

DO BANCO DOS RÉUS À CARNAVALIZAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO DO ENSINO DE LÍNGUAS

*Vânia Soares Barbosa (UECE)**
*Antonia Dilamar Araújo (UECE)***
*Laura Tey Iwakami (UECE)****

RESUMO

Ainda que não sejam mais “novas”, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas de ensino e aprendizagem no contexto educacional continuam no centro de um debate não exaustivo que reconhece sua importância, ao tempo em que contesta seu uso indiscriminado. No centro desse debate, diferentes papéis são atribuídos aos principais agentes do sistema educacional, aqui representados pelo governo, as escolas, os professores e os alunos. Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão crítica sobre o desempenho desses agentes e sua (possível) relação com o gargalo que impede um uso efetivo e produtivo daquelas tecnologias no ensino de línguas. Como suporte teórico, apoiamos-nos nas ideias de Leffa (2011), Coscarelli e Ribeiro (2011), Moran (2000), entre outros, para refletirmos sobre dados coletados a partir de relatos de experiências de professores e dados estatísticos coletados em pesquisas anteriores e, em relação a esses últimos, do site do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Como conclusão prévia, apontamos a necessidade de capacitações para professores e alunos que os habilitem ao uso efetivo das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias, Ensino e aprendizagem de línguas, Letramento Digital.

ABSTRACT

In spite of not being something really “new”, Information and Communication Technologies (TICs) used as tools to enhance teaching and learning process remain as the center of a non-exhaustive debate that, even not denying their importance, is against an unguided use of them. In that debate, different roles are expected to be played by the agents of educational system, represented here by the government, the schools, the teachers and the students. This paper aims to present a critical reflection on the performance of each of those agents and its (possible) relationship to whatever has prevented an effective and productive use of those technologies in language teaching and learning. Grounded on theoretical assumptions by Leffa (2011), Coscarelli and Ribeiro (2011), Moran (2000), among others, we reflect on reports and data collected from teachers in previous researched developed by the authors, as well as, statistical data from the Ministry of Education and Culture (MEC) website. As a preliminary conclusion, we highlight the need for teachers and students training that can help them developing abilities to use technologies to teach and learn effectively.

Keywords: Technology; Language teaching and learning; Digital Literacy.

* Professora da Universidade Federal do Piauí e doutoranda do POSLA/UECE.

** Professora da Universidade Estadual do Ceará.

*** Professora da Universidade Estadual do Ceará.

INTRODUÇÃO

Há poucos anos, o governo federal apresentou uma campanha publicitária, em rede televisiva, na qual uma aluna, em seus dez ou doze anos de idade, afirmava não ter tido receio de enfrentar o novo: o computador no ambiente escolar. O clima de suspense que se instalou até a revelação do que vinha a ser este novo, aliado à atitude corajosa da aluna, se, por um lado, sinalizava que, finalmente, era chegada a hora de inserir e encarar de vez as Novas Tecnologias em ambientes de aprendizagem, por outro lado, evidenciava uma chegada tardia marcada por distorções de interesses entre governo, escola, professores e alunos. Estima-se que estas distorções ainda permeiem a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas públicas brasileiras, formando, dessa forma, o grande gargalo que impede o uso efetivo das TICs como ferramenta, e não mera ornamentação, no processo de ensino e aprendizagem.

Neste processo, particularmente o ensino de língua inglesa (LI) e as TICs desenvolveram-se concomitantemente em um contexto histórico-cultural para servir aos propósitos do governo americano desde a Segunda Guerra Mundial, quando “[...] as forças armadas americanas reuniram os militares [...] para lhes dar o domínio das línguas estrangeiras e os soldados saíam dos cursos, depois de alguns meses, falando a língua que lhes tinha sido ensinada [...]” (LEFFA, 2011, p. 17) e quando foram criados computadores e a ARPANET, rede eletrônica criada para a rápida transmissão de dados entre esses computadores. Desta forma, a relação ensino de LI e TICs tem acumulado histórias de sucesso e fracasso, especialmente em ambientes de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, o que nos leva a acreditar que, no caso das TICs, a existência do fracasso seja camuflada por ideais errôneos de inclusão digital que relacionam o acesso diretamente à disponibilidade e não à competência, ou seja, ao letramento digital¹. A esse respeito, sendo corroborada por Coscarelli e Ribeiro (2011) ao considerarem o letramento digital como parte fundamental da inclusão digital em ambientes de aprendizagem, Pereira (2011) faz a seguinte distinção:

No caso do letramento digital [é] preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador. Quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, pode-se falar em popularização ou mesmo em democratização da informática, mas não necessariamente em inclusão digital (PEREIRA, 2011, p. 15).

