

HIBRIDIZANDO A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE INGLÊS: QUESTÕES DE INCLUSÃO E QUALIDADE

Gicele Vergine Vieira PREBIANCA¹

Gisele Luz CARDOSO²

Kyria Rebeca FINARDI³

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão crítica a respeito da hibridização da educação e do ensino de inglês como língua estrangeira (LE) por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino presencial. A discussão se ancora em concepções de aprendizado de diferentes teorias a fim de propor que as TICs se constituam em ferramentas de inclusão sociodigital e em molas propulsoras da qualidade educacional, fomentando um amplo acesso à informação e à ampliação do capital social dos educandos. Para tanto, o estudo revisa alguns estudos que utilizaram abordagens híbridas para o ensino de línguas aliando as TICs ao ensino presencial, além de algumas ações no sentido de incluí-las nas práticas pedagógicas do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Hibridização. TICs. Inclusão sociodigital. Qualidade educacional.

1 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) – *câmpus* Blumenau. Doutora em Letras Inglês pela UFSC. Líder do grupo de pesquisa Linguagem, Cognição e Tecnologia. *E-mail:* gicele.prebianca@blumenau.ifc.edu.br

2 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – *câmpus* Gaspar. Doutora em Letras Inglês pela UFSC. *E-mail:* gisele.luz@ifsc.edu.br

3 Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) e Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Letras Inglês pela UFSC. *E-mail:* kyria.finardi@gmail.com

Introdução

Segundo Zuenzer (2001), a modernidade e os avanços científico-tecnológicos têm exigido dos egressos dos bancos escolares competências que já não condizem com o modelo de aprendizagem fordista do passado. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs) permeia os espaços e tempos da era da informação (a Infoera) na qual vivemos, onde a informação se multiplica exponencialmente e é transmitida sem barreiras geográficas depois do advento da internet.

Nesse mundo *internetizado* (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) e *plano* (FRIEDMAN, 2005) que utiliza o inglês como principal linguagem de acesso à informação, o uso das TICs para fins pedagógicos pode diminuir algumas causas da desigualdade no mundo por meio do maior acesso à informação e à educação (SCHMIDT; COHEN, 2013).

Os adolescentes nascidos a partir da virada do milênio, atuais ocupantes das salas de aula da educação básica (EB), fazem parte de uma geração que já nasceu na era da conectividade⁴ e convergência digital.⁵ A geração Z, como é conhecida, é naturalmente mais conectada e melhor preparada para as demandas de um futuro imprevisível. Segundo Oliveira (2013), os jovens dessa geração são filhos de pais mais conectados e fazem uso de computadores antes mesmo de iniciarem o processo da alfabetização, o que lhes permite o desenvolvimento de habilidades de caráter multifuncional. São esses jovens, que em um país com aproximadamente 95 milhões de usuários de internet (AGUIARI, 2012), procuram a escola como o ambiente formal para aquisição

4 Segundo Neri (2012), “conectividade significa poder acessar tecnologias de informação e de comunicação (TICs), sejam serviços de internet (páginas, *email*, *skype*, *twitter*, etc.) ou de telefonia, (convencional, celular, torpedos) a partir de diferentes lugares” (p. 13).

5 Conforme Neri (2012), “convergência permite que acessemos esses diferentes serviços no limite de um mesmo dispositivo (device) tais como computador, celular, *palm tops*, console de *video-game*, etc.” (p. 13).

dos saberes necessários à sobrevivência na sociedade do conhecimento e da informação.

Na perspectiva sociointeracionista, a construção do conhecimento se dá não apenas na esfera biológica, com a maturação dos esquemas mentais dos aprendizes, mas também na interação com o meio no qual esses aprendizes se inserem (VYGOTSKY, 1978). Feuerstein (1997) acredita que a mediação de outro par é fator fundamental para que ocorra aprendizado, pois permite rupturas na rede de conexões que formam a base de saberes do indivíduo, provocando um desequilíbrio cognitivo que o leva a construir novos padrões de raciocínio, a fim de acomodar o conhecimento recentemente adquirido.

A reformulação dos padrões de raciocínio, conforme proposto por Feuerstein (1997), parece ser uma constante no mundo *internetizado* em que vivemos, uma vez que novas formas de pensar, compreender, ver, ler e comunicar-se com o mundo nos são exigidas diariamente, seja na esfera empresarial, nas instituições de ensino, entre amigos ou até mesmo em nosso círculo familiar. Sendo assim, concordamos com Becker (2001), que diz que é papel da escola entender e reconhecer as práticas pedagógicas que, de fato, contribuem para a reestruturação dos esquemas cognitivos dos aprendizes.

O papel da colaboração (ou mediação) também fica evidente na teoria da inteligência coletiva proposta por Lévy (1998) e na teoria da aprendizagem situada que entende o aprendizado como emergindo da participação em práticas sociais (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1991 apud MENEZES; MARTINS; BRAGA, 2013, p. 207). Esse aprendizado não se refere a simples participação em eventos locais, mas a um processo de participação ativa nas comunidades de prática. Segundo Warschauer (2006, p. 166), as comunidades de prática referem-se às “redes de pessoas dedicadas a atividades similares, aprendendo umas com as outras no processo”.

