a ser tão natural para A4 e totalmente integrada em sua vida, que é o que Bax (2003) propõe em seu sétimo estágio a respeito das novas tecnologias no contexto educacional.

Quase no final de sua entrevista, A4 colocou que depende muito do professor para uma aula ser mais prazerosa. A4 mostrou que sente muito feliz em ser aluna da E2 porque os alunos são bem tratados, os professores permitem que os alunos escrevam suas próprias respostas no quadro ou que os deixem resolver os exercícios com suas palavras, respeitam cada um e a maneira de pensar. No Excerto 71, A4 demonstra a satisfação em estudar na E2 e de saber que a senha usada no laboratório de informática é ALUNO.

(E71) A4: Aqui pra eles, prioridade é o aluno. Até aqui no laboratório de informática, a senha é **ALUNO**.

4.2.4.4 As aulas de LI observadas na escola (E2)

As observações foram feitas na sétima série do Ensino Fundamental, lembrando que são duas aulas semanais de LI. Em todas as aulas de que participamos, a professora (P3) usa o idioma Inglês em 80% do tempo de aula e os alunos acompanham e também falam na LI.

Nessa turma, todos os alunos têm um livro didático de Inglês e, como já foi dito anteriormente, os alunos fazem uma escolha por uma língua estrangeira, que pode ser o Inglês, o Francês ou o Espanhol, portanto, estão na aula de LI por opção e, por isso, mostram-se bem interessados pelo idioma em questão, são participativos e empenhados nas aulas. Outro fator de suma importância é que nessa divisão de alunos por idioma selecionado, ficam poucos alunos na sala. No horário de língua estrangeira, cada um segue para salas diferentes. Uns vão para a sala de Língua Francesa, outras para a Língua Espanhola e os outros para a LI. É importante lembrar que ficam, também, na própria sala de aula.

Percebemos que na E2 é de suma importância que os alunos aprendam as quatro habilidades de uma língua estrangeira, como ler, escrever, falar e entender. Há constantes incentivos de P3 para que todos interajam uns com os outros. Verificamos, também, que houve algumas dinâmicas envolvendo conteúdos novos para uma melhor aprendizagem da LI, proporcionando grande motivação e descontração aos alunos.

Uma das aulas de LI é dada na sala comum a todos e a outra é dada na sala de língua estrangeira. Nessa sala de língua estrangeira, há recursos tecnológicos como televisão, vídeo cassete, quadro branco, pôsteres e quadro em Inglês e até um computador que, embora não esteja ligado à *Internet*, ajuda em atividades com *slides* e outros. Quando os alunos têm trabalhos a apresentar usam esse computador como recurso.

Consciente de nosso interesse nessa pesquisa, P3 planejou uma aula para ser trabalhada no laboratório de informática. Verificamos que os alunos mostraram-se ainda mais animados com essa aula no laboratório. Antes do início da aula, P3 e a coordenadora do laboratório de informática digitaram em cada computador, antecipadamente, o *site* que P3 iria trabalhar com os alunos. Os demais *sites* que P3 iria, posteriormente, trabalhar, escreveu em uma lousa branca do laboratório, para que, quando os alunos chegassem, não perdessem muito tempo. Vimos que para aproveitar o máximo de tempo naquele espaço, esses procedimentos são importantes e assim, os alunos podem desenvolver a atividade proposta sem prejuízo. Em uma escola em que o professor possa se ausentar de sua sala de aula para ter essa organização antecipada é bom, e, ainda, contar com um coordenador no laboratório é excelente.

Ainda no que se refere à aula planejada para o laboratório, P3 trouxe os alunos e explicou detalhadamente (em Inglês e em Português) o que deveriam fazer. Uma folha fotocopiada foi dada para cada aluno (guia) mostrando cada passo que teriam que realizar. As atividades consistiam em vários exercícios *e-mails* que revisavam a gramática e vocabulário que tinham trabalhado. Ao término de uma sequência destes exercícios, há uma pontuação dada pelo próprio *site*, a respeito dos acertos e erros cometidos pelos alunos. Ao terminar cada exercício do primeiro *site*, P3 pedia para digitar os *sites* que estavam na lousa branca. Nesses outros *sites*, continham jogos e brincadeiras, todas em Inglês, para que os alunos pudessem ter uma pequena pausa e ter um descanso. Dessa forma, eles faziam as atividades e intercalava com jogos.

Verificamos que os alunos gostaram muito dessa aula no laboratório de informática, houve um maior envolvimento dos alunos, tanto com o conteúdo quanto com os colegas. De acordo com eles, deveria haver mais aulas naquele ambiente.

4.3 Comparação entre os dois grupos analisados

O que se percebeu, a partir das entrevistas feitas com os representantes institucionais no âmbito estadual e federal, é que predomina um discurso ufanista a respeito da inclusão digital. Tal ufanismo tem, provavelmente, uma explicação: para os órgãos governamentais, o fato de fornecer os laboratórios e os equipamentos garante, por si só, o seu uso nas escolas e, se esse uso não acontecer, ou for incorreto, a responsabilidade recai, fatalmente, sobre os ombros dos dirigentes das escolas. Esses, por sua vez, repassam essa “culpa” aos professores, que não usam os equipamentos “porque não o querem”. As autoridades entrevistadas afirmaram que é dado treinamento aos professores, para que usem os materiais.

No âmbito estadual, esse treinamento é dado a alguns professores, denominados multiplicadores que, como a pesquisa mostrou, nem sempre, ou quase nunca, repassam esse conhecimento a todos os colegas. Por isso, os professores entrevistados afirmaram taxativamente não terem recebido nenhum treinamento para o uso dos equipamentos.

O Quadro 5 sumariza as principais dificuldades apontadas pelos professores da Rede Estadual, na implantação dos laboratórios de informática.

1. Número excessivo de alunos por sala de aula.
2. Número reduzido de máquinas.
3. Indisciplina dos alunos.
4. Falta de <i>software</i> aplicativo na escola.
5. Falta de curso de capacitação para uso do laboratório.
6. Tempo gasto para ir ao laboratório.
7. Carga horária limitada na LI.
8. Introduzir as novas tecnologias nas aulas.
9. Muitos alunos e professores não são letrados ³² digitalmente.
10. Falta incentivo da escola.
11. Falta parceria junto ao corpo docente e administrativo.
12. Nível baixo do idioma pelos alunos.
13. Falta professor capacitado que seja exclusivo no laboratório de informática.
14. Falta de investimentos na Educação pelo Governo Estadual.

QUADRO 5 - Dificuldades apontadas pelos professores da escola da Rede Estadual

No que tange ao letramento digital, esse termo que vem sendo discutido nos e pelos ambientes escolares, bem como o uso dos laboratórios de informática, que segundo Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9) “pensa-se na inclusão dos sujeitos também em relação às possibilidades que computadores e *Internet* oferecem”. As referidas autoras

³² De acordo com o Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2001), letramento é a “representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita”.

dizem que “letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9).

Os professores participantes de LI (E1 e E2) parecem que veem como recursos tecnológicos na Educação somente as mais recentes, como MP3, *data show*, retroprojetor, aparelhos de CDs e DVDs, computador conectados à *Internet*, entre outros, e não citam as antigas como o livro, o papel, a tinta, o quadro, o giz, a caneta etc.. Então, os sinais parecem sugerir que o conceito de tecnologia para os professores se resume nas novas ferramentas.

Apesar das dificuldades encontradas, os professores da Rede Estadual de ensino apontam algumas vantagens no uso das novas tecnologias de ensino, que estão sumarizadas no Quadro 6.

1. Aprender a pesquisar.
2. Interdisciplinaridade.
3. Leitura e interpretação de textos em LI.
4. Relação escola e mundo.
5. Maior habilidade no manuseio com a máquina.
6. Plano atrativo para o aluno.
7. Maior interesse pelo conteúdo.
8. Trabalhar pesquisa de textos autênticos, criação de textos, tópicos gramaticais e outros.
9. Trabalhar as quatro habilidades de uma língua estrangeira ³³ .
10. Utilização de todos os recursos que o computador e a <i>Internet</i> oferecem.

QUADRO 6 - Vantagens que o laboratório de informática pode oferecer na visão dos professores da Rede Estadual

Na escola de âmbito federal, observamos que o processo de inclusão digital encontra-se em um estágio de desenvolvimento mais avançado que o da escola estadual, embora o representante da unidade (R3) pouco tenha contribuído, por praticamente desconhecer a realidade da escola. No entanto, também ele apresentou um discurso “defensivo”, no sentido de garantir que a manutenção de todos os equipamentos era rápida e eficiente, o que não foi comprovado quando de nossa entrevista com os representantes da escola.

Quanto aos alunos entrevistados, houve uma tônica em suas respostas: todos eles acham que as aulas de LI no laboratório são divertidas, prazerosas, descontraídas e que oferecem oportunidade de aprendizagem. Vale lembrar que, para uma aluna da escola

³³ As quatro habilidades são: fala (*speaking*), leitura (*reading*), escrita (*writing*) e compreensão auditiva (*listening*).

estadual, a aprendizagem é mais eficiente na sala de aula, devido à perda de tempo em ir ao laboratório unido com a falta de um bom planejamento para a aula naquele ambiente.