Quanto ao fracasso no ensino de LI, Vilson J. Leffa (2011) o discute no contexto das escolas públicas brasileiras fazendo uso de figuras metafóricas, tais como a criação de “bodes expiatórios”, na tentativa de apontar possíveis culpados, e a da “apoteose da carnavalização” onde “nada é feito e tudo fica por isso mesmo” (LEFFA, 2011, p. 16). Metáforas semelhantes podem ser utilizadas para explicar o gargalo no uso das TICs em ambientes de ensino e aprendizagem e, mais precisamente, entender o pacto da inércia estabelecido entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem: na esfera do governo, temos uma inclusão que acaba por denunciar a exclusão dos demais agentes; nas escolas, laboratórios prontamente ornamentados com computadores encontram-se trancados e à espera de atitudes corajosas e, por que não dizer, aventureiras, de algum professor que esteja disposto a enfrentar, entre outras coisas, o receio de diretores, em relação a possíveis danos ou

¹ Aqui resumidamente definido como acesso e habilidades para o uso dos computadores e seus recursos como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem.

perdas desses equipamentos; os professores encontram-se acuados e escondidos atrás do alibi da imigração tecnológica que justifica a não familiaridade destes com os computadores e seus periféricos, e, finalmente, os alunos que, em sua maioria, estão habituados ao uso das tecnologias fora dos muros da escola.

Neste artigo, entretanto, não pretendemos apontar culpados ou heróis inovadores. Nosso objetivo é apresentar uma reflexão crítica que tem como base relatos de experiência, resultados de pesquisas desenvolvidas pelas autoras e dados obtidos através do portal eletrônico do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nossa reflexão será desenvolvida em quatro partes considerando a atuação do governo, da escola, do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e o uso das tecnologias.

1. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: JUNTOS NO SUCESSO E NO FRACASSO

De acordo com Leffa (2011), o fracasso escolar é sustentado pelo triângulo formado por governo, professores e alunos. Propomos o entendimento de que este mesmo tripé sustenta as relações entre as TICs e o ensino de línguas, particularmente a língua inglesa, com o acréscimo da escola, em seu aspecto estrutural e administrativo, enquanto ponto central de ligação entre estes agentes. Seus posicionamentos e ações determinam a intersecção entre os pontos, que tanto pode resultar em sucesso ou fracasso, e, portanto, são apresentados neste tópico com o intuito de promover uma reflexão crítica e não acusações para determinar culpados ou inocentes, pois para tal pretensão seria necessário um estudo bem mais aprofundado.

1.1 Governo: o patrocinador das tecnologias

A opção por iniciar com o governo não indica que a este esteja sendo dado maior (ou menor) importância, mas o posicionamento em uma situação possivelmente mais confortável deste refletida em suas ações. Concordamos com Leffa (2011) quando, referindo ao ensino de LI, afirma que “[...] quem tem o melhor discurso é o governo: não acusa e nem reclama, apenas prega a inclusão. Pode excluir na prática, mas no discurso inclui” (p. 24). De fato, nas políticas governamentais parece estar inserido o discurso de que o governo, aqui sendo considerada a esfera federal², tem feito sua parte ao equipar escolas em quase todo o país com laboratórios de informática conectados à Internet e oferecer cursos de formação de professores quanto ao uso das TICs, através do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) que, segundo o MEC (2012),

[...] é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.³

² Por sua maior abrangência.

³ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156&Itemid=823. Acesso: 07/08/2012.

Observa-se um conjunto de intenções que visam promover o uso das TICs nas escolas públicas através de subsídios materiais e humanos, que incluem não apenas equipamentos, mas, também, conteúdos a serem utilizados com o uso destes equipamentos, além de cursos de formação, tais como: Introdução à Educação Digital (40h), Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs (100h), Elaboração de Projetos (40h) e Curso de Especialização de Tecnologias em Educação (400h). Estes cursos visam propiciar aos professores, gestores, técnicos e a outros agentes educacionais do sistema de ensino que compõem a escola conhecimentos que vão desde o manejo básico das TICs ao aprofundamento deste ao ponto de provocar mudanças nas práticas político-pedagógicas.⁴

Em relação aos equipamentos e ao acesso à Internet, de acordo com dados obtidos no portal do MEC⁵, através do ProInfo Integrado, entre 2007 e 2009, houve um verdadeiro *boom* na aquisição de laboratórios pelo Programa, assim como no número de escolas conectadas à Banda Larga, como mostram os Gráficos 1 e 2.

No Gráfico 1, chama-nos a atenção a relativa equiparação do número de laboratórios adquiridos para a zona rural em relação à zona urbana, e inquieta-nos o declínio deste número nos anos seguintes, em ambas localizações, o mesmo acontecendo com o número de escolas conectadas (Gráfico 2), cujo crescimento acontece apenas quando considerado o número de escolas dos anos anteriores.

