

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS:
A TECNOLOGIA DIGITAL NO COTIDIANO DE LEITURA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

VERA LÚCIA SPEZI PEREIRA

Piracicaba – 2007

**APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS:
A TECNOLOGIA DIGITAL NO COTIDIANO DE LEITURA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

VERA LUCIA SPEZI PEREIRA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós
Graduação em Educação da UNIMEP como
exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.**

PIRACICABA, SP

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz (Orientadora)

Profa. Dra. Josiane Maria de Souza

Profa. Dra. Roseli A. Cação Fontana

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me dado forças, sabedoria e proteção durante toda minha trajetória.

Aos meus pais, Aduino (in memória) e Dirce e aos meus irmãos Valter Luiz e Wagner que sempre me incentivaram e me valorizaram, encorajando-me e apoiando-me em todos os momentos.

Ao meu marido, Romano, companheiro e incentivador de meus projetos profissionais.

A toda minha família pelo apoio constante e incansável.

À minha querida orientadora, professora Dra. Maria Nazaré da Cruz, por esta oportunidade de crescimento, pela sabedoria com que me apoiou, pela orientação segura e compromissada durante a elaboração deste trabalho.

À professora Dra. Roseli Pacheco Schnetzler pela valiosa colaboração nos encontros de nosso Núcleo de Formação de Professores.

Às professoras Dra. Josiane Maria de Souza e Dra. Cristina Broglia F. de Lacerda pelas importantes indicações de leitura e pelas observações pertinentes que em muito me auxiliaram na realização desta dissertação.

Aos professores partícipes desta pesquisa, competentes e corajosos educadores de escolas da rede pública, minha gratidão pelas entrevistas concedidas e pela oportunidade de ter podido compartilhar de algumas de suas vivências.

Às minhas amigas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP por ter me recebido sempre de braços abertos e pelos inesquecíveis momentos de alegria e de angústia vivenciados durante esses dois anos.

RESUMO

Este trabalho investiga práticas cotidianas de leitura, no espaço digital, de professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental e Médio, objetivando compreender as possíveis mudanças que as novas tecnologias da escrita, oportunizadas pelo computador e pela Internet, imprimem à leitura do professor.

Para isso, utilizamos, inicialmente, um questionário que nos possibilitou uma primeira aproximação de nossos sujeitos de pesquisa – professores da rede pública estadual – e de suas experiências como leitores que utilizam ou não, rotineiramente, o suporte digital para suas práticas. Em seguida, após análise desses questionários, selecionamos 50% desses professores para entrevistar, tendo como critério principal para essa escolha, entrevistar os que, pelas respostas ao questionário, pareciam já possuir algumas práticas de leitura em meio digital.

As análises que fizemos dos questionários e das entrevistas, baseadas em autores como Chartier, Levy, Soares e outros, permitem compreender aspectos essenciais do processo de apropriação do uso do computador enquanto suporte de leitura, levando-nos a melhor

entender os sentidos que os professores dão à leitura feita na tela e as suas concepções sobre os usos pedagógicos do computador e da Internet.

Palavras-chave: Formação de Professores – Letramento Digital – Práticas de leitura de professores de Língua Portuguesa

ABSTRACT

This paper investigates daily reading practice in digital world of Portuguese teachers who teaches in junior high school and high school. Its goal is to understand the possible changes that the new technologies of writing, given by computer and Internet, print to the teacher's reading.

For this, we use, initially, a questionnaire that made possible a first approach of our citizens of research – teachers who acts in public schools of the state - and of their experiences as readers who use or not, routinely, the digital support for their practice. After that, after the analysis of these questionnaires, we select 50% of these teachers to interview, our main criterion for this choice was to interview the ones that, by the answers of the questionnaire, seemed already have some reading practice in digital way.

The analyses that we made of the questionnaires and the interviews, based on authors as Chartier, Levy, Soares and others, allow us to understand essential aspects of the

appropriation process of the use of computer as support of reading, taking us to understand better the directions that the teacher give to the reading made in the screen and their conceptions on the pedagogical uses of the computer and the Internet.

Key-Word: Teacher's Education - Digital Literacy – Reading practice of Portuguese teachers

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Eixos e categorias temáticas	37
Tabela 2 – O computador em casa e em seu ambiente de trabalho.....	39
Tabela 3 – Local de uso do computador.....	40
Tabela 4 – Uso doméstico do computador.....	40
Tabela 5 – Usos da Internet.....	42
Tabela 6 – Perfil de nossos sujeitos.....	46

SUMÁRIO

RESUMO.....	
ABSTRACT	
LISTA DE TABELAS	
APRESENTAÇÃO.....	10
1.1. Introdução	10
1.2. A Pesquisa	11

CAPÍTULO I – LEITURA, LETRAMENTO e LETRAMENTO DIGITAL	13
1.1. Leitura e Letramento.....	13
1.2. Letramento Digital.....	16
1.3. Gêneros Textuais Digitais	22
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O LETRAMENTO DIGITAL.....	27
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	36
3.1. Os professores e suas práticas de uso do computador e da internet	38
3.1.1. Primeiro Eixo.....	38
3.1.2. Segundo Eixo.....	38
3.1.3. Terceiro Eixo.....	39
3.1.4. Quarto Eixo.....	42
3.1.5. Quinto Eixo.....	43
CAPÍTULO IV – A FALA DOS ENTREVISTADOS:.....	46
4.1. Nossos sujeitos.....	46
4.2. As análises.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
ANEXOS	65

APRESENTAÇÃO

1.1. Introdução

No ano de 1998, eu iniciava uma nova etapa como educadora, agora, como Assistente Técnico Pedagógico da Diretoria de Ensino de Bauru. Tinha trabalhado 25 anos como professora de Língua Portuguesa na escola pública e, a partir desse momento, passaria a atuar na formação continuada de professores, coordenando e ministrando cursos e oficinas.

Pensar o significado do novo tempo me remeteu a uma série de indagações: teoricamente eu iria contribuir para a melhoria da qualidade de ensino; iria colaborar e enriquecer, através de oficinas e cursos, a formação dos professores da rede pública.

Durante o percurso do mestrado, começaram, então, a emergir diversas preocupações. Durante esse tempo, me sentia ainda professora do ensino fundamental e médio e me pus a pensar, incessantemente, no tecnicismo e na prescrição de programas que multiplicávamos aos professores, nos famosos cursos de extensão que elegiam a informática e os softwares educacionais como ferramenta de trabalho que auxiliaria a resolver os problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, possibilitaria uma melhoria da tão almejada qualidade de ensino.

Tempos esses em que relevávamos as técnicas para aprender e os métodos, muitas vezes, pré-estabelecidos pelos setores de orientação pedagógica a que servíamos sem questionar e, quase sempre, acreditando naquela estrutura que ditava as normas. Desse modo, como se fosse um momento mágico, havia chegado a hora da tecnologia – ferramenta de trabalho – que iria colaborar para a melhoria do ensino da escola pública.

Foram implantados grandes programas de inclusão digital aos professores e muito investimento foi feito com esse propósito.

Muitos cursos de extensão voltados para a inclusão digital foram oferecidos aos professores da rede pública. Trabalhamos muito tempo, acreditando no objetivo de instrumentalizar o professor para a utilização de uma nova ferramenta de trabalho: os recursos da informática.

Chegada a hora das avaliações, iniciava-se para mim, a configuração de uma crise de identidade profissional que nascera no interior desses projetos políticos pedagógicos em que a

tecnologia apresentava-se como a oportunidade que viria para ajudar a minimizar os problemas de ensino e aprendizagem da escola pública.

Todo esse pano de fundo (em que a informática educacional era a protagonista principal) contribuía, notadamente, para atribuir a mim, enquanto responsável por esses cursos “de capacitação” e aos professores da rede pública a responsabilidade por um ensino que continuava apresentando sinais de fracasso, apesar da tecnologia.

1.2. A Pesquisa

Hoje, num movimento de reflexão, de distanciamento e de aproximação daquela situação de impotência em relação a tecnologia como “ferramenta salvadora dos problemas do ensino”, encontro-me diante de novos caminhos, ou seja, num espaço acadêmico de formação de professores que me abriu possibilidades para discutir e pesquisar não só a questão das tecnologias, mas, também, olhar para o tempo que passou, planejar o tempo que virá e repensar sobre a minha formação, a minha identidade e o meu papel de professor.

Nesse momento, o que ocupa um grande espaço em mim, educadora, é uma visão muito nítida de que a minha trajetória na pós-graduação, privilegiou-me de aprendizados que possibilitaram àquela cortina tecnicista - de computador como ferramenta de trabalho para o professor - esgarçar-se e, desse modo, algumas brechas se abriram e, através delas, possibilidades para vislumbrar o crescimento de um novo professor, uma nova tecnologia, abrindo-se como mais um caminho, mais uma alternativa para enriquecer o trabalho de ensinar.

Desse modo, percebe-se que a complexidade do mundo contemporâneo e a vida nas sociedades tecnologicamente desenvolvidas demandam modificações na formação inicial e continuada dos educadores que vêm incorporando modificações na concepção e no próprio ato de ler o que, especialmente, buscamos compreender.

Essas reflexões me instigaram a enveredar, nesse trabalho, pelas práticas cotidianas de leitura, no espaço digital, de professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental e Médio, pesquisando sobre as possíveis mudanças que as novas tecnologias da escrita, oportunizadas pelo computador e pela Internet, imprimem à leitura do professor.

Com o propósito de conhecer a relação do professor com as novas práticas de leitura digital e os modos pelos quais ele está enfrentando e se posicionando diante da cultura tecnológica da informática, utilizamos, inicialmente, um questionário que nos possibilitou uma

primeira aproximação de nossos sujeitos de pesquisa – professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual – de suas experiências como leitores que utilizam ou não, rotineiramente, o suporte digital para suas práticas. Em seguida, após análise desses questionários, selecionamos 50% desses professores para entrevistar, tendo como critério principal para essa escolha, entrevistar os que, pelas respostas ao questionário, pareciam já possuir algumas práticas de leitura em meio digital.

Percebemos a urgente necessidade de estudos sobre a relação do professor com as novas práticas de leitura digital nesse tempo de inovações tecnológicas. Consideramos que na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, poucas e incipientes têm sido as iniciativas capazes de apontarem saídas reais ou de contribuírem de forma eficiente com um trabalho que integre a questão da leitura com o computador e a Internet, presentes na contemporaneidade. Preocupando-nos com esta situação e, acreditando poder contribuir para trazer um avanço a estas questões, enfrentamos esse problema. Nele buscamos compreender, através de suas práticas de leitura, como professores atuantes nas redes de Ensino Fundamental e Médio de uma cidade do estado de São Paulo, estão lendo e pesquisando através desse novo suporte: o computador e a Internet.

As entrevistas semi-estruturadas para coleta de informações, junto aos professores, utilizadas num segundo momento dessa pesquisa, foram construídas, de modo a permitir contemplar questões que viabilizaram nos aproximarmos das práticas de leitura dos professores, em especial, daquelas relativas aos ambientes digitais, relacionadas ou não a seu trabalho na escola; de suas concepções sobre essas práticas; e dos modos pelos quais essas práticas têm influenciado sua vida e seu trabalho.

Pretendemos, com esta pesquisa, contribuir para a compreensão dos modos pelos quais os professores têm lidado com as novas práticas de leitura digital, em seu cotidiano e no trabalho na escola, acreditando que tal compreensão deve estar na base de qualquer proposição que objetive formar professores para o letramento digital.

Estruturamos esse trabalho em três partes, antecedidas por essa apresentação. Na primeira parte, procuramos refletir sobre questões relacionadas à leitura, ao letramento e letramento digital, salientando um contexto que fala da formação do professor para essas novas práticas de leitura no computador. A segunda parte, dedicamos aos aspectos de caracterização dos participantes da pesquisa, reservando-se para a última parte uma abordagem mais substantiva da temática em estudo com a fala de nossos sujeitos.

CAPÍTULO I – LEITURA, LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL

1.1. Leitura e Letramento

Muito se tem discutido, recentemente, acerca de leitura e letramento. Pesquisas e estudos sobre o ato de ler apontam para muitas capacidades nele envolvidas: capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas e capacidades de interação social dentre outras. A leitura é assim estudada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos muito além dos fonemas (ROJO, 2004).

Reverendo esses conceitos, percebemos que nos preocupávamos, no passado, muito mais com a compreensão do texto e com o que nele estava posto. O foco da leitura estava, quase sempre, fincado no texto e no leitor e na extração de informações do texto (ROJO, 2004).

Já, recentemente, ainda segundo Rojo (2004), a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é assim visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles.

Podemos aqui começar a expandir essa idéia, apropriando-nos das palavras de Geraldi (1993, p. 166) quando fala,

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido pelo tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas — se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história — se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

Geraldi, nesse fragmento, aponta para a idéia de que o texto só adquire existência na trama entre leitor e autor. A leitura é, pois, interação, um acontecimento entre duas consciências diferentes: a do autor – que teceu o seu texto dialogando com os fios de outros textos – e a do leitor – que vai tecer a sua compreensão com os seus fios entretecidos com os do autor. É, assim, um ato plurivocal (GERALDI, 1993). E, enquanto ato, uma manifestação concreta que implica conteúdo e processo e nessa integração conteúdo-processo é que se constrói o sentido.

Portanto, um texto é sempre dialógico e dialético: é um todo que se constitui de outros enunciados com os quais dialoga e implica sempre uma resposta. Assim, ler é dialogar com o texto, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se têm de outros textos/enunciados e com os que trazem o autor. Compreender um texto é indicar o que se tem a dizer em relação a ele (GERALDI, 1993) e para ele; é, em certa medida, produzir um outro texto em resposta ao texto lido; é entrecruzar fios seus com os que trazem o texto e tramar um outro.

Bakhtin colabora na compreensão dessa questão quando estuda a linguagem na perspectiva dos usos sociais, da natureza social da situação de produção, falando dos feixes de sentido que convivem nas palavras que se constroem, dialogam e disputam espaço, instaurando-se como signos ideológicos. Nesse movimento dos sujeitos nas situações de enunciação, os signos/as palavras, por seu caráter vivo e polissêmico, têm sua significação determinada pelos contextos em que são produzidos e na leitura se constitui o fenômeno social da interação verbal (BAKHTIN, 1988).

É importante ressaltar que para ele a base da teoria do texto não é a lingüística que faz abstração das formas de organização do texto e de suas funções sociais e ideológicas, mas a teoria do discurso/enunciado concreto, para quem o texto é um objeto de significação, um produto de criação ideológica – uma enunciação – que, portanto, está ligado diretamente a um contexto histórico, social e cultural (BAKHTIN, 1998)

Todas essas questões circulam quando se começa a investigar a compreensão dos conceitos de leitura e de letramento.