Com base nessas teorias de aprendizado acima elencadas, o presente artigo defende a ideia de que a hibridização da educação em geral e do ensino de inglês como língua estrangeira (LE) especificamente através do uso das TICs

pode representar uma ferramenta relevante de inclusão sociodigital. Neste artigo, hibridizar a educação significa incorporar as TICs ao ensino presencial, face a face, usando-as como mediadoras no processo de construção do conhecimento.

Acreditamos que as TICs podem simular ações do professor mediador, selecionando estímulos e convidando os aprendizes a transcender seu estágio de conhecimento atual (ou seu ZPD,⁶ no vocabulário vygotskyano) em busca da resolução de problemas cada vez mais complexos (FEUERSTEIN, 1997).⁷ No caso do aprendizado de línguas especificamente, Chapelle (1996, 2007) nos lembra que os avanços tecnológicos proporcionaram uma extensa gama de opções de atividades pedagógicas para impulsionar o aprendizado do idioma.

As próximas subseções reportam estudos recentes conduzidos no tocante à inclusão das TICs na educação em geral e no processo de ensino-aprendizagem de inglês especificamente, demonstrando a importância dos recursos tecnológicos para a hibridização do processo educacional com vistas à inclusão sociodigital e ao incremento da qualidade escolar.

TICs na Educação

As TICs estão presentes na grande maioria das instituições públicas brasileiras de ensino, da EB ao ensino superior. Professores, alunos e gestores convivem com essas tecnologias em seus espaços pedagógicos, onde encontramos uma ampla variedade de metodologias indicadas para o uso das TICs com vistas a melhorar a qualidade do ensino na Infoera.

6 ZPD refere-se à Zona de Desenvolvimento Proximal, ou *Zone of Proximal Development*, em inglês.

7 Para Feuerstein (1997), o aprendizado é um processo dinâmico que resulta da capacidade humana de alterar suas estruturas cognitivas, ou seja, seus padrões de raciocínio. A modificabilidade cognitiva só é possível, de acordo com o teórico, por meio de experiências de aprendizagem mediadas em que o mediador (professor, outro par mais experiente) seleciona o estímulo adequado às necessidades cognitivas dos aprendizes, torna-se o potencializador da aprendizagem; provocando-os cognitivamente na busca por uma construção significativa de conhecimentos.

A Escola da Infoera ainda não está preparada para lidar com as TICs de maneira crítica e informada, razão pela qual estudos como este, que revisam experiências do uso de TICs e refletem sobre sua inserção nos espaços educacionais formais, são bem-vindos e necessários a fim de ajudar a Escola a se adaptar a esse novo cenário. A quebra de paradigmas não é tarefa fácil, mas temos esperança de que o acúmulo de publicações convocando professores e gestores a uma reflexão crítica sobre o uso das TICs na educação permita essa transição não menos necessária.

Teixeira e Finardi (2013) reportam dados da Pesquisa TIC Educação 2010, pelo Comitê Gestor da Internet (CGI) no Brasil,⁸ os quais indicam que praticamente todas as escolas públicas têm televisor, impressora e leitor de videocassete/DVD. O telefone fixo é a tecnologia que apresenta maior disparidade regional: 81% das escolas brasileiras possuem essa tecnologia, sendo que a proporção na região Norte/Centro-Oeste é de 73%, e no Nordeste, 55%. À época da pesquisa, as escolas contavam com 23 computadores em média, sendo que, no Nordeste, esse número foi de 19. No entanto, o Sul do país apresenta um número superior à média brasileira: 27 computadores por escola. A quantidade de equipamentos é maior nas escolas de Ensino Médio – aproximadamente 27 computadores em média por escola sendo que, nas escolas de Ensino Fundamental I e II, encontramos uma média de 20 a 23 computadores, respectivamente.

Outra pesquisa reportada em Teixeira e Finardi (2013) e divulgada pelo Centro de Estudos sobre Tecnologia da Informação e da Comunicação – CETIC⁹, também de 2011, revela números interessantes sobre a relação professores das escolas públicas brasileiras e TICs: 94% dos professores possuem um computador; 98% utilizaram a internet nos últimos 3 meses; 89% têm acesso à internet em casa e a acessam uma vez por semana. Os professores

8 Disponível em: <www.cgi.br>. Acesso em: 10 mar. 2013.

9 Disponível em: <<https://cetic.br/educacao/2011>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

manifestaram também ter pouca ou nenhuma dificuldade para: copiar e mover arquivos (65%); usar editor de texto (78%); usar editor de apresentação (78%); usar planilha de cálculo (26%); usar multimídia (42%); fazer buscas na internet (87%); usar *e-mails* (83%); enviar mensagens instantâneas (70%); participar de fóruns de discussão (47%); participar de *sites* de relacionamentos (60%); usar *blogs* e atualizar páginas na internet (25%); postar filmes e vídeos na internet (32%); usar a internet para ligações telefônicas (22%); baixar e instalar programas (35%); fazer compras pela internet (50%) e, enfim, participar de EaD (47%).

É importante observar que, se, de acordo com o demonstrado pelos dados das pesquisas do CGI e CETIC reportados por Finardi e Teixeira (2013), os equipamentos digitais estão hoje na maior parte das escolas brasileiras e ao alcance de alunos e professores, o mesmo não pode ser dito do seu uso. Isso se deve ao fato de que o simples acesso físico a equipamentos e, principalmente, à internet não garante por si só o exercício pleno da cidadania na Infoera ou o aumento do capital social (WARSCHAUER, 2003).