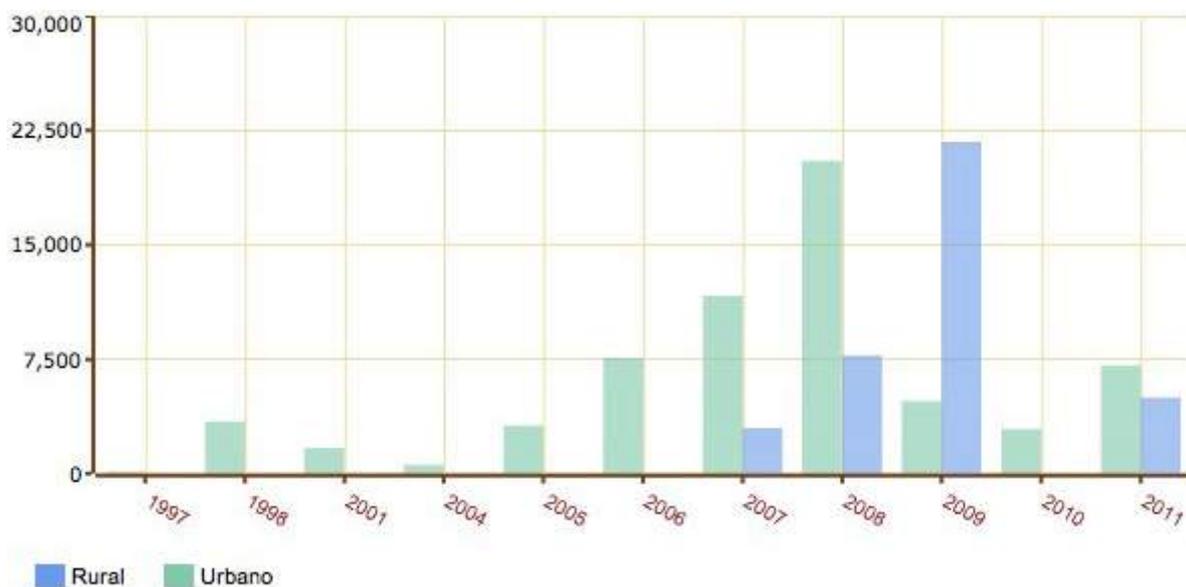


Gráfico 1: Laboratórios adquiridos pelo PROINFO / Fonte: MEC

⁴ Estes cursos contam, ainda, com um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem – e-ProInfo –, tanto para execução como para complemento e apoio às demais ações do Projeto.

⁵ www.mec.gov.br

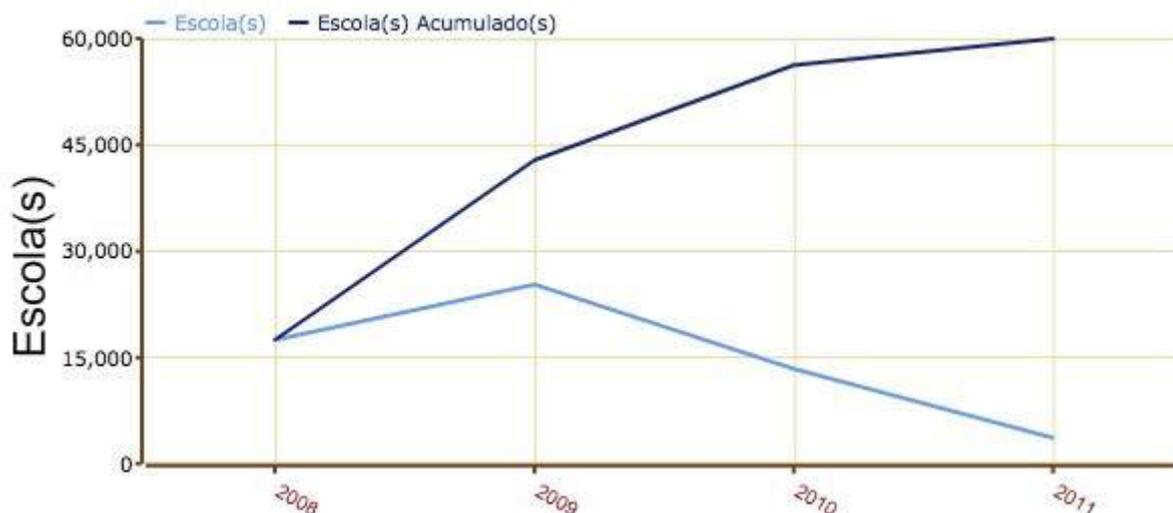


Gráfico 2: Escolas conectadas pelo Programa Banda Larga / Fonte: MEC

Ainda assim, não há como negar a expressividade dos números apresentados, que representam o montante de R\$ 1.045.813.917,22 (1997-2011) investido na aquisição de laboratórios de informática para ambientes de aprendizagem. Entretanto, ao observarmos a distribuição destes recursos (Gráfico 3), considerando o número de escolas conectadas, não nos surpreende a concentração destes em estados mais ricos do país: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul, nesta ordem, enfatizando o discurso de inclusão que, na verdade, exclui, como apontado por Leffa (2011).