Na escola estadual, os alunos nunca usaram o laboratório nas aulas de LI; as poucas vezes em que o visitaram aconteceram nas aulas de História ou nas de informática extraturno. Dessa forma, em LI, não há operacionalização dos novos recursos tecnológicos, como o computador e a *Internet*.

Essas reflexões nos remetem a O'Brien e O'Brien (1999), que postulam que a Educação leva as pessoas para os desafios e os prazeres de retirar da experiência humana as suas lições. Não podemos negar os muitos problemas que a escola enfrenta para implementar a inclusão digital e não podemos esperar que os professores e diretores envolvidos nesse processo se responsabilizem por tudo o que ele envolve, no entanto, esperamos que aqueles que realmente acreditam nessa inclusão se manifestem em alguns momentos.

A esse respeito, Paiva (2000, p. 26) afirma que a “escola mal equipada é falta de vontade política”, mas isso não significa que não se devam aproveitar os recursos que ela oferece. Nossos alunos não deveriam ser impedidos ou ter esse direito tão restrito em utilizar o computador como recurso tecnológico no processo de ensino e aprendizagem. É importante que a direção e o corpo docente viabilizem o que a escola tem para oferecer, procurem possíveis soluções para sanar a dificuldade de um laboratório que ainda não é o ideal, em prol de uma Educação cada vez melhor.

Assim, percebemos a diferença entre os dois universos analisados, o da escola estadual, em que a inclusão digital não existe ou está em fase de implementação e o da escola federal, que já atua na área, embora, em nossa opinião, de maneira bem menos frequente do que seria desejável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.
(Clarice Lispector)*

Os recursos tecnológicos como o computador e a *Internet* estão inseridos cada vez mais em contextos educacionais e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem tem promovido reflexões e problematizações.

A partir da relevância desse tema, a presente análise realizada nesta pesquisa pautou-se em investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de LI. Para tanto, selecionamos duas escolas públicas de Educação Básica, uma estadual e outra federal, em Uberlândia – MG. Analisamos como o processo de inclusão digital tem sido implementado no contexto de LI nas duas escolas, na visão da direção, do professor e do aluno. E investigamos as políticas e as ações promovidas pelos gestores de Educação e pelas escolas participantes no que se refere à inclusão digital, especificamente em LI.

Partimos do pressuposto de que, no que diz respeito ao ensino de LI, a escola pública ainda não efetivou, de fato, inclusão digital. Essa não efetivação parece ser o resultado de uma tensão entre o que preveem os documentos sobre a matéria e o que efetivamente acontece nas escolas em termos de operacionalização. Esse processo de inclusão encontra-se ainda às voltas com problemas de diversas ordens, quais sejam: aqueles problemas que vão desde questões práticas, de acesso aos meios de digitalização até aqueles que são da ordem da convicção dos envolvidos que, por vezes, sustentam o discurso do fracasso.

Nessa pesquisa, o *corpus* que constitui o material de nossa investigação foi extraído de entrevistas, questionários e observação de aulas e analisado e discutido tomando como referência o paradigma indiciário de Ginzburg. Esse método mobiliza indícios que, relacionados, fundamentam uma leitura do material. Há também, o exame de pormenores, muitas vezes negligenciáveis, um trabalho com pistas, indícios que nos proporcionam condições para criar uma proximidade com determinadas situações que não experimentamos diretamente. Segundo Ginzburg (2007), esse trabalho que envolve pistas caracteriza-se pelo “minucioso reconhecimento de uma realidade talvez ínfima, para descobrir pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador”

(GINZBURG, 2007, p. 153). Diante dos sinais e pistas encontrados, o indiciário desenvolve relações para elaboração de certas inferências.

Também subsidiaram o nosso trabalho, de forma apenas complementar, as noções de representação e de identidade (RAJAGOPALAN, 2003; HALL, 2000; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000).

Após analisarmos o *corpus* desta pesquisa, relatamos os principais resultados alcançados e retomamos nossas perguntas de pesquisa (Que tipo de inclusão está prevista na documentação oficial e que tipo de inclusão a escola oferece? Qual é a política da escola participante e dos gestores de Educação para a efetivação do processo de inclusão digital, notadamente em relação ao ensino de Língua Inglesa? Como a escola operacionaliza o uso de novas tecnologias nas aulas de Língua Inglesa? Qual é a relação entre os dizeres dos gestores de Educação, de diretor, professores e alunos, no que se refere ao processo de inclusão digital e suas práticas no contexto do ensino de LI no âmbito da escola?), para tecermos algumas considerações referentes aos resultados dessa análise.

As políticas de uso de tecnologias computacionais previstas na maioria dos documentos oficiais consultados para esta pesquisa contemplam a informatização das escolas no que diz respeito à capacitação da comunidade escolar para lidar com a ferramenta computacional. A documentação oficial oferece direcionamentos sobre o uso da tecnologia na Educação em termos gerais. Entre os documentos que consultamos, apenas a proposta curricular da SEE-MG, para os ensinos Fundamental e Médio, fez referência ao emprego dessas tecnologias nas aulas de LI, embora não apresente uma proposta pedagógica específica para o uso dessas ferramentas nessa disciplina.

Quanto ao estágio de inclusão digital em que se encontram as duas escolas analisadas, confirmamos o pressuposto de que as duas escolas públicas em Uberlândia, sobretudo no âmbito estadual, ainda não efetivaram a inclusão digital da comunidade escolar, principalmente no que diz respeito ao uso das novas tecnologias nas aulas de LI, embora haja um discurso governamental de que essa inclusão já seja um fato. Muitos governos têm feito da inclusão digital uma bandeira de propaganda, como se o mero envio de alguns computadores às escolas, sem que seja dada manutenção adequada a essas máquinas e sem que os professores saibam efetivamente lidar com elas, fosse a garantia de inclusão digital. Além disso, o número reduzido de computadores para a média de alunos por turma, dificulta o uso dessas tecnologias nas aulas de LI.

Mesmo na escola federal, onde há uma melhor estrutura física e maior frequência de uso do laboratório de informática, o número de computadores também ainda não é suficiente para atender à comunidade escolar.

Os resultados mostraram que há aproximações das representações do ambiente virtual para o ensino e aprendizagem de LI, subjacentes aos dizeres da maioria dos participantes da E1. 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, falta de um profissional exclusivo, trabalhos em dupla, distância da sala de aula até o laboratório, havendo perda de tempo etc.) parecem indicar que os envolvidos não acreditam que as novas tecnologias possam beneficiar o aprendizado da LI. Além disso, percebemos, pelos indícios nos dizeres desses participantes, concepções cristalinas em relação ao ensino-aprendizagem (perda de tempo) que nos permitem inferir que esses participantes de E1 são constituídos por valores e crenças de que a sala de aula é o melhor espaço para a promoção do conhecimento e têm dificuldades em desvencilhar-se das “velhas” representações do que seja o ensino.

Os resultados ainda apontaram que há diferentes representações do ambiente virtual para o ensino e aprendizagem de LI, subjacentes aos dizeres do diretor e das duas professoras entrevistadas da E1. Ao se referir especificamente aos professores de LI, quanto ao uso dos mesmos recursos computacionais, as representações que D1 faz 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 D1 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 D1 desconsidera as dificuldades apenas dos docentes de LI. Parece que, para D1, o processo de inclusão digital no ensino e aprendizagem de LI está nas mãos do professor.

Ainda sobre esse aspecto que é recorrente nos dizeres do diretor e das alunas (alta expectativa em relação aos resultados obtidos pelo uso da ferramenta computacional), inferimos que os sistemas simbólicos e de significação (WOODWARD, 2000) acionados por esses participantes sinalizam que eles têm 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 eles trazem marcas dos discursos veiculados socialmente.

Isso nos permite dizer que D1 não tem a percepção 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”).

No que tange à E2, os aspectos mais marcantes nos dizeres dos participantes em relação ao uso das ferramentas computacionais dizem respeito à fiscalização para evitar usos indevidos pelos alunos, ao acesso a informações gerais, à fixação de conteúdos gramaticais, ao trabalho em dupla, ao número insuficiente de máquinas etc..

Percebemos que os participantes constroem suas representações sobre aulas vinculadas às ferramentas computacionais, a partir das concepções que possuem das aulas ministradas fora desse contexto. É possível, dessa forma, inferir que a percepção desses participantes está pautada nas clássicas práticas educacionais, pois nos indícios encontramos aspectos que sinalizam que há apenas uma transposição da metodologia de uma aula tradicional para as aulas com o auxílio do computador. Na E2, os participantes parecem ter a crença de que, ao usarem os novos recursos, estão inseridos em um processo de inclusão digital.

Ainda observamos que tanto na E1 quanto na E2, os dados apontam uma insatisfação geral em relação ao número insuficiente de máquinas para o elevado número de alunos. Diante disso, 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 as escolas lançam mão das mais variadas justificativas e adiam, assim, continuamente, a implementação da tão propalada inclusão digital.

Por outro lado, os dizeres sobre a insuficiência de máquinas nas escolas podem apontar uma discrepância entre os discursos escolares e os governamentais. As escolas queixam-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, os representantes governamentais estaduais garantem que as escolas estão informatizadas e os profissionais capacitados. Isso nos autoriza dizer, que na visão desses Governos, 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.