Começamos essa reflexão com a ementa do I Seminário sobre Letramento e Alfabetização (12º. COLE – Congresso de Leitura, UNICAMP, 1999) que aborda sobre a condição letrada, dizendo que ela

organiza-se em torno de um conjunto de gestos e comportamentos diversificados, de competências e habilidades heterogêneas, de objetos histórica e socialmente diferenciados; é construída por meio de um conjunto

de práticas e de uma rede de instituições, agentes e materiais; seria a base de divisões no interior da sociedade e um dos fatores que poderiam transformá-las.

Muitas questões emergem quando se começa a tecer considerações sobre a definição de letramento que se associa, a demandas sociais de uso da leitura e da escrita dada a complexidade desse fenômeno e dos saberes científicos construídos sobre ele. Soares (1998) apresenta algumas indagações que considero importantes para o nosso trabalho: Há diferentes tipos e níveis de letramento? Que condições são necessárias para que as pessoas se tornem letradas? Como definir critérios para avaliar e medir adequadamente níveis de letramento? Em que condições de letramento se apoiar nesse trabalho, considerando que aí estão envolvidas questões ideológicas e políticas fundamentais?

Um dos problemas relacionados aos estudos sobre letramento, destacado pela autora, é a dificuldade de se chegar a um consenso sobre esse fenômeno complexo que se refere aos processos da leitura e da escrita que, se por um lado são complementares, por outro, envolvem diferenças fundamentais, ou seja, há diferentes níveis e tipos de letramento, tanto quanto há diferentes práticas sociais da leitura e da escrita.

Para entender melhor as diferentes concepções sobre o que seja letramento, iniciaremos por aqueles que valorizam a dimensão individual do letramento que atribuem à escrita valor de tecnologia superior à fala, cujo domínio está relacionado diretamente ao desenvolvimento social e econômico. Entendem o letramento essencialmente como a aquisição individual, pelo sujeito, de habilidades e conhecimentos para aplicar na leitura e produção de uma grande diversidade de tipos de textos (SOARES, 1998).

Nesse modelo de letramento – denominado autônomo – a escrita é um produto completo em si, com qualidades intrínsecas. Aquele que aprendeu a decodificar a língua escrita é considerado “preparado para o mundo”, enquanto o analfabeto, sem acesso à língua escrita, é rejeitado, excluído do mundo (KLEIMAN, 1995).

Como contraponto a esse modelo de letramento embasado numa visão autônoma da escrita, há o modelo de letramento compreendido na sua dimensão social e, como tal, entendido como um produto de transmissão cultural (SOARES, 1998), que atribui a esse fenômeno um sentido mais amplo que a noção de alfabetizado/não alfabetizado. Fala-se aqui de práticas sociais da leitura e da escrita culturalmente elaboradas que variam de acordo com os contextos e instituições em que foram construídas (SOARES, 1998). Segundo Soares, o sujeito letrado, nesta perspectiva, é aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se

apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. Sob esse ponto de vista, uma pessoa que não domina o código, mas que se insere em práticas sociais que envolvem a leitura ou a escrita – a leitura de contos de fada por uma criança de dois anos ou a compra de um produto específico em um supermercado por uma pessoa adulta – domina certos tipos e níveis de práticas letradas. Nesse sentido, SOARES (1998) comenta que,

... letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado em práticas sociais quando exigido, mas, essencialmente, um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Soares dialoga com a teoria da linguagem de Bakhtin quando diz que a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas. (SOARES, 1998).

Soares (1998) aponta para a escolarização / pedagogização desses usos como forma de controlá-los, de restringir o letramento — fenômeno social observável nas práticas sociais cotidianas — a algumas capacidades cognitivas de usos da leitura e da escrita, restritos ao contexto escolar, avaliados e medidos de tempos em tempos, através de testes e provas. É o que poderíamos chamar de letramento escolar, uma prática burocratizada da leitura e da escrita.

Algumas pesquisas de KLEIMAN (1995) também demonstram que o modo de ser do letramento escolar está baseado na prática de assimilação de palavras vazias: repetição, memorização de conceitos e normas gramaticais. O texto, literário ou não, é tomado como modelo de um estilo analisado, como um produto autônomo de uma língua e não como um produto resultante de uma sócio-história que supõe sujeitos em interação. Assim pensando, o texto é explicado e não compreendido.

1.2. Letramento Digital

Buscando uma melhor compreensão do conceito de letramento que Magda Soares aborda como “estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita”, percebemos, nessa

perspectiva, a necessidade de se ampliar e refinar tal conceito com a introdução de novas práticas sociais de leitura/escrita advindas do computador e da Internet, possibilitando, assim, identificar se o letramento digital conduz a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura/escrita existentes na cultura do papel (SOARES, 2002).

Propõe-se hoje, segundo a autora, um movimento para diferentes letramentos gerados por diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita proporcionados pelas tecnologias.

A esse respeito, em especial no que tange ao texto eletrônico, CHARTIER identifica uma reorganização do mundo do escrito (2002, p.113):

...a apresentação eletrônica do escrito modifica radicalmente a noção de contexto e, ainda, o próprio processo da construção do sentido. Ela substitui a contigüidade física que aproxima os diferentes textos copiados ou impressos num mesmo livro pela sua distribuição móvel nas arquiteturas lógicas que comandam as bases de dados e as coleções digitalizadas...ela redefine a materialidade das obras porque desfaz o elo imediatamente visível que une o texto e o objeto que o contém e porque proporciona ao leitor, e não mais ao autor ou ao editor, o domínio da composição, o recorte e a própria aparência das unidades textuais que ele deseja ler.

No texto eletrônico, as pessoas lidam com temporalidades e espacialidades específicas de leituras e escritas do computador que já estão se configurando como parte desse artefato, de sua materialidade.

Aprofundando mais essa questão, percebemos que no computador, o espaço de escrita é a tela ou a janela; ao contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas do códice. O leitor da escrita eletrônica tem acesso, em cada momento, apenas ao que é exposto no espaço da tela: o que está escrito antes ou depois fica oculto (embora haja a possibilidade de ver mais de uma tela ao mesmo tempo). A dimensão do texto no papel é materialmente definida; identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas, geralmente, seguem e são numeradas, o que pode lhes atribuir uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é, desse modo, uma unidade estrutural.

Já o hipertexto digital tem seu começo ali onde o leitor escolhe, com um click na tela e termina quando o leitor fecha, com um click, numa outra tela, ao dar-se por satisfeito. A tela é, portanto, uma unidade temporal. Segundo LÉVY (1999), ele configura-se como “um texto móvel, caleidoscópico que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade

frente ao leitor” que, através de links ou nós, traz numa multiplicidade de telas, inúmeros desafios para o leitor.

No hipertexto os itens não estão ligados linearmente, como em uma corda cheia de nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. O leitor/navegador, no seu processo de leitura/escrita por meio de links do hipertexto, segue uma trilha que é uma seqüência de nós ligados, representando a rota seguida por ele. Assim, o escritor de um hipertexto produz uma série de previsões para ligações possíveis entre segmentos, que se tornam opções de escolha para os hipernavegadores. O interessante é que cada leitor faz suas escolhas, realiza interferências e percorre seus caminhos que, no geral, não são similares ao de outro leitor. Esses caminhos vão encontrando diferentes textos que se interconectam e se interpenetram. Nesse espaço de navegação é como se estivéssemos imersos num continuum de discursos espalhados por imensas redes digitais que dialogam entre si.

Não poderíamos deixar de lembrar agora que o termo “hipertexto” foi cunhado por Theodor Holm Nelson em 1964, para se referir a uma escritura eletrônica não-sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real. Escolhas voláteis tão passageiras quanto as conexões estabelecidas por seus leitores. Assim, o leitor tem condições de definir interativamente o fluxo de sua leitura, a partir de assuntos tratados no texto, sem se prender a uma seqüência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor. Trata-se de uma forma de estruturação textual que faz do leitor simultaneamente co-autor do texto final.

É importante lembrar aqui que essas características podem também, em alguma medida, ser encontradas na leitura do códice. Nela, também o leitor pode definir o fluxo de sua leitura, muitas vezes, sem se prender à seqüência estabelecida pelo autor – obviamente, as características do texto, a sua materialidade e sua organização marcam os processos de leitura e estabelecem limites e possibilidades para o seu fluxo, podendo, também, modificar a relação leitor/texto.

O hipertexto digital possibilita um processo de escritura/leitura eletrônica multissequencial e indeterminada, delineando-se como um espaço em que dialogam textos e interlocutores. Com o hipertexto, configura-se a impressão de uma autoria coletiva ou de uma espécie de co-autoria. A leitura torna-se simultaneamente uma escritura. O leitor determina não só a ordem da leitura, mas o conteúdo a ser lido. Embora o leitor do hipertexto não escreva o texto no sentido tradicional do termo, ele determina o formato da versão final de seu texto que pode ser muito diversa daquela proposta pelo autor.

Ao se mover livremente, navegando por uma rede de textos, o leitor descentraliza-se do autor, fazendo de seus interesses de navegador o fio organizador das escolhas e das ligações. O hipertexto é visto como um evento textual-dialógico que se dá em duas vias: diálogo entre textos e diálogo entre pessoas. Contudo, essas duas vias estão diretamente interconectadas, tornando impossível vislumbrar uma sem considerar a outra. Podemos dizer que cada link de um site se apresenta como um indicador de uma enunciação, gerando assim uma corrente de comunicação verbal ininterrupta que une interesses e experiências compartilhadas em processos de comunicação, interpretação e negociação, possibilitando às pessoas construir de forma compartilhada seus conhecimentos. Assim, o hipertexto pode promover a construção social do conhecimento pela interação que redistribui o poder e a autoridade na produção textual (MARCUSCHI, 1999).

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças na formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos, a hipótese é de que essas mudanças tenham conseqüências sociais, cognitivas e discursivas e, de certa forma, estejam, assim configurando um novo fenômeno nesse contexto de leitura: o letramento digital - estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – de letramento – dos que exercem somente práticas de leitura e de escrita no papel.

Na concepção de letramento digital, é importante destacar que as diferenças deste em relação ao letramento gráfico são significativas e já se constituem em preocupação dos educadores. A escola, que enfrentava problemas com o letramento da cultura impressa, agora tem que desenvolver estratégias para superar as barreiras do digital que está crescendo cada vez mais rapidamente. Um dos problemas a ser enfrentado nessa área é que os professores de hoje não estão ainda letrados digitalmente, não passaram por isso na infância, na adolescência, enfim, no processo de formação e sentem dificuldades quando inseridos nas práticas digitais de leitura e escrita. Em geral, os alunos estão mais avançados no letramento digital que os próprios professores.

Pensando na questão da formação de leitores no meio digital, é importante ressaltar a necessidade de democratização desse novo suporte de leitura, e imprescindível que exista a condição real de acesso aos equipamentos que servem a esse tipo de letramento.

As políticas públicas que visam implantar nas escolas esses equipamentos – computadores com acesso à Internet – recebem duras críticas, visto que muitos defendem que as escolas possuem demandas mais relevantes, porém, se não se fizer isso com as escolas públicas, mais uma vez teremos um fator de discriminação entre as camadas populares e as classes mais favorecidas.

Desde o surgimento dos novos suportes e estruturas para o texto escrito, em especial, o CD-Rom e a estrutura hipermídia, tem surgido também muita angústia diante das incertezas quanto ao desaparecimento da cultura do livro. CHARTIER, (2002) em Os Desafios da Escrita faz considerações a esse respeito:

Será que o livro no seu formato atual, feito de papel, está fadado a desaparecer como desapareceram os rolos de papiro? Não há aqui a intenção de fornecer nenhuma resposta sobre o passado ou o futuro do livro e de seus leitores, mas, mais uma vez, voltar-se para as novas formas de percepção e leitura que estão surgindo com os atuais artefatos eletrônicos e suas estruturas híbridas de texto escrito. Novas disposições, habilidades e competências de leitura estão aparecendo. Um novo tipo de leitor está surgindo no seio das configurações hipermidiáticas das redes e conexões eletrônicas.

Precisamos para isso expandir o conceito de leitor do livro para o leitor da imagem, das formas híbridas de signos que navega pelo ciberespaço povoado de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras, textos e sons.

De acordo com LEVY (1994), um leitor com características diferenciadas voltadas para essa realidade já está circulando no nosso dia-a-dia:

... novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das comunicações e da Informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturadas por uma Informática cada vez mais avançada.

Podemos então falar em multiplicidade de tipos de leitores; há o leitor da imagem, do desenho, da pintura, da gravura; há o leitor do jornal, de revistas; há o leitor de gráficos, mapas; há o leitor da cidade, leitor de símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna; há o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, na televisão e no vídeo. E a essa gama de leitores, veio se somar o leitor das imagens da computação gráfica, o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas, transitando pelas infovias das redes, constituindo-se em um novo tipo de leitor que navega nas arquiteturas alineares da hipermídia no ciberespaço. (LEVY, 1994)

Santaella (2004) propõe a existência de três tipos de leitor: o contemplativo, o movente e o imersivo, destacando uma seqüência histórica no aparecimento de cada um deles, não excluindo um com o aparecimento do outro, existindo sim, uma convivência e reciprocidade entre os três tipos de leitores.

Ela fala do leitor contemplativo, meditativo da idade pré-industrial, o leitor do livro impresso e da imagem expositiva, fixa, que nasceu no Renascimento e perdura hegemonicamente até meados do século XIX.

O leitor movente, do mundo em movimento, dinâmico, híbrido de misturas sígnicas, um leitor que é filho da Revolução Industrial, do aparecimento dos grandes centros urbanos que nasceu com a explosão do jornal e com o universo da fotografia e do cinema perpassou não só a era industrial, mas sobrevive ao advento da revolução eletrônica, ao apogeu da televisão.

O leitor imersivo começa a surgir nos novos espaços incorpóreos da virtualidade; graças à digitalização e à compressão dos dados, todo e qualquer tipo de signo passa a ser recebido, estocado, tratado e difundido, via computador que aliado à telecomunicação permite que esses dados cruzem oceanos, continentes, conectando, potencialmente, qualquer ser humano no globo, tendo na multimídia seu suporte e na hipermídia sua linguagem.

A grande marca do leitor imersivo está, para SANTAELLA (2004), na interatividade. Nesses ambientes midiáticos, o leitor torna-se negociador de um fluxo indefinido de signos que surgem e desaparecem em função do acesso e das comutações.

Para CHARTIER, a inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estrutura textual que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antigüidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas.

O fluxo seqüencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de suas fronteiras não serem mais tão radicalmente visíveis, abrem possibilidades ao leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito (CHARTIER, 1998).