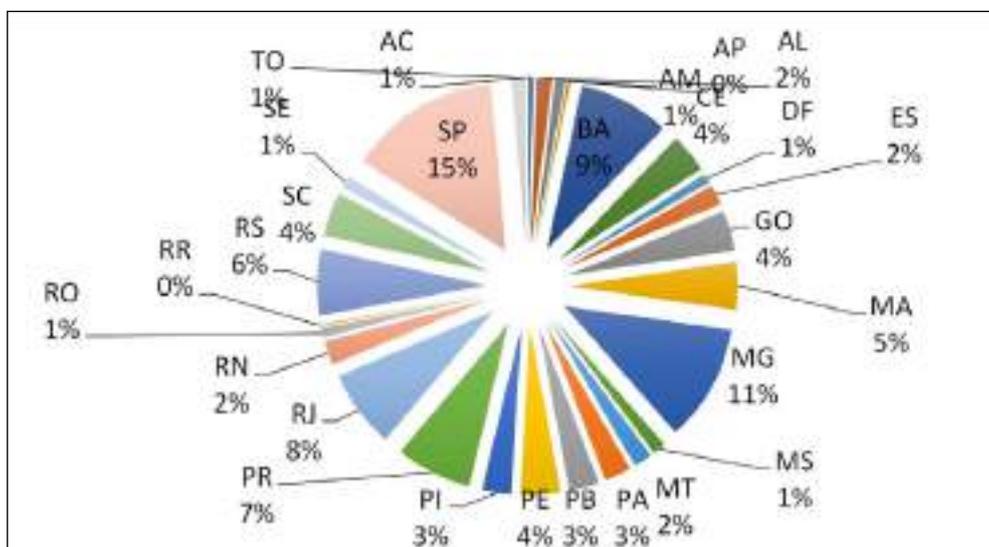


Gráfico 3: Distribuição das escolas conectadas pelo Programa Banda Larga por municípios / Fonte: MEC (adaptação)

Os dados apresentados no Gráfico 3 ameaçam a posição confortável do governo, ao expor as deficiências nas políticas públicas que privilegiam uns em detrimento de outros e, por conseguinte, colocam em dúvida o discurso de inclusão de “um país de todos” (LEFFA, 2011, p. 19) e comprometido com a real inclusão digital. Desta forma, assim como acontece com a língua estrangeira (LE), “o resultado desse discurso explícito de inclusão é a prática implícita da exclusão”

(LEFFA, p. 20), que não oferece condições favoráveis a um desenvolvimento igualitário. Na realidade das escolas públicas brasileiras, esta prática se reflete tanto no ensino de LI quanto no uso das TICs como ferramenta de ensino e aprendizagem, aspecto diagnosticado quando tomamos conhecimento de que, enquanto escolas públicas de cidades mais desenvolvidas anunciam a aquisição de lousas, livros e carteiras digitais, por exemplo, outras não sabem o que fazer com os recursos tecnológicos que recebem do governo e, ainda, especialmente nas regiões mais pobres do país, há escolas nas quais a lousa e o giz ainda são, possivelmente, os recursos tecnológicos mais avançados.

1.2 Escola: onde estão as chaves dos laboratórios?

Embora pareça um paradoxo, a escola, ambiente formal de aprendizagem, parece não ter estado no foco das discussões acerca do uso das TICs no ensino de LI, o que pode indicar uma posição ainda mais confortável quando comparada à do governo: à escola não é atribuída a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos aspectos mencionados, como também não é dada a função da busca por soluções ou cobrança aos demais agentes, mas tão somente a execução das normas e diretrizes do sistema educacional. Por estas razões, optamos por inseri-la nesta reflexão, considerando-a enquanto estrutura física e, também, em sua estrutura funcional, composta por diretores, técnicos, professores e alunos.

Iniciando pela estrutura física, retomamos uma pesquisa de nossa autoria realizada em 2005/2006 que teve como objetivo diagnosticar o uso das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTCIs) no ensino de língua inglesa nas escolas públicas e privadas do Piauí e discutir o papel do professor diante deste quadro. Em relação aos recursos tecnológicos, constatamos a disponibilidade de aparelhos como TV, VCR e CD *player*, entre outros, em todas as dez escolas pesquisadas e, já naquela época, cinco escolas públicas possuíam laboratórios de informática, todos com acesso à Internet. Entretanto, a tradicional lousa continuava sendo o recurso tecnológico mais utilizado, ainda que, para nossa surpresa, oito professores pesquisados tenham afirmado que os laboratórios eram utilizados por professores de outras disciplinas e não apenas por professores de informática, sendo que, em relação à língua inglesa, apenas um professor afirmou utilizar o laboratório nestas aulas, ainda que seis tenham dito que estavam capacitados para o uso das NTCI.

Anos mais tarde (2009-2010), uma outra pesquisa, desta vez com o intuito de discutir a leitura de livros literários em meio digital, ratificou o resultado anterior em relação à existência de laboratórios de informática em sete das oito escolas públicas pesquisadas, entretanto, desta vez, apenas seis de dez professores afirmaram ter conhecimento de que outros professores estariam utilizando estes laboratórios como ferramenta didática. Ainda que as amostras em ambas as pesquisas não tenham um grande respaldo representativo, os resultados apresentados estão em consonância com os dados dos Gráficos 1 e 2, o que nos leva à constatação de que, a despeito de como estejam sendo executadas as políticas governamentais, as TICs têm chegado à maioria das escolas públicas brasileiras.