Outro aspecto relevante a considerar é que, diferente do posicionamento do diretor da E1 que responsabiliza seus docentes de LI, acreditamos que o não avanço da implementação digital no ensino e aprendizagem de LI resulta da falta de compromisso governamental e de seus representantes institucionais (SEE e SRE) em realizar uma real informatização de suas escolas.

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. É como se a implantação e o mero contato com as novas tecnologias, como o computador e a *Internet* fossem por si só, garantia de inclusão digital na escola pública.

Já o representante do Governo Federal parece desconhecer a real situação de funcionamento do laboratório de informática, pois assegura que tem uma equipe disponível para manutenção das máquinas enquanto a escola contradiz essa informação.

Depois dessas considerações, podemos situar as escolas analisadas em termos de implantação e implementação dos recursos tecnológicos em seus contextos como um todo, de acordo com os parâmetros propostos por Bax (2003). Para esse autor, as escolas passam por sete estágios³⁴ para alcançar a incorporação do uso dessas ferramentas em seu cotidiano escolar. Assim, em termos gerais, é possível dizer que E1 encontra-se no terceiro estágio proposto por Bax já que existe certo enfrentamento da ferramenta por alguns envolvidos, embora ainda haja rejeição em função das dificuldades e obstáculos encontrados. No que se refere, especificamente à LI, a E1 ainda não se enquadra, ainda, em nenhum dos estágios, já que o primeiro estágio apresentado por Bax (2003) é o surgimento dos primeiros adeptos na adoção das

³⁴ 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 natural e gradativa, a tecnologia começa a ser vista em contextos educacionais; no **sétimo** estágio, a tecnologia se integra à vida das pessoas e torna-se invisível e natural.

ferramentas tecnológicas na prática educacional. E, de acordo com o que as professoras de LI nos relatou na E1, não utilizam o computador e a *Internet* como recursos cognitivos em suas aulas.

Já a E2 pode ser situada no quarto estágio, se considerarmos a definição feita por Bax, tanto em termos gerais como no que concerne à LI. Os profissionais começam a ver algumas vantagens relativas ao uso da tecnologia, a partir dos relatos positivos de outros colegas sobre o uso do computador em sua prática educacional.

Se considerarmos os estágios propostos por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), tais como: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação, perceberemos que as duas escolas encontram-se também em patamares diferentes em relação à implementação das novas tecnologias no ensino e aprendizagem em geral. Segundo as definições desses estudiosos, a E1 pode ser situada no primeiro estágio denominado exposição. Em termos gerais, isso significa que na E1 o corpo docente apresenta dificuldades no contato inicial com os novos recursos tecnológicos. O trabalho dos professores, até esse momento, era auxiliado pelo uso das tecnologias tradicionais (livros, retroprojetores, quadros etc.), por isso, com a introdução do computador e da *Internet*, os comportamentos oscilam desde agitação e empolgação até os de frustração e de dúvida gerada pelos erros obtidos nesse estágio. Em termos específicos da LI, os professores permanecem em utilizar somente as outras tecnologias já adotadas e não consideram as novas, o que parece ser por medo e esse medo não é enfrentado.

Em relação à E2, podemos perceber que ela se enquadra no início do segundo estágio proposto por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997): adoção, já que consideramos que nessa escola a professora mostra-se preocupada com a forma como pode introduzir as novas tecnologias em seus planos instrucionais, pois, além de planejar as atividades com outros professores da escola, ela busca formação tecnológica particular, já que não há investimento do Governo Federal na capacitação de seus docentes. Além disso, os discentes nessa escola recebem instruções gradativas de como usar o computador e a *Internet*.

Concluimos que, se tomarmos como parâmetro os estudos de Bax (2003) e Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), as duas escolas já iniciaram um processo de inclusão digital em âmbitos gerais, embora, no que diz respeito à LI, a E1 ainda não faça uso das novas tecnologias e não tenha uma proposta que inclua o uso dos novos recursos tecnológicos em suas aulas, ao passo que a E2 inicia de forma tímida a introdução dessa ferramenta em seu cotidiano.

Segundo Bax (2003), a escola passa por um processo de naturalização para efetivar, de fato, a inclusão digital. Esse processo de naturalização diz respeito, não somente ao uso da tecnologia nos âmbitos escolares, mas implica também a apropriação dessa tecnologia e a sua intervenção na proposta pedagógica da instituição.

Assim, com base nos dados que nossas análises apontam sobre E1 e E2, é possível afirmar que esse processo de naturalização proposto por Bax (2003) não ocorreu. Essas escolas, E1 e E2, terão um longo percurso na concretização do processo de inclusão digital de LI, pois elas ainda não se apropriaram, de fato, dessa tecnologia e não há nessas escolas públicas (estadual e federal) uma proposta pedagógica que oriente o uso das novas tecnologias e garanta a efetivação desse processo no ensino e aprendizagem de LI.

Mesmo tendo tido alguns entraves no decorrer desta pesquisa, como o aceite de participação das escolas bem como o consentimento dos professores de LI, a pouca disponibilidade de tempo para concessão de entrevistas dos participantes (total de 12 para entrevistas e 95 alunos para questionário), até mesmo nossa dificuldade em adentrar nas escolas por conter tantos portões, entre outras que tivemos, pudemos entender melhor o sistema escolar mineiro e sua realidade em uma cidade grande. Notamos que num grande centro em que há mais violência há a necessidade de muitos portões que oferecem mais segurança à comunidade escolar. Isso nos causou certa estranheza por sermos oriundos de uma cidade pequena e ter na escola apenas o portão da entrada. Aprendemos muito com esta pesquisa e esperamos melhorar nossa prática pedagógica de ensino e planejar e engajar mais as aulas de LI e utilizar mais as novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto às contribuições da pesquisa para a Linguística Aplicada, oportunizou em conhecer mais sobre o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem na escola pública e sua relação com as políticas governamentais, ofereceu subsídios para reflexão às pessoas que têm interesse a respeito das novas tecnologias na Educação e contribuiu para os estudos que envolvem o uso dos recursos tecnológicos na aprendizagem de LI em escolas públicas. Oportunizou também verificar que as escolas percorrem alguns estágios ou etapas para que o computador e a *Internet* se tornem um recurso tão natural como é o quadro, giz, apagador etc. e que este processo de naturalização não é alcançado rapidamente, que exige engajamento de todos, desde os representantes governamentais até todos que direta ou indiretamente estão ligados ao sistema escolar de ensino.

Para futuras pesquisas, sugerimos um trabalho que abranja as escolas federal, estadual, municipal e particular e assim, tecer um paralelo entre elas, verificar em que estágio encontra-se cada uma, verificar os entraves que cada instituição coloca, investigar como as novas tecnologias são utilizadas no cotidiano do professor como recurso no processo de ensino e aprendizagem de LI. Tais ações podem ajudar continuamente a Educação de nosso país, porque, independente da instituição de ensino que os alunos estão inseridos, é importante que eles tenham oportunidade de cada vez mais, buscar o conhecimento e serem incluídos digitalmente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007. 75 p.
- ALVES, Sônia Célia de Oliveira. Interação *online* e oralidade. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 126-145.
- ARAÚJO, Liliane Stelzenberger de. **Educação e informática: os desafios da inclusão**. 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- BAX, S. CALL: past, present and future. **System**, v. 31, n. 1, p. 13-28, 2003.
- BONINI, L. M. (Org.). O uso das tecnologias na educação básica: uma pesquisa com professores e diretores. **Art Semiótica et Lingüística**, Terceira Imagem, v. 9, Ed. Plêiade, SP, p. 43-59, 2002.
- BRAGA, J. L. Comunicação, disciplina indiciária. **Matrizes**, São Paulo, ECA/USP, n. 2, p. 1-16, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC, 1998. 120 p.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000. 175 p.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa nacional de informática na educação**. PROINFO. Diretrizes. Julho, 1997.
- _____. Portal do Governo Federal. **Inclusão digital**. Brasília, DF: Governo Federal. Disponível em: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao>>. Acesso em: 12 fev. 2008.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. English for all: preservando o forró. In: FIGUEIREDO, Célia Assunção. JESUS, Osvaldo Freitas de. (Org.) **Lingüística aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas**. Uberlândia. EDUFU, 2005, p. 13-25.
- _____. Questões de ética na pesquisa em lingüística aplicada. **Linguagem & ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 143 p.
- CHAMBERS, A.; BAX, S. Making CALL work: towards normalization. **System**, v. 34, n. 4, p. 465-479, 2006.

CHAVES, Eduardo O. C. **Acompanha a filosofia da educação a tecnologia?** Campinas, 2000. Disponível em: <[http://www.chaves.com.br/ TEXTSELF/ EDTECH/ ABE.htm #_Toc485448951](http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/ABE.htm#_Toc485448951)>. Acesso em: 13 mar. 2008.

DELL'ISOLA, R. L. P. Ensino @ distância: aprendendo a aprender. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 130-140.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de Educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 35-63.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. 85 p.

DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1972. 331 p.

FERREIRO, E. A revolução informática e os processos de leitura e de escrita. In: PÉREZ, F. C.; GARCIA, J. R. (Org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** os aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p. 59-63.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985b. 284 p.