No ciberespaço, a informação transita à velocidade da luz. As reações motoras, perceptivas e mentais também se fazem acompanhar por uma mudança de ritmo que é visível na agilidade dos movimentos multidirecionais com que o olhar do internauta varre

ininterruptamente a tela, na velocidade com que a navegação é executada (CHARTIER, 1998). Desse modo, o leitor no contexto da hipermídia, lê, escuta e olha ao mesmo tempo, desenvolvendo, assim, novos modos de olhar, não de maneira exclusivamente ótica, mas, novas maneiras de ler, saltando de um ponto a outro da informação, formando combinações fugazes e instáveis. É ele que confere dinamismo a esses espaços cujas coordenadas infinitas só se limitam pela interface atualizada no ato da navegação (CHARTIER, 1998).

No quadro desse conceito de letramento, o momento atual nos remete a uma dimensão complexa e plural de práticas sociais de usos da escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador e a Internet. A apreensão de uma dada realidade, seja ela de um determinado grupo social ou de um campo específico de conhecimento motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas especificidades e já encontramos nos meios educacionais a referência no plural do termo “letramentos”.

Poderíamos até considerar uma inadequação terminológica, mas esse neologismo retrata muito bem a realidade e o trânsito do homem na diversidade dos “mundos letrados”, cada um deles marcado pela especificidade de um universo. Desta forma, é possível confrontar diferentes realidades, como o “letramento social”; o “letramento escolar”; o “letramento das comunidades operárias da periferia de São Paulo”, ou ainda compreender as exigências de aprendizagem em uma área específica, como é o caso do “letramento científico”, “letramento musical”, o “letramento digital”, da informática ou dos internautas. Em cada um desses universos, é possível delinear práticas e eventos ligados à escrita e à leitura.

1.3. Gêneros Textuais Digitais

O letramento digital traz consigo uma série de situações de comunicação nunca vividas antes da chegada das inovações tecnológicas computacionais. A existência de salas de Batepapo (*chat*) na Internet para realização de conversas simultâneas por escrito entre duas ou mais pessoas, falando a partir de lugares diferentes do planeta, era um evento comunicativo impossível até a implementação da grande rede de comunicação.

Também a existência de Fóruns eletrônicos (*e-foruns*) para discussão de temas gerais de interesse da sociedade, e até mesmo a possibilidade de troca de mensagens curtas e avisos pessoais ou profissionais com muita praticidade, velocidade e economia como se observa no uso do Correio eletrônico (*e-mail*), são formas de intercâmbio verbal improváveis sem as condições tecnológicas hoje presentes.

Essas práticas sociais de comunicação que se constituem em uma modalidade de letramento, ganham uma grande importância social, inclusive para a sobrevivência dos seus usuários em uma sociedade letrada. Tais práticas sociais se revelam nas interações humanas que formatam textos - falados e escritos - em gêneros textuais.

Percebemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos, nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias.

Para Bakhtin (2003), o gênero discursivo acompanha a variabilidade dos usos que se fazem da língua num determinado tempo. Cada época gera seus próprios gêneros discursivos. Para Bakhtin o gênero vive do presente, mas recorda seu passado, seu começo e renova-se em cada época. Vivemos hoje um momento cultural em que a oralidade, os textos impressos e eletrônicos não se apresentam em estágios distintos, mas numa conjugação. Poderíamos dizer que os textos se dão de várias formas, interagem, em decorrência do uso que se faz da língua, materializam-se no e por meio dos gêneros. São os gêneros, portanto, dinamizadores de textos. E hoje, com a tecnologia informática, a escrita está exigindo novas operações nas formas de interagir.

Bakhtin nos ajuda a compreender essas peculiaridades, apesar de não ter vivido essa realidade atual em que as tecnologias digitais e a rede mundial de computadores geram novas formas de comunicação e textualidades. Partindo do princípio de que a linguagem se realiza socialmente, Bakhtin entende que a construção da língua não é feita por um sistema abstrato de formas lingüísticas, mas pelo fenômeno social de interação verbal, na relação dialógica dos interlocutores realizada através da enunciação ou enunciações onde as significações são produzidas.

Para Bakhtin (2003), os enunciados (orais e escritos) produzidos nessas situações enunciativas levam o acento do locutor que os tornam únicos e são constituídos na forma do que definiu como gêneros do discurso. São, portanto, modos de interação verbal criados no âmbito das diversas esferas de atividade humana constituídas sócio-historicamente. Podemos então dizer que aprendemos a usar a língua nas formas de gêneros de discurso realizados nas práticas sociais.

A existência de uma infinidade de gêneros ligados às infinitas esferas de atividade humana permite que não precisemos criar um novo modo de interação cada vez que

interagimos com o outro, na e com a linguagem. Entretanto, porque realizada num tempo e num espaço, essa infinidade de gêneros é caracterizada pelo seu potencial de renovação a cada nova etapa da vida social e histórica: a conversa pessoal informal, atividade do cotidiano, antes, face a face, no suporte oral; em seguida por telefone, já não face a face, mas ainda oral; agora, virtualmente, via internet, através dos chats de conversação.

O computador e a Internet estão reestruturando nossa cultura da escrita. Enfim, todas essas considerações e reflexões em torno da teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin nos permitem conceber o chat enquanto produção da linguagem. Além disso nos indicam o possível surgimento, dentro de um novo espaço de enunciação, de um novo gênero discursivo com uma variada tipologização de textos. Acreditamos, desse modo, que o chat possa estar trazendo uma nova forma de ler/escrever. Essa perspectiva permite fazer uma tipologização de textos – o texto dos chats, o texto do e-mail, o texto dos fóruns – que derivam da estrutura composicional do gênero discursivo veiculado na Internet.

Essa migração para outros meios resultou em possíveis alterações no gênero. Essas observações reforçam o que diz Bakhtin: não se pode compreender um enunciado fora do seu contexto de produção. Reforçamos que não se pode compreender/fazer uso de um gênero, sem conhecer e compreender as suas possibilidades e os seus limites em seu contexto de produção/circulação/ recepção. (BAKHTIN, 2004).

Segundo Marcuschi (2004), o tema – gêneros textuais no domínio virtual é recente e carece ainda de trabalhos, embora já apareçam alguns estudos específicos sobre esse novo modo discursivo também denominado “discurso eletrônico”. Atualmente, já podemos nos preocupar e questionar: os professores deverão ocupar-se de como se produz um e-mail ou outros gêneros do discurso eletrônico? Sabemos que a resposta para essas indagações já está nos novos manuais didáticos de ensino que trazem reflexões sobre e-mail, blog, chat e outros gêneros. A questão é relevante e, certamente, a escola não pode ficar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade de usos lingüísticos. Dentre os mais praticados gêneros, percebemos uma certa preferência pelos e-mails e os chats em todas as modalidades (bate-papo virtual em aberto, bate-papo virtual reservado, agendado, em salas privadas, com convidado etc), também, se popularizaram as aulas chat e por e-mail no ensino a distância. Uma das características que parece prevalecer nessas comunicações é percebida na informalidade da linguagem escrita, na menor monitoração e cobrança, parecendo-nos que a fluidez do meio e a rapidez do tempo constituem-se em fatores relevantes no uso dessa linguagem.

Em que é que os gêneros textuais digitais divergem dos gêneros textuais mais tradicionais presentes em nossa sociedade letrada? Será isso relevante na caracterização do gênero ou é um aspecto que nos leva apenas a repensar a nossa relação com a nova prática de leitura dessa escrita?

Não poderíamos deixar de mencionar que a conversa escrita-teclada que se trava nas salas de bate-papo, revestida de características lingüístico-discursiva-processuais específicas, produzindo um novo estilo de língua indica um novo gênero discursivo: a conversação nas salas de bate-papo. Podemos indicar, como já mencionamos, o possível surgimento de novo gênero discursivo que, segundo Marcuschi (2004) apresenta-se como o início de uma nova fase de relação com a leitura dessa escrita:

Tudo indica que está se constituindo um novo formato de escrita numa relação mais íntima com a oralidade do que a existente, embora como se poderá notar em análises de muitos autores, as cartas pessoais em nada ficam a dever aos e-mails e aos bate-papos. Mas há inovações, sobretudo pela apontada razão da produção ser síncrona (p. 65).

Ainda segundo Marcuschi (2004, p. 66),

...o meio de transmissão de mensagens eletrônicas e-mail gerou um novo gênero, também denominado e-mail que gera textos diversos que se distinguem dos demais textos (anúncios, cartas) também transmitidos eletronicamente

O gênero é um sistema discursivo complexo e o surgimento desses novos gêneros têm afetado outros sistemas complexos, em especial, nossas relações com a leitura no artefato virtual.

Parece-nos importante refletir sobre essas questões quando relacionamos a existência dos gêneros textuais em consonância com seus suportes e, a medida que o homem passou a ter a opção de produzir impressos, novas organizações textuais, com novas funções surgiram no universo da leitura.

A esse possível surgimento de vários gêneros, Marcuschi (2002) oferece uma pertinente elucidação:

Usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as

atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles (Marcuschi, 2002, p.24).

Percebemos que Marcuschi relaciona domínio discursivo às noções de esfera e de atividade humana, significando que os discursos que surgem de uma esfera, trazem as marcas do domínio do qual procedeu. Esta reflexão remonta a Bakhtin (2003), levando-nos a concluir que esfera de comunicação é um espaço próprio para as práticas de comunicação humana e, através dessas práticas surgem os gêneros do discurso que, além de organizar a comunicação, trazem as marcas da esfera, conferindo-lhes relativa estabilidade, portanto, consideramos possível afirmar que os gêneros emergentes da Internet trazem as marcas desta esfera.

Podemos assim concluir que as novas maneiras de ler e escrever, enfim, o letramento digital que se realiza pelo uso rotineiro das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais permeia o mundo das relações dos professores com esse novo suporte de leitura e escrita e podemos afirmar que já convivemos com esse tema nos cursos de formação continuada de nossos educadores.

Nos capítulos posteriores dessa pesquisa, aprofundaremos essas questões voltadas para o letramento digital e sua relação com a prática e a formação de nossos sujeitos.

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O LETRAMENTO DIGITAL

Algumas tecnologias de comunicação, dentre elas, o computador e os serviços da Internet têm modificado muitas atividades da vida moderna. Tais modificações também têm atingido a escola e os professores, levando estudiosos da educação a refletirem e a pesquisarem sobre as conseqüências dessas novas práticas sociais no universo da formação de nossos educadores. O crescente aumento na utilização da tecnologia na vida social e educacional tem exigido dos professores novas aprendizagens importantes e necessárias diante dos desafios que a tecnologia nos impõe. Por essas razões, iniciamos nossa pesquisa, refletindo sobre a formação continuada dos professores nas questões voltadas para a modalidade do letramento digital que nos parece constituir, também, preocupação das políticas públicas que visam a melhoria da qualidade de ensino.

Frente a esses novos desafios que se instalam no cotidiano escolar e aos constantes avanços da tecnologia, muitos questionamentos são levantados em relação à formação dos professores. Manter uma permanente reflexão acerca do seu tempo e de sua prática, abordando questões pontuadas nas exigências de um novo mundo, em práticas pedagógicas pautadas em tendências educacionais libertadoras, currículos escolares não elitistas, escolas flexíveis e progressistas apoiadas em gestão coletiva e participativa, enfim, são exigências que nos levam a refletir sobre novos caminhos para a educação, novas práticas e, conseqüentemente, um “novo perfil” para o educador, protagonista desse cotidiano.

É nesse sentido que nos propusemos a pensar na formação continuada de professores pautada em contextos onde as interações com o grupo, com seus iguais, com a comunidade e com a cultura contribuam para a mudança desse educador. Conforme Schön, pensar na formação profissional

baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta (...) No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação.

Na construção de novas soluções, novos caminhos, não poderíamos deixar de mencionar as condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas; as questões organizacionais; o projeto pedagógico das escolas; a importância do trabalho coletivo; as questões referentes à autonomia dos professores e da escola; as condições de

trabalho; de carreira; incluindo a vida, a história e a trajetória e, refinando esse tema, assim como Shön, PIMENTA (2000) também fala sobre o saber docente “que não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação...pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada...”.

Considerando o universo dessa pesquisa – o professor da rede pública estadual de São Paulo e a questão do letramento digital – parece-nos importante discutir, inicialmente, os programas de formação que têm sido desenvolvidos nesse âmbito. Faremos, neste capítulo, um recorte do programa desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo intitulado “A Escola de Cara Nova na Era da Informática” cujo objetivo era implementar e dinamizar as salas ambientes de informática das escolas estaduais. Para isso foram oferecidos aos professores cursos de extensão voltados para a questão da utilização de computadores e de softwares educacionais como ferramenta de trabalho.

Relatamos, objetivamente, as ações desenvolvidas pelo governo, o caminho percorrido por esse programa de capacitação, salientando alguns de seus principais eventos pertinentes a esse trabalho.

A Informática Educacional teve início, na rede estadual de ensino, em 1986 através do LIE - Laboratório de Informática Educacional da Fundação para o Livro Escolar, criado em 1985 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O LIE deu lugar, mais tarde, a Gerência de Informática Educacional (GIP), como órgão da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). No mesmo ano, o MEC criou os Centros de Informática Educacional - CIED vinculados as Secretarias Estaduais de Educação de quase todo o Brasil com o objetivo de promover e difundir a aplicabilidade de novas tecnologias à educação.

Em São Paulo, o CIED foi incorporado, com estatuto de Gerência, na estrutura da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), dando início às atividades de capacitação de professores do Ensino Fundamental e Médio.

Apesar de todo o processo de informática educacional ter seu início em 1985, os computadores começaram a chegar nas escolas apenas em 1997, com a criação do Programa Nacional de Informática - PROINFO do Ministério da Educação que teve como meta a instalação de Núcleos de Tecnologia Educacional em todo o país, levando os computadores às escolas em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados.

Em 1998/1999, ligados às Diretorias de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foram instalados 36 NRTE's – Núcleo Regional de Tecnologia Educacional com o objetivo de implementar o programa “A Escola de Cara Nova na Era da Informática”.

Aos ATP's - Assistente Técnico Pedagógico - dos NRTE's – Núcleo Regional de Tecnologia Educacional foram oferecidos cursos de extensão, especialmente voltados para a questão da tecnologia e, em 2000, a SEE instituiu o Programa Inclusão Digital do Professor onde mais de 100 mil professores foram capacitados nas oficinas de informática que os instrumentalizavam para a utilização dos Softwares Educacionais, acervo de todas as Salas Ambientes de Informática das escolas públicas de São Paulo. (Dados disponíveis no site : www.educacao.sp.gov.br).