Ao tratar da relação entre o acesso à informação e a produção de capital social, definido por Warschauer (2003) como a capacidade dos indivíduos de produzir benefícios através de sua atuação em grupos sociais, o autor distingue dois tipos de acesso à tecnologia que podem (ou não) ampliar o acesso à informação e, conseqüentemente, proporcionar o aumento do capital social. O primeiro tipo descrito pelo autor é o acesso restrito que se refere ao acesso a máquinas e tecnologias, como é o caso, por exemplo, das duas pesquisas relatadas anteriormente. O segundo tipo descrito pelo autor é o acesso amplo que garante o uso desses equipamentos e tecnologias com o objetivo de gerar capital social e, assim, atuar efetivamente na sociedade da informação. Segundo Warschauer (2003), as TICs são a ligação entre a sociedade da informação e a produção do capital social.

Pensamos que é necessário que a escola vá além do acesso restrito e utilize as TICs em processos de ensino-aprendizagem que contemplem a

cultura digital de forma ampla. A concretização desse ato de aculturação está atrelada à apropriação crítica pelos agentes educacionais das propriedades intrínsecas da tecnologia digital, ou acesso amplo a ela, como descreve Warschauer (2003).

Como demonstrado recentemente no cenário nacional quando dos protestos de junho de 2013, as mídias sociodigitais estão fortemente presentes no cotidiano das pessoas. A hipertextualidade potencializa percursos não lineares para a leitura, a escrita e a troca de informação e conhecimento. Os equipamentos móveis em contextos de ensino-aprendizagem também impõem novos formatos de produção para os conteúdos e possibilidade de acesso a eles em qualquer lugar. Em 2013, o “Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação”, evento realizado anualmente, em sua 5ª edição, trouxe pesquisadores de todo o mundo e do Brasil para discutir o tema “Aprendizagem Móvel Dentro e Fora da Escola”.

Entretanto, a escola, lócus privilegiado da produção do conhecimento, ainda que possua espaços de acesso à tecnologia digital com professores e alunos que utilizam *smartphones* na comunicação cotidiana, permanece com suas fontes de informação baseadas em textos escritos e estáticos, alienados da convergência de mídias, da dinamicidade, da coautoria de professores e alunos, suportada por ferramentas disponíveis na internet. Assim, os tempos e os espaços escolares também permanecem estáticos, lineares, burocráticos e fixados a um paradigma de ensino conteudista onde o professor ainda é visto (e perigosamente) como a única fonte de informação e de conhecimento (MORAES, 2008).

Sabe-se, ainda (p. ex., TEIXEIRA; FINARDI, 2013), que a utilização efetiva das TICs em contextos presenciais é marcada pela distância entre a quantidade de equipamentos à disposição e a qualidade do uso feito por professores fortalecendo a convicção de que há a necessidade de se institucionalizar em processos de formação continuada em todas as instâncias educacionais que promovam conhecimentos técnicos, pedagógicos e o aprofundamento

do debate e reflexões sobre a apropriação das TICs pela Educação. Eis a motivação para a reflexão e convocação feitas neste artigo.

Teixeira e Finardi (2013) descrevem e analisam uma ação nesse sentido. Trata-se de um curso de formação continuada de professores universitários para o uso das TICs no ensino presencial de uma universidade federal brasileira. Ainda que 200 vagas tenham sido ofertadas aos mais de dois mil docentes ativos da instituição de ensino superior (IES) investigada quando da pesquisa, apenas 57 das 176 vagas foram ocupadas por professores. As outras 119 vagas foram preenchidas por servidores técnico-administrativos da IES. A baixa adesão docente ao curso ofertado levantou uma dúvida nos pesquisadores: os professores não se inscreveram no curso de formação continuada para o uso de TICs no ensino presencial porque não precisavam de capacitação para o uso de TICs ou não se inscreveram no curso porque não tinham interesse em usar TICs no ensino presencial? A dúvida permaneceu no final da pesquisa feita por Teixeira e Finardi (2013) já que apenas 4, dos 57 professores cursistas, aceitaram fazer uma entrevista a fim de verificar o aproveitamento e motivação para fazer o curso. Assim, o estudo (TEIXEIRA; FINARDI, 2013) se baseou em dados qualitativos apenas sobre o uso das TICs no ensino presencial tendo permanecido a suspeita, até certo ponto confirmada pela baixa adesão docente ao curso, de que os professores em geral não despertaram ainda para a necessidade de incorporar as TICs ao ensino presencial e parecem não estar muito propensos a rever suas práticas docentes no cenário mundial atual, razão pela qual mais estudos como este são necessários. Nesse novo panorama da Infoera, o inglês como língua de acesso à publicação científica e em grande escala na internet tem um papel especial e, por isso, a próxima seção deste artigo trata do uso das TICs no contexto do ensino de inglês como LE.

