

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NILZA CONSUELO ALVES PINHEIRO

**DO QUADRO DE GIZ AO TECLADO DO COMPUTADOR:  
contextos educativos e desafios à formação do professor de  
língua portuguesa**

UBERABA - MG

2005

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

NILZA CONSUELO ALVES PINHEIRO

**DO QUADRO DE GIZ AO TECLADO DO COMPUTADOR:  
contextos educativos e desafios à formação do professor de língua  
portuguesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio.

UBERABA – MG

2005

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Pinheiro, Nilza Consuelo Alves  
P655d Do quadro de giz ao teclado do computador : contextos  
educativos e desafios à formação do professor de língua  
portuguesa / Nilza Consuelo Alves Pinheiro. -- 2006  
174 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Sálua Cecílio

Dissertação (mestrado em Educação)-Universidade de  
Uberaba, Uberaba, MG, 2006

1. Professores - Formação. 2. Língua portuguesa. 3.  
Conhecimento. 4. Tecnologias computacionais. I. Título.

NILZA CONSUELO ALVES PINHEIRO

**DO QUADRO DE GIZ AO TECLADO DO COMPUTADOR: contextos  
educativos e desafios à formação do professor de língua portuguesa**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade de  
Uberaba, como requisito parcial, para  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio – UNIUBE

---

Prof. Dr. João Bosco Cabral dos Santos  
– UFU.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dirce Maria Falconi Garcia –  
UNIUBE

Dedico este trabalho às gerações que não se deixam enformar, e que nem só buscam informação. Sobretudo àquelas que estão se formando com a possibilidade de construir sua narrativa mais personalizada e uma sociedade do conhecimento efetivamente emancipada.

## AGRADECIMENTOS

A minha família, todos cúmplices na caminhada: meu esposo Carlos, parceiro presente e amigo, com quem comungo meu ideal de educação. Gustavo e Luciana, nossos filhos, que pacientemente, muitas vezes, tiveram minha presença ausente, pelo meu envolvimento com a educação. Eduardo e Larissa, nossos recém-chegados filhos, pelas palavras de apoio, nessa caminhada. Todos sempre incentivando minha formação profissional docente.

À memória de meu pai João Alves de Souza, grande timoneiro de nossa família e a minha mamãe Terezinha Maria Costa Alves, companheira em minhas madrugadas de estudos, que diz, com orgulho: *“ajudei a pôr diploma na mão de cinco filhos”*.

Aos meus irmãos Neuza, Elizabet, Hideraldo e Thelma e a minha sogra Lígia Modesto Pinheiro, pelas mãos dadas que nos fazem fortes.

A minha orientadora Sálua Cecílio, misto de extensão, intenção, parceria e interlocução em minhas buscas: grande mestra! Sua humildade intelectual, sua paciência ao construir conhecimentos comigo e, sobretudo, sua sabedoria são marcas indelévels em minha formação.

Aos meus mestres doutores Dirce Maria Falconi Garcia e Otaviano José Pereira, pela paciência e competência na leitura crítica e pelas sugestões importantes sobre a minha pesquisa. Sem suas participações, não estaria completo o meu trabalho.

Aos meus colegas mestrandos, pelo companheirismo durante nossos estudos.

Aos alunos e professores, universo de minha pesquisa, sempre disponíveis e, como eu, também amantes da nossa língua portuguesa.

Aos gestores das instituições pesquisadas, pela acolhida em seu espaço-laboratório.

A diretora da Escola Estadual “Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco”, Prof<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Leandro, pelo incentivo e pelo espaço cedido para minha pesquisa.

À diretora da Escola Municipal “Uberaba”, Prof<sup>a</sup>. Sônia Manzan, companheira que acredita em meu trabalho, pela força e pela palavra amiga.

Vocês me ajudaram a narrar essa história. Minha gratidão.

Nilza Consuelo Alves Pinheiro

## RESUMO

As mudanças no sistema capitalista de produção e o avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), no final do século XX, suscitam, na escola, nova organização para atender às demandas de sua clientela. Conseqüentemente, desestabilizam-se as práticas dos educadores, que não conhecem as TIC. Especialmente, o professor de língua portuguesa, que trabalha a comunicação e a expressão também como disciplina, tem papel decisivo nessa transição. Daí, surge uma questão: as instituições de ensino superior (IES) têm formado seus futuros docentes nessa perspectiva? Considerando os referenciais teóricos norteadores, entre eles, Castells; Burke; Pozo; Bakhtin; Bagno; Orlandi; Travaglia; Preti; Marques; Morin; Lévy; Bianchetti; Masetto e Valente, neste estudo, busca-se compreender o processo de formação inicial do professor de língua portuguesa e a inclusão do computador como recurso pedagógico efetivo para apreensão e /ou construção do conhecimento. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa – modalidade estudo de caso – tendo como instrumentos de coleta de dados: pesquisa documental, observação dirigida, entrevistas semi-estruturadas com alunos e questionários para os respectivos professores do curso, além de entrevistas semi-estruturadas com professores da educação básica. Os resultados sugeriram que, embora as IES registrem, nos documentos oficiais, necessidade de domínio do uso das TIC pelos alunos, não as priorizam nos cursos de formação de professores e que os alunos futuros docentes continuam no analfabetismo digital. Conclui-se, portanto, que há necessidade de se investir nesse projeto, efetivando o redimensionamento do currículo do Curso de Letras e revendo práticas pedagógicas docentes, favorecendo, assim, uma melhor formação de seus futuros docentes.

**Palavras-Chave:** Professores – Formação. Língua portuguesa. Tecnologias computacionais. Conhecimento.



## RESUMEN

Los cambios en el modo capitalista de producción y el avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en el final del siglo XX, suscitan, en la escuela, una nueva organización para atender las demandas de sus clientes. Como consecuencia, se desestabilizan las prácticas de sus educadores, que, no conocen las TIC. Especialmente el profesor de lengua portuguesa, que también trabaja la comunicación y la expresión como materia, tiene un papel decisivo en esta transición. Así, surge la cuestión: las instituciones de enseñanza superior (IES) ¿están formando sus futuros docentes en esta perspectiva? Considerando a los referentes teóricos orientadores como Castells; Burke; Pozo; Bakhtin; Bagno; Orlandi; Travaglia; Preti; Marques; Morin; Lévy; Bianchetti; Masetto y Valente se busca, en este estudio, comprender el proceso de formación inicial del profesor de lengua portuguesa y la inclusión del ordenador como recurso pedagógico efectivo para la adquisición y/o construcción del conocimiento. A tal efecto, se desarrolló una encuesta cualitativa – modalidad de estudio de caso – siendo los instrumentos de recolección de datos: investigación documental, observación dirigida, entrevistas semiestructuradas con alumnos y cuestionarios para los respectivos profesores del curso, además de entrevistas semiestructuradas con profesores de la educación básica.

Los resultados sugieren que, aunque las IES registren en documentos oficiales la necesidad del dominio del uso de las TIC por los alumnos, no les dan prioridad en los cursos de formación de profesores y que los alumnos, futuros docentes, continúan siendo analfabetos digitales. Se concluye, por lo tanto, que es necesario invertir en este proyecto, produciendo una efectiva revaloración del currículo del Curso de Letras y revisando las prácticas pedagógicas docentes, favoreciendo, así, una mejor formación de sus futuros docentes.

**Palabras Clave:** Profesores – Formación. Lengua portuguesa. Tecnologías computacionales. Conocimiento.

*“Esta é uma declaração de amor; amo a língua portuguesa. Ela não é fácil. Não é maleável. E, como não foi profundamente trabalhada pelo pensamento, a sua tendência é a de não ter sutilezas e reagir às vezes com um pontapé contra os que temerariamente ousam transformá-la numa linguagem de sentimento e de alerteza. É de amor. A língua portuguesa é um verdadeiro desafio para quem escreve. Sobretudo para quem escreve tirando das coisas e das pessoas a primeira capa do superficialismo.*

*Às vezes ela reage diante de um pensamento mais complicado. Às vezes se assusta com o imprevisível de uma frase. Eu gosto de manejá-la – como gostava de estar montada num cavalo e guiá-lo pelas rédeas, às vezes lentamente, às vezes, a galope”.*

Clarice Lispector

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Quadro 1. Professores dos cursos de Letras pesquisados.....	95
2. Quadro 2. Análise da pesquisa documental.....	100
3. Gráfico 1. Experiência profissional dos professores.....	108
4. Gráfico 2. Faixa etária dos alunos .....	109
5. Gráfico 3. Gênero dos alunos .....	109
6. Quadro 3. Experiência profissional dos alunos pesquisados.....	110
7. Quadro 4. Local de realização das entrevistas.....	112
8. Figura 1. Categorias de análise referentes à compreensão do processo de inclusão do uso do computador como recurso pedagógico, na formação inicial dos alunos do curso de Letras .....	113