FÍLBIDA, Mara Cristina. **O discurso que sustenta a prática pedagógica em um curso de formação de professores de língua estrangeira (inglês)**. 2005. 246 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

FONTES, Maria do Carmo Martins. **Aprendizagem de inglês via internet: descobrindo as potencialidades do meio digital**. 2002. 200 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

FRANÇA, Michel Marcelo de. **O computador no ensino-aprendizagem presencial de LI para professores em formação**. 2007. 88 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 144 p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A escrita na internet: nova forma de mediação e desenvolvimento cognitivo? In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-36.

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

- GABRIEL, O Pensador. Estudo errado. In: GABRIEL, O Pensador. **Ainda é só o começo**. Rio de Janeiro: Sony Music. 1 CD. Faixa 6 (5min04s).
- GONÇALVES, Becky Henriette. **O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização: o que dizem educandos/as do MOVA**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- 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.
- HEIDE, Ann; STILBORNE, Linda. O papel da internet na sala de aula atual. In: HEIDE, Ann; STILBORNE, Linda (Org.). **Guia do professor para a internet**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 21-39.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário do milênio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. Disponível em: <<http://twiki.dcc.ufba.br/bin/view/PSL/OQueEIclusaoDigital>>. Acesso em: 12 fev. 2008.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. 2001. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 22 mar. 2008.
- IFA, Sérgio. **A formação pré-serviço de professores de LI em uma sociedade em processo de digitalização**. 2006. 287 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.
- INCLUSÃO digital. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Inclus%C3%A3o_digital>. Acesso em: 17 jul. 2007.
- KLEIMAN, Ângela B. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.
- KUIN, Silene. **Condições favoráveis para a apropriação de tecnologias de informação e comunicação na escola**. 2005. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- LEFFA, Vilson J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003, p. 225-250.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000. 264 p.
- _____. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996. 160 p.
- _____. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 2006. 208 p.
- LOPES, Bruno. Apartheid digital. **JB ONLINE**, 2004. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/cadernos/Internet/>>. Acesso em: 21 mar. 2008.

MARQUES NETO. A Tecnologia da Informação na Escola. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 51-63.

MARTINEZ, V. C. **Conceito de tecnologia**. 2008. Disponível em: <<http://www.gobiernoelectronico.org/?q=node/4652>>. Acesso em: 21 mar. 2008.

MELO, Selênia Silvia Witter de. **TV Escola: práticas, pesquisa e reflexões**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

MENDES, Regina Maria Gonçalves. **O ensino de LI na escola pública: interação e prazer**. Disponível em: <<http://www.teachingchildren.com.br>> . Acesso em: 29 fev. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Proposta curricular: inglês - ensino fundamental**. Belo Horizonte: SEE. 2005 49 p.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Proposta curricular: inglês - ensino médio**. Belo Horizonte: SEE. 2005. 49 p.

MOURA, Rui Manuel. A internet na educação: um contributo para a aprendizagem autodirigida. **Inovação**, 1998, n.11, p.129-177. Disponível em: <<http://members.tripod.com/RMoura/Internetedu.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

NORTE, Mariângela Braga. Estudo cooperativo e auto-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de tecnologias de informação e comunicação/internet. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 141-154.

O'BRIAN, John; O'BRIAN, Connie Lyle. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 48-66.

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

PAIVA, Vera L. M. de O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, n. 16, jul./dez. 2000, p. 24-29.

PAULA, M. G. de. **Inclusão digit@l na escola pública: uma proposta com o kidlink**. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

PELLANDA, N. M. C.; GORCZEWSKI, D. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN, K. (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 97-112.

_____; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN, K. (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 375 p.

_____. O sentido profundo da solidariedade. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN, K. (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 35-44.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho 2003, p. 7-26. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_21> . Acesso em: 24 out. 2008.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A narrativa autobiográfica num programa televisivo religioso: um meio (re)construção sócio-discursiva de gêneros e masculinidades.

Revista Entrelinhas: a revista do curso de Letras, Ano 3, n. 2, jul./dez. 2006.

Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br>>. Acesso em: 19 jul. 2007.

PUDO, Paula Barbosa. **Inclusão social e digital: o uso da Internet como complemento da aula presencial de língua estrangeira**. 215 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

QUILES, Cláudia Natália Saes. O uso do computador na escola: diálogos entre a tecnologia educacional e a cultura escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. , 2007, Caxambu – MG. **Anais...** Caxambu: AMPED, 2007, p. 1-5.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2001, p. 21-45.

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

_____. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, Lucia M. A.; ORRICO, Evelyn G. D. (Org.). **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 77-87.

RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C. V. RIBEIRO, A. E. (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 13-24.

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 FILHO, Antônio Mendes da. Os três pilares da inclusão digital. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano 3, n. 24, Maio de 2003. Disponível em:

<<http://www.espacoacademico.com.br/024/24amsf.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2007.

SILVA NETO, Calixto. **O programa de inclusão digital do governo brasileiro: análise sob a perspectiva da interseção entre ciência da informação e interação humano**

computador. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, Jorge Candido. **O programa nacional de informática na educação (ProInfo) e o desafio da inclusão digital**: um estudo de caso do ProInfo/NTE – Niterói, 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Federal Fluminense - Niterói, 2005.

SILVA, Renato Caixeta da. Discutindo a interação em sala de aula via *internet*: análise de interações por correio eletrônico. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. 47 p.

SPIGAROLI, *et al.* As tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta potencializadoras para inclusão: um desafio para a sociedade. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN, K. (Org.). **Inclusão digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 211- 231.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. In: STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 233-239.

STURM, Luciane. **Ensino de língua estrangeira**: estratégias comunicativas. Passo Fundo: UPF, 2001. 139 p.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. 195 p.

TOSCHI, M. S. 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.

UHLIR, Paul F. **Diretrizes políticas para o desenvolvimento e a promoção da informação governamental de domínio público**. Brasília: UNESCO, 2006. 69 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Revisão técnica José Cipolla Neto. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 194 p.

WARSCHAUER, M. **A teacher's place, no digital divide**. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/person/markw/tpdd.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2008.

_____. **Interaction, negotiation, and computer-mediated learning.** (1998).
Disponível em: <<http://www.insalyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html>>.
Acesso em: 14 jun. 2006.

_____. **Of digital divides and social multipliers:** combining language and technology for human development. Information and communication technologies in the teaching and learning of foreign languages: State of the art, needs and perspectives. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. 2004. p. 46-52. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/PDF/multipliers_1.pdf>.
Acesso em: 24 out. 2008.

WEYERSBACH, S. R. **Curso de inglês negociado no contexto digital da internet:** relato de uma experiência. 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

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.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Roteiro de entrevista com o representante da Superintendência Regional de Ensino.....	193
Apêndice 2 - Entrevista com o representante do Polo de Atendimento do Professor.....	194
Apêndice 3 - Entrevista com o representante da Reitoria da universidade.....	195
Apêndice 4 - Roteiro de entrevista com os diretores das escolas	196
Apêndice 5 - Roteiro de entrevistas com os professores das escolas.....	197
Apêndice 6 - Roteiro de entrevista com alunos	198
Apêndice 7 - Perguntas aos alunos em caso de respostas negativas.....	199
Apêndice 8 - Questionário distribuído aos alunos.....	200

Apêndice 1 - Roteiro de entrevista com o representante da Superintendência Regional de Ensino

1) O que o Governo Estadual tem feito para incluir o uso das tecnologias nas escolas estaduais desse município? Há documentos institucionais que incentivem o uso das novas tecnologias nas escolas? Caso afirmativo, quais são?

1.1 Esses laboratórios estão vinculados a algum órgão de fomento? Caso positivo, quais são?

1.2 Há uma proposta pedagógica que acompanhe esse programa? Se tiver, como é?

2) Qual a política de informática para as escolas públicas estaduais no estado de Minas Gerais? É a escola que demanda ou é a Superintendência que define onde alocar os laboratórios de informática? Por que o Governo decidiu instalar esses laboratórios em todas as escolas?

3) Quantas escolas estaduais do município de Uberlândia já possuem laboratórios de Informática e quais são elas? Os laboratórios têm uma infraestrutura padronizada? Ou divergem de escola para escola? Esses têm acesso a *Internet*? Quantas máquinas estão instaladas em cada escola? Todas elas têm *Internet*? Caso afirmativo, qual a velocidade de conexão?

4) No que se refere aos laboratórios de informática, há planejamento para incluí-los em todas as escolas estaduais desse município?

5) Há um planejamento para acompanhamento e manutenção desses laboratórios? Caso positivo, como é feito.

6) Qual a importância do acesso à *Internet* em uma escola estadual?

7) Como é que as escolas usam esses laboratórios já instalados? Eles são utilizados em todas as disciplinas curriculares? Com que frequência?

8) Os professores são capacitados para a utilização desses laboratórios? Como e com que frequência?

9) Há um incentivo para que o professor utilize ou desenvolva projetos nesses laboratórios de informática, como a realização de projetos, amostras, concursos etc.?

10) Existe uma coordenação pedagógica que segue esse programa de instalação desses laboratórios de informática que acompanhe ou oriente esses projetos? Caso positivo, como é feito?