TICs no ensino de inglês como LE

Finardi, Prebianca e Momm (2013) nos alertam para o fato de que a maior parte da informação atual é transmitida em inglês e através da internet. Assim, as autoras sugerem que o inglês, assim como a tecnologia, são portas de acesso à informação na sociedade atual. Nesse sentido, abordagens híbridas de ensino de inglês (p. ex., FINARDI, 2012), que incorporem o uso de TICs ao ensino de inglês, podem ser ferramentas importantíssimas no desenvolvimento da competência linguística em inglês e do letramento digital¹⁰ com a consequente inclusão sociodigital desse indivíduo na sociedade da Infoera. Assim, esta seção revisará alguns estudos que utilizaram abordagens híbridas no ensino de inglês. Cardoso (2012) investigou o impacto do ensino de línguas assistido pelo computador (em inglês, CALL¹¹) na aquisição de vocabulário em LE em um ambiente de aprendizagem híbrida.¹² Diferentes atividades foram propostas através de uma plataforma virtual de ensino-aprendizagem para o aprendizado de vocabulário em inglês. Participaram do estudo 27 alunos de um curso técnico em Informática. A análise qualitativa dos questionários e entrevistas respondidas pelos alunos indicou uma reação positiva dos mesmos em relação às atividades propostas. Grande parte dos alunos afirmou ter apreciado a utilização da plataforma virtual e declarou que o uso da internet lhes possibilitou acesso a dicionários *on-line* e outros *sites* que forneceram informações importantes para execução das tarefas e, conseqüentemente, para o aprendizado. A análise quantitativa que comparou pré e pós-testes também

10 De acordo com Ba, Tally e Tsikalas (2002, p. 06), letramento digital refere-se a um conjunto de rotinas utilizadas durante a interação com as TICs para aprender, trabalhar e se divertir. Essas rotinas incluem habilidades de usar processadores de texto, *e-mails*, ferramentas de busca e comunicação através da internet, além de habilidades em fazer uso da web para encontrar, colher, julgar informações e criar materiais com base na internet.

11 CALL refere-se a *Computer Assisted Language Learning*, em inglês.

12 O termo “Aprendizagem Híbrida” ou *Blended Learning* em inglês, refere-se a duas abordagens diferentes mas complementares: interação por meio do computador e interação face a face (NEUMEIER, 2005).

revelou ganhos significativos de vocabulário em LE, sugerindo que *CALL* pode contribuir também para o desenvolvimento do letramento digital dos aprendizes.

Mais recentemente, Prebianca, Santos Junior e Finardi (2014) analisaram um *software* educacional amplamente utilizado para ensino de inglês no Brasil, levando em consideração as estratégias cognitivo-pedagógicas implementadas pelo *software* e aspectos de interatividade da perspectiva da relação humano-computador. Os resultados do estudo indicaram que o *software* analisado tende a ter uma orientação mais conteudista, demonstrando pouca preocupação com os processos cognitivos que subjazem o aprendizado de uma LE. O estudo também sugeriu que alguns aspectos ergonômicos fossem repensados, uma vez que alguns critérios como flexibilidade, experiência do usuário e controle do usuário demonstraram ser deficitários.

Na mesma linha metodológica, Vieira, Prebianca e Freitas (2013) investigaram as expectativas de alunos de Ensino Médio Técnico Integrado em relação ao uso de *softwares* educacionais para o ensino-aprendizagem de inglês como LE. Um dos objetivos da pesquisa era levantar o grau de usabilidade desse recurso tecnológico para aprendizagem de inglês e o conceito de *software* educacional. Os resultados preliminares mostraram que, dos 96 alunos do curso técnico em Agropecuária, apenas 29, ou seja, 30,2%, disseram conhecer o conceito de *software* educacional, sendo que a maioria alegou ser um aplicativo que auxilia o aprendizado. Já entre os 62 alunos do curso técnico em Informática, 33, isto é, 53,2% afirmaram conhecer o conceito, definindo-o como um aplicativo direcionado aos alunos com o objetivo de auxiliar na aprendizagem.

Do curso técnico em Agropecuária, 20 alunos (20,8% da amostra) declararam utilizar *softwares* educacionais em cursos de inglês frequentados paralelamente à escola ou em atividades de diversas disciplinas do ensino regular. Em contrapartida, 16,7% não lembravam onde haviam usado o *software*

educacional, porém relataram já ter utilizado o recurso. Por outro lado, nas turmas do curso técnico em Informática, nove participantes, ou seja, 14,5% afirmaram já ter utilizado um *software* com fim educacional durante as aulas de inglês no ensino regular. Outros 52 alunos, 83,8% dos entrevistados, relataram nunca ter tido contato com *softwares* educacionais. Com base na análise reportada acima, pode-se observar que apenas aproximadamente 40% dos alunos entrevistados conhecem o que é um *software* educacional. Entre eles, parece haver um consenso em relação à definição do termo e sua utilização no contexto educacional.

Prebianca e Vieira (2013) investigaram uma abordagem híbrida de ensino de gramática em inglês. Vinte e sete alunos de inglês do Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária e do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática de um Instituto Federal participaram do estudo. Os participantes responderam a um questionário que visou a investigar a percepção dos alunos a respeito do uso de recursos da internet para aprender inglês e seu nível de satisfação em relação às atividades para o ensino de gramática implementadas no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), durante as aulas em que a abordagem híbrida foi utilizada. Em linhas gerais, a análise de dados mostrou que 25 respondentes aprovaram a abordagem híbrida, relatando seu caráter facilitador e interativo. Interessantemente, 12 alunos do técnico em Agropecuária relataram nunca ter tido contato com a plataforma Moodle antes do estudo, ao contrário dos alunos do curso técnico em informática, no qual apenas dois alegaram nunca ter utilizado a plataforma anteriormente, o que indica uma maior familiaridade do segundo grupo com a área tecnológica.