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO GLOBAL.....	20
1.1 <b>O informacionalismo na escola e a relação dialética entre informação e conhecimento</b> .....	36
1.2 <b>As tecnologias computacionais: desafios e possibilidades de inclusão a serviço da educação</b> .....	42
2 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO: UMA PRÁTICA PARA A AUTONOMIA.....	58
2.1 <b>A linguagem e suas nuances comunicativas</b> .....	59
2.2 <b>A língua portuguesa como código de comunicação e de acesso à cidadania</b> .....	65
2.3 <b>Os diferentes usos da linguagem e o processamento das informações</b> .....	73
2.2.1 A escola necessária: espaço real e virtual em um mundo globalizado .....	81
2.4 <b>Os signos e a construção dos significados</b> .....	83
3 DO QUADRO DE GIZ AO TECLADO DO COMPUTADOR: PASSOS E DESCOMPASSOS NA COTIDIANIDADE DE PROFESSORES EM SALA DE AULA.....	88
3.1 <b>Uma leitura dos contextos educativos: a pesquisa e seu percurso</b> .....	92
3.1.1 <i>A abordagem</i> .....	93
3.2 <b>Os sujeitos: sua realidade</b> .....	106
3.3 <b>Diagnósticos e Prognósticos</b> .....	112
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E ALTERNATIVAS .....	126
4.1 <b>A formação de professores e a concepção de uma escola cidadã na era do informacionalismo</b> .....	127
4.2 <b>O currículo e as práticas de ensino: interfaces da formação docente</b> .....	135
4.3 <b>O professor de língua portuguesa: um artesão da palavra na construção da profissionalidade docente para a alfabetização digital</b> .....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	152
REFERÊNCIAS .....	159
APÊNDICE A - Roteiro para análise dos documentos das instituições pesquisadas...	170
APÊNDICE B - Roteiro para observação de aula de língua portuguesa .....	171
APÊNDICE C - Questões para encaminhamento das entrevistas semi-estruturadas...	172
APÊNDICE D - Questionário para professores .....	173

## INTRODUÇÃO

O tema Formação de Professores tem despertado especial interesse nos educadores, em uma época de transição do modo de produção capitalista, isto é, do modo de produção industrial para o pós-industrial, ou informacionalismo<sup>1</sup>. (CASTELLS, 2000). Com o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), nas últimas décadas do século XX, gestores do capital passam a se referenciar por conexões de informações estabelecidas entre empresas em rede, localizadas em territórios distantes um do outro, porém com ações conjuntas em tempo real. No campo econômico, a informação transforma-se em moeda de troca entre as grandes empresas transnacionais, com o objetivo de manter-se o poder hegemônico e de controlar o poder dos trabalhadores que detêm a força de trabalho no sistema produtivo capitalista.

Nesse contexto, a acumulação produtiva concentra-se nas mãos de uma minúscula parcela da sociedade, que vive nos países desenvolvidos – a classe hegemônica – enquanto a grande maioria da população vive em condições sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras, precárias, nos países periféricos. “Os contrastes entre o padrão de vida são gritantes quando se comparam alguns extremos. Uma criança que nascer neste ano em Zâmbia, por exemplo, terá as mesmas chances de chegar aos 30 anos de idade do que tinha um habitante da Inglaterra em 1840”. (RANKING..., 2005, p. A22). A classe hegemônica se organiza para financiar as políticas públicas destes, que não têm como escapar ao poder e, irreversivelmente, submetem-se às exigências da elite econômica.

Entre os bens públicos disponibilizados às sociedades dos países do primeiro mundo, diferentemente dos países dependentes, focaliza-se, em especial, a educação, que também é repartida desigualmente.

Nos países desenvolvidos, a educação constitui-se como um dos pilares centrais da soberania nacional. Desde pequena, a criança inicia o seu processo de formação, com acompanhamento educacional. Existem, nesses países, creches e pré-escolas com infraestrutura para se trabalhar com a educação infantil. Logo, as crianças, nesse ambiente educativo, desenvolvem-se mais quanto às suas estruturas psicológicas, uma vez que elas são

---

<sup>1</sup> Informacionalismo: novo modo de produção do sistema produtivo capitalista, desenvolvido a partir das últimas décadas do século XX. (CASTELLS, 2000).

desafiadas a explorá-las. Suas representações vão se ampliando e, conseqüentemente, seu universo torna-se mais palpável. Por exemplo:

Na Finlândia, na Suécia, na Alemanha (Baviera), ou no Canadá – alguns dos países que obtiveram os melhores resultados nas avaliações do PISA –, meninos e meninas lêem mais do que em outros países. [...] todos utilizam outros recursos além dos livros. Entre esses recursos figuram a televisão, o cinema, a Internet, os mapas, os museus e estabelecimentos nas redondezas, a quitanda ou a mercearia do bairro [...]. (BRASLAVSKY, 2005, p. 35).

Com recursos diferenciados e disponíveis, há mais condições de promover-se uma aprendizagem efetiva. O indivíduo que tem acesso à educação escolar consegue fazer uma leitura de mundo mais crítica, enquanto sujeito mais autônomo para pensar e agir. Além de poder colaborar para que seu entorno seja mais humanizado, luta, com argumentos convincentes, por mudanças estruturais a fim de se manter [ou buscar] a independência da nação.

Não bastassem os altos índices de analfabetismo, reprovação e evasão de alunos das escolas dos países periféricos, com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, essa desigualdade aumenta ainda mais. Isto porque, têm tido acesso às tecnologias informacionais, os alunos cujos pais detêm maior poder econômico. Mesmo entre esse contingente, o computador, como tecnologia de ponta, não tem sido, comumente, utilizado como um recurso pedagógico, na escola.

Acredita-se que pode acontecer de os alunos não conseguirem selecionar as informações por ele veiculadas e desenvolver suas próprias idéias, ou, ainda, os professores não se sentirem formados para incorporar esse uso do computador em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, quanto aos profissionais docentes, há a necessidade de formá-los, em serviço para trabalharem nessa perspectiva, já que, por ser recente a introdução da ferramenta computacional na educação, não tiveram essa prática, na formação inicial. Pensa-se que, mais que isso, torna-se essencial investigar se, atualmente, nos cursos de formação de professores, está sendo propiciado aos discentes o contato com as tecnologias computacionais para que, ao chegarem à escola, tenham mais facilidade para lidar com esse recurso, na perspectiva da construção do conhecimento.

A isso se relaciona a questão fundamental a ser pesquisada: os alunos dos cursos de licenciaturas, em especial do curso de Letras, que trabalham, entre outros, com a língua portuguesa como disciplina específica e como compreensão dos demais conteúdos

curriculares, atualmente, estão fazendo uso do computador como um recurso pedagógico efetivo para a construção do conhecimento, durante sua formação inicial?

Diante dessa indagação, a formação inicial, no curso de Letras, coloca-se então como o problema dessa investigação não somente pela urgência em identificar lacunas que estão se constituindo, nessa etapa, e que vão refletir no bom desempenho do futuro docente, como também para minimizar as questões que obstaculizam a consecução de um projeto educacional harmônico direcionado à sociedade. Tratar esse problema com as possibilidades de investimento que merece é importante, não para estabelecer verdades definitivas, mas como alternativa para conhecer a realidade dos professores da área e ampliar-se o debate sobre o tema da efetiva formação de professores de língua portuguesa, na era do informacionalismo.

Simultaneamente a esse período de amadurecimento da pesquisa, além de participar de atividades orientadas e dos seminários propostos pelo Programa, foram feitas muitas leituras e algumas produções, que subsidiaram o início da redação do capítulo referente à fundamentação teórico-metodológica da dissertação. À medida que se desenvolvia o estudo, nas discussões dos seminários, definiam-se os pensadores que se identificavam e mantinham melhor interlocução com o problema suscitado e que auxiliariam na compreensão do mesmo.

Entre eles, para contextualizar a sociedade do início do século XXI, analisar o processo de globalização, o novo sistema produtivo vigente e as repercussões daí advindas à sociedade, de maneira particular, ao mundo do trabalho citam-se Castells (2000); Gómez (2000); Neves (2000); Sousa Santos (1999); Gómez (1999); Bruno, (1999); Ianni (1999, 1997); Antunes (1995); Hobsbawn (1995). Daí, surge o primeiro capítulo intitulado **EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO GLOBAL**, em que são discutidos o informacionalismo como modo de desenvolvimento do sistema produtivo capitalista, nesse final do século XX e a escola como espaço de produção do conhecimento que possibilitam a compreensão das mudanças que emergem desse contexto. Faz-se necessário, aqui, enfatizar que essa análise sobre os diferentes contextos educativos de sistemas e de níveis de ensino serve de cenário à discussão sobre formação de professores, no Capítulo IV; por isso, tanto a escola que forma professores como a que se destina como espaço de atuação desses docentes está presente em toda a pesquisa.

Nesse contexto, alteram-se as relações com o conhecimento; até então, as instituições escolares, quase em sua totalidade, constituíam-se como transmissoras de conhecimentos estanques e acríticos. A revolução tecnológica reflete-se obrigatoriamente na função dessa

escola, no sentido de que a sua linha de ação também desenvolva estratégias que melhor atendam às mudanças advindas do novo modo de desenvolvimento.