11) Foram feitos estudos sobre o uso desses laboratórios nas escolas? Caso positivo, quais foram os resultados? Quais os pontos fortes e fracos detectados nesses estudos?

12) Em sua opinião, as escolas estaduais de sua jurisdição são inclusivas do ponto de vista das tecnologias? Justifique.

13) Cite três escolas que você considera que usam a tecnologia em suas práticas pedagógicas.

Apêndice 2 - Entrevista com o representante do Polo de Atendimento do Professor

- 1) O que o Governo Estadual tem feito para incluir o uso das tecnologias nas escolas estaduais desse município? Há documentos institucionais que incentivem o uso das novas tecnologias nas escolas? Caso afirmativo, quais são?
 - 1.1 Esses laboratórios estão vinculados a algum órgão de fomento? Caso positivo, quais são?
 - 1.2 Há uma proposta pedagógica que acompanhe esse programa? Se tiver, como é?
- 2) O Centro de Referência do professor participa desses laboratórios de informática instalados nas escolas estaduais desse município? Caso positivo, explique de que forma.
 - 2.1 Tem uma política de incentivo às tecnologias? Caso positivo, qual é?
- 3) Quantas escolas estaduais do município de Uberlândia já possuem laboratórios de Informática e quais são elas? Os laboratórios têm uma infraestrutura padronizada? Ou divergem de escola para escola? Esses têm acesso a *Internet*? Quantas máquinas estão instaladas em cada escola? Todas elas têm *Internet*? Caso afirmativo, qual a velocidade de conexão?
- 4) No que se refere aos laboratórios de informática, há planejamento para incluí-los em todas as escolas estaduais desse município?
- 5) Há um planejamento para acompanhamento e manutenção desses laboratórios? Caso positivo, como é feito.
- 6) Qual a importância do acesso a *Internet* em uma escola estadual?
- 7) Como é que as escolas usam esses laboratórios já instalados? Eles são utilizados em todas as disciplinas curriculares? Com que frequência?
- 8) Os professores são capacitados para a utilização desses laboratórios? Como e com que frequência?
- 9) Há um incentivo para que o professor utilize ou desenvolva projetos nesses laboratórios de informática, como a realização de projetos, amostras, concursos etc.?
- 10) Existe uma coordenação pedagógica que segue esse programa de instalação desses laboratórios de informática que acompanhe ou oriente esses projetos? Caso positivo, como é feito?
- 11) Foram feitos estudos sobre o uso desses laboratórios nas escolas? Caso positivo, quais foram os resultados? Quais os pontos fortes e fracos detectados nesses estudos?
- 12) Em sua opinião, essa escola é inclusiva do ponto de vista das tecnologias? Justifique.
- 13) Cite três escolas que você considera que usam a tecnologia em suas práticas pedagógicas

Apêndice 3 - Entrevista com o representante da Reitoria da universidade

- 1) O que o Governo federal tem feito para incluir o uso das tecnologias na escola federal de Educação Básica desse município? Há documentos institucionais que incentivem o uso das novas tecnologias na escola pública federal? Caso afirmativo, quais são?
 - 1.1 Há um laboratório de informática na escola pública federal?
 - 1.2 Esse laboratório está vinculado a algum órgão de fomento? Caso positivo, quais são?
 - 1.2 Há uma proposta pedagógica que acompanhe esse programa? Se tiver, como é?
- 2) Qual a política de informática para a escola pública federal no estado de Minas Gerais? É a escola que demanda ou é a Reitoria que define onde alocar o laboratório de informática? Por que o Governo decidiu instalar esse laboratório na escola pública federal?
- 3) O laboratório tem uma infraestrutura padronizada? Como é? Esse tem acesso à *Internet*? Quantas máquinas estão instaladas no total na escola pública federal? Todas elas têm *Internet*? Caso afirmativo, qual a velocidade de conexão?
- 4) No que se refere ao laboratório de informática, há planejamento para ampliá-lo na referida escola?
- 5) Há um planejamento para acompanhamento e manutenção desses laboratórios? Caso positivo, como é feito.
- 6) Qual a importância do acesso à *Internet* em uma escola pública federal?
- 7) Como é que a escola pública federal usa esse laboratório já instalado? Ele é utilizado em todas as disciplinas curriculares? Com que frequência?
- 8) Os professores são capacitados para a utilização desses laboratórios? Como e com que frequência?
- 9) Há um incentivo para que o professor utilize ou desenvolva projetos nesse laboratório de informática, como a realização de projetos, amostras, concursos etc.?
- 10) Existe uma coordenação pedagógica que segue esse programa de instalação desse laboratório de informática que acompanhe ou oriente esses projetos? Caso positivo, como é feito?
- 11) Foram feitos estudos sobre o uso desse laboratório na escola pública federal de Educação Básica? Caso positivo, quais foram os resultados? Quais os pontos fortes e fracos detectados nesses estudos?
- 12) Em sua opinião, a escola pública federal é inclusiva do ponto de vista das tecnologias? Justifique.

Apêndice 4 - Roteiro de entrevista com os diretores das escolas

- 1) Quando foi implantado o laboratório de informática nessa escola? O que contém nesse laboratório? (mesa, cadeira, computadores, ar condicionado, quadro...).
- 1.1 O laboratório está em pleno funcionamento? A infraestrutura é adequada para a instalação desse laboratório?
- 1.2 Como deveria ser a infraestrutura desse espaço para a implementação de um laboratório de informática?
- 2) Ao todo, quantos computadores estão instalados na sua escola? E quantos são no laboratório de informática? Todos eles têm *Internet*? Caso positivo, qual a velocidade de conexão? Há máquinas que não tem acesso a *Internet* aqui na escola? Quantas? Por quê?
- 3) Há um planejamento para acompanhamento e manutenção desse laboratório? Caso positivo, como é feito.
- 4) Qual a importância do acesso à *Internet* em uma escola estadual/federal?
- 5) Como é utilizado o laboratório de informática na sua escola? Com que frequência é utilizado pelos professores? É utilizado em todas as disciplinas curriculares?
- 5.1 Entre as disciplinas, quais os que usam com maior frequência?
- 5.2 E os professores de LI, usam o laboratório? Caso positivo, com que frequência? O que e como eles trabalham? Em caso negativo, por que não usam o laboratório de informática?
- 5.3 O (A) diretor (a) sabe que tipos de atividades os professores de LI poderiam desenvolver com seus alunos utilizando o laboratório e a *Internet*? Justifique.
- 6) Há um planejamento da escola para o uso do laboratório em todas as disciplinas? Caso positivo, em que consiste esse plano?
- 7) Os professores são capacitados para a utilização desses laboratórios? Como e com que frequência?
- 8) Há um incentivo para que o professor utilize ou desenvolva projetos nesses laboratórios de informática, como a realização de projetos, amostras, concursos etc.?
- 9) Existe uma coordenação pedagógica que segue esse programa de instalação desses laboratórios de informática que acompanhe ou oriente esses projetos? Caso positivo, como é feito?
- 10) Em sua opinião, essa escola é inclusiva do ponto de vista das tecnologias? Justifique.

Apêndice 5 - Roteiro de entrevistas com os professores das escolas

Sexo: () masculino () feminino

Faixa etária: () entre 18 e 25 anos

() entre 26 e 35 anos

() entre 36 e 45 anos

() acima de 46 anos

1) Você conhece o laboratório de informática da escola?

2) Já usou esse laboratório para alguma coisa? Caso positivo, como foi utilizado?

3) Já usou o laboratório de informática em suas aulas de LI? Caso positivo, como e com que frequência?

4) Como você acredita que o laboratório de informática pode ser usado nas aulas de LI para contribuir ainda mais em sua disciplina?

() Para troca de *e-mails* em Inglês (correio eletrônico)

() Para explorar *sites* em Inglês

() Para assistir a filmes em Inglês

() Para participar de *chats* em Inglês (bate papo)

() Para ler textos em Inglês

() Para assistir a clipes musicais e/ou ouvir músicas em Inglês

() Para pesquisas na *Internet*

Outros:

5) Acha importante o uso do laboratório em suas aulas de LI? Justifique.

6) Você nota um maior interesse por parte dos alunos ao utilizar o laboratório de informática? Explique.

7) Qual a importância do acesso a *Internet* em uma escola estadual/federal?

8) Você tem acesso à tecnologia fora do contexto dessa escola? Qual tipo de tecnologia você tem acesso? Com que frequência você utiliza essa (s) tecnologia (s)?

9) Tem participado de curso de capacitação para a utilização do laboratório de informática? Como e com que frequência?

10) Há um incentivo para que o professor utilize ou desenvolva projetos nesses laboratórios de informática, como a realização de projetos, amostras, concursos etc.?

11) Existe uma coordenação pedagógica que segue esse programa de instalação desses laboratórios de informática que acompanhe ou oriente esses projetos? Caso positivo, como é feito?

12) Em sua opinião, essa escola é inclusiva do ponto de vista das tecnologias? Justifique.

Perguntas em caso de respostas negativas:

1) Acha importante o uso do laboratório de informática nas aulas de LI? Justifique.

2) Gostaria de utilizar o laboratório de informática para as aulas de LI? Justifique.