No tocante ao uso da internet para fins pedagógicos, os dados revelaram que mais alunos do curso técnico em Agropecuária costumam usar esses recursos para aprender inglês, em comparação com os alunos do curso técnico em informática. Apesar disso, a maioria dos participantes ainda acredita que a tradução de letras de músicas é a forma mais eficaz de se aprender o idioma.

As redes sociais, por exemplo, aparecem na lista de preferências desses alunos como 3ª e 4ª opções, respectivamente. Esses resultados sugerem que, apesar de os alunos terem acesso aos recursos tecnológicos providos pela internet, eles parecem não perceber a relevância de tais recursos para a aprendizagem de LE. Um exemplo disso pode ser o fato de os alunos não reconhecerem as redes sociais como possíveis canais de interação e, conseqüentemente, de prática e aprendizagem do e no idioma alvo.

Em outro estudo, Finardi e Reder (2013) propuseram uma reflexão sobre formas de desenvolver a competência comunicativa em inglês através do uso de abordagens híbridas de ensino que incorporassem o uso de TICs. Os resultados do estudo sugerem que abordagens híbridas que incorporam TICs promovem maior motivação e autonomia no aluno além de propiciarem o desenvolvimento da competência comunicativa em L2.

Porcino e Finardi (no prelo)¹³ descreveram e analisaram uma proposta de *WebQuest* para o ensino de inglês que visava, através do letramento digital, a auxiliar o desenvolvimento das competências comunicativas e do senso de cidadania do aprendiz. A análise da *WebQuest* “English and Citizenship” proposta sugeriu que ela pode ser uma alternativa ou um complemento relevante para o ensino de inglês tradicional, na medida em que alia o ensino de línguas a uma perspectiva situada, contribuindo para a “inclusão” do aprendiz no mundo globalizado e digital bem como promovendo o desenvolvimento da competência linguística e da cidadania do indivíduo.

Em geral, os estudos acima revisados sugerem que a hibridização do ensino de inglês por meio das TICs pode ser de grande valia para o aprendizado dessa LE, uma vez que tais recursos podem promover maior motivação, são mais interativos, auxiliam no aprendizado e melhoram o desempenho dos aprendizes no idioma e nas habilidades de letramento digital. Porém ainda se

13 Artigo intitulado “Construção de cidadania por meio do letramento digital no ensino de inglês como língua internacional: uma proposta de *webquest*.”. Submetido à Revista Linguagem & Ensino, agosto 2014.

faz necessária uma reflexão sobre o papel das TICs na promoção da inclusão sociodigital e na melhoria da qualidade do ensino. A próxima seção tratará dessa questão.

Educação: hibridizando para inclusão e qualidade

O grande desafio brasileiro deste milênio parece ser o da inclusão social. Segundo Reis (2009), é função da Escola preparar os alunos para a vida e, dessa forma, é preciso que professores atentem às necessidades de uma sociedade que evolui com o progresso tecnológico. Nesse contexto, acredita-se que uma educação de qualidade deve estar pautada, dentre outras coisas, na elaboração de estratégias educacionais que deem conta de preencher a lacuna social existente na atualidade. Por outro lado, ainda vemos oposição ao uso de TICs na educação motivada pela crença de que elas podem levar a uma sociedade menos humana e reflexiva e mais desigual (AXT, 2000).

As TICs permeiam espaços e tempos do nosso cotidiano atual de tal forma que a Escola se vê no dilema de ignorar as demandas de uma estrutura socioeconômica movida pelas promessas de conectividade, convergência e multifuncionalidade providas pelas TICs e pela internet; ou de sucumbir a inovações conservadoras (CYSNEIROS, 1999) que tendem a, muitas vezes, mascarar a ideologia pedagógica ainda presente nas práticas educativas de que ensinar é transmitir conhecimento em um fluxo unidirecional, em que o professor é o detentor do saber e o aluno é uma tábula rasa.

Papert (1994¹⁴ apud ANASTASIOU, 2004) afirma que, na Infoera, o aprender significa apropriar-se de novas formas de pensar e lidar com o inesperado, desenvolvendo capacidades de análise e síntese, na busca por mudanças qualitativas do ponto de vista cognitivo. Sendo assim, ainda é papel da escola oportunizar as condições necessárias para o aprimoramento dessas

14 PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era digital. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

habilidades como forma de amenizar as dicotomias sociais, dentre elas, amplo acesso à tecnologia *vs* nenhum acesso; inclusão sociodigital *vs* exclusão; escola básica para todos *vs* escola básica de qualidade para todos.

O atual cenário globalizado passou a exigir da escola uma educação de qualidade capaz de garantir a sobrevivência dos aprendizes (futuros participantes ativos no mercado de trabalho) em um mundo altamente competitivo, seletivo e qualificado. De acordo com Cavaliere (2002), é a realidade que está impondo à escola a ampliação de suas funções sociais a fim de que não seja mais um instrumento de exclusão social.