Diante de muitas informações a serem selecionadas para se proceder a uma leitura crítica de mundo, evidencia-se a necessidade de uma investigação no sentido de perceber-se como a sociedade está absorvendo tais informações, processando o conhecimento e incorporando novas competências. Para esse aprofundamento, buscou-se, como referência, os autores Pellanda, Schünzen e Schünzen Jr. (2005); Pozo (2004); Rios (2004); Burke (2003); Palangana (2001); Lastres e Albagli (1999). Nessa direção, destaca-se que o avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) constitui-se uma realidade irreversível; por isso, torna-se urgente buscar a parceria da escola, enquanto agência formadora, para se investir na qualificação de seus alunos, a fim de se enfrentar o desafio da inclusão digital para todos. Especialmente a proposta de se equipar as escolas com computadores requer uma formação específica de seus profissionais para lidarem com tais ferramentas.

Ao mesmo tempo, é mister que a escola acompanhe essas mudanças para não ficar marginalizada de tal processo, uma vez que outros ambientes tecnológicos estão seduzindo e despertando novos interesses aos alunos. Almeida (2005); Moran; e Valente (2005, 2004, 2003, 2002); Bianchetti (2001); Moran (2000) e Lévy (1996) são estudiosos das TIC e contribuem com esta investigação, no sentido de se entender o tecido dessa referida trama. Concluindo o capítulo, resgata-se o pressuposto de que essa trama, ou seja, a comunicação entre os sujeitos estabelece-se por meio da linguagem, que, diante de uma possível inclusão digital, passa por um processo de ressignificação.

Em seguida, aborda-se a temática **LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO**, que dá nome ao segundo capítulo. Acredita-se que, nessa conjuntura sócio-político-econômica, a linguagem estrutura-se como um pilar central, porquanto seu poder de comunicação e persuasão é indiscutível. Os sujeitos da comunicação são posicionados socialmente, considerando-se também o seu nível de domínio do código lingüístico – para a sociedade brasileira, a língua portuguesa.

Também se analisam as várias possibilidades de uso da língua, seus diferentes níveis e variantes, o signo e seus significados. Aí se situa uma questão ainda não considerada pelos gestores da educação: quem pode contribuir decisivamente para que os usuários da língua construam conhecimentos críticos e tenham acesso às informações? Os professores são importantes interlocutores nessa jornada; indubitavelmente, e sobretudo, o professor de língua portuguesa pode científica e ludicamente, trabalhar com o código, nesta perspectiva, pois seu instrumento de ação é a palavra. Ainda que os demais professores também utilizem o



código lingüístico, em suas aulas, o professor de língua portuguesa explora-o na perspectiva da lingüística em suas várias dimensões, como: a Fonética, a Fonologia, a Morfossintaxe, a Semântica, a Análise do Discurso, a Pragmática, a Sociolingüística, a Psicolingüística. (CAGLIARI, 1989). Nessa abordagem, tal professor tem sua especificidade em seu campo de atuação.

Para sustentar essa discussão, apóia-se, entre outros, na legislação vigente, em Souto & Sousa (2005); nas Diretrizes Curriculares das Escolas Municipais de Uberaba - Ensino Fundamental - da Secretaria de Educação de Uberaba (2000); nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, 1998, 1997). Ainda Bagno (2004, 2001); Koch (2004, 1997, 1991); Bakthin (2003, 1986); Neves (2003); Orlandi (2003); Possenti (1996); Travaglia (1995); Preti (1994); Koch & Travaglia (1991) e Gnerre (1985), entre outros autores, oferecem contribuições importantes à exploração e à compreensão da língua portuguesa, considerando-se a lingüística, a sociolingüística, a psicolingüística, a neurolingüística e outras ciências que ajudam a elucidar a possibilidade de uso dessa língua como um dos instrumentos de emancipação social.

Mas o diferencial que pode fazer do professor de língua portuguesa um agente de mudanças, visto sua especificidade de trabalhar o código lingüístico como objeto de estudo e como instrumento de comunicação e expressão, está em sua formação profissional: mas, será que ele está preparado para mediar esse trabalho? Tal questão era central e desafiava o trabalho de investigação, definindo-o e dando-lhe foco.

Diante dessa indagação, tornava-se fundamental ir a campo, com o objetivo de compreender-se o processo de inclusão do uso do computador como um recurso pedagógico efetivo para a apreensão do conhecimento, durante a formação inicial de alunos do curso de Letras, das instituições selecionadas, em Uberaba. Buscadas as informações e procedida a organização dos dados, surge, assim, o terceiro capítulo deste estudo, intitulado **DO QUADRO DE GIZ AO TECLADO DO COMPUTADOR: passos e descompassos na cotidianidade de professores na sala de aula**. Recupera-se a palavra de alunos e professores do curso de Letras, na sala de aula, isto é, no cenário do tradicional, nem por isso dispensável, quadro de giz ao teclado do computador, que hoje surge como uma inovação a ser incorporada pela escola, dadas as necessidades de se formarem os alunos para transitar com facilidade no mundo tecnológico e informacional.

Durante essa narrativa, reflete-se sobre os passos, ou seja, os fatores facilitadores, e os descompassos, os fatores dificultadores, que se interpõem na rotina de trabalho dos referidos professores e alunos. Nesse capítulo, busca-se conhecer a realidade das instituições onde esta

pesquisa foi desenvolvida, isto é, os contextos educativos e os sujeitos aí envolvidos; buscase, também, traçar-se um diagnóstico do atual estágio em que se encontram professores e alunos, nos cursos de Letras para, então, a partir desses indicadores, apresentarem-se propostas de soluções para o problema investigado. Essa discussão remete ainda aos pensadores que se debruçaram, em seus estudos, sobre a temática da formação de professores, tais como Marques (2003); Masetto (2003, 2000, 1992); Morin (2002); Contreras (2002); Tardif (2002) e Nóvoa (1995).

Esse referencial forma um todo, que sustenta a construção da hipótese central deste trabalho, qual seja – já que a quase totalidade dos professores em exercício, nas escolas, não foram formados na perspectiva do uso das TIC – nessa direção, os alunos do curso de Letras, atualmente, estão sendo formados para utilizarem o computador na construção do conhecimento? Essa questão desperta ainda mais o desejo de se contribuir para a busca de alternativas à superação dos desafios postos à educação, em um momento de crise por que passa a sociedade.

Por último, apresenta-se o quarto capítulo/proposta, cujo título **DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: desafios e alternativas** deriva-se da discussão que envolve a construção de conhecimento, as tecnologias computacionais e a formação de professores, para a consolidação de uma escola cidadã na era do informacionalismo. Focaliza-se, ainda, que o currículo pode ser o articulador inicial do processo, enfatizando-se a necessidade de aproximação entre ele e as práticas de ensino na formação docente. Os estudiosos da formação docente já citados no terceiro capítulo continuam subsidiando também as idéias aqui discutidas.

Por último, e principalmente, aponta-se que o professor de língua portuguesa, como artesão da palavra, pode se constituir como elemento decisivo para a efetivação da alfabetização digital de seus alunos. Para que isso aconteça, o investimento em sua formação profissional apresenta-se como uma política educacional emergencial e inadiável, pois, se ele detém o conhecimento específico para explorar a comunicação e expressão com os alunos, o mesmo não ocorre em relação às atividades que podem ser desenvolvidas com o auxílio do computador.

Ressalte-se que, nessa seção, foi-se delineando um cenário em que a escola com a sala de aula formam a figura-fundo, com variáveis do cotidiano das práticas docentes, de modo a possibilitar uma leitura mais efetiva dessa realidade. Intencionalmente, esse painel foi sendo construído, com esses pilares na expectativa de se compreender melhor a conjuntura em que os alunos pesquisados hoje vão desempenhar a profissão docente amanhã. Nesse sentido,

passa-se da escola herdada à escola real, buscando propostas para se instituir uma escola real e possível.

Para se proceder à investigação, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, em uma abordagem sócio-histórica e concepção dialético-crítica dessa história, pois se considera importante, a partir dos objetivos definidos, entender uma dada realidade inserida em um determinado momento histórico, com suas contradições e implicações sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras. Há momentos, nesse trabalho, em que se necessita superar esse modelo sócio-histórico para não se cair em um determinismo sem possibilidade de avançar-se na análise dos dados.

Por que não ousar? Dada a complexidade da realidade social, o conhecimento compartimentado tem sido revisto. Ensaia-se uma proposta de conhecimento interdisciplinar, com foco na questão docente. É impossível compreender este processo de tão múltiplas relações com o referencial de uma única ciência. Por isso, adota-se um referencial teórico nas áreas de ciências sociais, de comunicações e de pedagogia. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, na perspectiva multicaseos (TRIVINOS, 1987), uma vez que este é o processo entendido como mais pertinente para se proceder a uma análise minuciosa de uma situação estabelecida, aqui entendida como o estudo de três instituições de ensino superior, “[...] sem necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 136). O universo pesquisado constitui-se de vinte e quatro sujeitos, entre professores e alunos do curso de Letras das instituições escolhidas para desenvolver a investigação.

Posteriormente, foram também entrevistados quatro profissionais que atuam na educação básica, com experiência de uso do laboratório de informática em escolas públicas e particulares. Isso se fez necessário, para se constatar se realmente havia experiências exitosas, em andamento, e compreender como os professores estavam percebendo seu trabalho nesse espaço.