3) Com que frequência gostaria de utilizar o laboratório de informática? Justifique.

4) O que gostaria de fazer no laboratório de informática nas aulas de LI? Explique.

5) Por que você acha que esse laboratório não está sendo utilizado? Comente.

Apêndice 6 - Roteiro de entrevista com alunos

- 1) As vezes em que você foi ao laboratório de informática, o que vocês fizeram? Explique.
- 2) Como o professor de LI trabalhou os conteúdos programáticos no laboratório de informática? Explique.
- 3) Você gostou de participar dessas aulas no laboratório de informática? Justifique.
- 4) Gostaria de utilizar mais vezes o laboratório de informática nas aulas de LI? Justifique.
- 5) O que você mais gosta de fazer no laboratório de informática quando tem aulas de LI lá? Explique.
- 6) Você se sente mais motivado ao usar o laboratório de informática nas aulas de LI? Justifique.
- 7) O fato de ter acesso ao laboratório de informática fez diferença em relação à aprendizagem de LI? Explique.
- 8) O fato de ter acesso ao laboratório de informática tem feito diferença na sua vida extra-escolar? Explique.

Apêndice 7 - Perguntas aos alunos em caso de respostas negativas

- 1) Acha importante o uso do laboratório de informática nas aulas de LI? Justifique.
- 2) Gostaria de utilizar o laboratório de informática para as aulas de LI? Justifique.
- 3) Com que frequência gostaria de utilizar o laboratório de informática? Justifique.
- 4) O que gostaria de fazer no laboratório de informática nas aulas de LI? Explique.
- 5) Por que você acha que esse laboratório não está sendo utilizado? Comente.

Apêndice 8 - Questionário distribuído aos alunos

Sexo: () masculino () feminino

Idade: _____ anos

Série: _____

1) Você tem computador em casa?

() sim () não

2) Você usa o computador?

() Uso em casa

() Uso na escola

() Uso em *Lanhouses*

() Uso em casa e na escola

() Não uso

() Outro: _____

3) Em caso afirmativo, indique a frequência do uso:

() menos de 7 horas/semana

() entre 7 e 14 horas/semana

() mais de 14 horas/semana

4) Você tem acesso à *Internet*?

() sim () não

5) Você sabe navegar na *Internet*?

() sim () não

(responda a essa pergunta mesmo que tenha respondido não à pergunta anterior)

6) Que tipos de coisas você faz na *Internet*?

() Pesquisas escolares

() *E-mail* (correio eletrônico)

() *Chats* (bate papo)

() Outros. Quais? _____

7) Você conhece o laboratório de informática da escola?

() sim () não

7.1 Caso positivo, há um computador para cada aluno?

() sim () não

7.2 Você já usou o laboratório da escola?

() sim () não

7.3 Em caso negativo, por que não usam o laboratório de informática?

7.4 Caso positivo, com que frequência utiliza o laboratório de informática?

() Uma vez por semana

☐ Mais de uma vez por semana

☐ Raramente

☐ Nunca

7.5 A velocidade de processamento das máquinas é satisfatória?

☐ sim ☐ não

7.6 A velocidade de conexão da *Internet* é satisfatória?

☐ sim ☐ não

8) Acha importante o uso do laboratório de informática nas aulas de LI?

☐ sim ☐ não

Justifique:

9) O seu professor de LI já usou o laboratório de informática em suas aulas?

☐ sim ☐ não

Em caso negativo, por que acha que não usa o laboratório de informática em suas aulas de LI?

Caso positivo, responda as questões 9.1, 9.2, 9.3 e 9.4.

9.1 Com que frequência seu professor de LI usa o laboratório de informática em suas aulas?

☐ Uma vez por semana

☐ Mais de uma vez por semana

☐ Raramente

☐ Nunca

9.2 Que tipo de atividades seu professor de LI usou?

☐ Para troca de *e-mails* em Inglês (correio eletrônico)

☐ Para explorar *sites* em Inglês

☐ Para assistir a filmes em Inglês

☐ Para participar de *chats* em Inglês (bate papo)

☐ Para ler textos em Inglês

☐ Para assistir a clipes musicais e/ou ouvir músicas em Inglês

☐ Para pesquisas na *Internet*

Outros:

9.3 Você gosta (ou) das aulas de LI realizadas no laboratório de informática?

☐ sim ☐ não

Justifique:

9.4 Você acha que utilizar o laboratório de informática em aulas de LI ajuda no seu aprendizado?

() sim () não

Justifique:

10) Como você gostaria que o laboratório fosse utilizado nas aulas de LI?

() Para troca de *e-mails* em Inglês (correio eletrônico)

() Para explorar *sites* em Inglês

() Para assistir a filmes em Inglês

() Para participar de *chats* em Inglês (bate papo)

() Para ler textos em Inglês

() Para assistir a clipes musicais e/ou ouvir músicas em Inglês

() Para pesquisas na *Internet*

Outros:

11) Em sua opinião, essa escola utiliza adequadamente as tecnologias de informática no ensino?

Justifique.

Muito obrigada por sua participação!

ANEXOS

Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido (Superintendente Regional de Educação de Uberlândia – MG)	205
Anexo B - Termo de consentimento livre e esclarecido (Coordenadoria do Núcleo de Tecnologia Educacional da SRE de Uberlândia – MG)	206
Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido (Coordenadoria do Polo de Atendimento do Professor de Uberlândia – MG)	207
Anexo D - Termo de consentimento livre e esclarecido (Reitoria da Universidade Federal de Uberlândia – UFU)	208
Anexo E - Termo de consentimento livre e esclarecido (Diretoria de Processamento de Dados da Universidade Federal de Uberlândia – UFU)	209
Anexo F - Termo de consentimento livre e esclarecido (Direção da escola Pública Estadual de Uberlândia – MG)	210
Anexo G - Termo de consentimento livre e esclarecido (Direção da escola Pública Federal)	211
Anexo H - Termo de consentimento livre e esclarecido (Coordenadoria do laboratório de informática da escola Pública Federal)	212
Anexo I - Termo de consentimento livre e esclarecido (Professor da escola Pública Estadual de Uberlândia – MG)	213
Anexo J - Termo de consentimento livre e esclarecido (Professor da escola Pública Federal de Uberlândia - MG)	214
Anexo K - Termo de consentimento livre e esclarecido (Pai ou responsável legal pelo aluno participante da Pesquisa)	215

Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido (Superintendente Regional de Educação de Uberlândia – MG)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Res. 196/96).

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título é “A inclusão digital no contexto de ensino de língua inglesa da escola pública” sob a responsabilidade da aluna pesquisadora de pós-graduação – Mestrado em Linguística – ILEEL/ UFU – Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli e sob a orientação do Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Eu, _____, portador do RG _____, residente _____ à _____ Av/Rua: _____ no _____ complemento _____ na cidade de _____, estado _____, concordo em participar da pesquisa científica na linha de ESTUDOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS vinculada ao tema ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS.

Nessa pesquisa buscamos investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa no âmbito de uma escola pública da cidade de Uberlândia-MG. Analisaremos se (e como) o processo de inclusão digital está sendo implementado, efetivamente, no contexto de ensino de língua inglesa da referida escola e conhecer quais são as políticas e ações promovidas pela Superintendência Regional de Ensino, que visam a incentivar (e facilitar), o processo de inclusão digital em aulas de língua inglesa.

Sua participação poderá contribuir permitindo que seja entrevistado e que, pelo menos, oito aulas sejam observadas em duas escolas estaduais desse município. Será consentida para análise sua entrevista. Os benefícios de sua participação nesse estudo serão: a) oportunidade de mostrar a sua prática de habilidade de superintendente da Superintendência Regional de Educação; b) oportunidade de construção de conhecimento e participação de um estudo, preservando sua identidade; c) valorosa contribuição em uma pesquisa no que se refere no contexto de inclusão digital.

Sua participação na pesquisa não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará a sua disposição, qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

Pesquisadora: Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli / Professor Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho / Endereço: Instituto de Letras e Linguística – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, sala 210, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG / UFU: (34) 3239-4237. Comitê de Ética: (34) 3239-4531.

Por concordar em participar da pesquisa assino o termo:

Uberlândia, ... de de 2007.

.....
Participante da Pesquisa e seu respectivo representante legal

Anexo B - Termo de consentimento livre e esclarecido (Coordenadoria do Núcleo de Tecnologia Educacional da SRE de Uberlândia – MG)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Res. 196/96).

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título é “A inclusão digital no contexto de ensino de língua inglesa da escola pública” sob a responsabilidade da aluna pesquisadora de pós-graduação – Mestrado em Linguística – ILEEL/ UFU – Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli e sob a orientação do Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Eu, _____, portador do RG _____, residente _____ à _____ Av/Rua: _____ no _____ complemento _____ na cidade de _____, estado _____, concordo em participar da pesquisa científica na linha de ESTUDOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS vinculada ao tema ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS.

Nessa pesquisa buscamos investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa no âmbito de uma escola pública da cidade de Uberlândia-MG. Analisaremos se (e como) o processo de inclusão digital está sendo implementado, efetivamente, no contexto de ensino de língua inglesa da referida escola e conhecer quais são as políticas e ações promovidas pela Superintendência Regional de Ensino, que visam a incentivar (e facilitar), o processo de inclusão digital em aulas de língua inglesa.