A Gerência de Informática Pedagógica, assumindo de maneira ampliada as suas funções no campo de hardware, software e capacitação de professores na área de informática educacional, inicia seu trabalho colocando professores e alunos em contato com algumas possibilidades de utilização dessa tecnologia disponíveis nas escolas, em especial, os softwares educacionais, os aplicativos do Office e o acesso aos serviços e conteúdos da Internet.

Assim a Gerência de Informática Pedagógica – GIP, trabalha além da implementação e implantação de Salas Ambientes de Informática nas escolas da Rede Estadual, também com capacitação de professores, utilizando metodologias de ensino presenciais ou a distância, recursos da multimídia, ferramentas como TV, vídeo, Internet e softwares educacionais, desenvolve, nesse programa do governo, diversos projetos em parceria com instituições nacionais e internacionais, ligadas a Ministérios, Universidades, ONG's e iniciativa privada.

Em junho/julho de 2004, a Secretaria de Estado da Educação instalou 569 SAI's, novas Salas Ambientes de Informática e adquiriu novos equipamentos através do PROMED/PROINFO.

Em 2007, toda Diretoria de Ensino conta com 01 NRTE para atender sua área de abrangência. Para essa função, foram selecionados 03 professores da rede estadual do Ensino Fundamental ou Médio capacitados através de cursos de especialização para atuar na formação continuada dos professores da rede e na dinamização das Salas Ambientes.

Os Assistentes Técnicos Pedagógicos, ATP's dão apoio na criação e no desenvolvimento de atividades que utilizam os recursos da informática educacional, capacitam os professores e equipes de coordenação pedagógica, orientam as escolas na elaboração de projetos de informática, dão suporte técnico para os computadores da área pedagógica, estabelecendo vínculos de parceria para facilitar a troca de informação entre escola e NRTE.

Com a instalação das Salas Ambientadas de Informática, a tecnologia chegou às escolas do Estado e, gradativamente, o próprio sistema foi se organizando para dar conta das demandas relacionadas à informática, chegando às responsabilidades sobre a formação de professores e aos programas desenvolvidos.

Com o auxílio dos NRTEs, a GIP (Gerência de Informática Pedagógica) desenvolveu oficinas para as diversas disciplinas do Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, objetivando o uso da informática e da Internet na educação, atendendo, desse modo, às políticas públicas.

Segundo as políticas públicas da Secretaria da Educação, o programa “A Escola de Cara Nova na Era da Informática” contribuiu para inserir a escola pública num contexto diferenciado, ressaltando a melhoria da qualidade de ensino e o enriquecimento da atividade profissional dos docentes. Desse modo, a Secretaria Estadual de Educação, através desses programas de Formação Continuada, procurava possibilitar a familiaridade dos professores com os modernos recursos tecnológicos.

Essa política de capacitação apoiava-se em três eixos assim delineados: ação educativa como processo de inclusão; a importância do professor na formação do cidadão crítico, solidário, criativo e em contínuo processo de aprendizagem; e as tecnologias como conquistas humanas e, como tal, um meio privilegiado para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim foram formatadas as oficinas e elaborados os materiais de apoio que capacitaram os professores da rede pública na implantação dos projetos de informática que se iniciaram em meados de 1998 e se estendem, com menor intensidade, até os dias de hoje.

Como isso se traduz, na prática?

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, essas capacitações foram pensadas e geridas em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em concepções pedagógicas que relacionam o conhecimento ao mundo real. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em vigor desde 1996, já se previa a necessidade da “alfabetização digital” em todos os níveis de ensino e esse processo de virtualização, essência dessa nova sociedade da informação e comunicação, carrega, em seu bojo, a inclusão digital do professor.

De indicador de modernidade a ícone da chamada “revolução tecnológica”, segundo Barreto (1997) as multimídias são materiais de ensino/leitura pouco conhecidos e, muitas vezes, demarcados por perspectivas tecnicistas e economicistas. O chamado CD-Rom educativo ou software educacional, por exemplo, tende a ser posto como garantia de

aprendizagem para conteúdos mais difíceis, investido de características modernas como a atratividade e interatividade. Tende a ser sistematicamente avaliado pelos órgãos públicos nos termos estritos da relação custo-benefício, esquecendo-se das suas relações com o conhecimento que recorta, com os conteúdos que ilustram, com as práticas de linguagem que o sustentam e com as práticas pedagógicas em que é inserido.

Entretanto, a garantia de aprendizagem concretizada pela chamada “revolução tecnológica” tem implicações que extrapolam, em muito, as possibilidades salvadoras da educação trazidas pela tecnologia. Se, por um lado, não há dúvidas de que os caminhos oferecidos pela tecnologia são diferentes dos convencionais – tecidos pela linguagem verbal escrita, por outro, não há garantias de que a sua utilização necessariamente produza as mudanças desejadas no processo de ensino aprendizagem. Antes de tudo, o que a tecnologia traz é a necessidade de redimensionar a questão da leitura na escola, oferecendo-nos mais uma opção, mais um suporte. (Barreto, 1999).

No contexto atual, podemos pensar em letramento digital, na formação continuada dos professores?

Nesse contexto de políticas públicas, de formação docente, acreditamos que projetos objetivando a questão do letramento digital, novas práticas sociais de leitura e de escrita do professor, utilizando o computador como mais um artefato - não mais a instrumentalização pedagógica digital do professor - não seja preocupação da atual Secretaria de Educação.

Nelson Pretto, em Sessão Especial da 22ª Reunião Anual da ANPEd (1999), destaca que as políticas que sustentam a inserção das tecnologias nas escolas indicam o ressurgimento dos velhos modos de gestão - de fora e de cima:

O que se vê nos discursos oficiais brasileiros para essa área é, mais uma vez, a escola sendo dirigida de fora e de cima, com os computadores, os novos projetos de comunicação como o TV Escola, sendo mais uma vez instrumentos – mais modernos! - de verticalização do sistema, no sentido de se montarem grandes bancos de dados e programas à distância para serem consumidos, numa apregoada interatividade que coloca professores e alunos apenas num patamar da chamada qualidade mínima. Não se vê nessas políticas, a *vontade* de promoção de uma formação básica sólida que possibilite professores, usando as tecnologias, readquirirem o seu papel fundamental de lideranças dos processos educacionais.

Vale a pena trazer as palavras de Paulo Renato Souza (ex Ministro da Educação) em conferência promovida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), realizada em Washington, em 19/07/2000 quando declarou: “Uma avaliação recente nos mostrou esse fato grave: os professores não aprendem a ensinar. Desse jeito, como vamos ter uma boa educação?” (O Globo, 20/07/2000, p.15).

O encaminhamento de respostas às questões relativas aos modos de apropriação das novas tecnologias da informação e da comunicação nos contextos educacionais, feito pelo então Ministro, não pode ser ignorado. Registrado, sintomaticamente, no *site* da Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED-MEC) - (<http://www.mec.gov.br/seed>) as metas, tais como, levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira que se fundamentam na existência de um sistema tecnológico - cada vez mais barato, acessível e de manuseio simples, trazendo, desse modo, para a escola um enorme potencial didático-pedagógico que permitirá a comunidade escolar familiarizar com a tecnologia que está em seu cotidiano; oferecendo meios de atualizar rapidamente o conhecimento; motivando os profissionais e alunos a aprenderem continuamente, em qualquer estágio de suas vidas.

No conjunto, essas propostas anunciadas, em 2000, para a Educação Brasileira, tentam responder às necessidades concretas de um país marcado por profundas contradições. Evidentemente, cabem questionamentos acerca destas propostas e a principal razão para o seu destaque é o modo como se olha para a educação quando se afirma que "um sistema tecnológico - cada vez mais barato, acessível e de manejo mais simples" poderá fazer consideráveis mudanças para a melhoria do ensino, contribuindo, desse modo para a formação dos professores.

No atual cenário, percebemos novas configurações para a formação continuada dos professores. ROJO (2002) nos fala sobre essa questão, salientando a escola e a sociedade como lugares sociais de ensino e aprendizagem de conhecimentos acumulados pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias.

Chauí (1999) também, no contexto atual de formação de professores, explora essa questão falando do desaparecimento da marca essencial da docência – a formação.

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

Torres já pontua (1998, p.176) reconfigurações, nesse processo, voltadas para o deslocamento da formação para a capacitação em serviço.

Até há pouco, quando se dizia formação ou capacitação docente, entendia-se formação inicial. Sempre se criticaram as instituições de formação docente por não se encarregarem da atualização e do aperfeiçoamento contínuo dos professores. Hoje, ao falar de formação ou capacitação docente, fala-se da capacitação em serviço. A questão mesma da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço

SCHÖN (1997, p. 87) volta-se para a questão da formação de profissionais reflexivos.

Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional.... E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.

De acordo com Barreto (1994), a apropriação simplista das tecnologias que se apregoa nos cursos de formação continuada aponta para a expropriação do trabalho do professor. As tecnologias, os supostos sujeitos da formulação *transformista* do MEC, têm sido tratadas como ferramentas e/ou instrumentos dissociados da matéria a ser trabalhada e o resultado é o "*trabalho docente*" cedendo lugar à "*atividade docente*".

Essa tecnologia como novo material didático globalmente considerado indispensável nos dias atuais, é suficiente para a tão almejada melhoria da qualidade de ensino? Ou é mais uma meta estabelecida para a escola brasileira sustentar seus índices elevados nas avaliações unificadas (SAEB, ENEM) promovidas pelo governo?

No que tange à formação de professores, os efeitos desta política, assumida cada vez mais clara e fielmente pelo Ministério da Educação, têm sido

“ ... grandes bancos de dados e programas a distância para serem consumidos, numa apregoada interatividade que coloca professores e alunos apenas num patamar da chamada qualidade mínima. Em consonância com as orientações [econômicas], no sentido de privilegiar a formação mais ligeira e mais barata, como a "capacitação em serviço, a distância e em cursos mais rápidos" (Pretto, 1999).

Com base nessas reflexões, podemos considerar que o letramento digital e o gráfico vieram para ficar e à escola e aos profissionais da área cabe uma atenção especial para que esse fenômeno não seja mais um elemento para acirrar a discriminação entre as camadas

sociais. Magda Soares faz alusão a essa idéia quando nos fala que o sujeito está imerso no movimento das idéias de seu tempo, confundido na trama interativa – ele é o seu tempo. O sujeito é produto da herança cultural, da história. Vivendo, contribui para o curso da história, ao mesmo tempo em que é por ela condicionado. E a história que estamos construindo hoje, tem novos protagonistas: a Internet, o computador, o software educacional e outros ambientes virtuais que se entrelaçam.

Nesse contexto, NÓVOA (2002, p. 23) diz que: “O aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”, por isso não podemos pensar no educador alijado desse artefato virtual que invadiu nossas vidas.

Começa a emergir, nesse aprender contínuo do professor, a necessidade de se configurar um novo leitor que Santaella (2004) chama de imersivo, da era digital. Como explica a autora, aliada à telecomunicação, a informática permite que as informações cruzem oceanos, continentes, hemisférios, conectando numa mesma rede gigantesca de transmissão e acesso e que a multimídia é agora seu suporte e a hipermídia, sua linguagem, disponíveis ao mais leve dos toques, o clicar do mouse.

Estamos vivendo um momento de nascimento de um leitor que transita além do livro, segundo Santaella (2004), de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos, num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos podem conter uma outra grande rede, numa outra dimensão. Assim, o que nos parece prevalecer, em meio a todas essas mudanças, é o que poderíamos chamar de leitor imersivo que, na concepção de Santaella (2004), mesmo que as interfaces mudem novamente, o leitor imersivo poderá continuar existindo, pois ele busca sempre se movimentar física e mentalmente em ambientes informacionais ou não.

Desse modo, a apropriação crítica dos novos textos, tecidos por múltiplas linguagens, aponta para novas mediações. Aponta para a abertura de possibilidades e não para o aligeiramento da formação profissional. Aponta não apenas para atratividade, interatividade, acessibilidade e universalidade, mas para o redimensionamento das condições concretas da sua produção. Portanto, requer uma análise incompatível com a perspectiva economicista e tecnicista que tem pautado os programas oficiais de formação aqui discutidos. Requer a avaliação dos sentidos que as multimídias assumem nos projetos político-pedagógicos. Requer o deslocamento da discussão: dos suportes, em si, para os modos de democratização do acesso às informações e dos usos que se têm feito desses suportes pelos professores das escolas públicas.

Acreditamos, assim, que apesar de as políticas públicas educacionais investirem de forma deficitária na formação continuada do professor, especialmente no letramento digital, o grande desafio que vem se apresentando pelo viés da tecnologia, já começa a ser incorporado no dia-a-dia do professor, transformando suas relações com o conhecimento, com suas práticas de leitura e com o mundo digital.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes dessa pesquisa são professores de língua portuguesa de uma escola de Ensino Fundamental e Médio que pertencem a rede de escolas públicas da Diretoria de Ensino de Bauru. Localiza-se num bairro considerado de classe média. É uma escola de grande porte e seu horário de funcionamento é das sete às vinte e três horas, em três períodos de aulas, atendendo um total de um mil e oitocentos alunos. Conta, em seu quadro de funcionários, com quarenta e seis professores titulares de cargo e dezessete admitidos em caráter temporário.

Em sua modalidade de curso, as séries estão assim distribuídas: Ensino Fundamental - 5ª, 6ª e 7ª séries (tarde) e - 8ª série (manhã, tarde e noite); Ensino Médio - Conforme inciso III do artigo 7º da Deliberação CEE 29/82 (manhã e noite). Seu espaço físico está assim delimitado: salas destinadas ao Diretor, Vice – Diretor, Secretaria, Professores, Reunião de HTPC, Sala de Leitura, Fimoteca, 20 Salas de aulas, 01 Sala de Informática, 02 Laboratórios: Ciências/Biologia e Física/Química.

A Sala Ambiente de Informática está organizada com dez computadores conectados à Internet, um televisor, também, ligado aos computadores, várias mesas dispostas no centro da sala para reunião em grupos de alunos e um acervo de softwares educacionais interdisciplinares. Os softwares tratam de conteúdos voltados para diferentes interesses, desde assuntos específicos de ciências e biologia, como o software “O Corpo Humano”, até enciclopédias como o software “Encarta da Microsoft” e outros, tais como: “Dicionário Eletrônico – Aurélio”, “Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa”, “Webster’s – Inglês- Português/ Português- Inglês”, “Ortografando”, “Nossa Língua Portuguesa do Prof. Pasquale”.

A maioria de seus professores participou de cursos de extensão voltados para a Formação Continuada, na área de informática, oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação com o objetivo de otimizar esse espaço pedagógico.

A coleta de dados desenvolveu-se em duas etapas através, inicialmente, de questionários e, depois, de entrevistas.