Também merece esclarecimentos, na redação da pesquisa, a grafia de algumas palavras, cujo processo de formação é a derivação prefixal. Intencionalmente, além de instituir-se um estilo, foi usado o recurso de separar por hífen o prefixo nessas palavras para destacá-lo, isto é, considera-se, nessa perspectiva, não só a sua inclusão como elemento indicador da derivação da palavra, mas sobretudo, como chamamento à mudança substantiva em seu significado total. Koch (2000) constrói o título de sua obra “A inter-ação pela linguagem”, utilizando esse recurso. Como a autora, também se buscou inovar e re-criar.

Ler e redigir foram ações constantes. Os dados pesquisados e submetidos à análise e à discussão permitiram a emergência de algumas considerações sobre a realidade presente nas

instituições de ensino superior de Uberaba, enquanto agências que contribuem para a formação de professores que atuarão na era das tecnologias computacionais.

Finalizada essa etapa, algumas conclusões provisórias delinearão-se com uma certa ênfase. Percebe-se que a inserção do uso do computador como um recurso pedagógico a serviço da educação representa um desafio e um avanço.

Constitui-se um desafio, uma vez que cabe à instituição de ensino superior, após análise, avaliar a forma como está sendo introduzido esse recurso em seu espaço. Pelo computador transmitem-se informações valiosas, mas também são disponibilizadas outras tantas nem sempre confiáveis, que da mesma maneira, chegam aos seus usuários. Nesse caso, cabe a essa instituição desenvolver em seus alunos o espírito crítico para que sejam filtradas as informações, mantendo, assim, sua função de contribuir para a formação de profissionais lúcidos e competentes.

E aí, o currículo pode ser a grande alavanca a impulsionar novas formas de organização didática dos cursos de formação de professores. Essa proposta repercute diretamente na elaboração e execução dos projetos político-pedagógicos dos respectivos cursos, uma vez que o computador passa a ocupar um lugar pedagógico nesse contexto. De maneira muito especial, no currículo do curso de Letras, a inserção das ferramentas computacionais como mais um recurso a ser explorado, pode contribuir para que a comunicação efetive-se, através de várias linguagens, em um tempo mais rápido. Fazer a leitura de uma tela, acessar um Blog ou um Chat para redigir e comunicar-se, tudo isso incentiva o aluno de modo diferenciado.

Ressalte-se, que este aluno referido está sendo formado em uma instituição de ensino da rede particular e que, em sua grande maioria, vai trabalhar na educação básica, em uma escola pública. A história da educação brasileira aponta que esse aluno das licenciaturas cursadas no período noturno, de faculdades privadas, via de regra, não tem muito contato com esse equipamento fora da escola.

Sendo assim, terá muita dificuldade em familiarizar-se com tal equipamento, se não lhe for oportunizado nesse espaço. É evidente que esse futuro professor, tendo vivido a experiência com as tecnologias computacionais durante a sua formação inicial, vai estendê-la na prática de sala de aula. Se, por outro lado, não houver profissionais habilitados nessa prática pedagógica, e, conseqüentemente, for adiado o uso do computador nas atividades curriculares, corre-se o risco de a escola perder espaço para outras agências formadoras.

Outra questão também fundamental é entender que só o currículo não garante a efetividade da implementação desta proposta; é essencial, ainda, proceder-se a uma leitura crítica sobre novas propostas de inclusão da disciplina Informática Aplicada à Educação com seus respectivos conteúdos, nesse currículo. Apenas registrar o conteúdo não é suficiente.

Sobretudo, é importante que, nos documentos oficiais e na prática das instituições de ensino, a informática se constitua **com** a educação, isto é, uma proposta de ação conjunta em que professor, aluno e máquina interajam no ato de criação, de ensino e de aprendizagem. A expressão “aplicada à educação” soa como algo externo que chega e se impõe a ela, educação. Mais que isso, pretende-se que a informática se justaponha à educação; mais que saber inicializar o computador e trabalhar no Excel, no Word, no Power Point ou acessar a Internet, é fundamental que o aluno seja preparado a reelaborar informações e a utilizar as ferramentas na construção de seu conhecimento.

Por outro lado, a utilização do computador, na instituição, é um avanço porque se acredita que os cursos de formação de professores precisam se antecipar quanto à necessidade de contribuírem com a melhoria do ensino superior de forma que os educadores aí formados tenham um desempenho satisfatório em sua profissão; e para que isso aconteça, passa-se necessariamente pela aquisição de conhecimento sobre as ferramentas computacionais.

Avanço porque, sendo a informação definidora de poder na sociedade atual - e os documentos pesquisados nas instituições pesquisadas abordam essa temática - ao instrumentalizar seus alunos para o uso do computador, as instituições formadoras de professores estarão cumprindo seu papel de desenvolver uma educação para a contemporaneidade.

## 1 EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO GLOBAL

Neste capítulo, inicialmente, é esboçado um panorama do atual momento histórico, social, político e econômico das nações como um todo e, em particular, dos países periféricos. Nesse cenário, são analisadas algumas mudanças que ocorrem na sociedade, que adota o informacionalismo como modo de desenvolvimento dentro do modo de produção capitalista para o século XXI. Conforme Castells (2000, p. 53-54),

[...] os modos de desenvolvimento são os procedimentos mediante os quais os trabalhadores atuam sobre a matéria para gerar o produto, em última análise, determinando o nível e a qualidade do excedente. [...] No novo modo informacional de desenvolvimento, a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos. [...] o que é específico ao modo informacional de desenvolvimento é a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos como fonte de produtividade.

O conhecimento, na era do informacionalismo, apresenta um duplo sentido: é preciso conhecer para gerar o produto e para ser proprietário deste mesmo produto. Com isso, além de deter o modo de produção capitalista, a classe dominante também se apropria do modo de desenvolvimento em questão. Esta nova roupagem do sistema capitalista de produção repercute com rupturas paradigmáticas muito drásticas em vários âmbitos da sociedade, como na cultura, na economia, na política, na ordem social, religião etc.

Por isso e a partir daí – últimas décadas do século XX – surgem novas orientações da classe hegemônica quanto às políticas públicas para os países periféricos. O Estado “do Bem-estar Social”, que até então assumira a assistência social das classes trabalhadoras, garantindo-lhes as condições mínimas de sobrevivência, é afastado de suas funções; torna-se Estado Mínimo. Os organismos internacionais, que representam os interesses dos grupos que controlam a economia, articulam o neoliberalismo, uma doutrina cujos pilares esvaziam esse Estado garantidor do bem comum. Os pressupostos neoliberais – a privatização [das empresas estatais], a flexibilização [do contrato de trabalho], a descentralização [da saúde, da educação] e a focalização [nos estratos sociais menos privilegiados economicamente] – reduzem as ações do Estado. Por estes exemplos, quer sejam no campo da saúde, da habitação, do saneamento, da previdência, da segurança, da educação, entre outros, depreende-se que ocorrem transformações importantes a sinalizar novos rumos para a sociedade.

A escola também recebe os efeitos de tais mudanças, na medida em que ela se constitui uma agência de formação dos indivíduos para se inserirem nessa sociedade. Feitas

essas considerações iniciais, pretende-se aqui refletir sobre o papel da educação, da escola e dos professores para atender às atuais demandas de seu alunado, diante do avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

Em um primeiro momento, faz-se um contraponto da escola generalista, como referencial para, posteriormente, analisar se existem similaridades entre esta e as instituições de ensino superior que formam os profissionais que vão atuar nesse espaço. Recorre-se, nessa exposição, a alguns depoimentos de alunos e professores entrevistados durante o desenvolvimento da pesquisa, a fim de ilustrar convergências e divergências entre o discurso teórico e o prático. Dessa forma, procede-se à análise dos dados desde esse primeiro capítulo.

Ainda, pretende-se discutir a possibilidade de se colocar, especialmente, o computador a serviço da educação, uma vez que ele pode se tornar um recurso pedagógico aliado dos alunos e professores, na era do informacionalismo. Com o uso dessa ferramenta, tais alunos podem usufruir novas linguagens, ampliando seu universo lingüístico, o que lhes permite transitar entre diferentes culturas e ambientes reais e virtuais com mais segurança e discernimento entre o texto [discurso] e o contexto [realidade]. Ao concluir o capítulo, enfatiza-se a necessidade de se ter o domínio da palavra para saber agir nessa era, em que conhecer e usar, conscientemente, o código lingüístico, para se efetivar uma comunicação segura significam ter poder.

Segundo a Constituição Federal/88, no *caput* do artigo 205, a educação apresenta-se como um direito de todo cidadão, muito embora ainda isto não se traduza em um fato e em uma prioridade social e política inquestionável.

De maneira geral e também no plano do discurso da classe hegemônica, apregoa-se que a educação é responsável pelo desenvolvimento de qualquer nação. Porém, entre o discurso e a prática, há ainda distâncias e contradições, dentre outras coisas, que demonstram inconsistência nessa afirmação. As ações propostas pelos gestores das políticas públicas direcionadas aos países periféricos têm demonstrado que as políticas educacionais se orientam por normas impostas pelo mercado e, nesse sentido, se submetem às determinações e interesses de uma classe. (IANNI, 1997). O acesso à educação, entre outros bens, não tem sido, democraticamente, viabilizado para a sociedade como um todo, apesar de discursos anunciarem o contrário. Essa fala torna-se vazia, na medida em que uma grande maioria da população encontra-se excluída do direito a uma formação educacional efetiva.