Porém, não é possível afirmar que estas tecnologias tenham adentrado a sala de aula, ou seja, estima-se que tenham chegado às escolas, mas não à sala de aula enquanto ferramenta didática. Ao discutirem a reengenharia da sala de aula, Guimarães e Dias (2006, p. 24) afirmam que “apesar das mudanças que vêm ocorrendo e sendo sugeridas no âmbito do sistema educacional brasileiro, a sala

de aula, nosso principal ambiente de aprendizagem, continua anacrônica”. Não apenas concordamos com o posicionamento dos autores como arriscaríamos⁶ dizer que esse anacronismo vai além daquelas mudanças, uma vez que a sala de aula parece anacrônica em relação à própria escola.

O que justificaria, então, esse anacronismo da sala de aula em relação à própria escola? Essa questão nos remete à observação de escolas equipadas com laboratórios de informática, mas estes encontram-se, com algumas exceções, trancados e/ou com restrito acesso a professores e alunos, seja por falta de servidores capacitados, por imposição de diretores, cujas crenças ou receio de que estes equipamentos sejam danificados e os sobrecarreguem no papel de guardiões destes laboratórios, por posicionamentos de professores levados por seus interesses e/ou habilidades tecnológicas, ou mesmo por atitudes comodistas dos alunos que se rendem à hierarquia do sistema educacional e à conscientização das limitações no uso dos computadores nos laboratórios das escolas, em contradição com a liberdade encontrada nas *LAN Houses*, por exemplo. Os alunos, cientes de que não poderão utilizar os computadores da escola para as mesmas finalidades com que utilizam computadores pessoais e/ou de *LAN Houses*, se acomodam diante do não uso destes recursos tecnológicos por seus professores em ambientes formais de ensino-aprendizagem.

Diante disto, identificamos um outro tipo de anacronismo que engloba a escola, tanto em seu aspecto estrutural como em relação aos agentes que a compõe, e finalizamos esta reflexão com o relato de uma conversa que tivemos recentemente com a diretora de uma escola pública, na qual ela informava a disponibilidade de diferentes recursos tecnológicos, inclusive computadores conectados à Internet, e se dizia inquieta pelo fato de que os professores daquela escola não faziam uso daqueles recursos, fosse como ferramentas didáticas ou para enriquecer e tornar mais interessantes as aulas de língua inglesa, a despeito de seus incentivos durante as reuniões pedagógicas.

1.3 Professor: o imigrante digital

Na metáfora do triângulo do sucesso ou fracasso quanto ao uso das TICs no ensino de LI, o professor certamente tem sido o principal foco das discussões e, assim, podemos dizer que sua situação seja a mais desconfortável: por um lado, reclama da falta de incentivos para o uso das TICs, por outro, é cobrado por não utilizá-las em suas aulas. Em ambos os casos, apresenta como principal defesa sua não familiarização com estes recursos.

Em relação à queixa dos professores, quanto à falta de incentivos governamentais, Vera Paiva (no prelo), apresentando aspectos positivos de projetos implantados pelos governos do Rio de Janeiro e de São Paulo, em defesa do uso do computador, afirma que estas iniciativas “demonstra[m] a força dessa tecnologia, pois não há registro na história de que outras tecnologias, como por exemplo, a televisão, tenham tido o mesmo tratamento,” e, ainda, que “nunca houve tanto apoio governamental para a socialização de uma tecnologia como está acontecendo agora com o computador” (PAIVA, no prelo, p. 14). Enquanto isso, a recepção destas iniciativas parece não ter sido a esperada, uma vez que, segundo Werneck (2008, p. 1, *apud* PAIVA, *ibidem*), “alguns grupos de professores

⁶ “Arriscar”, neste momento, não indica a pretensão de fugir do compromisso de um posicionamento, mas a necessidade de uma pesquisa que ateste a afirmação.

vaíram a iniciativa do governo⁷, afirmando que o aumento salarial era mais importante que os computadores”, e que a entrega destes sem um curso de capacitação seria inviável (*Id. Ibidem*, p. 13). Estas afirmações dão indícios de um implícito confronto entre governo e professores, refletindo um quadro que não se restringe às realidades regionais.

Em nível nacional, considerando os dados apresentados em tópicos anteriores neste artigo, surge a hipótese de que os investimentos governamentais não têm sido suficientes e/ou bem aplicados. Comprovar esta hipótese requer um estudo específico, portanto, ficamos com a constatação de que investimentos em proporções desiguais, dados também apresentados anteriormente, possivelmente não contribuam tanto quanto o esperado para a inclusão digital.