O questionário foi composto de vinte e quatro (24) questões, contemplando alternativas fechadas e abertas, com os objetivos de traçar um perfil dos professores,

especialmente quanto aos usos do computador e da internet, recolher subsídios para a elaboração das entrevistas e, ainda, orientar a seleção dos sujeitos que seriam entrevistados.

Após a elaboração do questionário, estabelecemos contato com a Diretoria de Ensino de Bauru para obter autorização para a realização do trabalho de pesquisa junto aos professores dessa escola e, posteriormente, com a gestora da escola selecionada para agendamento da aplicação dos questionários, que aconteceu entre os meses de novembro e dezembro de 2006. Todos os professores que aceitaram participar da pesquisa assinaram um termo de consentimento (anexo) e responderam aos questionários na escola, local de trabalho.

As 24 perguntas do questionário se articulavam em torno de cinco eixos principais – aspectos pessoais do professor (nomeado como Identificação); o professor e sua relação com o computador (questões 01 e 02); o professor e a utilização da informática (questões 03 a 13); o professor e seu processo de formação (questões 14 a 17, 23 e 24); o professor, a informática e sua relação com o trabalho (questões 18 a 22) e foram, a partir desses eixos, construídas as seguintes categorias temáticas:

Tabela 1: Eixos e categorias temáticas

Eixo: 1 Aspectos pessoais dos professores	Categorias temáticas 1 – Perfil dos professores 2 – Formação Inicial
Eixo: 2 O professor e sua relação com o computador	3 – O computador em casa e em seu ambiente de trabalho
Eixo: 3 O professor e a utilização da informática	4 – Motivos relacionados ao uso pessoal do computador 5 – Motivos relacionados ao uso do computador enquanto profissional da educação
Eixo: 4 O professor e seu processo de formação	6 – Motivos relacionados a sua formação 7 – Dificuldades relacionadas ao manuseio do computador
Eixo: 5 O professor, a informática e sua relação com o trabalho	8 – Motivos relacionados à utilização da informática em sua vida pessoal e na escola

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas, respeitando a opção dos entrevistados, ora na casa dos professores, ora na escola, local de trabalho. Utilizamos a gravação das falas que oportunizava aos sujeitos uma interação maior com o pesquisador,

desvelando, posteriormente, possibilidades e intencionalidades na compreensão desses dados. Foram realizadas após a coleta e análise das informações oferecidas pelos questionários e tiveram a finalidade de aprofundar a compreensão sobre a questão da leitura em diferentes suportes, como o computador e a internet, através do que os professores fazem e dizem.

É importante, também, não perder de vista que as marcas da oralidade e o modo mais coloquial da linguagem dos entrevistados foram mantidos. As razões para esses cuidados, são principalmente éticas, mas também metodológicas no sentido de se procurar maior fidedignidade nas informações.

3.1. OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS DE USO DO COMPUTADOR E DA INTERNET

O material coletado, através da aplicação dos questionários, ofereceu-nos muitos dados relevantes para delinear o perfil do professor para nossas entrevistas, principalmente, em relação às suas práticas sociais de leitura.

Para melhor analisar essas informações, partimos dos cinco eixos já mencionados.

3.1.1. No primeiro eixo: Aspectos pessoais dos professores, evidenciamos que os professores de ensino fundamental e médio, sujeitos dessa pesquisa, possuem, em sua totalidade, nível superior completo e uma pequena parcela dos entrevistados cursaram pós-graduação (*latu sensu*); sete professores enquadram-se numa faixa etária que varia entre 41 e 50 anos; quatro professores enquadram-se na faixa etária entre 31 e 40 anos e apenas um tem mais de 50 anos; 50% dos professores leciona há mais de quinze anos em escolas da rede pública e os demais lecionam entre seis a onze anos; quatro deles trabalham somente em séries do ensino fundamental, seis trabalham em séries do ensino fundamental e médio; somente um trabalha, exclusivamente, com o ensino médio. Lecionam, nessa escola, há mais de doze anos, um total de quatro professores; seis professores lecionam entre dois e oito anos; somente um está há apenas dez meses.

3.1.2. O segundo eixo e sua categoria: O computador em casa e em seu ambiente de trabalho.

Tabela 2 – O computador em casa e em seu ambiente de trabalho.

Tem computador em casa	Há quanto tempo?	Tem computador na escola?	Há quanto tempo?
1 professor	11 anos	Sim	Não sabe
2 professores	10 anos	Sim	Não sabe
1 professor	08 anos	Sim	Não sabe
1 professor	07 anos	Sim	Não sabe
2 professores	06 anos	Sim	Não sabe
3 professores	05 anos	Sim	Não sabe
2 professores	02 anos	Sim	Não sabe

Como percebemos, através da tabela acima, todos os professores entrevistados têm computador em casa e, a maioria deles, há mais de cinco anos.

Com relação à questão relacionada à existência de computador na escola, é interessante salientar que, na escola onde trabalham, há uma Sala Ambiente de Informática, cuja estrutura já descrevemos acima. Logo, todos os entrevistados responderam afirmativamente a essa questão, mas, em contrapartida, não souberam responder há quanto tempo a escola possui essa sala montada o que nos leva a considerar certa indiferença, por parte dos professores, com relação a existência do computador na escola e o seu uso.

3.1.3. O terceiro eixo se organizou em duas categorias: Motivos relacionados ao uso pessoal do computador e motivos relacionados ao uso do computador enquanto profissional da educação.

Um aspecto observado nesse eixo foi com relação ao local de uso do computador: dos doze professores entrevistados, a maioria deles utiliza o computador somente em casa; um professor, às vezes, utiliza na escola, na sala ambiente de informática; um outro diz que utiliza na escola e em casa e somente um, “lamentavelmente”, utilizando suas palavras, diz nunca utilizar.

Tabela 3 – Local de uso do computador.

Local de uso do computador	Professores
Em casa	08
Em casa e na escola	01
Na escola	01
Nenhum local	01
Não respondeu	01

Como visualizamos no quadro acima, a unanimidade de uso do computador em casa e o dizer de um entrevistado falando que, *lamentavelmente*, nunca utiliza, nos faz acreditar na possibilidade de se afirmar que nossos professores já compartilham, de alguma forma, de parte dos recursos digitais disponíveis na atualidade.

Dos oito professores que afirmaram utilizar o computador somente em casa, percebemos que apenas 01 faz uso dele há 16 anos, os demais, observamos que: 01 professor utiliza há aproximadamente 11anos, 01 professor utiliza há 09 anos e os demais professores utilizam entre dois e seis anos.

Tabela 4 – Uso doméstico do computador

Dos 08 professores que utilizam computadores somente em casa:			
16 anos	11 anos	09 anos	De 02 a 06 anos
01 professor	01 professor	01 professor	05 professores
Faixa etária: dos 31 aos 40 anos			Dos 41 aos 50 anos

Verificamos através desses dados que os três professores que utilizam o computador há mais tempo (16, 11 e 09 anos) encaixam-se na faixa etária dos 31 aos 40 anos. Os demais professores analisados que utilizam o computador há menos tempo (6, 5 e 2 anos) encaixam-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos, retratando-nos que o uso do computador está há mais tempo presente entre os professores mais novos.

Ainda no terceiro eixo, temos como elemento significativo na categoria do uso pessoal do computador, a questão referente ao e-mail. Todos os entrevistados têm e-mails pessoais, mas somente três professores utilizam sempre, seis professores utilizam às vezes e

três afirmaram que nunca utilizam. Dos nove professores que fazem uso do e-mail, percebemos em suas respostas que seus e-mails são sempre para tratar de assuntos pessoais e profissionais, somente um professor diz que utiliza o e-mail apenas para suas correspondências profissionais.

Com relação aos usos que fazem do computador, percebemos que todos os entrevistados foram unânimes em dizer que acessam a internet; 10 professores utilizam para digitar textos; 09 professores preparam suas aulas, utilizando o computador; 07 professores para conhecer e pesquisar softwares educacionais; 04 professores para ouvir música; 04 professores para consultar dicionários; 03 professores para organizar arquivos pessoais; e somente 01 professor utiliza para jogar. É interessante registrar aqui que somente 02 professores afirmaram que utilizam o computador para sua formação continuada, fazendo curso de inglês; 01 para produzir e divulgar textos e 01 para pesquisar sobre assuntos de interesse particular. Percebemos que o interesse pela Internet superou todos os outros quesitos arrolados na pesquisa.

Quando indagamos a respeito dos programas de informática que mais conhecem, a maioria dos professores afirmou conhecer word, excel e power point e o paint; poucos professores conhecem o media player, apontado como conhecido por apenas 05 professores e o foto editor por apenas um professor. Quanto a utilização desses programas, a grande maioria dos professores entrevistados afirmou que pouco utilizam o excel, power point, paint, foto editor e windows media player. Com exceção de 11 professores que se posicionaram conhecedores do word, 09 são usuários freqüentes desse programa para digitar seus textos e preparar suas aulas e somente 04 afirmaram que, às vezes, digitam.

Quanto aos usos que fazem da Internet, podemos assim visualizá-los, dentre as opções relacionadas: 07 professores assinalaram temas pessoais (alimentação, estética, saúde, viagens); 10, temas culturais (museus, filmes, músicas, saúde, religiões); 11, temas relacionados à educação; 04, gramáticas; 10, temas de literatura; 10, textos e materiais para suas aulas; 05, ouvir músicas. Por se tratar de um público constituído, exclusivamente, de professores de português, um número reduzido de professores assinalou a opção – pesquisar em gramáticas. Diante desse dado, podemos concluir que para o professor de português existem outras fontes para se pesquisar gramática e isso nos faz lembrar que, mediante as propostas de ensino, a gramática, exclusivamente, não seja o primeiro suporte, o caminho mais produtivo para se trabalhar a língua.

Tabela 5 – Usos da Internet

Temas Pessoais	Temas Culturais	Temas relacionados à Educação	Gramática	Literatura	Textos para Aulas	Música
07 professores	10 professores	11 professores	04 professores	10 professores	10 professores	05 professores

Ainda no terceiro eixo, discutindo o uso pessoal e profissional do computador, somente dois professores entrevistados afirmaram possuir site pessoal ou blog; os demais não têm site, não utilizam o orkut, nem participam de comunidades virtuais o que nos leva a pontuar que o uso que fazem da Internet parece se restringir à busca de informações e à pesquisa de tema e questões específicas voltadas para o seu trabalho.

Quanto aos sites mais acessados, temos: www.google.com.br, www.cidadenova.org.br; www.unesp.com.br; e outros sites de universidades, do MEC, INEP, SEE/SP, Folha, ArtMed, Veja, JCnet, Cadê, Songlyrics.

3.1.4. O quarto eixo e suas categorias: Motivos relacionados a sua formação e dificuldades relacionadas ao manuseio do computador.

Os comentários aqui transcritos do questionário foram feitos por escrito pelos professores, em respostas às questões abertas.

“O pouco que sei devo-o principalmente a meus filhos, pois nunca (ainda) fiz um curso específico”; “Por tentativas¹, erros e acertos. Na época (1990), não havia muitos cursos de informática. Depois de algum tempo, fiz cursos de capacitação”; “Um pouco sozinho, outro com a ajuda de cursos na D.E. e, principalmente com a ajuda de minha esposa”. Aproximadamente, 50% dos professores aprenderam a operar o computador com a ajuda de familiares e ou amigos; um número reduzido frequentou cursos específicos dessa área e um outro grupo menor aprendeu sozinho. É importante também registrar aqui o depoimento de um professor: “Pedi a uma aluna que fosse a minha casa e me ensinasse. Essa aluna ensinou-me apenas a operar o word em seus aspectos mais básicos, o restante ia apanhando, perguntando aqui e ali e aprendendo um pouco mais; o que ainda ocorre.”

¹ Fala dos professores no questionário

Com relação às dificuldades enfrentadas nesse processo, alguns professores disseram: “...somos da geração que tinha medo de “mexer” e estragar alguma coisa no computador”; “Compreender a lógica da linguagem”; “Desconhecimento de alguns programas; falta de tempo (é uma fala muito presente nesses depoimentos); falta de dinheiro para manter programas atualizados e manter a banda-larga”; “Medo de errar - não gosto de ficar mexendo em computador, falta tempo e paciência”. “Foram inúmeras, mas aos poucos estão sendo sanadas;” “Nenhuma. A curiosidade de aprender levou-me a buscar informações de como operar devidamente um computador”; “Nunca fiz um curso específico para utilizar o computador, então, não conheço todas as ferramentas que poderiam facilitar mais meu trabalho. Outra grande dificuldade é a manutenção dos computadores nas escolas, ou melhor, “a falta de”; “Não senti dificuldade; tive (e ainda tenho) uma certa má vontade em utilizá-lo; “Como uso de vez em quando o Word, esqueço-me daquilo que ele (me) oferece. Aí, preciso de ajuda”; “Não sou muito paciente e me irrita fácil quando não consigo resultados rapidamente”; somente um professor fez referência a utilização do teclado, de recursos mais sofisticados e novos formatos de textos

Outro dado apontado nos questionários é o fato deles recorrerem aos filhos, esposas, maridos, amigos quando precisam de auxílio. Somente um professor disse que busca ajuda de um técnico e outro falou que, nas dificuldades, recorre ao Tópico de Ajuda do próprio computador. Percebemos que o medo de quebrar o equipamento é ainda uma crença presente entre os usuários/professores que se encaixam numa faixa etária mais avançada

Com relação aos cursos de formação continuada voltados para o uso da tecnologia oferecidos pela Diretoria de Ensino, 50% dos professores participou desses cursos. Daqueles que participaram, 50% afirma que esses cursos contribuíram com seu trabalho em sala de aula: “proporcionou-me conhecimentos básicos para que eu trabalhe, ainda que de maneira precária, com meus alunos e para que eu tenha alguma informação e saiba pesquisar para meu próprio conhecimento e oriente meus alunos a pesquisar, em especial, os “blogs”... alguns alunos meus estão escrevendo e participando de blogs.

3.1.5. O quinto eixo se organizou em uma única categoria: Motivos relacionados a utilização da informática em sua vida pessoal e na escola.

Dos professores que responderam aos questionários, oito consideram o uso do computador e a internet uma atividade prazerosa e justificaram apontando para: “a rapidez e a economia de tempo”; “ser feito em casa a qualquer momento”; “para a pesquisa (busca de temas de interesse), mais que prazerosa, é imprescindível”; “mais que prazerosa, considero

útil e necessária”; “com a internet posso explorar o máximo de cada assunto, vê-lo a partir de diferentes pontos de vista. O que facilita e enriquece o meu trabalho”; “viabiliza várias fontes de informação ao mesmo tempo”; “sempre encontro o que preciso”; “pelas facilidades que nos trazem”. Somente dois professores não consideram o computador e a navegação pela internet uma atividade prazerosa, justificando ser, para eles, uma atividade cansativa e para a qual não têm tempo.