Ao abordar a mobilidade e o fluxo de alunos do ensino fundamental e médio, em São Paulo, Pinto (2005, p. 4), adverte que “[...] o aumento de 9.400 no número de crianças fora da escola de 2003 para 2004 de 7 a 14 não é nada positivo, já que o ensino nesta faixa é obrigatório

desde 1971”. No mesmo documento, Fernandes (2005, p. 4) relata “[...] que ainda é preciso avançar mais na escolarização das crianças e adolescentes com menos de sete anos e entre 15 e 17”. Este reconhece “[...] que ainda existe uma evasão forte da escola da quinta à oitava série”. A realidade aponta que os alunos egressos das camadas populares são as maiores vítimas da repetência: a escola os estigmatiza, as famílias não os assistem em suas tarefas e formação [os pais saem para o trabalho e os deixam sós em casa] e não existem creches em número suficiente para auxiliar nessa formação; após várias reprovações, esses alunos abandonam a escola.

Tais dados sugerem que, no Brasil, as políticas públicas direcionadas a esse setor não têm conseguido disponibilizar a “educação de qualidade para todos”, conforme compromissos assumidos em eventos internacionais, no início da década de 1990, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontien, na Tailândia, em 1990; a Conferência de Nova Deli, em 1993; Conferência de Kingston, na Jamaica, em 1996, entre outras. Se se aumentou o número de crianças na faixa etária obrigatória, se se reconhece que é preciso melhorar o atendimento à educação infantil e aos anos finais do ensino fundamental, se se percebe, ainda, que o ensino superior necessita urgentemente de uma expansão responsável, o que se tem feito em Educação? Há indícios, pelos depoimentos já apresentados, de que faltam planejamento e continuidade de políticas setoriais, a cada mudança de governo. Também os projetos em execução aí são desprezados, sem uma prévia avaliação de sua validade.

Os sindicatos e a mídia têm denunciado que, na maioria das escolas públicas de educação básica, persistem as salas de aula superlotadas, há falta de equipamentos e materiais escolares básicos para atender aos alunos, com atividades diversificadas e estratégias diferenciadas, dentre outras tantas dificuldades que comprometem o alcance de objetivos educacionais. Moran (2000, p. 15) denuncia que ainda

[...] temos um ensino em que predominam a fala massiva e massificante, um número excessivo de alunos por sala, professores mal preparados, mal pagos, pouco motivados e evoluídos como pessoas. [...] A infra-estrutura costuma ser inadequada. Salas barulhentas, pouco material escolar avançado, tecnologias pouco acessíveis à maioria.

Esse contexto traçado apresenta indícios de que a educação não tem sido contemplada como meta principal das políticas públicas sociais em países periféricos, como o Brasil. Para ilustrar essa situação de improviso por que passa a educação, procurando atender à demanda por vagas, neste ano, na maior cidade do Brasil, uma escola está funcionando no andar acima ao de um supermercado, especificamente onde está localizado o forno da padaria do referido comércio. Takahashi e Brito (2006). Para minimizar os efeitos do calor, nas salas de aula da referida escola, os alunos do período vespertino estão tendo a carga horária reduzida em uma hora diariamente.



Isso significa que as condições de permanência dos alunos nesse espaço são inviáveis e a sua aprendizagem está comprometida. Mas oficialmente, esses alunos estão incluídos na escola. Que escola? Os autores já citados denunciam, através de uma reportagem, a inadequação desse prédio para funcionamento da escola e apresentam o depoimento de uma professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Neide Noffs – que, sobre o assunto, argumenta que “as más condições do prédio podem causar desestímulo aos alunos. [...] é preciso minimizar as dificuldades para que os estudantes fiquem mais atentos ao conteúdo. Não adianta propiciar o ensino se ele não leva à aprendizagem”. Certamente, os alunos que estão frequentando as aulas nessa escola não têm explorado todo o seu potencial de aprendizagem e o tempo já perdido não terá como ser recuperado. Este é só um fato, dentre tantos outros, que demonstra o descaso com que é tratada a educação.

Este problema vivenciado cotidianamente pelos educadores em sala de aula e reconhecido como uma situação de difícil, senão impossível solução, em curto prazo – ampliação da rede física – é grave, e se constitui é um complicador elementar que desafia as políticas em educação.

Soma-se a isto ainda, outro fator determinante que concorre para a baixa qualidade do ensino: as condições de trabalho do professor que se traduzem em forma de proletarização e precarização; além de uma rima, estas interfaces têm constituído "atalhos" da profissionalidade docente – o que tem dificultado muito aos professores a sua dedicação exclusiva às atividades na escola. Ora o professor perde espaço enquanto profissional formado para desempenhar sua função na escola para trabalhadores menos qualificados, ora seu trabalho não é reconhecido socialmente; ambas as situações comprometem a identidade do profissional docente. Todos esses fatores associados interferem na aprendizagem do aluno e inviabilizam os avanços sociais e educacionais. A proletarização e a precarização do trabalho docente serão analisadas mais exaustivamente, no terceiro e quarto capítulos.

Ainda sobre o quadro da educação no Brasil, conforme dados apresentados no Relatório do SAEB/2001,

[...] o país forma cidadãos semi-analfabetos e que não dominam nem sequer operações básicas da matemática. A soma de conceitos “muito crítico” e “crítico” passa dos 52%, na quarta série, e dos 58%, na oitava. O percentual de “avançado”, na quarta série, foi zero, e 0,1% na oitava. Entre os alunos de quarta série, na prova de língua portuguesa, 22,2% não passaram do conceito mínimo, “muito crítico”; 36,8% tiveram desempenho “crítico”; 36,2% “intermediário”; 4,4%, “adequado”, e 0,4%, “avançado”. (RANKING ....., 2005, p. 22).

A análise destes resultados não só permite constatar que as gerações mais jovens não conseguem ler e que, quando o fazem, não interpretam o que lêem, como também demonstra que o acesso<sup>2</sup> ao conhecimento não tem sido universalizado. Entre os vários fatores que concorrem para esse resultado negativo do processo ensino-aprendizagem, destaca-se, o não menos importante, domínio do código lingüístico que deve ser priorizado na escola.

Bianchetti (2001, p. 212) conclama que “a escola deveria ensinar os alunos a falar bem a língua, escrever bem, expressar claramente idéias, enfim comunicar-se bem”. Se o aluno não tem essa habilidade, não consegue fazer uma leitura de mundo individualizada; não circula com autonomia entre os vários campos do conhecimento, pois tem dificuldade em interpretar a realidade; enfim, embora na escola, continua à margem da sociedade.

De qualquer forma, vale destacar que a utilização plena do direito à educação tem se esbarrado em políticas assistenciais e/ou compensatórias, como Bolsa-escola, Cotas na Universidade, ampliação do ensino fundamental, que, em boa parte das vezes, transferem, intencionalmente, o significado de direito para o de concessão, mantendo na subalternidade pessoas e grupos, dificultando a sua emancipação e autonomia . Essa manobra implica mudança de foco quanto à participação social do indivíduo: o direito dá ao cidadão a condição de ator-sujeito; a concessão reforça o estado de cidadão-consumidor e a educação passa a ser mais um dos tantos produtos do mercado. (DEMO, 1992). Infelizmente. O direito posto permite ao cidadão uma condição especial em que ele se constrói enquanto constrói o processo histórico de formação pessoal e social, diferentemente da concessão que submete o indivíduo que passa a ser controlado pelo processo, estrategicamente, a favor do capital. (MARX e ENGELS, 1990; ANTUNES, 1999, 1995; GOMEZ, 2000) .

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o universo da escola pública, constituída quase que exclusivamente por alunos das classes populares, indubitavelmente, sofre as conseqüências mais perversas. Estes alunos, embora tenham a expectativa e o direito a uma educação efetiva, não lhes é facultado desfrutá-la; são lançados a uma situação em que quase sempre se transformam em acrílicos consumidores de informações, nem sempre contextualizadas de acordo com sua visão de mundo. Pode-se dizer, assim, que as políticas públicas em educação não têm contribuído para modificar o cenário da educação brasileira. Isso – acrescido a outros complicadores – revela que a educação não tem se constituído uma prioridade nacional estabelecida pela Constituição brasileira.

---

<sup>2</sup> De acordo com o Plano Nacional de Educação vigente, a universalização do acesso ao ensino fundamental pressupõe que, na era do informacionalismo, todos os alunos devam também ter acesso ao conhecimento, o que não se tem efetivado, conforme avaliações sistêmicas já realizadas por órgãos governamentais. O acesso deve assegurar, entre outros, o domínio e o uso contínuo dos recursos tecnológicos disponibilizados aos alunos.

Os dados relativos à taxa de "escolaridade líquida", que é o percentual correspondente à população que está estudando no nível de escolaridade de sua faixa etária, demonstram também que o desafio é extremamente sério (ATINGIR..., 2005, p. 4). Conforme indicadores do MEC (2003), na mesma reportagem, avançou-se quanto ao percentual da população estudantil no ensino fundamental, em torno de 94%. No entanto, no ensino médio, essa taxa cai para 40% e, no ensino superior, fica reduzida a 10%. Esse cenário se explica porque, ao concluir o ensino fundamental, o jovem pertencente às classes sociais economicamente desfavorecidas opta ou é forçado a parar de estudar e se lançar ao mercado de trabalho para se manter financeiramente.