Quanto à responsabilidade do professor pela não utilização das TICs no ensino de língua inglesa e a justificativa de sua não familiarização com estes, primeiramente é preciso ressaltar que as tecnologias sempre estiveram, de uma forma ou de outra, presentes nos diversos métodos e abordagens do ensino de língua estrangeira, e elas têm sido alvo de resistência por parte dos professores, desde o livro didático. As razões para esta resistência podem ser as mais diversas, entre elas a falta de preparo, as crenças quanto ao uso de recursos tecnológicos, ou mesmo o sentir-se inseguro em relação ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Paiva (*ibidem*), discorrendo sobre os diferentes recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa, afirma que “na medida em que as máquinas se tornavam mais sofisticadas, os professores reagiam e se sentiam ameaçados com medo de perder seu trabalho e seu status” (p. 4). Esta afirmação ratifica uma das explicações para a resistência mencionada: o receio de que os alunos descubram que podem aprender mais com as TICs do que com as aulas tradicionais dos professores. De fato, este receio não se contrapõe às crenças positivas⁸ de professores em relação ao uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Na pesquisa desenvolvida em 2005/2006, ao serem perguntados sobre suas crenças quanto ao uso destas tecnologias enquanto fator de motivação para a aprendizagem da LI, e quais seriam as justificativas para tanto, os professores apresentaram as seguintes respostas:

- ✓ Novidade – interesse maior em aprender;
- ✓ Curiosidade – busca de mais conhecimentos;
- ✓ Aulas mais interessantes e dinâmicas – aprendizagem facilitada;
- ✓ As crianças adoram utilizar o computador;
- ✓ A *Internet* dispõe de ótimos *sites* de língua inglesa;
- ✓ Recurso – novas possibilidades;
- ✓ Atrativas – ensino mais prático;
- ✓ Economia de tempo – treino das quatro habilidades;
- ✓ Motivação – absorção de conhecimento com mais celeridade, facilidade e disposição.
- ✓ Conscientização da presença da língua inglesa;
- ✓ Aprender inglês como forma de acompanhar o progresso.

Quadro 1: O uso de computadores como fator de motivação da LE - Fonte: Autoria própria

⁷ Distribuição de computadores aos professores pelo governo do Rio de Janeiro.

⁸ Nesta pesquisa, não foram investigadas possíveis crenças negativas quanto ao uso da NTIC e o ensino de língua inglesa.

Observa-se, nestes relatos, um posicionamento consciente dos professores de que as TICs, enquanto ferramenta didática, oferecem diferentes possibilidades de contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente pela atratividade (novidade, curiosidade, dinamicidade, dentre outros), mas, também, pela variedade de recursos e, possivelmente a mais importante de todas, por trazer a língua inglesa para o cotidiano da vida do aluno e proporcionar a conscientização de uma aprendizagem voltada para uso da língua com finalidade comunicativa. Em outras palavras, estas contribuições não devem ser vistas como uma ameaça ao papel do professor, e sim como uma ampliação de seu papel em um cenário educacional mediado pelo uso das TICs. A esse respeito, Moran (2000) afirma que o papel do professor passa

[...] de informador, que dita conteúdo, se transforma em orientador de aprendizagem, um gerenciador de pesquisa e comunicação, dentro e fora da sala de aula, de um processo que caminha para ser semi-presencial, aproveitando o melhor do que podemos fazer na sala de aula e no ambiente virtual (MORAN, 2000, p. 3).

A ideia de que o papel do professor não apenas se modifica, mas também se torna mais importante, mais amplo, já que, de detentor e transmissor do conhecimento, o professor passa a assumir os papéis de orientador, gerenciador, consultor, colaborador, facilitador do processo de ensino e aprendizagem, entre outros, é corroborada por Perina (2002, p. 23), ao elencar e discutir definições apresentadas por outros pesquisadores para o papel do professor na sociedade digital, como mostra o Quadro 2:

Autor⁹		Papel do professor
Moraes (1997)		Educador-educando
Valente (1999)		Facilitador, supervisor, consultor do aluno, desafiador
Moran (2000)		Educador, orientador, mediador, gestor, pesquisador
Behrens (2000)		Investigador, pesquisador, inovador, articulador, parceiro
Masetto (2000)		Mediador, facilitador, incentivador, motivador, consultor, colaborador
Kenski	(2001a)	Agente de memória, valores e inovações
	(2001b)	Inovador
	(2003)	Parceiro, pedagogo, colaborador

Quadro 2: Papel do professor na sociedade digital / Fonte: Autoria própria. Compilação de Perina, 2002.

Finalmente, em relação à falta de preparo do professor, aspectos que norteiam esta questão dificultam o julgamento do mesmo enquanto culpado ou inocente. Entre estes, o fato de que os professores, em sua maioria, possam ser o que Marc Prensky (2009) chama de “imigrante digital”, ou seja, aquele que precisa se adaptar aos ambientes tecnológicos, enquanto que os alunos são nativos

⁹ As referências destes autores encontram em PERINA, 2002.

digitais, pois já nascem nestes ambientes. Alguns professores podem preferir a cômoda condição que o *álibi* de imigrante proporciona: por não terem nascidos em ambientes digitais, acreditam que a não familiaridade com as tecnologias não apenas seja compreensível, como também exerça uma pressão desnecessária e injusta.

Por outro lado, este mesmo *álibi* não tem como escondê-lo para sempre, pois cada vez mais chegam às salas de aula uma quantidade cada vez maior de nativos digitais e estes esperam que aquele professor, exercendo seu papel de facilitador da aprendizagem, colabore com o fim do anacronismo entre o ambiente de aprendizagem e a vida cotidiana, anacronismo também vivido pelo professor. Além disso, não há como ignorar o montante de investimentos governamentais, já apresentado, independente da política adotada pelos governantes, e a grande atenção que tem sido dispensada às TICs, principalmente quando comparadas a outras tecnologias, tais como o rádio, a televisão e outras também utilizadas no ensino de línguas.