Em relação ao trabalho educacional, utilizando a sala ambiente de informática da escola, 09 professores afirmaram nunca usarem essa sala, alegando que “a sala de informática vive com computadores fora de rede, desconfigurados etc; além do número pequeno de máquinas disponíveis”; “os computadores com problemas”. Dois professores disseram que, às vezes, utilizam a sala e somente um professor afirmou que sempre utiliza a sala.

Oito professores afirmaram não conhecer, nem utilizar os softwares educacionais disponíveis na sala ambiente de informática. Três professores conhecem os softwares educacionais e utilizam-nos com seus alunos em atividades de ensino e aprendizagem.

A maioria dos professores registrou, em suas respostas aos questionários, outros usos que fazem do computador e da internet com seus alunos: “Às vezes proponho um tema a ser desenvolvido em uma redação e viabilizo uma pesquisa pela rede a fim de aprofundar o conhecimento dos alunos”; “pesquisas sobre temas vistos na sala de aula; criação em quadrinhos, elaboração de projetos, utilizando o power point”; “peço sempre para que eles pesquisem sobre assuntos diversos, em especial textos que utilizo nas aulas de leituras e em projetos”; “trabalhos de pesquisa, tradução de músicas e de textos”; “quando passo trabalho ou pesquisa sobre temas específicos, indico aos alunos alguns sítios (sites) – às vezes indico logo Google (www.google.com.br) – para consulta”. Um número reduzido de professores afirmou, com relação a outros usos que fazem do computador, “não desenvolver nenhum trabalho na sala de informática porque a mesma nunca funciona: máquinas com problemas, sem manutenção, nem assistência”.

A unanimidade de uso do computador em casa nos faz acreditar na possibilidade de se afirmar que nossos professores já compartilham, de alguma forma, de parte dos recursos digitais disponíveis na atualidade, parece-nos, no entanto, importante utilizarmos com alguma cautela essa afirmação, pois, temos, também o registro da informação de que os professores que utilizam o computador há mais tempo (16, 11 e 09 anos) encaixam-se na faixa etária dos 31 aos 40 anos, o que nos leva a elaborar a hipótese de que os professores mais novos são os que têm maior familiaridade com o computador. É uma consideração que mostra o caráter

dinâmico das informações que obtemos em nossas investigações e aponta para o cuidado de não apresentá-las como algo definitivo, mas sim, como algo que traz a possibilidade de transformação quando percebemos as limitações desse fazer, por exemplo, quando o professor faz a indicação do google para pesquisa de seus alunos.

CAPÍTULO IV – A FALA DOS ENTREVISTADOS

4.1. Nossos Sujeitos

Dentre os doze professores de língua portuguesa da rede pública que participaram do questionário, selecionamos seis professores, tendo como critério principal para essa escolha, entrevistar os que, pelas respostas ao questionário, pareciam já possuir algumas práticas de leitura em meio digital.

Tivemos o cuidado de nomeá-los como P1, P2, P3, P4, P5, e P6 a fim de preservar seu anonimato. As questões abordadas, nesta etapa, versaram, especialmente, sobre como iniciaram o uso do computador, suas dificuldades, crescimento e transformações; os sentidos que dão à leitura na tela do computador e outros usos que fazem desse artefato, dentre eles, o pedagógico.

No quadro abaixo, apresentamos os sujeitos das entrevistas, já com algumas características que nos ajudarão a compor considerações relevantes sobre o processo de letramento digital dos professores.

Tabela 6 – Perfil de nossos sujeitos

Identificação	Faixa etária	Graduação	Professor na rede pública	Tem computador em casa	Tem computador na escola	Usa a Internet	Tem Endereço eletrônico
P1	De 41 a 50 anos	Letras	08 anos	05 anos	Sim	Sim	Sim
P2	De 41 a 50 anos	Letras	19 anos	05 anos	Sim	Sim	Sim
P3	De 41 a 50 anos	Letras	10 anos	06 anos	Sim	Sim	Sim
P4	De 41 a 50 anos	Letras	15 anos	05 anos	Sim	Sim	Sim
P5	31 a 40 anos	Letras	11 anos	06 anos	Sim	Sim	Sim
P6	31 a 40 anos	Letras	17 anos	11 anos	Sim	Sim	Sim

4.2. As análises

As análises que fizemos das falas de nossos professores, permitirão compreender aspectos essenciais do processo de apropriação desse artefato - o computador; levar-nos-ão a melhor entender os sentidos que dão à leitura feita na tela e as concepções que desenvolveram sobre os usos pedagógicos do computador e da Internet.

Roger Chartier (1999, p.78), respondendo a uma questão sobre costumes e maneiras de ler, faz o seguinte comentário:

Encontramos nas bibliotecas a idéia de um comportamento que deve ser regulado e controlado. Observe, mais tarde, no século XVIII, as sociedades de leitura, que tiveram muita importância na Alemanha das Luzes. Menos desenvolvidas na França, eram numerosas na Inglaterra, sob a forma dos *book clubs*. Nos regulamentos, está previsto que o lugar da leitura deve ser separado dos lugares de divertimento mais mundano (...). A história das práticas de leitura, a partir do século XVIII, é também uma história da liberdade na leitura. É no século XVIII que as imagens representam o leitor na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama (...). O leitor e a leitora do século XVIII permitem-se comportamentos mais variados e mais livres (...).

Se nas sociedades de leitores do século XVIII já havia uma norma de conduta estabelecida, de acordo com o suporte de escrita da época, para estar em contato com o texto; que práticas e que sentidos dão à leitura, hoje, nossos sujeitos que iniciam seu envolvimento com um outro suporte?

Consideramos, como Chartier (1999)

que as formas comandam os sentidos e que, muitas vezes, interferem na produção e recepção dos textos e que os comportamentos e gestos são constitutivos dos atos de leitura, pois ler num rolo implica numa prática totalmente diferente de ler um códice, que é também bastante diferente de ler numa tela de computador. Parte destas práticas herdam aspectos existentes no modo anterior de leitura e parte delas envolve o ineditismo de gestos, comportamentos e sociabilidades.

Refletindo sobre essa relação entre suporte, práticas de leitura e atitudes assumidas pelos leitores frente ao computador e a Internet, iniciaremos nossas análises pela trajetória de entrada no mundo da informática dos professores entrevistados que falam sobre o que os motivou e os sentidos que atribuem ao computador, que nos parecem relacionar-se à idéia de atualização, a uma necessidade da “vida atual” que os coloca, rotineiramente, frente à tecnologia.

P1 “Eu acho que a vida me impulsionou porque eu...tive que aprender, já antes no meu outro trabalho, né, hoje, gente, é necessário,...não tem como você correr do computador, ... se você correr, hoje, você tá fora do tempo...”²

P3 “...por força da necessidade profissional, acho que por um lado e por outro sempre tem a necessidade também de se manter atualizado...”

P2 “...aquele primeiro contato... mas se eu clicar nisso aqui e se não der certo? E se eu causar uma coisa grande!”

P5 “Ah! O medo, que eu sou daquela geração que a gente tem medo de quebrar, apagar tudo, deletar...”

P4 “...eu ainda me estresso com o computador...”

Com relação às dificuldades enfrentadas no início do uso do computador, as necessidades que os impulsionaram, os contextos e a mediação dessa aprendizagem, percebemos, na maioria das respostas, a presença marcante da intermediação da família, ou seja, de um filho, da mulher e, às vezes, até a participação de alunos e amigos, como podemos verificar por meio das falas dos entrevistados:

P6 “...eu morava com meu pai ainda, comprou o computador, é, e eu comecei, assim, francamente, não tinha conhecimento nenhum, aí a Claudia, essa minha aluna foi mais pra me... foi até a minha casa e me ensinou a usar o Word, como eu tinha muita dificuldade, ela anotou algumas coisas, recentemente, até achei algumas anotações na capa de um livro, porque eu pedi: eles iam me dizendo, ah faz isso, eu ia anotando na capa do livro pra chegar e treinar e ela foi até em casa, me introduziu lá, sem muita paciência porque acho que ela já tava avançada no negócio e eu burrinha de tudo...”

P2 “...Olha... o meu maior professor é meu filho, né, ah eu tenho um filho que desde a parte de software e hardware, ele monta e desmonta, faz e refaz, ele pega peça de um, monta tudo, e, praticamente ele me colocou frente ao computador, me deu as coordenadas, e, em princípio, eu era até relutante, assim, ... eu ficava,... não, mas, eu não preciso disso, aí eu vou, busco aqui, busco ali, mas, depois que me acostumei a pesquisar,...”.

P2 “...no início as dúvidas que eu tinha de navegar...ele foi passando, chegava, encontrava assim, às vezes, eu tava diante de uma dúvida do que fazer, aí, ele dizia assim:

² Os fragmentos das entrevistas foram apresentados na íntegra a fim de manter a fidedignidade dos relatos, contudo, é importante salientar que se trata de linguagem oral, muitas vezes, sem preocupações com a norma culta da língua.

olha, seja curioso, ... tem curiosidade de fazer qualquer coisa? Tá com dúvida?... mexa, só pra ver o que vai acontecer? Ele me colocava assim...aquele primeiro contatomas se eu clicar isso aqui e se não der certo? E se causar uma coisa grande! Não! Vá! Deixa ver o que vai acontecer, vai experimentando, né, então desde procurar textos, baixar textos, músicas, letras, monte de coisas, eu fui entrando nisso aí, quer dizer, ele me abriu as portas..”.

P1 “... nós sentimos que havia necessidade de ter nosso próprio computador porque até aí, nós não tínhamos, né, então, nós compramos o computador... eu fui mexendo, né, fui aprendendo, fiz um cursinho rápido por aí, mas, na hora do aperto, quem acaba me ajudando, são as meninas, ou, pelo menos, eram, as meninas que estavam mais perto e fui aprendendo a mexer então a... Foram as minhas filhas, até essa semana, eu estava lá, travou o computador essa semana e eu digitando um texto em inglês, a primeira pra quem que eu ligo, pra Fernanda, Fernanda, travou, o que eu faço?”

P3 “...Às vezes, eu corro atrás de algum amigo, é, pra perguntar, pra tirar uma dúvida, como que faz aquilo mesmo,...”.

Notamos, durante as entrevistas que essa entrada no mundo das tecnologias, aconteceu, muitas vezes, entremeada de certa resistência por parte dos professores e, quase sempre, por vias não institucionais e sistemáticas, quase sempre muito informal e poderíamos até nomeá-las como domésticas ou familiares, como podemos perceber nos depoimentos acima descritos.

A mediação do outro para introduzir o professor nesse contexto da tecnologia está muito ligado à questão geracional. Vários foram os caminhos que levaram nossos sujeitos a entrar nesse suporte digital, como vimos nas falas anteriores, contudo, não poderemos deixar de registrar a presença da mediação feita quase sempre por uma pessoa de outra geração, mais nova, com experiência e vivência diferentes do nosso professor. Percebemos em nossos sujeitos, no início, certa impaciência e alguma dificuldade no manuseio da máquina e, em contrapartida, muito incentivo, segurança e entusiasmo por parte do mediador-jovem.

Os professores relatam que, pouco a pouco, vão se apropriando desse novo artefato. Um dos indicadores dessa apropriação, para eles, parece ser a diminuição do medo diante da máquina:

P5 “...eu tinha muitos medos, esses medos eu fui perdendo aos poucos ...a gente vê até pelos próprios alunos, a gente aprende, troca com eles, eles não têm medo de nada, entram lá, clicam aqui, clicam ali, então, até com eles... a gente aprende com eles, então fui perdendo um pouco esse medo...”.

P4 “...Diferente só é,... que a gente já perdeu aquele medo do computador,... que é uma coisa que não quebra, que tem retorno, você pode fazer, desfazer, então, eu ainda não uso tanto computador, né, por falta de tempo, comodismo, às vezes, mas, você já não tem o medo de errar, de acontecer alguma coisa, de não ter retorno...”.

Inicialmente, as dificuldades que parecem permear a relação dos professores com o computador dizem respeito ao seu funcionamento como máquina, como artefato e não às possibilidades de leituras que ele poderia conter. Emergiram, nesse primeiro contato com a máquina, muitos medos relacionados ao ato de quebrar, de danificar, de perder tudo, provocando certa insegurança no manuseio desse suporte.

O medo parece decorrer do desconhecimento sobre o funcionamento da máquina. Onde devo clicar? Que botões acionar? E se o procedimento escolhido não funcionar? Além disso, há o receio de provocar danos permanentes à máquina. Parece-nos, então, que o medo diminui conforme os professores vão aprendendo alguns procedimentos e se familiarizando com alguns de seus usos. A mediação dos mais jovens parece ser de fundamental importância. Através dos depoimentos analisados, vamos conhecendo o caminho percorrido por nossos professores que, gradativamente, vão incorporando informações sobre o funcionamento dos computadores e novos procedimentos vão sendo assimilados, tais como o de que a máquina não quebra tão facilmente e que os erros podem ser corrigidos.

Os professores vão se sentindo mais à vontade conforme aprendem as operações necessárias à execução de suas tarefas, mas, a timidez e as limitações diante da máquina parecem retornar tão logo se deparam com uma nova tarefa ou algo que já fizeram há algum tempo e já esqueceram.

A seguir, nossos sujeitos fazem considerações a respeito de informações e dificuldades que surgem ao interagir com mensagens, aparentemente simples, mas, advindas do computador, parecem tornarem-se complexas por se tratar de ambiente virtual.

P3 “...Nessa experiência, entendendo a linguagem da informática, é, muitas vezes, foi e continua sendo, dependendo de onde me meto lá, no ambiente virtual, da parte lexical mesmo, por exemplo, é, quando você se encontra diante de uma mensagem, de uma janelinha lá que abre e te pergunta: executar esse programa? Então, você começa se perguntar, mas num universo semântico da informática, não sei se poderia se chamar de, né, de semântico, isso, mas no universo semântico da informática, o léxico, é, executar quer dizer o quê? Então, isso foi grave, se fosse um garoto de doze anos, ele clicaria lá, e veria no que dava, pra eu ter essa coragem, eu sou bastante tímido.”

Assim, percebemos os nossos sujeitos numa relação que poderíamos chamar de paradoxal diante do computador. Às vezes, já se consideram prontos e destemidos diante de múltiplas atividades que se habituaram a executar, estabelecendo uma relação de intimidade e aproximação segura, enquanto, em outros momentos, apresentam ainda certa timidez no manuseio com a máquina, como percebemos nestas falas:

P3 “... eu acabei me limitando, quase que, formatando um perfil do meu trabalho na frente do computador, então, pra aquilo que faço, eu já tô me virando bem sozinho, é, lidar com imagens, por exemplo, e com som, é uma coisa que, pouquíssimas vezes, eu fiz, e se tiver que fazer, não sei se consigo fazer de novo, e tenho que buscar ajuda..”.