Quanto ao ensino superior, a situação é lastimável. Quando conseguem concluir o ensino médio, esses jovens não obtêm vagas nas universidades públicas. Tais vagas são ocupadas por alunos que cursaram a educação básica em escolas privadas. Logo, àqueles jovens, resta-lhes pleitear seu ingresso em instituições de ensino superior particulares; não tendo como manter as altas mensalidades dos cursos, não implementam o seu projeto de estudos e a sua profissionalização. Mesmo programas como o ProUni<sup>3</sup>, não têm conseguido atingir seus objetivos totalmente: muitos alunos fazem a matrícula, todavia, não dispendo de recursos para transporte e aquisição de materiais indispensáveis ao seu bom desempenho escolar, abandonam o curso.

Diante desse cenário e, para compreender a educação hoje e o que dela advém, não só quanto às novas exigências sobre o papel da escola em um mundo globalizado, como ainda para a formação e o exercício da docência, como um dos pilares de sustentação da escola, cabe analisar mais uma vez como a educação se define e se articula ao sistema de produção capitalista.

No final do século XX, mudanças fundamentais ocorreram em vários âmbitos da sociedade. Até então, o mundo estava dividido em dois sistemas políticos fortes: o capitalismo e o socialismo. O primeiro

[...] visa à maximização de lucros, ou seja, o aumento do excedente apropriado pelo capital com base no controle privado sobre os meios de produção e circulação. O estatismo<sup>4</sup> visa (visava?) a maximização do poder, ou seja, o aumento da capacidade militar e ideológica do aparato político para impor seus objetivos sobre um número maior de sujeitos e nos níveis mais profundos de seu consciente. (CASTELLS, 2000, p. 53).

---

<sup>3</sup> O ProUni - Programa Universidade para Todos foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa.

<sup>4</sup> Estatismo é o termo utilizado por Castells (2000) correspondente ao socialismo real.

Esses pólos de atritos ideológicos mantinham distância entre si, mas não perdiam de vista as ações empreendidas pelo oponente. Mantinham segredos e arsenais nucleares de alta tecnologia e poder de destruição para resguardar sua segurança e soberania nacionais. Quanto ao mundo do trabalho, o produto daí extraído era diferenciado nos dois sistemas: enquanto a acumulação flexível no capitalismo assegurava à classe hegemônica a manutenção de seu *status quo*, no socialismo, o Estado exercia um papel social importante, com função redistributiva dos bens e serviços básicos à sua população, e o objetivo principal dos governantes era manter-se no poder, com um único partido político atuante.

Até o final da década de 1970, este quadro permanece estável, tendo, de um lado os Estados Unidos da América como potência capitalista e, de outro, a União Soviética como potência socialista. Ambos os países detêm grande poder político, econômico e bélico também junto aos seus países aliados, formando dois blocos contrários ideologicamente.

Nessa época, desencadeia-se uma grave crise econômica nos países capitalistas: a crise do petróleo e o desemprego estrutural, entre outros fatores, desestabilizam o processo de produção, especialmente nos países desenvolvidos.

Para manter o controle sobre esse processo produtivo, o capitalismo promove uma reestruturação nas relações sociais de produção. Margaret Thatcher, primeira-ministra da Inglaterra, e Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos, nessa direção, reestruturam seus Estados e se empenham na implantação das idéias difundidas pelas políticas neoliberais, com o objetivo principal de reduzir o papel desses estados nacionais. Tendo o caminho aberto pelos próprios governantes, e visando à manutenção de seu poder hegemônico, as empresas mobilizam-se com novas estratégias. Por exemplo, nos Estados Unidos, estas saem da região industrializada de Detroit, de Chicago e vão para o Vale do Silício, na Califórnia, onde encontram espaço para se instalar: a mão-de-obra de imigrantes latinos a baixo custo, novos mercados consumidores, menor carga tributária (incentivos fiscais), e a ausência da cultura de sindicato como representação e voz forte dos trabalhadores formavam o cenário perfeito para seus deslocamentos.

Assim, grandes empresas **em** e **de** diferentes nações se organizam e formam conglomerados transnacionais, em rede, intensificando o processo de internacionalização da economia. Com o objetivo de “estruturar e reestruturar as relações de poder a distância”. (GOMEZ, 2000, p. 132), investe-se nas tecnologias das comunicações. Nos anos oitenta, esse processo avança para um patamar mais elevado e transforma-se em globalização ou transnacionalização. (GOMEZ, 2000; MICKLETHWAIT e WOOLDRIDGE, 2000; SOUSA SANTOS, 1999; DOWBOR, IANNI e RESENDE, 1997). Faz-se necessário, portanto,

investir-se nas TIC a fim de assegurar-se a comunicação intra e entre empresas, em tempo real.

Segundo Bruno (1999, p. 37), a transnacionalização trata-se “[...] de um processo de integração econômica em nível mundial que já não integra nações nem sistemas econômicos nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles”. Essa sincronia de estratégias utilizadas por esses grupos possibilita mais ainda a expansão e o fortalecimento do papel do capital frente ao trabalho. As grandes empresas se organizam e, em conjunto, passam a controlar também, à distância, as forças produtivas, através de informações privilegiadas de que dispõem.

Assim, diante de uma subordinação imposta, e sem poder de negociar sua força de trabalho, o homem/trabalhador vê-se submetido a um processo intenso de alienação, isto é, perde mais domínio sobre esse seu trabalho, que se transforma em mercadoria e que tem o valor definido à sua revelia e cujo lucro com ele não é partilhado; veladamente, é-lhe subtraída sua condição de reagir à exploração sob a qual é colocado. Torna-se, assim, solitário; e suas possibilidades de diálogo são mínimas. Esse esvaziamento da condição de dialogar pode provocar o enfraquecimento dos grupos de trabalhadores para a reivindicação de direitos, já que, com o afastamento de seus pares, criam-se condições para a desmobilização coletiva.

Dessa maneira, diminui-se a influência dos movimentos dos trabalhadores na definição das relações de trabalho, nas empresas, em suas negociações contratuais. Isto acontece porque as intervenções articuladas pela classe hegemônica (controle de informações, empresas em rede, entre outras), com o objetivo de enfraquecer o poder de mobilização dos trabalhadores, acirram a divisão da classe trabalhadora, entre aqueles qualificados e os pouco qualificados, além de acumular uma massa de trabalhadores precarizados ou que convivem com os entraves do desemprego estrutural.

Nessa conjuntura, as relações de trabalho sofrem alterações. O assalariado se submete à flexibilização dessas relações, em que as regras do contrato são, como sempre, impostas pelos patrões. Harvey (1993, p. 143) ilustra essa situação, destacando que o

[...] mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor contratos de trabalho mais flexíveis.

Não só o salário dos contratados é achatado, como também sua carga horária ampliada. Os sindicatos, diante da iminente possibilidade de dispensa do trabalho, na primeira paralisação ocorrida, tornam-se fragilizados. Sousa Santos (1999, p. 87) enfatiza que, no discurso oficial, anuncia-se que o contrato social objetiva “[...] criar um paradigma sócio-político que produz de maneira normal, constante e consistente quatro bens públicos: legitimidade da governação, Bem-estar Econômico e Social, segurança e identidade coletiva”. Essa é a perspectiva do Estado, enquanto democracia política, que, em um determinado momento histórico, busca se organizar conforme essas bases. Mas ele, Estado, não perde de vista os interesses da classe dominante.

Daí, surge uma indagação: e na outra ponta da relação, será que os trabalhadores, especialmente os sem qualificação, têm acesso a esses bens? A realidade tem evidenciado que, nessa conjuntura, os contratados não só são expropriados de sua força de trabalho, como perdem o poder de negociação e, assim, não participam das decisões; são governados e submetidos ao poder de uma minoria que os comanda.

Ainda, a globalização dos mercados financeiros não só alavancou o desenvolvimento industrial dos países que se tornaram conhecidos como Tigres Asiáticos – Taiwan, Coréia do Sul, Singapura e Hong Kong – que souberam aproveitar o momento político para se re-estruturar economicamente, como também desencadeou o projeto de unificação econômica da Europa, para fortalecer a sua Comunidade. (CASTELLS, 2000). Enquanto isso, crescia a economia na América do Norte; especialmente nos Estados Unidos, que detinham o maior número de sedes de empresas multinacionais, consolidando-se como um pólo de sustentação das políticas neoliberais.

Por outro lado, especialmente, nessa época, na América Latina, os países entram em crise social, pois suas dívidas interna e externa tomam proporções incontroláveis, delineando um quadro preocupante: desemprego, escassez de moradia, precariedade no atendimento à saúde pública, instabilidade dos governos locais, índices alarmantes de analfabetismo, fome, insegurança pública; tudo isso provoca conflitos internos, insatisfação, perda de autonomia e, sobretudo, minimiza o poder de soberania nacional. (CASTELLS, 2000). Essa crise provoca um grande desequilíbrio social.