Desta forma, concordamos com Içami Tiba (*apud* LEFFA, 2011) quando, referindo-se ao ensino de língua inglesa na escola pública, afirma que “os professores devem se capacitar – não há como fazer testes com alunos. É como um cirurgião, que não pode fazer testes com pacientes” (p. 22). Esta afirmativa pode ser aplicada, também, ao uso das TICs como ferramenta didática; não há como fingir que estas não façam parte da realidade do aluno ou mesmo que seja possível diferenciar a realidade de dentro e de fora da sala de aula; assim, também, não se torna viável a utilização desta ferramenta sem um planejamento adequado, sem o devido preparo, mais como um adereço que uma finalidade didático-pedagógica, pois isso será correr o risco de que seu paciente – o aluno – identifique claramente que a medicação nada mais é que placebo.

1.4 Aluno: o nativo digital

O novo cenário educacional proporcionado pela sociedade digital não apenas atribui ao professor um papel mais amplo, como também um ambiente de aprendizagem no qual espera-se que o aluno tenha uma maior autonomia. Juntos, no mesmo processo,

Aprendizagem e ensino são, portanto, os dois lados da mesma moeda: se, de um lado, o ensino, mediado pelo professor e por suas escolhas de recursos educacionais tem como meta direcionar ou facilitar a aprendizagem, por outro lado, o aluno compromete-se com os desafios do ato de aprender, com fins de incorporar saberes de uma maneira significativa, motivadora e com maior nível de eficiência. (GUIMARAES; DIAS, 2006, p. 27)

Entretanto, dificilmente poderíamos imaginar um cenário educacional mais anacrônico quando consideramos o letramento digital de seus principais protagonistas – professores e alunos. De um lado supomos a existência de uma maioria de professores resistentes ao uso das TICs pelas razões comentadas anteriormente, e, por outro lado, acreditamos que a maioria de alunos não ofereça nenhuma resistência, pelo contrário, estando capacitados para o uso das tecnologias e, também, habituados a utilizá-las inclusive em ambiente escolar¹⁰, estes alunos anseiam por aulas que,

¹⁰ Ainda que não em ambiente formal de aprendizagem, através, por exemplo, da utilização de celulares para a execução de diferentes atividades, tais como: acesso à Internet, recebimento e emissão de mensagens, leitura e edição de textos, entre outras.

acreditam, poderiam ser mais interessantes com o uso do computador. Em pesquisa realizada em 2009/2011, 94% dos alunos entrevistados afirmaram ter acesso a computadores e à Internet. Este mesmo percentual disse acreditar que as aulas seriam mais interessantes com o uso dessas tecnologias.

Percebe-se, desta forma, não um anacronismo total em relação às crenças destes agentes, uma vez que ambos acreditam que as TICs enriqueceriam as aulas, mas, mais uma vez, um distanciamento entre interesses e atitudes frente aos desafios que estas tecnologias oferecem: enquanto alunos se mostram capacitados a utilizar os diferentes recursos tecnológicos, professores ainda estão aprendendo a lidar com tecnologias mais antigas¹¹. Consequentemente, enquanto alguns professores optam pelo alibi de imigrantes tecnológicos, alunos preferem exercer sua condição de nativo digital dentro e fora da escola, mas, por outro lado, estes precisam dos professores para que aprendam a tomar as rédeas de um processo de aprendizagem autônomo que os leve a utilizar as tecnologias como ferramentas dessa aprendizagem.

Por outro lado, se, como afirma Leffa (2011), “o grande paradoxo da educação pública brasileira [...] é que o professor ensina ao aluno algo que ele mesmo não conhece [o que o responsabiliza] pelo fracasso na aprendizagem de língua estrangeira” (p. 21), acreditamos que o aluno não possa ser totalmente isento de parte da responsabilidade pelo não uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa uma vez que, sendo o que Prensky considera como nativo digital, e, portanto, familiarizado com as tecnologias e com as possibilidades que elas proporcionam para o acesso e a troca de conhecimento, ao aluno caberia o papel de responder aos seus anseios não apenas através de um uso particular destas tecnologias, mesmo em ambientes não formais de aprendizagens, mas, principalmente, questionamentos aos demais agentes, buscando provocar mudanças de atitudes pedagógicas que poderiam dar um fim à carnavalização¹² do uso de tecnologias como ferramenta didática no ensino de língua inglesa. Não assumir este papel concretiza mais uma das metáforas utilizadas por Leffa (2011) e que utilizamos para finalizar esta parte da reflexão: “A metáfora é surrada, mas cabe aqui: o aluno não cresce; permanece na vida como eterna lagarta, negando-se a comer as folhas que o transformaria numa borboleta capaz de voar além do casulo” (p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A APOTEOSE DAS NOVAS TECNOLOGIAS – O IMPACTO ESPERADO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Não há dúvidas de que avanços nas Tecnologias de Informação e Comunicação têm proporcionado mudanças consideráveis em nossa sociedade, em diferentes aspectos: pessoal, social, cultural e educacional. Entretanto, e em especial no ensino de língua inglesa nas escolas públicas, ainda que muito tenha sido discutido a esse respeito, estima-se que haja um longo caminho até que se possa assegurar um processo de ensino e aprendizagem mais profícuo em consequência da utilização dessas tecnologias.