Sua participação poderá contribuir permitindo que seja entrevistado e que, pelo menos, oito aulas sejam observadas em duas escolas estaduais desse município. Será consentida para análise sua entrevista. Os benefícios de sua participação nesse estudo serão: a) oportunidade de mostrar a sua prática da habilidade de coordenadoria do Núcleo de Tecnologia Educacional da SRE de Uberlândia-MG; b) oportunidade de construção de conhecimento e participação de um estudo, preservando sua identidade; c) valiosa contribuição em uma pesquisa no que se refere no contexto de inclusão digital.

Sua participação na pesquisa não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará a sua disposição, qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

Pesquisadora: Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli / Professor Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho / Endereço: Instituto de Letras e Linguística – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, sala 210, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG / UFU: (34) 3239-4237. Comitê de Ética: (34) 3239-4531.

Por concordar em participar da pesquisa assino o termo:

Uberlândia, _____ de _____ de 2007.

.....
Participante da Pesquisa e seu respectivo representante legal

Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido (Coordenadoria do Polo de Atendimento do Professor de Uberlândia – MG)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Res. 196/96).

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título é “A inclusão digital no contexto de ensino de língua inglesa da escola pública” sob a responsabilidade da aluna pesquisadora de pós-graduação – Mestrado em Linguística – ILEEL/ UFU – Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli e sob a orientação do Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Eu, _____, portador do RG _____, residente _____ à _____ Av/Rua: _____ no _____ complemento _____ na cidade de _____, estado _____, concordo em participar da pesquisa científica na linha de ESTUDOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS vinculada ao tema ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS.

Nessa pesquisa buscamos investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa no âmbito de uma escola pública da cidade de Uberlândia-MG. Analisaremos se (e como) o processo de inclusão digital está sendo implementado, efetivamente, no contexto de ensino de língua inglesa da referida escola e conhecer quais são as políticas e ações promovidas pelo Polo de Atendimento do Professor de Uberlândia-MG, que visam a incentivar (e facilitar), o processo de inclusão digital em aulas de língua inglesa.

Sua participação poderá contribuir permitindo que seja entrevistado e que, pelo menos, oito aulas sejam observadas em duas escolas estaduais desse município. Será consentida para análise sua entrevista. Os benefícios de sua participação nesse estudo serão: a) oportunidade de mostrar a sua prática da habilidade de coordenadoria do Polo de Atendimento do Professor de Uberlândia-MG; b) oportunidade de construção de conhecimento e participação de um estudo, preservando sua identidade; c) valorosa contribuição em uma pesquisa no que se refere no contexto de inclusão digital.

Sua participação na pesquisa não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará a sua disposição, qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

Pesquisadora: Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli / Professor Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho / Endereço: Instituto de Letras e Linguística – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, sala 210, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG / UFU: (34) 3239-4237. Comitê de Ética: (34) 3239-4531.

Por concordar em participar da pesquisa assino o termo:

Uberlândia, _____ de _____ de 2007.

.....
Participante da Pesquisa e seu respectivo representante legal

Anexo D - Termo de consentimento livre e esclarecido (Reitoria da Universidade Federal de Uberlândia – UFU)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Res. 196/96).

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título é “A inclusão digital no contexto de ensino de língua inglesa da escola pública” sob a responsabilidade da aluna pesquisadora de pós-graduação – Mestrado em Linguística – ILEEL/ UFU – Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli e sob a orientação do Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Eu, _____, portador do RG _____, residente _____ à _____ Av/Rua: _____ no _____ complemento _____ na cidade de _____, estado _____, concordo em participar da pesquisa científica na linha de ESTUDOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS vinculada ao tema ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS.

Nessa pesquisa buscamos investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa no âmbito de uma escola pública da cidade de Uberlândia-MG. Analisaremos se (e como) o processo de inclusão digital está sendo implementado, efetivamente, no contexto de ensino de língua inglesa da referida escola pública federal e conhecer quais são as políticas e ações promovidas pela Reitoria da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, que visam a incentivar (e facilitar), o processo de inclusão digital em aulas de língua inglesa.

Sua participação poderá contribuir permitindo que seja entrevistado e que, pelo menos, oito aulas sejam observadas nessa escola. Será consentida para análise sua entrevista. Os benefícios de sua participação nesse estudo serão: a) oportunidade de mostrar a sua prática da habilidade de reitoria da Universidade Federal de Uberlândia-UFU; b) oportunidade de construção de conhecimento e participação de um estudo, preservando sua identidade; c) valorosa contribuição em uma pesquisa no que se refere no contexto de inclusão digital.

Sua participação na pesquisa não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará a sua disposição, qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

Pesquisadora: Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli / Professor Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho / Endereço: Instituto de Letras e Linguística – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, sala 210, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG / UFU: (34) 3239-4237. Comitê de Ética: (34) 3239-4531.

Por concordar em participar da pesquisa assino o termo:

Uberlândia, _____ de _____ de 2008.

Participante da Pesquisa e seu respectivo representante legal

Anexo E - Termo de consentimento livre e esclarecido (Diretoria de Processamento de Dados da Universidade Federal de Uberlândia – UFU)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Res. 196/96).

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título é “A inclusão digital no contexto de ensino de língua inglesa da escola pública” sob a responsabilidade da aluna pesquisadora de pós-graduação – Mestrado em Linguística – ILEEL/ UFU – Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli e sob a orientação do Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Eu, _____, portador do RG _____, residente _____ à _____ Av/Rua: _____ no _____ complemento _____ na cidade de _____, estado _____, concordo em participar da pesquisa científica na linha de ESTUDOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS vinculada ao tema ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS.

Nessa pesquisa buscamos investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa no âmbito de uma escola pública da cidade de Uberlândia-MG. Analisaremos se (e como) o processo de inclusão digital está sendo implementado, efetivamente, no contexto de ensino de língua inglesa da referida escola pública federal e conhecer quais são as políticas e ações promovidas pela Diretoria de Processamento de Dados da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, que visam a incentivar (e facilitar), o processo de inclusão digital em aulas de língua inglesa.

Sua participação poderá contribuir permitindo que seja entrevistado e que, pelo menos, oito aulas sejam observadas nessa escola. Será consentida para análise sua entrevista. Os benefícios de sua participação nesse estudo serão: a) oportunidade de mostrar a sua prática da habilidade de direção da Diretoria de Processamento de Dados e suas regras; b) oportunidade de construção de conhecimento e participação de um estudo, preservando sua identidade; c) valorosa contribuição em uma pesquisa no que se refere no contexto de inclusão digital.

Sua participação na pesquisa não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará a sua disposição, qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

Pesquisadora: Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli / Professor Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho / Endereço: Instituto de Letras e Linguística – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, sala 210, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG / UFU: (34) 3239-4237. Comitê de Ética: (34) 3239-4531.

Por concordar em participar da pesquisa assino o termo:

Uberlândia, ... de de 2008.

.....

Participante da Pesquisa e seu respectivo representante legal

Anexo F - Termo de consentimento livre e esclarecido (Direção da escola Pública Estadual de Uberlândia – MG)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Res. 196/96).

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título é “A inclusão digital no contexto de ensino de língua inglesa da escola pública” sob a responsabilidade da aluna pesquisadora de pós-graduação – Mestrado em Linguística – ILEEL/ UFU – Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli e sob a orientação do Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Eu, _____, portador do RG _____, residente _____ à _____ Av/Rua: _____ no _____ complemento _____ na cidade de _____, estado _____, concordo em participar da pesquisa científica na linha de ESTUDOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS vinculada ao tema ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS.

Nessa pesquisa buscamos investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa no âmbito de uma escola pública da cidade de Uberlândia-MG. Analisaremos se (e como) o processo de inclusão digital está sendo implementado, efetivamente, no contexto de ensino de língua inglesa da referida escola estadual e conhecer quais são as políticas e ações promovidas pela Superintendência Regional de Ensino, que visam a incentivar (e facilitar), o processo de inclusão digital em aulas de língua inglesa.

Sua participação poderá contribuir permitindo que seja entrevistado e que, pelo menos, oito aulas sejam observadas nessa escola. Será consentida para análise sua entrevista. Os benefícios de sua participação nesse estudo serão: a) oportunidade de mostrar a sua prática da habilidade de direção de uma escola pública estadual e suas regras; b) oportunidade de construção de conhecimento e participação de um estudo, preservando sua identidade; c) valorosa contribuição em uma pesquisa no que se refere ao contexto de inclusão digital.

Sua participação na pesquisa não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará a sua disposição, qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

Pesquisadora: Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli / Professor Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho / Endereço: Instituto de Letras e Linguística – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, sala 210, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG / UFU: (34) 3239-4237. Comitê de Ética: (34) 3239-4531.

Por concordar em participar da pesquisa assino o termo:

Uberlândia, _____ de _____ de 2008.

Participante da Pesquisa e seu respectivo representante legal

Anexo G - Termo de consentimento livre e esclarecido (Direção da escola Pública Federal)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Res. 196/96).