No Brasil, um esforço para hibridizar a educação com vistas à inclusão e qualidade é o programa do governo federal Um Computador por Aluno (ProUCA). O ProUCA teve suas origens no projeto de nome semelhante idealizado pelo pesquisador americano Nicholas Negroponte (2005): *One Laptop per Child* (OLPC). Negroponte tinha como objetivo, promover a universalização do acesso às TICs nos Estados Unidos (BRASIL, 2010). Em território nacional, o ProUCA tem como objetivo principal promover a inclusão digital, pedagógica e social mediante a aquisição e a distribuição de computadores portáteis em escolas públicas (BRASIL, 2010). Em termos gerais, já na fase inicial do programa no Brasil, foram observados alguns resultados positivos dentro do paradigma um computador por aluno ou paradigma Um para Um (1:1) (BRASIL, 2010), como a própria inclusão digital, não só dos alunos das escolas públicas brasileiras agraciadas com o programa, mas também de suas famílias.

No Espírito Santo (ES), a capacitação voltada ao uso pedagógico intensivo e adequado do *laptop* educacional em escolas públicas foi desenvolvida por meio de diversas ações em nove escolas, tendo sido abertas 233 vagas para docentes e gestores, possibilitando o atendimento a 3.900 alunos. Os resultados obtidos com esse projeto de formação no ES foram apresentados em forma de mesa redonda durante o *V Encontro Nacional da Associação*

Brasileira de Hipertexto e Tecnologias Educacionais, realizado em junho de 2013, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Em Santa Catarina (SC), um grupo de pesquisa¹⁵ procurou observar e avaliar o andamento do ProUCA no estado. Resultados preliminares indicam uma reação positiva dos alunos, professores, gestores e pais/responsáveis pelos alunos diante do uso dos *laptops* no paradigma 1:1. O fato de os alunos poderem levar seus *laptops* para casa, onde seus familiares também os utilizam, é muito apreciado pela família e comunidade escolar. Tendo em mãos o seu próprio computador portátil, o estudante passa a ter mais mobilidade, autonomia e privacidade. Além disso, tanto alunos quanto professores não precisam depender de um laboratório de computadores ou de informática para fazerem seus trabalhos, uma vez que o uso do *laptop* e o acesso à internet sem fio lhes permitem executar suas tarefas dentro e fora da sala no momento mais adequado as suas necessidades. Todavia, o acesso à internet sem fio (*wireless*) deve ser garantido pelas instituições de ensino. Foi observado pelo grupo de pesquisa supracitado que, em várias escolas de SC que participam do ProUCA, o acesso à internet é deficitário ou, às vezes, até mesmo inexistente. Além desse fator negativo, outros problemas de infraestrutura nas escolas observadas também ficaram evidentes, como a falta de tomadas e instalações elétricas precárias. Finalmente, a pesquisa conduzida nas escolas catarinenses agraciadas com o ProUCA também indicou que, apesar de o ProUCA favorecer maior engajamento e motivação para os estudos por parte dos alunos, ele não impacta necessariamente no seu rendimento ou desempenho escolar (nas notas), resultado já percebido anteriormente no projeto americano OLPC.

Apesar de alguns resultados negativos do ProuUCA/SC, o estudo constatou que muitos docentes têm usado mais recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas e os educandos parecem mais preparados para enfrentar as necessidades impostas pelos avanços tecnológicos. No entanto, é preciso

15 Uma das autoras deste artigo é membro do grupo de pesquisa que conduziu o estudo sobre o UCA aqui reportado.

que mais professores adotem o paradigma 1:1, acompanhando e apoiando os projetos de tecnologia educacional. É preciso também que o acesso à internet em todas as escolas públicas brasileiras se torne mais rápido e eficiente. Aliás, “o acesso à internet passou a ser visto como condição *sine qua non* nos programas de tecnologia educacional” (BRASIL, 2010, p. 61).

A hibridização em prol da inclusão e da qualidade na educação não pode resumir-se apenas à inserção de computadores nas salas de aula. O aprendiz da cibercultura precisa aprender a olhar o mundo de forma diferente e reconhecer seu papel na construção sociointelectual do ciberespaço (LÉVY, 1999). Se a escola, em sua formação básica, proporcionar aos alunos novas maneiras de aprender não apenas sobre, mas com as TICs, estará contribuindo para a formação de cidadãos capazes de compreender o grande poder que lhes é oferecido pela internet e por todas as formas de mediação, interatividade, relacionamento, trocas, mobilidade e conectividade por ela oportunizadas. Sendo assim, acredita-se que o processo de alfabetização digital é quase tão necessário quanto o da alfabetização propriamente dita. De acordo com Cabral (2006, p. 112),

[...] iniciativas de inclusão digital são aquelas que visam oferecer à sociedade os conhecimentos necessários para utilizar com um mínimo de proficiência os recursos de informática e de telecomunicações existentes e dispor de acesso físico regular a esses recursos. A inclusão digital se assemelha, portanto, à ideia de alfabetização digital, numa equivalência com a perspectiva da alfabetização no processo de inclusão social, voltando o foco para aqueles que também se encontram no próprio contexto de exclusão social, acrescentando a temática da tecnologia digital no sentido de somar esforços para atenuar essa diferença.

Warschauer (2006) também reflete sobre a importância do acesso às TICs para a apropriação do capital social.¹⁶ Segundo o autor,

16 Warschauer (2006) define capital social como “a capacidade dos indivíduos de acumular benefícios por meio da força dos seus relacionamentos pessoais e da associação em redes e estruturas sociais específicas” (p. 208).