P1 “... eu acho que a dificuldade do computador, é a sua disponibilidade de uso porque quando você usa bastante o computador, exige mais de você, automaticamente você vai aprendendo, se corre atrás dos recursos, não é verdade? Eu, às vezes, fico presa... é, a gente, às vezes, acaba ficando meio tolhida por conta, ou por volta das suas próprias necessidades... A gente fica mais na periferia porque o uso da gente é um pouco mais limitado, ... como é aquilo que você me ensinou mesmo? Porque eu fiquei tempo sem utilizar aquilo, não é que aquilo seja difícil, é uma questão do teu uso diário...”

A aproximação segura só parece possível diante de tarefas bem conhecidas. Assim, os professores parecem indicar que sua apropriação da máquina ainda é bastante parcial. Eles revelam alguma consciência disso, ao reconhecerem que “formatam um perfil” de uso do computador, que é ainda “limitado”, “periférico”. As mudanças de hábitos, decorrentes do uso do computador, vão aos poucos se construindo sobre esses usos “formatados, periféricos”.

P2 “...Em se tratando de busca e pesquisa,... para mim é muito importante, e eu tenho uma facilidade porque antes ficava ali titubeando, ah precisava, por exemplo, alguém, precisava antes consultar, ... hoje, eu não preciso mais, eu já sei, eu digito lá, eu entro ... num google que oferece, né, ou outros também,... outros similares que colocam a disposição um monte, uma infinidade de sítios ou de sites lá...”.

P6 “...O dia que eu não acesso é porque eu não trabalhei, certo? Tanto que o Marcos sabe. O Marcos chega, você ligou o computador? Não! Aquele dia eu não fiz nada, eu não corrigi, eu não preparei aula, é o meu dia assim... ai, hoje, eu não faço nada de escola, nesse dia, no computador... quando eu tenho as minhas coisas preparadas, já, né, vamos supor que eu vou dar uma aula e eu já tenho preparada, eu também gosto de olhar porque tem coisa nova e eu gosto de olhar, talvez, tenha passado alguma coisa que eu não tenha visto, mas, olha, normalmente, umas duas horas, eu fico no computador... As minhas aulas estão todas no

computador, se não está lá é porque o Marcos já salvou em cd que aí ele vai salvando e tirando de lá “.

Pesquisa, digitação e arquivamento de materiais parecem ser tarefas que começam a ser realizadas, rotineiramente, com o computador. Mas, ao falar sobre isso, os professores ainda parecem enfatizar procedimentos básicos de busca e/ou armazenagem de informações que, às vezes, ainda são realizados com ajuda de outros. Não há ainda nessas falas indícios de uma compreensão mais elaborada desses mecanismos, nem referências aos procedimentos de leitura, seleção e produção dessas informações.

Nossos entrevistados, quando questionados sobre a questão da leitura na tela do computador, fazem referência às informações disponibilizadas, especialmente com relação à sua extensão e quantidade, parecendo provocar modificações na rapidez e velocidade da leitura que a tela impõe ao leitor:

P2 “...essa atividade de leitura diante dessa multiplicidade de textos, de fontes que são oferecidas, me modifica, exerce influencia em mim a ponto de modificar a minha postura como leitor, no computador, você tá lendo, né, seja na internet ou qualquer coisa lá, você tá lendo e aquilo desperta, puxa outra coisa, vai atrás dessa outra coisa, vai atrás da... uma coisa puxa outra e você vai se enredando num universo muito mais abrangente, horizonte muito mais aberto, isso também faz com que a gente tenha uma necessidade de se policiar mais, se policiar pra não se perder, não perder o foco daquilo que é objeto do seu estudo, da sua pesquisa....”

P6 “...Como leitora, como leitora me acelera, sem dúvida,... a internet me acelera, o livro tem um ritmo que eu imponho, ah, mas eu não imponho o ritmo na internet? Mas é que tem muita coisa pra você ver, muita coisa daquele assunto e eu quero sempre ver se não tá melhor naquele outro, ah...Mas isso pode ter mais....”

P1 “... é, mas porque, às vezes, tá ali do ladinho um linkzinho pra você clicar, você pula prá lá, você quer saber tal coisa, você pula pra lá, então, eu acho assim, no sentido geral da informação, ele é muito mais rápido, isso é indiscutível, no computador você quer entrar lá, agora, você entrou na Internet, estão lá, todas as notícias do dia, sabe, estão lá, então, é rapidinho quando chego em casa, quero ver o jornal nacional ou os outros que eu vejo, eu já sei de tudo é a sessão “repeteco” do que eu já li na internet... Eu faço todo dia, praticamente, eu dou uma olhada na internet, olho todas as notícias, leio todas aquelas que me chamam mais atenção, né, e sempre eu vejo o jornal da Band, da Record e da Globo, então, a gente vai comparando, né, então sempre vê que geralmente um se aprofunda mais aqui, outro mais ali....”

Percebemos nosso leitor de textos digitais, um navegador em busca de informação sobre assuntos, na maioria das vezes, relacionados à sua profissão e ao seu enriquecimento pessoal.

É importante que reforçemos a idéia de que, no contexto digital, a leitura parece assumir, para esses sujeitos, sentidos relacionados ao acesso a informações. Leitura como consulta, sondagem, seleção de informações e pesquisa.

Outra questão que merece nossa atenção diz respeito aos ritmos impostos pela leitura na tela que, como já mencionamos, parecem exigir mais agilidade. A questão da abrangência e da extensão quantitativa de informações, também registrada pelos nossos entrevistados, aos poucos, vão formatando nossos sujeitos para buscas mais seletivas e específicas. Aliado a isso, percebemos o surgimento de uma característica em nossos sujeitos que poderíamos chamar de leitores já dotados de mais autonomia diante do computador.

Essa familiaridade é realçada quando ele pesquisa, seleciona e consulta hipertextos na Internet que LÉVY (1999) configura como “texto móvel, caleidoscópico que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor” que, através de links ou nós traz, numa multiplicidade de telas, inúmeros desafios para o leitor que reage, muitas vezes, policiando-se. Percebemos quando nos fala:

P2 “...vou fazer pesquisa ou também em casos: eu tô lendo um texto que tem muitos links, se tá lendo um texto assim... há muitas palavras que te remetem, vc clica lá..., e aí vc vai lá e..., às vezes, a curiosidade é tanta, o aprofundamento, e, ... a busca é tanta que de repente eu tenho de me policiar pra voltar ao início do texto que eu estava lendo, inicialmente, porque as outras coisas vão me puxando e são tão importantes que se eu não tomar cuidado, eu me perco, fujo daquilo que estava fazendo...”

O leitor de hipertextos digitais parece, em nossas entrevistas, viver uma situação atípica. Não está submetido aos controles institucionais e é mais ou menos livre para dar vazão às suas preferências, seguindo associações quase livres que o meio lhe permite, mas, às vezes, sente-se sobrecarregado e incomodado pela multiplicidade de escolhas.

Percebemos, nesse contexto, um leitor alicerçado na fragilidade de relação com o computador, um leitor que se perde, que sobrevoa as informações e apenas quando se percebe distanciado em demasia de seus objetivos iniciais é que retorna, retomando-o.

Embora o computador provoque um impacto nas formas como nos envolvemos com o letramento digital, elas, isoladamente, não são responsáveis por grandes alterações. As mudanças advindas com a tecnologia, como percebemos, interagem, também, com outros fatores de natureza social, econômica, política etc.

Como podemos notar, o contexto contribui para definir novas formas e práticas de leitura. Atualmente, com o texto digital, presenciamos com os sujeitos que acompanhamos, uma prática de letramento que Street (*apud* SOARES 2003, p. 105) assim aborda:

tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura...naquela particular situação.

Nesse sentido, nossos sujeitos leitores da tela do computador que se constituíram num processo, algumas vezes institucional, mas, na maioria da vezes, doméstico e familiar, carregam em seu bojo todo o sistema, a estrutura e a organização social que regem esses contextos e fazem dos mesmos mais um espaço para experimentação de formas diversas de a leitura acontecer, inclusive, a forma digital.

Percebemos o comportamento de nossos sujeitos, nesses eventos de letramento digital, mesclado, quase sempre, por fatores sociais, econômicos e geracionais que se deixam transparecer quando falam:

P2 “...eu crio um e-mail quando há necessidade imediata para manter contato com alguém, num determinado momento, aí por uns dias eu faço...”

P 1 “...eu faço todo dia, praticamente, eu dou uma olhada na Internet, olho todas as notícias, leio todas que me chamam atenção, né,...e sempre vejo o jornal da Band, da Record e da Globo, então, a gente vai comparando....vê que sempre um se aprofunda mais aqui, outro, mais ali...”

P3 “...acho que por um lado e por outro lado sempre tem a necessidade também de se manter atualizado que a vida social acaba exigindo de você que se atualize na nova tecnologia, então, em função disso: a vida social e profissional...”

P3 “...abrir e-mails se tornou uma exigência, e, praticamente diária, então, a minha rotina mudou...”

P5 “...hoje em dia já começou fazer parte da rotina, né, as consultas dos e-mails, novidades no jornal, na Internet, as notícias até, a participação em chat, então, é bacana...”

P4 “eu acho que a vantagem grande é a do relacionamento rápido, de pode trocar idéias rápidas, né, é, do círculo que você consegue, essa agilidade de falar com todo mundo...”

Nas experiências relatadas por nossos sujeitos, percebemos que alguns usos da tecnologia já permeiam o cotidiano de nossos professores, envolvendo-os em rotinas e necessidades diárias de vida e convivência, conforme percebemos em seus relatos. A leitura do e-mail, a comunicação on-line, as notícias dos jornais, rotineiramente, fazem parte da

prática social da maioria de nossos entrevistados e como atividade humana e social, toda essa organização em que as novas possibilidades de leitura estão envolvidas traz, como eles próprios afirmam, algumas vantagens, apesar de certo desconforto ocasionado nos momentos iniciais desse convívio.

Nossos professores também nos oferecem indícios de sua compreensão sobre as diferenças entre a leitura na tela e no papel:

P3 “...Eu diria talvez que eu sou dois leitores diferentes: o da tela e o do papel. O da tela é um leitor assim que seleciona, minha leitura na tela é escolha, é seleção, é consulta, é sondagem, então, é uma leitura mais dinâmica, é mais rápida, não no sentido da leitura do texto, né, não, mas, é mais rápida na seleção, então, como você vai linkando, vai abrindo um texto em cima do outro etc...e tal, então, eu vou passando os olhos em todos eles, selecionando o que me interessa, vez ou outra dou uma leitura assim mais demorada num texto, se eu percebo que ele merece, é, uma atenção maior, ...”

Acreditamos ser importante enfatizar que, embora a leitura na tela seja apenas nova possibilidade para algo que se fazia e já se fez na história das interfaces de leitura, ela implica mudanças. A presença do tato e a capa, a saliva e as arestas do papel, a página e a numeração que fazia e faz parte do mundo do impresso, são comportamentos que se modificaram nesse universo digital, ampliado por essa nova possibilidade de ler. Diante da tela que emite luz, que permite mover o texto de maneira indireta por meio do mouse ou do teclado percebemos mudanças que não são assimiladas tão rapidamente, principalmente, para uma geração “formada no papel”.

P1 “...O livro você palpa, você pega, você grifa, você penetra, difícil, você ficar ali, horas, ali horas extasiadas na frente dele [o computador], é frio, entendeu? O computador é frio...”

Quando questionados sobre as concepções e usos pedagógicos que fazem do computador, da Internet e da Sala Ambiente de Informática de sua escola, a questão das condições objetivas que essas salas oferecem é abordada:

P4”...já usei a sala de informática, embora, assim, na escola é meio que uma enganação porque, às vezes, você tem dez doze computadores, uma escola de três mil alunos...

Nossos sujeitos também se posicionaram falando a respeito do que tem sido preconizado, nos cursos de extensão em informática educacional: a informática como ferramenta de apoio metodológico.

P6 “...Não, eu não uso...Então, olha, nem sei se estou certa em relação a isso, às vezes, eu até me questiono, mas é o seguinte: levar os alunos, né, e, por exemplo, eu teria até dificuldade, a não ser que eu antes escolhesse o site, escolhesse exatamente o que eu quero, mas, qual a diferença disso e do livro? Do exercício impresso, por exemplo, então eu vou levar pra este site porque é o melhor? Qual a diferença de eu imprimir as orientações daquele site tal.. então...”

P3 “...então as primeiras experiências, os primeiros programas, aí eu fiquei com a impressão, assim, olha pra fazer isso na lousa, eu acho que faço mais eficiente,... eu cheguei a ver um programa, uma vez, de uma grande rede, tal, que mandou um material maravilhoso que pra época era avançadíssimo porque implicava imagem de vídeo no computador e tal...mas, era uma aula expositiva, a única coisa que mudava era o fato de ser no computador!...

Esse tipo de concepção parece avançar, quando os professores indicam a informática e o computador como possibilidade para que os alunos participem mais ativamente dos processos de elaboração de conhecimento. Mas, é preciso indicar também que eles se mantêm, muitas vezes, limitados na sua concepção de leitura digital como busca de informação e na sua dificuldade de pensar em usos educacionais que ele possa mediar mais intensamente, ampliando suas concepções e usos:

P2 “...alguns tipos de softwares apenas substitui uma coisa por outra, mas, é dentro do mesmo esquema daqueles esquemas que já da uma coisa mais ou menos pronta pra o aluno trabalhar por um caminho que já está, é pré estabelecido, aí eu não gosto muito não, e também, há muitas saídas, e, mas, eu acho que o computador e a internet, né, mas eu tô pensando na internet é, realmente, um recurso imprescindível, esse é imprescindível no processo de aprendizagem porque eu sempre penso num processo de aprendizagem, numa pedagogia em que o aluno participe da sua aprendizagem, ele seja um sujeito, na verdade, não seja apenas que receba as coisas prontas, não, e que tenha acesso a várias fontes de informação...”

P2 “... eu sempre penso na sala de informática como uma biblioteca, como sendo uma biblioteca, uma espécie, tem a mesma função, desempenha a mesma função dentro de uma escola que a biblioteca, então, deve existir alguém, não há necessidade de eu estar lá, eu poderia estar, mas, não há necessidade, deve haver alguém ali pra atender aos alunos, ficar cuidando etc....como na biblioteca existe a bibliotecária e o professor orienta os alunos, o que ele... orienta no sentido de que faça uma pesquisa sobre determinado tema...”