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título é “A inclusão digital no contexto de ensino de língua inglesa da escola pública” sob a responsabilidade da aluna pesquisadora de pós-graduação – Mestrado em Linguística – ILEEL/ UFU – Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli e sob a orientação do Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Eu, _____, portador do RG _____, residente _____ à _____ Av/Rua: _____ no _____ complemento _____ na cidade de _____, estado _____, concordo em participar da pesquisa científica na linha de ESTUDOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS vinculada ao tema ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS.

Nessa pesquisa buscamos investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa no âmbito de uma escola pública da cidade de Uberlândia-MG. Analisaremos se (e como) o processo de inclusão digital está sendo implementado, efetivamente, no contexto de ensino de língua inglesa da referida escola pública federal e conhecer quais são as políticas e ações promovidas pela Reitoria da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, que visam a incentivar (e facilitar), o processo de inclusão digital em aulas de língua inglesa.

Sua participação poderá contribuir permitindo que seja entrevistado e que, pelo menos, oito aulas sejam observadas nessa escola. Será consentida para análise sua entrevista. Os benefícios de sua participação nesse estudo serão: a) oportunidade de mostrar a sua prática da habilidade de direção de uma escola pública e suas regras; b) oportunidade de construção de conhecimento e participação de um estudo, preservando sua identidade; c) valorosa contribuição em uma pesquisa no que se refere no contexto de inclusão digital.

Sua participação na pesquisa não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará a sua disposição, qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

Pesquisadora: Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli / Professor Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho / Endereço: Instituto de Letras e Linguística – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, sala 210, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG / UFU: (34) 3239-4237. Comitê de Ética: (34) 3239-4531.

Por concordar em participar da pesquisa assino o termo:

Uberlândia, ... de de 2008.

.....
Participante da Pesquisa e seu respectivo representante legal

Anexo H - Termo de consentimento livre e esclarecido (Coordenadoria do laboratório de informática da escola Pública Federal)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Res. 196/96).

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título é “A inclusão digital no contexto de ensino de língua inglesa da escola pública” sob a responsabilidade da aluna pesquisadora de pós-graduação – Mestrado em Linguística – ILEEL/ UFU – Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli e sob a orientação do Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Eu, _____, portador do RG _____, residente _____ à _____ Av/Rua: _____ no _____ complemento _____ na cidade de _____, estado _____, concordo em participar da pesquisa científica na linha de ESTUDOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS vinculada ao tema ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS.

Nessa pesquisa buscamos investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa no âmbito de uma escola pública da cidade de Uberlândia-MG. Analisaremos se (e como) o processo de inclusão digital está sendo implementado, efetivamente, no contexto de ensino de língua inglesa da referida escola pública federal e conhecer quais são as políticas e ações promovidas pela Reitoria da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, que visam a incentivar (e facilitar), o processo de inclusão digital em aulas de língua inglesa.

Sua participação poderá contribuir permitindo que seja entrevistado e que, pelo menos, oito aulas sejam observadas nessa escola. Será consentida para análise sua entrevista. Os benefícios de sua participação nesse estudo serão: a) oportunidade de mostrar a sua prática da habilidade de coordenadora do laboratório de informática da pública federal e suas regras; b) oportunidade de construção de conhecimento e participação de um estudo, preservando sua identidade; c) valorosa contribuição em uma pesquisa no que se refere no contexto de inclusão digital.

Sua participação na pesquisa não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará a sua disposição, qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

Pesquisadora: Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli / Professor Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho / Endereço: Instituto de Letras e Linguística – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, sala 210, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG / UFU: (34) 3239-4237. Comitê de Ética: (34) 3239-4531.

Por concordar em participar da pesquisa assino o termo:

Uberlândia, ... de de 2008.

.....
Participante da Pesquisa e seu respectivo representante legal

Anexo I - Termo de consentimento livre e esclarecido (Professor da escola Pública Estadual de Uberlândia – MG)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Res. 196/96).

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título é “A inclusão digital no contexto de ensino de língua inglesa da escola pública” sob a responsabilidade da aluna pesquisadora de pós-graduação – Mestrado em Linguística – ILEEL/ UFU – Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli e sob a orientação do Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Eu, _____, portador do RG _____, residente _____ à _____ Av/Rua: _____ no _____ complemento _____ na cidade de _____, estado _____, concordo em participar da pesquisa científica na linha de ESTUDOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS vinculada ao tema ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS.

Nessa pesquisa buscamos investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa no âmbito de uma escola pública da cidade de Uberlândia-MG. Analisaremos se (e como) o processo de inclusão digital está sendo implementado, efetivamente, no contexto de ensino de língua inglesa da referida escola e conhecer quais são as políticas e ações promovidas pela Superintendência Regional de Ensino, que visam a incentivar (e facilitar), o processo de inclusão digital em aulas de língua inglesa.

Sua participação poderá contribuir permitindo que seja entrevistado e que, pelo menos, oito aulas sejam observadas nessa escola. Será consentida para análise sua entrevista. Os benefícios de sua participação nesse estudo serão: a) oportunidade de mostrar a sua prática da habilidade de uma língua estrangeira (Inglês); b) oportunidade de construção de conhecimento e participação de um estudo, preservando sua identidade; c) valorosa contribuição em uma pesquisa no que se refere no contexto de inclusão digital.

Sua participação na pesquisa não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará a sua disposição, qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

Pesquisadora: Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli / Professor Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho / Endereço: Instituto de Letras e Linguística – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, sala 210, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG / UFU: (34) 3239-4237. Comitê de Ética: (34) 3239-4531.

Por concordar em participar da pesquisa assino o termo:

Uberlândia, ... de de 2008.

.....
Participante da Pesquisa e seu respectivo representante legal

Anexo J - Termo de consentimento livre e esclarecido (Professor da escola Pública Federal de Uberlândia - MG)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Res. 196/96).

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título é “A inclusão digital no contexto de ensino de língua inglesa da escola pública” sob a responsabilidade da aluna pesquisadora de pós-graduação – Mestrado em Linguística – ILEEL/ UFU – Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli e sob a orientação do Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Eu, _____, portador do RG _____, residente _____ à _____ Av/Rua: _____ no _____ complemento _____ na cidade de _____, estado _____, concordo em participar da pesquisa científica na linha de ESTUDOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS vinculada ao tema ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS.

Nessa pesquisa buscamos investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa no âmbito de uma escola pública da cidade de Uberlândia-MG. Analisaremos se (e como) o processo de inclusão digital está sendo implementado, efetivamente, no contexto de ensino de língua inglesa da referida escola pública federal e conhecer quais são as políticas e ações promovidas pela Reitoria da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, que visam a incentivar (e facilitar), o processo de inclusão digital em aulas de língua inglesa.

Sua participação poderá contribuir permitindo que seja entrevistado e que, pelo menos, oito aulas sejam observadas nessa escola. Será consentida para análise sua entrevista. Os benefícios de sua participação nesse estudo serão: a) oportunidade de mostrar a sua prática da habilidade de uma língua estrangeira (Inglês); b) oportunidade de construção de conhecimento e participação de um estudo, preservando sua identidade; c) valorosa contribuição em uma pesquisa no que se refere no contexto de inclusão digital.

Sua participação na pesquisa não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará a sua disposição, qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

Pesquisadora: Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli / Professor Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho / Endereço: Instituto de Letras e Linguística – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, sala 210, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG / UFU: (34) 3239-4237. Comitê de Ética: (34) 3239-4531.

Por concordar em participar da pesquisa assino o termo:

Uberlândia, _____ de _____ de 2008.

.....
Participante da Pesquisa e seu respectivo representante legal

Anexo K - Termo de consentimento livre e esclarecido (Pai ou responsável legal pelo aluno participante da Pesquisa)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Res. 196/96).

Seu filho está sendo convidado para participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título é “A inclusão digital no contexto de ensino de língua inglesa da escola pública” sob a responsabilidade da aluna pesquisadora de pós-graduação – Mestrado em Linguística – ILEEL/ UFU – Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli e sob a orientação do Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Eu, _____, portador do RG _____, residente _____ à _____ Av/Rua: _____ no _____ complemento _____ na cidade de _____, estado _____, concordo em permitir a participação de meu filho (a) da pesquisa científica na linha de ESTUDOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS vinculada ao tema ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS.

Nessa pesquisa buscamos investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa no âmbito de uma escola pública da cidade de Uberlândia-MG. Analisaremos se (e como) o processo de inclusão digital está sendo implementado, efetivamente, no contexto de ensino de língua inglesa da referida escola e investigar quais são as políticas e ações promovidas pelos Representantes Institucionais e a escola investigada, que visam a incentivar (e facilitar), o processo de inclusão digital em aulas de língua inglesa.

A participação de seu (sua) filho (a) poderá contribuir ao bom êxito da pesquisa em questão, lembrando que em nenhum momento esse (a) será identificado (a), permitindo que responda um questionário, com no máximo de onze perguntas e que seja entrevistado (a) com perguntas semi-estruturadas.

A participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará a sua disposição, qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

Pesquisadora: Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli / Professor Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho / Endereço: Instituto de Letras e Linguística – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, sala 210, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG / UFU: (34) 3239-4237. Comitê de Ética: (34) 3239-4531.

Por concordar em participar da pesquisa assino o termo:

Uberlândia, ... de de 2008.

.....
Pai ou responsável legal pelo aluno participante da Pesquisa