Dessa forma, os organismos internacionais de fomento, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, inicialmente, tinham oferecido empréstimos a esses países (e, em contrapartida, estes deveriam promover ajustes estruturais em suas

economias, através de re-direcionamento das políticas públicas locais), demonstram uma preocupação significativa, no sentido de verem quitados os débitos vultosos acumulados ao longo do tempo. Soares (1996, p.20), é incisiva, ao observar que, na década de 80,

[...] a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento. [...] De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado.

Assim, torna-se um círculo vicioso o processo de financiamento dos países do Cone Sul: emprestam-se-lhes os recursos, cobram-se-lhes altos juros, impõem-se-lhes regras de utilização do financiamento, faz-se um rol de exigências a serem cumpridas e, ainda, se sujeita todo país endividado aos caprichos dos próprios órgãos de fomento. Não há flexibilidade para o uso dos investimentos pelos países endividados e as políticas sociais pretensamente encetadas para alavancar o seu desenvolvimento tornam-se contraditórias e inconsistentes. De um lado, a pressão de grande fatia da sociedade; de outro, o poder político-econômico da elite hegemônica.

Embora admitidos os macropoderes – os poderes estabelecidos pelo sistema econômico vigente – não há como negar a existência de outros sistemas de poder invisíveis, porém, centrais nas sociedades modernas (FOUCAUT, 2000), que tanto controlam as pessoas, manipulam-nas; enfim, as anulam. Esse poder varia conforme as relações de autoridade, comunicação e hierarquia vigentes em um grupo, quer seja familiar, profissional, social, religioso, político, econômico, entre outros.

O poder também é exercido, em diferentes circunstâncias, considerando-se as margens de manobra possíveis sobre um determinado contingente de pessoas. Como um todo, então, a sociedade se organiza orientada e, às vezes, sufocada pelo poder legal e desvelado, como ainda pelas forças contra-hegemônicas hierarquicamente constituídas e que agem de forma velada e ininterrupta.

Além da submissão à instituição normatizadora – Fundo Monetário Internacional – (FMI) e às organizações de fomento citadas anteriormente, outros referenciais também passam por processos de transformação. Sobre o conjunto das transformações, Castells (2000) é bastante claro, ao apontar que houve desconstruções e reconstruções importantes, do ponto de vista estrutural, na sociedade, tais como: a decadência do patriarcado, trazendo como

conseqüência uma redefinição de relações na família; o crescimento da consciência ambiental; a ampliação da crise de legitimidade dos sistemas políticos; a fragmentação dos movimentos sociais, localizados, com objetivos específicos, singulares e passageiros. Outra mudança de grande repercussão diz respeito aos grupos humanos. Esses se agregam em torno de identidades primárias [religiosas, étnicas, territoriais e nacionais]. Tal identidade passa a ser a principal, se não for a única, fonte de significado em um período histórico caracterizado pela desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais transitórias.

Além dessas transformações sociais, os referenciais políticos também passam por mudanças importantes. Segundo Hobsbawn (1995), dois acontecimentos políticos marcam, sobremaneira, as décadas finais do século XX: a reunificação da Alemanha e a desintegração do bloco soviético. Ambos concorrem para um novo desenho do mapa político global.

Na Alemanha, a reconstrução da unidade nacional tem sido um processo lento e oneroso, uma vez que isto pressupõe o desenvolvimento de políticas sociais equânimes para a população e a garantia de investimentos necessários à implantação de projetos relevantes intersetoriais.

Por outro lado, nesse mesmo período, o mundo socialista vive uma nova fase, com a ascensão de Gorbachev ao poder. Ao instituir-se a Perestroika – abertura ao capital internacional – assiste-se ao enfraquecimento do seu regime vigente, à medida que o sistema capitalista ganha espaço de ação nesse território. A economia dos países desse bloco – Tchecoslováquia, Ucrânia, Hungria, Croácia – entre outros, começa a desestabilizar-se, ocasionando insatisfações na população e reações contrárias ao governo instituído gerando uma crise política. As lutas internas se acirram e muitos países conseguem a sua independência, mesmo sem ter como se sustentar financeiramente. Logo, recorrem aos organismos internacionais capitalistas em busca de financiamentos, pois

[...] a emergência da Guerra Fria trouxe para o centro das atenções a assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo, em face da necessidade de rapidamente “integrar” esse bloco de países independentes ao mundo ocidental, fortalecendo a aliança não-comunista. Ou seja, a bipolaridade passou a influenciar e a conformar políticas de desenvolvimento no âmbito internacional, e o Banco Mundial se envolveu progressivamente nesse processo de estabilização e expansão do sistema capitalista mundial, mediante programas de ajuda e concessão de empréstimos crescentes aos países do Sul, a partir do início dos anos 50. (SOARES, 1996, p. 15).

Essa política econômico-assistencialista possibilitou ao bloco capitalista ampliar seu poder sobre as nações endividadas. Com a desintegração do bloco socialista, consolida-se



uma interdependência mundial da economia, efetivando-se transações em diferentes espaços, ao mesmo tempo, e subordinados a um só sistema político-econômico. Essa crise tem efeito contraditório. Se, por um lado ela desestabiliza o mundo político, por outro propicia o monopólio do sistema capitalista, o que não é saudável, pois submete a grande maioria da população mundial ao comando de poucos grupos econômicos multinacionais.

Nessa perspectiva, a conjuntura internacional, seus determinantes sócio-econômicos e sua repercussão em níveis nacional e local, situando a relação de exploração do trabalho pelo capital, estruturam o contexto no qual os indivíduos fazem a sua história. Esta história é diferente para diferentes classes. Uns continuam donos do meio de produção; a grande maioria detém só a força de trabalho. Aqueles pensam; estes executam e acumulam o lucro para outrem. Os poucos precisam ter seus conhecimentos sistematizados pela escola enquanto os muitos apenas passam por ela.

Esse jogo de interesses arbitrado pela classe dominante tem reforçado a divisão de classes sociais. E a educação tem contribuído para que seja mantida essa situação de desigualdade cultural, social, econômica, política, entre outras, pois continua direcionada conforme os interesses econômicos da classe hegemônica.

Pelo exposto e, nessa direção, resta saber a forma como se definem e se administram as políticas educacionais, e como se ministra “a educação de qualidade para todos”, conforme está previsto no documento intitulado Educação de Qualidade para Todos, firmado pelo Brasil, na Tailândia, em 1990, através das políticas públicas para o setor. É necessário que o cidadão, entre outras garantias básicas, como saúde, segurança e moradia, tenha direito à educação. Os organismos internacionais financiadores dessas políticas públicas nos países periféricos, por sua vez, descentralizam, ou melhor, desconcentram as ações e, na educação, transferem para a escola, intencionalmente, a responsabilidade de elaborar o seu projeto político-pedagógico, norteado pelas singularidades do espaço local, com o discurso de, assim, garantir-se uma pretensa autonomia para cada escola executá-lo.

Por outro lado, tais parceiros também propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>5</sup> (PCN) como forma de, dissimuladamente, controlar o que se ensina e sugerem a avaliação sistêmica para terem a certeza de que isso está sendo feito. Não se pode negar que esses documentos constituem uma revolução, considerando a herança da escola iluminista aí posta, e um avanço enquanto sugestão aos educadores, mas houve um grande equívoco por parte de

---

<sup>5</sup> Documento elaborado pelo Ministério da Educação e distribuído diretamente aos professores de todo o país, a partir do ano de 2000. Segundo o Secretário de Educação Média e Tecnológica Ruy Leite Berger Filho, (1999), na apresentação dos PCNS do Ensino Médio, os “[...] Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias”.

uma fatia considerável de professores, ao adotá-los como única orientação pedagógica verdadeira. Essa postura engessa a liberdade de ação dos profissionais docentes. Eles devem ser considerados um dos suportes; não o único instrumento de referência do currículo da escola.

Nessa conjuntura, a educação se destaca como um importante recurso de mudança, visto que uma de suas tarefas principais é contribuir para que os sujeitos construam conhecimentos e que saibam usufruir as prerrogativas e os benefícios daí advindos.

Também a educação se torna importante, uma vez que as novas tecnologias já disponíveis e, por extensão, o mundo do trabalho, exigem que o trabalhador seja mais competente e interativo, para se inserir no coletivo das empresas. Haddad (1998, p. 45) enfatiza que “as novas tecnologias e o desenvolvimento da ciência vêm colocando a informação e o conhecimento como relevantes”. Estes se tornam não só importantes como ainda, essenciais, sobretudo para o trabalhador, nesse período de transição da sociedade industrial para a pós-industrial ou era da informação. (CASTELLS, 2000).