P5 “...aqui mesmo no [escola], nós temos vários programas voltados para o ensino da língua inglesa e isso colabora bastante. Levo [meus alunos] ...e no caso do software voltados pro inglês, eles são maravilhosos, têm diálogo, têm o visual, e software de inglês tem que ter som, e diálogo e a pronúncia, são muito ricos...e os alunos gostam, gostam bastante, querem voltar: nós não vamos voltar professora? Quando nós vamos lá outra vez? É muito gostoso... e tem a ferramenta também disponível no próprio computador, como o clipart, né, trabalho com história em quadrinhos, então, aí eles vão pro computador, formular historinhas, utilizando o que aprenderam na sala de aula, utilizando ali, pra formar diálogos, então, é bacana, eles gostam...”

P6 “...Dele acessar [aluno], dele usar a internet pra pesquisa, dele usar porque eu sei, é bom ...”

P2 “...eu coloco a internet como uma fonte a mais de pesquisa, dependendo do assunto, eu digo: olha vocês podem pesquisar aqui em livros que tratam desse assunto, aqui, pode buscar isso em enciclopédia, aqui, esses artigos etc...mas vocês também, tem a internet existem estes sites aqui dão um tratamento muito bom a esse assunto,...”

Percebemos que, na maioria das vezes, a relação, apontada pelos nossos sujeitos, sobre os usos pedagógicos da Internet, do computador e dos recursos disponíveis na sala ambiente de informática das escolas públicas, embora sejam críticos em relação aos usos educacionais preconizados, ainda não conseguem propor alternativas mais interessantes e consistentes.

Vale a pena refletir sobre algumas hipóteses para explicar essa questão, baseando-se na própria relação dos professores com o computador. A maioria dos entrevistados utilizam o computador rotineiramente em suas atividades pessoais e o fazem, com certa segurança, considerando-se até competentes na atividade, mas, em se tratando de usos pedagógicos, a rotina ainda vem carregada por problemas e obstáculos que parecem de certa maneira, dificultar essa mediação com o processo de ensino e aprendizagem.

A informática se apresentou como um recurso positivo por trazer funcionalidade e dinâmica às ações diárias, facilitando contatos e contribuindo para mudanças de suas atividades pessoais.

Percebemos, nesse percurso, um envolvimento dos professores no sentido de compreenderem o seu letramento digital e desejarem incluir, em sua rotina pedagógica, atividades dele decorrentes, embora as próprias práticas e concepções do professor em relação ao computador sejam ainda limitadas.

Por outro lado, percebemos que essas práticas são fruto de um investimento – na maioria das vezes – pessoal e não institucional.

Embora limitados, seus usos e sua compreensão permitem perceber a distância entre as práticas sociais de leitura digital e aquelas preconizadas pela escola, pelos cursos de formação inicial e continuada.

Visualizamos um sujeito envolvido em aspectos voltados para sua própria formação, ainda com poucas condições para construir diferentes alternativas, embora a realidade digital esteja pressionando-o a um movimento de transformação frente ao letramento digital e ao processo de ensino e aprendizagem em tempos de computador e Internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas de nossos professores nos permitiram compreender vários aspectos do processo de apropriação do computador; ajudaram-nos a melhor entender os sentidos que dão à leitura feita na tela e as algumas concepções sobre os usos pedagógicos do computador e da Internet.

A trajetória de entrada no mundo da informática dos professores entrevistados foi permeada por dificuldades relacionadas ao funcionamento da máquina. Pareceu-nos estar relacionada, também, à idéia de atualização, a uma necessidade da “vida atual” ligada, rotineiramente, à tecnologia.

Sobre as mutações advindas da relação corpórea do sujeito com o suporte, Chartier (1994, p. 100) faz importantes considerações que dizem respeito à questão de que “Ler sobre a tela não é ler um códex.(...) a revolução iniciada é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e formas que transmitem o escrito”. Percebemos em nossos sujeitos que essa revolução digital, o primeiro contato com a máquina aconteceu entremeadado de muitos medos relacionados ao ato de quebrar, de danificar, de perder tudo, provocando, inicialmente, certa insegurança no manuseio.

Percebemos, nessa caminhada, a mediação do outro, por vias não institucionais, quase sempre muito informal e até domésticas ou familiares, introduzindo o professor nesse contexto da tecnologia. Não poderemos deixar de mencionar que nessa mediação sempre encontramos uma pessoa de uma geração mais nova, com experiência e vivência diferentes do nosso professor.

Nossos sujeitos vão, aos poucos, se apropriando desse novo artefato. Falam sobre a questão da leitura na tela do computador, fazendo referência às informações disponibilizadas, relacionando-as à sua extensão, quantidade, rapidez e velocidade que a tela impõe ao leitor. Nosso leitor de hipertextos digitais é um navegador em busca de informação sobre temas, na maioria das vezes, relacionados à sua profissão e ao seu enriquecimento pessoal.

É inegável que esta nova condição do texto na tela influenciou a transformação da relação do sujeito com a leitura e, a longo prazo, poderá trazer contribuições importantes para o nosso sujeito refletir sobre suas práticas de leitura, suas atitudes e disposições para com esse novo suporte, enfim, seu letramento digital.

O computador e a internet configuram-se como mais um caminho para ler e buscar informação. Nesse sentido buscamos entender essa relação com nossos professores. Que

sujeito é esse que adentra nesse espaço, nesse novo ramo de virtualidade que a vida faz eclodir? (Lévy, 1998)

Considerando, também, que a leitura configura-se uma relação social (Orlandi, 1999), buscamos compreender como essa relação se dá com nossos sujeitos. Como as práticas de leitura dos professores acontecem no suporte digital.

Caminhamos, durante o trabalho, com o envolvimento dos entrevistados à situação nova a que foram expostos enquanto leitores. À medida que responderam questões, tais como “por que você começou a usar o computador”, “como é para você essa dinâmica de ler na tela”, “você acha que o computador e a internet mudaram seus hábitos de leitura”, percebemos que foi se delineando, gradativamente, um leitor que agora usa também o computador para fazer suas leituras e que a tecnologia está, paulatinamente, sendo incorporada às suas práticas de leitura.

Durante nossos trabalhos, encontramos professores que lêem com certa desenvoltura na tela do computador qualquer tipo de texto, que vêem vantagens no computador, que consideram imprescindível o seu uso para a organização de sua rotina e seu planejamento de trabalho, se deslumbram com a diversidade de caminhos pelos quais sua leitura digital de hoje, pode percorrer. Em contrapartida, em sua grande maioria, nossos sujeitos estabelecem uma aproximação mais segura com a máquina somente diante de tarefas bem conhecidas.

Assim, os professores parecem indicar que sua apropriação da máquina ainda é bastante parcial. Eles revelam alguma consciência disso, ao reconhecerem que “formatam um perfil” de uso do computador, que é ainda “limitado”, “periférico”.

As mudanças de hábitos, decorrentes do uso do computador, vão aos poucos se construindo sobre esses usos “formatados, periféricos”. Não há ainda indícios de uma compreensão mais elaborada de outros mecanismos de leitura. Nosso sujeito pareceu-nos ainda um leitor alicerçado na fragilidade de relação com o computador.

Embora o computador provoque um impacto nas formas como nos envolvemos com o letramento digital, elas, isoladamente, não são responsáveis por grandes alterações. As mudanças advindas com a tecnologia, como percebemos, interagem, também, com outros fatores de natureza social, econômica, política etc.

Essa concepção parece avançar, quando os professores indicam a informática e o computador como mais uma possibilidade de participação dos alunos nos processos de elaboração de conhecimento. Mas, é preciso indicar também que ele se mantém, muitas vezes, limitado para mediar mais intensamente outros usos educacionais.

A informática se apresentou como um recurso positivo por trazer funcionalidade e dinâmica às ações diárias, facilitando contatos e contribuindo para mudanças de suas atividades pessoais, percebemos um envolvimento dos professores no sentido de compreenderem o seu letramento digital.

Visualizamos um sujeito envolvido em aspectos voltados para sua própria formação, embora a realidade digital esteja pressionando-o a um movimento de transformação frente ao letramento digital e ao processo de ensino e aprendizagem em tempos de computador e Internet.

Talvez ainda seja cedo para falar de benefícios à aprendizagem trazidos pelo computador até porque faltam pesquisas que mostrem resultados eficazes do uso da informática na educação. Mas, de qualquer forma, o computador e a Internet forçam os educadores a repensar sua relação com a tecnologia.

A tecnologia exige outras competências? Gera novos letramentos? Demanda outras necessidades para a formação de nossos educadores?

Como relacionar as análises ao problema da formação de professores e às práticas escolares?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKTHIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRETO, Raquel Goulart. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In: MARINHO, Marildes (Org.) *Ler e navegar. Espaços e percursos de leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 2001. p.199.
- BARRETO, R. G. "Análise de Discurso do/no ensino: por novas práticas de linguagem na escola". *Em Aberto*, n.61, 1994: 156-160.
- _____. Novas tecnologias na escola: uma "revolução" educacional? *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, n.13, jan/fev 1997: 39-45.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de, FIORIN, José Luiz (orgs.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. 2ª.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- CHARTIER, R. A ordem dos livros, leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UnB, 1994. p. 100 – 101
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos avançados*, v. 11, n. 5, 1991.
- CHARTIER, R.. *Os Desafios da Escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais! 09.05.1999.
- COSCARELLI, Carla e RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*-Vol. 1,n.1 (1978)-São Paulo:Cortez;Campinas, CEDES,1978.
- Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* - No. 74, CEDES, 2001.
- Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* - Vol. 24, n.83, p.601-626, agosto, 2003; Campinas. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- FONTANA, Roseli A. *Cação. Como nos tornamos professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTANA, Roseli A. Cação e CRUZ, Maria Nazaré da. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e Ensino. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB e Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. Revista Leitura Teoria e Prática. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto e ALB, n.03, 1984, p.25 - 33.

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissionalização. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2004.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L.A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. Trabalho apresentado no 4. Forum de Estudos Lingüísticos. Rio de Janeiro, 1999.

MARCUSCHI, L.A., XAVIER, Carlos dos Santos, (orgs.) Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.

NÓVOA, Antonio. (coord). Os professores e sua formação. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997

_____. Revista Nova Escola. Agosto/2002, p.23.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro, (orgs.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, R. H. R. (2002) A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) Leitura e Escrita na Formação de Professores, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED

ROJO, Roxane (org.) Alfabetização e Letramento. Perspectivas Lingüísticas. Roxane Rojo (org.) Campinas: Mercado de Letras, 1998 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHÖN, Donald. Os professores e sua formação. Coord. de Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997.

SILVA, E.T da. De Olhos Abertos. Reflexões sobre o Desenvolvimento da Leitura no Brasil. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

SOARES, Magda. Linguagem e escola – uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, Magda. Letramento – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>

SZYMANSKI, Heloisa (org.). A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

PRETTO, N. L. Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias.

Trabalho apresentado na 22a Reunião Anual da ANPEd, CD-ROM,

Caxambu, 1999.

USABILIDADE - < www.usability.gov >.

ANEXOS

1ª. Etapa:

Aplicação dos questionários.

QUESTIONÁRIO

Este questionário tem por finalidade identificar como professores de Língua Portuguesa, dos ensinos fundamental e médio, estão lidando com as transformações decorrentes da inclusão de computadores e da internet nas escolas e em suas vidas e, também, refletir sobre como percebem os impactos dessas transformações em seus alunos.

Portanto, não existem respostas corretas, nem erradas. Sua participação nessa pesquisa será produtiva na medida em que seja sincero(a) em suas respostas.

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Escola: _____

Séries em que leciona: _____

Há quanto tempo leciona nessa escola: _____

Leciona em outras Unidades Escolares: _____

Há quanto tempo é professor da rede pública: _____

Idade: ____ de 21 a 30 anos

____ de 31 a 40 anos

____ de 41 a 50 anos

____ de 51 a 60 anos

____ mais de 60 anos

Graduação ____ ou Fazendo Graduação ____

Curso de: _____

Pós-Graduação ____ ou Fazendo Pós Graduação ____

Curso de: _____

1. Tem computador em casa? Sim Não

Há quanto tempo? _____

2. Tem computador na escola? Sim Não

Há quanto tempo? _____

3. Faz uso do computador? Sim Não

Há quanto Tempo? _____

Onde? _____

4. Você tem e-mail? Sim Não

Costuma corresponder com as pessoas por meio de e-mail:

Sempre às vezes nunca

5. Seus e-mails são para tratar de assuntos:

() pessoais () profissionais

() outros. Especifique _____

6. Usa o computador para:

Acessar a internet

Preparar aula

Jogar

Conhecer/pesquisar softwares educacionais

Digitar textos

Organizar arquivos pessoais (fotos, receitas, etc)

Ouvir música

Consultar dicionário

Outros. Especifique: _____

7. Que programas você conhece?

a. Word

Não conheço Conheço Utilizo sempre Utilizo pouco

b. Excel

Não conheço Conheço Utilizo sempre Utilizo pouco

c. Power Point

Não conheço Conheço Utilizo sempre Utilizo pouco

d. Paint

Não conheço Conheço Utilizo sempre Utilizo pouco

e. Foto Editor

- Não conheço Conheço Utilizo sempre Utilizo pouco
- f. Windows Media Player
- Não conheço Conheço Utilizo sempre Utilizo pouco

8. Digita seus textos:

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

9. Usa a Internet para:

- Pesquisar temas pessoais (alimentação, estética, saúde, viagens, etc)
- Pesquisar temas culturais (museus, filmes, músicas, religiões, etc)
- Pesquisar temas relacionados à educação
- Pesquisar em gramáticas
- Pesquisar temas de literatura
- Pesquisar textos e materiais para suas aulas
- Ouvir músicas

10. Têm site pessoal ou blog?

- Sim Não

11. Utiliza o Orkut

- Sim Não

12. No Orkut, você participa de alguma comunidade?

- Não Sim Qual? _____
- Com que finalidade? _____

13. Que sites costuma acessar?

Cite-os: _____

14. Como você aprendeu a operar o computador?

15. Que dificuldades enfrentou no início desse processo?

16. Que dificuldades ainda enfrenta no uso do computador?

17. A quem recorre quando precisa de auxílio?

18. Você considera o uso do computador e a navegação pela internet uma atividade prazerosa? Sim Não

Por quê? _____

19. Em relação ao seu trabalho, utiliza a sala ambiente de informática de sua escola, com que frequência:

Sempre Às vezes Nunca

20. Você conhece os softwares educacionais disponíveis na sala ambiente de informática de sua escola?

Sim Não

21. Utiliza-os com seus alunos em atividades de ensino e aprendizagem?

Sim Não

22. Que outros usos faz do computador e da internet com seus alunos?

23. Participou de cursos de formação continuada para o uso de tecnologia?

Sim Não

24. Esses cursos contribuíram para com seu trabalho em sala de aula?

Sim Não

De que forma? _____