[...] o acesso à TIC para a promoção da inclusão social não pode basear-se apenas no suprimento de equipamentos ou conectividade. Pelo contrário, deve envolver uma série de recursos, todos desenvolvidos e fomentados com a intenção de acentuar os poderes social, econômico e político dos usuários e das comunidades visados. (WARSCHAUER, 2006, p. 75)

Colombo (2004) também nos lembra que *“ferramenta não é objetivo em si mesmo, é instrumento para outra coisa”* (grifo do autor, p. 195). Em outras palavras, a internet e as TICs podem promover o capital social ou não, dependendo do uso que se faz delas. Para Warschauer (2006, p. 213), *“a questão mais importante não é se o capital social fornece apoio para o uso da internet, mas sim se o uso da internet amplia o capital social das pessoas”*.

Portanto, para que haja uma efetiva melhoria da qualidade da educação brasileira em geral e do ensino de inglês, em particular, acredita-se ser imprescindível uma análise atenta das reais necessidades da incorporação das TICs ao processo ensino-aprendizagem evitando, assim, inovações conservadoras, ou seja, a utilização de ferramentas caras para realização de tarefas que poderiam ser facilmente executadas por tecnologias mais simples, como um CD-player, ou até mesmo quadro e giz (CYSNEIROS, 1999, p. 15). De acordo com Cysneiros (1999), não se pode tomar como certa a aprendizagem apenas porque o conteúdo instrucional está sendo trabalhado por meio de mídias diversas. Ou seja, não há garantias de que o uso de recursos tecnológicos em sala de aula promoverá um aprendizado efetivo e de qualidade.

Sendo assim, apesar de acreditarmos na importante contribuição das TICs e da internet para a hibridização da educação tendo vista a inclusão sociodigital, a apropriação do capital social pelos aprendizes e, consequentemente, um ensino de maior qualidade, é essencial que a escolha pelo uso ou não desses recursos seja teoricamente informada e não um modismo em nossas práticas pedagógicas. Dessa forma, concordamos com Colombo (2004), ao afirmar que,

[...] antes da escola adquirir qualquer ferramenta tecnológica, desde um software educacional até uma tecnologia mais sofisticada, os professores que a utilizarão devem analisá-la de modo consciente, com o objetivo de favorecer o conhecimento no processo ensino-aprendizagem e se comprometer com sua aplicação. (COLOMBO, 2004, p. 196)

A função social da escola nunca esteve tão em destaque como nos dias atuais, não permitindo que aqueles que fazem o seu dia a dia, em especial professores e gestores, abstraíam-se de seus deveres enquanto coautores no processo de criação de uma nova realidade educacional em nosso país. Lévy¹⁷ (1999 apud COLOMBO, 2004) afirma que

[...] não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno.

A Infoera clama por uma escola inteiramente desconectada dos paradigmas educacionais do passado; construída sobre os novos pilares da era do conhecimento e da informação; que não seja virtual, de faz de conta ou de remendos, mas real e coerente com as necessidades da contemporaneidade.

Conclusão

O presente artigo pretendeu defender um olhar crítico sobre o uso das TICs no contexto educacional brasileiro como possíveis ferramentas de inclusão sociodigital capaz de permitir uma melhora qualitativa da Educação nacional e no ensino de inglês como formas de aumentar o acesso à informação da Infoera e permitir a ampliação do capital social dos indivíduos.

17 LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p.

Apesar dos esforços feitos pela comunidade escolar (aqui incluem-se gestores, professores, alunos, pais e demais representações educacionais), uma lacuna ainda permanece aberta: a do acesso. Não apenas do acesso à internet, do acesso a computadores modernos, do acesso amplo às TICs (que inclui seu uso crítico), mas também o acesso universal à educação. Segundo dados do IBGE de 2007 (apud ALMEIDA; SILVA, 2013), aproximadamente 680.000 jovens e crianças entre 7 e 14 anos estão fora da escola. De acordo com a pesquisa nacional do IBGE, as principais causas que dificultam o acesso desses alunos aos bancos escolares estão relacionadas às desigualdades sociais, entre elas, a pobreza. Portanto, conforme exposto por Warschauer (2006), é preciso que a decisão sobre a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula leve em conta o capital social preexistente dos indivíduos que efetivamente utilizarão essas ferramentas, uma vez que o grau de interação e os relacionamentos dos aprendizes nas redes *on-line* podem influenciar o modo como os mesmos encaram as TICs no contexto educativo. Warschauer (2006) ainda afirma que as TICs, se empregadas adequadamente, podem incentivar o desenvolvimento do capital social e, portanto, da inclusão sociodigital.

Nesse sentido, Cysneiros (1999) nos lembra que, para as escolas localizadas em comunidades economicamente carentes, a qualidade do ensino comumente equiparada à incorporação das TICs às práticas pedagógicas, resume-se a um recurso tecnológico fundamental para qualquer escola: uma biblioteca atualizada.

Em suma, um ensino de qualidade, seja o ensino de uma LE como o inglês ou de qualquer outra área do conhecimento, não deve estar sujeito à incorporação das TICs ao processo de ensino-aprendizagem. Deve, porém, ser subsidiado por elas e informado pelas concepções de aprendizagem do projeto político institucional que orientam a prática escolar. Uma verdadeira hibridização da educação e do ensino de inglês somente ocorrerá quando as decisões dos educadores em relação ao uso das novas tecnologias forem teoricamente informadas e orientadas por princípios maiores de cidadania.