¹¹ Como a TV e o data show, por exemplo, mas, inclusive o próprio livro didático. Recentemente, uma professora de língua inglesa de uma escola pública compartilhou conosco a angústia, sua e de seus colegas, a respeito da falta de preparo para o uso do livro didático, afirmando que muitos preferem produzir seus próprios materiais didáticos por não se sentirem aptos ao uso deste.

¹² Como na metáfora utilizada por Leffa (2011).

Teóricos, tais como Ilana Snyder (1998), Gunter Kress (1998), Richard Mayer (2009), entre outros, discutem o papel das tecnologias no ensino chamando a atenção para o fato de que apenas a existência e a disponibilidade dessas tecnologias no ambiente educacional não garante uma aprendizagem facilitada, é preciso saber o que fazer com elas, antes de qualquer coisa. Exemplo dessa situação, segundo Snyder (1998, p. 125) foi a grande euforia em relação à chegada dos primeiros computadores nas escolas nos anos setenta, aliada à crença de que “a tecnologia por si só alteraria práticas sociais e culturais,”¹³ o que não se confirmou, diante da incapacidade de atribuir uma efetiva melhora no processo de escrita exclusivamente ao uso dos computadores.

O exemplo acima caracteriza uma abordagem centralizada nas tecnologias educacionais. A esse respeito, Mayer (2009) faz uma rápida retrospectiva e mostra que assim como as promessas de revolução contidas na previsão de Thomas Edison de que “o filme esta[ria] destinado a revolucionar nosso sistema educacional e que em poucos anos ele substitui[ria] amplamente, senão totalmente, o uso de livros didáticos”¹⁴ (CUBAN, 1986, *apud* MAYER, 2009, p. 10), com a invenção do rádio e da televisão, por exemplo, a grande expectativa em relação aos computadores pode se tornar apenas a repetição de um círculo no qual já estamos acostumados a atuar: mantemos o foco em dar aos alunos o acesso às tecnologias mais modernas, mas não os ajudamos a utilizar essas tecnologias como ferramenta de aprendizagem. Isso significa que, em outras palavras, nos forçamos uma adaptação a essa modernidade, quando deveria ser o contrário (MAYER, 2009).

Os posicionamentos desses autores não são contrários à utilização das TICs como ferramenta educacional, mas ressaltam a necessidade de que a tecnologia seja discutida como um meio, não um fim, e nos remetem ao letramento digital como condição diretamente relacionada à capacidade de indivíduos utilizarem as tecnologias digitais em ambiente educacional, com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Mas que essa capacidade não seja limitada ao acesso às tecnologias, pois então estaríamos caracterizando, erroneamente, a inclusão digital, aceitando o discurso do governo.

O entusiasmo inicial com que são recepcionadas as novas invenções tecnológicas devem abrir espaço para reflexões sobre tecnologias como ferramentas de ensino pautadas em ideias que assegurem uma inclusão digital em todos os aspectos, considerando que não será a existência, disponibilidade ou acesso a essas tecnologias, apenas, que proporcionarão melhorias na educação, muito menos seu uso indiscriminado e sem um propósito definido. Mais que ter conhecimento de suas potencialidades, é preciso que os agentes do processo de ensino e aprendizagem – especialmente professores e alunos - sintam-se e estejam capacitados a utilizá-las nos mais diversos ambientes de aprendizagem.

¹³ Do original: “the technology itself would alter social and cultural practices”. Doravante todas as citações em língua estrangeira serão traduzidas do original e sob nossa responsabilidade.

¹⁴ “the motion picture is destined to revolutionize our educational system and that in a few years it will supplant largely, if not entirely, the use of textbooks”.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (org.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GUIMARÃES, A. de M.; DIAS, R. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006, p. 23-42.

KRESS, G. Visual and Verbal Modes of Representation in Electronically Mediated Communication. In: SNYDER, I. (ed). **Page to Screen**: talking literacy into electronic era. New York: Routledge, 1998, p. 53-79.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

MAYER, R. E. **Multimedia Learning**. USA: Cambridge University Press, 2009.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia. In: MORAN, J. M. MASSETO, M. & BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus Editora, 2000. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm>. Acessado em 02/06/2002.

PAIVA, V. L. M. DE O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. No prelo.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (org.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 13-24.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores de inglês em relação ao computador**: coletando subsídios. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2003, p. 21-26.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: **On the Horizon**. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em 20 fev.2011.

SNYDER, I. Beyond the hype: reassessing hypertext. In: SNYDER, I. (ed). **Page to Screen**: talking literacy into electronic era. New York: Routledge.