PREBIANCA, Gicele Vergine Vieira; CARDOSO, Gisele Luz; FINARDI, Kyria Rebeca. Hybridizing education and English teaching: issues of inclusion and quality. **Revista do Gel**, v. 11, n. 2, p. 47-70, 2014.

ABSTRACT: *The present paper proposes a critical reflection on the hybridizing of Education and English as a foreign language teaching through the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in face-to-face teaching. The discussion is based on conceptions of learning from different theories and advances in order to suggest that ICTs are sociodigital inclusion tools which constitute mainsprings of education quality and access to information and social capital formation. In order to do so, the paper reviews studies that used blended methodologies for language teaching, including ICTs in face-to-face teaching as reviewing some actions to include them in pedagogical practices of the contemporary world.*

KEYWORDS: *Hybridization. ICTs. Sociodigital inclusion. Education quality.*

Referências

AGUIARI, V. Brasil atinge 94,2 milhões de usuários de Internet. **INFO Online**, 2012. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/Internet/brasil-atinge-94-2-milhoes-de-pessoas-conectadas-14122012-32.shl>>. Acesso em: 03 jul. 2013.

ALMEIDA e SILVA, M. do P. L. **Educação básica, avanços e desafios**. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. [2010] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9260&Itemid>. Acesso em: 03 jul. 2013.

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

AXT, M. Tecnologia na Educação, Tecnologia para a Educação: um texto em construção. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, v. 3, n. 1, set. 2000.

BA, H.; TALLY, W.; TSIKALAS, K. Investigating Children's Emerging Digital Literacies. **The Journal of Technology, Learning, and Assessment**, v. 1, n. 4, 2002. Disponível em: <<http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1670/1510>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

BECKER, F. **Ensino e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 125p.

BRASIL. **Um computador por aluno**: a experiência brasileira. Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3464/um_computador.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 jan. 2011.

CABRAL FILHO, A. V. Sociedade e tecnologia digital: entre incluir e ser incluído. **LIINC em Revista**, v. 2, n. 2, p. 110-119, set. 2006. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

CARDOSO, G. L. **The effects of CALL on L2 vocabulary acquisition**: an exploratory study. 2012. 412 f. Tese (Doutorado em Letras/Inglês) – Programa de pós-graduação em Letras/Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2012.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CHAPELLE, C. CALL-English as a Second Language. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 16, p. 139-157, 1996.

_____. Technology and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 27, p. 98-114, 2007.

COLOMBO, S. S. (Org.). **Gestão Educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática Educativa**, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

FEUERSTEIN, R. Teoria de la modificabilidad cognitiva estructural. In: FEUERSTEIN, R. et al. **Es modificable la inteligencia?** Madrid: Bruño, 1997. p. 11-23.

FINARDI, K. Technology and L2 learning: hybridizing the curriculum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI. 3., Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2012. **Anais...** Florianópolis, SC. 2012.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G.; MOMM, F. Tecnologia na Educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do IL**, n. 46, p. 193-208, 2013.

FINARDI, K.; REDER, J. TICs e interação transcultural no ensino de L2. **Contextos Linguísticos**, v. 7, p. 254-272, 2013.

FRIEDMAN, T. **O mundo é plano**: uma breve história do século XXI. Tradução de Cristina Serra, S. Duarte e Bruno Casotti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 488p.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

MENEZES, V.; MARTINS, A. C.; BRAGA, J. Design de atividades acadêmicas on-line. In: SHEPERD, T.; SALIÉS, T. (Org.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 205-227.

MORAES, M. C. Educação a distância e a resignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: MORAES, M. C.; PESCE, L.; BRUNO, A. R. (Org.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008.

NERI, M. **Mapa da Inclusão Digital**. Coordenação Marcelo Neri. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012.[190] p. (inclui Sumário Executivo)

NEUMEIER, P. A closer look at blended learning: parameters for designing a blended learning environment for language, teaching and learning. **ReCALL**, v. 17, n. 2, p. 163-178, nov. 2005.

OLIVEIRA, S. **Geração Z se conecta antes de saber ler**. Disponível em: <<http://www.sidneioliveira.com.br/samba/Imprensa/folha-de-sao-paulo.html>>. Acesso em: 03 jul. 2013.

PREBIANCA, G. V. V.; VIEIRA, M. F. V. O ensino-aprendizagem de gramática mediado pelo computador: percepções dos alunos sobre uma abordagem híbrida. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 5. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIAS, 1., 2013, Recife. **Resumos**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, nov. 2013. p. 15.

REIS, F. das C. S. O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. **Letramentos na Web**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 99-110.

SCHMIDT, E.; COHEN, J. **A nova era digital**: como será o futuro das pessoas, das nações e dos negócios. Tradução Ana Beatriz Rodrigues, Rogério Durst. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

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

VIEIRA, M. F. V.; PREBIANCA, G. V. V.; FREITAS, T. Contribuições do uso de softwares educacionais para o ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira: a visão dos alunos. In: MOSTRA NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA INTERDISCIPLINAR, 6., Instituto Federal Catarinense. Camboriú, 2013. **Anais...** Camboriú, SC, 2013.

VYGOTSKY, L. **Mind in Society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WARSCHAUER, M. Social capital and access. **Universal Access in the Information Society**, n. 2, v. 4, 2003.

_____. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. São Paulo: Senac, 2006. 319 p.

ZUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 15-28.