A esse trabalhador, agora, cabe participar, não mais como especialista (BRUNO, 1999; HARVEY, 1993), mas como conhecedor de um processo mais amplo de que seu trabalho faz parte, já que “novas ambiências de trabalho exigem novas qualificações, demandando atitudes, condutas e habilidades cognitivas que pouca similaridade guardam com exigências até recentemente consideradas imprescindíveis”. (BIANCHETTI, 2001, p. 17). Este trabalhador que está na atual linha de montagem precisa, nesse novo espaço, saber operar as máquinas, o que não conseguirá se não dispuser de informações; ele não tem a prática de lidar com manuais de instrução referentes aos equipamentos e lhe é exigida essa compreensão. Precisa saber ler, compreender, discutir seu contrato de trabalho e saber negociar. Isso será mais fácil, se ele tiver argumentos convincentes. Ele precisa, ainda, saber trabalhar em equipe e se assumir como parte essencial do processo. Durand (2003, p. 140) ressalta que, na reorganização da produção e do trabalho, atualmente, aplica-se a representação de

[...] uma nova combinatória produtiva por meio de três pólos: a integração reticular (organização geral da produção de bens e serviços), a generalização do fluxo tensionado (com suas conseqüências sobre a organização do trabalho) e o modelo da competência como novo regime de mobilização da mão-de-obra.

Para tanto, é fundamental aprender e apreender; construir conhecimento, que é fator capaz de unir atualização e desenvolvimento humano. Logo, vem o questionamento: que espaço é mais propício para assumir essa formação do trabalhador? A fábrica ainda não lhe

possibilita essa formação; seu grupo familiar também não trabalha nessa perspectiva. Que instituição pode propiciar-lhe tal formação? A escola, enquanto espaço privilegiado de construção do conhecimento, cotidianamente tem priorizado desenvolver essas ações. Assim, a escola assume essa tarefa intransferível em relação à formação do trabalhador.

Reconhece-se que essa ressignificação da escola não acontece da mesma forma em diferentes lugares. A mídia televisiva tem noticiado e os dados estatísticos demonstram que nos países centrais, quase toda a clientela em idade escolar está freqüentando as salas de aulas, que são bem equipadas, já dispõem de recursos multimídia e de profissionais preparados para a tarefa de educar na cibercultura. Enquanto na União Européia, em países como França, Alemanha, Finlândia, entre outros, e, na América do Norte, principalmente nos Estados Unidos, 100% de alunos são alfabetizados e têm um desempenho escolar satisfatório, nos países periféricos, este cenário não se delinea da mesma forma. Isto porque nesse

[...] quadro de desigualdades, a tecnologia constitui um elemento decisivo quando se trata de definir o lugar e o papel do Estado, [...] A política da União Européia aconselha um serviço universal. Alguns Estados nacionais estão considerando a possibilidade de garantir às populações desfavorecidas ou isoladas (parcialmente inválidas, de zonas rurais, populações mais pobres) o acesso e a conexão à rede (OLIVIER, 2002, p. 49-50).

Há, sobretudo, nesses países, uma política de inclusão educacional na perspectiva do uso das TIC, para se universalizar a alfabetização, fator decisivo para a efetiva inclusão social do cidadão. Essa meta não tem sido priorizada da mesma forma em diferentes nações. Na América Latina, há países, como o Chile e a Argentina, que têm conseguido universalizar o acesso à escola e consolidar uma educação de qualidade.

No Brasil, a realidade é diferente destes países, mas se assemelha a muitas outras nações periféricas: o país não tem conseguido reduzir significativamente o analfabetismo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2003 – [...] o índice de analfabetismo de pessoas com mais de quinze anos é de 11,6% e a diferença dos anos de estudo entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres chega a 6,5 anos”. (PESQUISA..., 2005, p.12)

Será a crise econômica a responsável por esse fracasso? Serão os professores? E a escola, tem conseguido sobreviver à crise?

Segundo Magalhães (1998, p. 51), “A escola é uma instituição tão antiga como a família, o Estado, a Igreja, integrando-se de forma própria em movimentos globais de evolução da humanidade”. Nesse sentido, a escola sempre teve uma especificidade social:

educar pessoas em um espaço diferenciado de transmissão do conhecimento, onde duas categorias de atores, professor (es) e aluno(s), permaneciam por um determinado tempo. Todo conhecimento científico ali socializado poderia ser provado através de experiências e experimentos. Com o passar do tempo, surgem fenômenos, para os quais as respostas disponíveis já não são suficientes.

Outro paradigma que também se reconfigura é o referente à ciência, já que a sociedade passa por mudanças radicais em suas concepções e crenças. Não se consegue explicar uma série de novos fenômenos que vêm ocorrendo no mundo, apenas usando a ciência positivista. Apostar só nos critérios de objetividade, de mensuração e de neutralidade não é suficiente para se avançar em termos de ciência, quando se quer desenvolver uma pesquisa em ciências humanas. A Psicologia, a Antropologia e a Pedagogia, entre outras ciências humanas, contribuem com as especificidades de suas investigações e demonstram que são exequíveis outras formas de aplicação do método científico. A ciência se constrói, reconstrói-se a cada dia e se apresenta hoje na perspectiva de enfrentar antinomias<sup>6</sup>, observar e recuperar os fenômenos em sua totalidade; além disso, outras oposições e dualidades, como positivismo x outros modelos, espírito/matéria, alma/corpo, público/privado, dentre outros. A ciência não é neutra; ela se desenvolve conforme a interpretação de seus pesquisadores, ou seja, por mais objetividade que se queira alcançar com um método de estudo, existe um traço de subjetividade que permeia tal análise científica. Embora ainda em construção, o conceito de subjetividade remete a tudo aquilo que distingue uma pessoa da outra e traduz uma configuração psíquica que possibilita ao sujeito posicionar-se, com suas singularidades.

Especialmente, essa ciência se constitui conforme os paradigmas vigentes. Por exemplo, quando Copérnico desenvolveu a Teoria do Heliocentrismo, esta veio de encontro às idéias defendidas pela igreja e que não deveriam ser contestadas, uma vez que o poder desta era inquestionável. Ao submeter essa teoria ao telescópio e comprová-la, Galileu Galilei teve que recuar em suas investigações, senão seria julgado pela Inquisição. Não tendo escolha, esse físico silenciou-se sobre suas observações. Como é notório salientar, existe uma estreita vinculação entre ciência e poder; resta saber a quem essa ciência serve? Que referenciais sustentam as pesquisas e a que interesses elas atendem? As ciências sociais e as ciências humanas descortinam necessariamente novas possibilidades de se fazerem pesquisas?

Faz-se ciência em todos os lugares, e não mais só no laboratório. Para participar de um processo democrático de civilização, o homem carece de conhecimentos atualizados, entre

---

<sup>6</sup> ANTINOMIAS: contradição entre duas leis ou princípios; oposição recíproca. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário, 1986, p.132.

outros, referentes aos ecossistemas, aos alimentos transgênicos, às novas fórmulas de medicamentos para combater doenças, às tecnologias de informação e de comunicação [especialmente aos computadores].

Enfim, as pessoas bem-informadas têm mais chances de participação nas decisões quanto a benefícios coletivos advindos do mundo da ciência. É interessante também lembrar que desde que experimentos da física quântica, em 1927, começaram a provar que os elétrons dispõem do mecanismo da complementaridade (HEISENBERG, 1990), desestabilizou-se o conceito de simultaneidade, no estudo do átomo, e, daí por diante, desencadearam-se novas descobertas em outros campos científicos, demonstrando, mais uma vez, que a ciência não se constitui como única verdade, que seus conceitos são transitórios e que ela está em constante evolução. Brandão (2003, p. 63) corrobora esse raciocínio, ao afirmar que:

Vivíamos então o alvorecer e vivemos agora a manhã do tempo em que entre a física e a filosofia, se descobre que a ciência [...] passa a ser uma aventura motivada e multicênica do espírito humano em busca de múltiplos significados de compreensão das interações e integrações de campos interconectados do real. [...] aprendemos a desconfiar de ciências únicas, de teorias únicas e de versões únicas (ou as mais verdadeiras) dentro de uma teoria.

Nesse sentido, algumas estruturas positivistas da ciência são abaladas por idéias desenvolvidas por pesquisadores que investem em tentativas de explicações convincentes para a ciência a ser explorada no século XXI. Não uma ciência estanque e única; mas uma ciência, que avance integrada no todo, que busque novas formulações que traduzam a compreensão de fenômenos da atualidade, independente de vaidades de algumas áreas do conhecimento tidas como de prestígio.

Mediante tais fatos é mister também investigar não só as possibilidades de incursão em diversos campos de conhecimentos, como também os novos sentidos atribuídos à ciência, imprimindo-lhe significados delineados pelas reconfigurações sociais, culturais, econômicas e políticas vigentes. Torna-se necessário, sobretudo, definir qual é o papel social da ciência e o seu sentido humano, atualmente.

Nessa direção, percebe-se que as inovações e as invenções se desestabilizam e transformam as práticas sociais de grande parte da população, muito embora nem sempre este contingente populacional chegue a questionar as causas e os efeitos de tais mudanças. É, pois, pertinente criar mecanismos de aproximação entre a ciência e esse grupo de pessoas que a exercitam através de seu trabalho, para que também estas convivam, conscientemente, com as

mudanças ocorridas no período atual de desenvolvimento científico e tecnológico, fruto das demandas sociais.

Antunes (1995, p. 220) acrescenta que “[...] essa interpenetração entre atividades laborativas e ciência é mais complexa: o saber científico e o saber laborativo mesclam-se mais diretamente no mundo contemporâneo sem que o primeiro se sobreponha ao segundo. [...]”. Tal idéia é inconteste, visto que o homem se serve da ciência para progredir em suas pesquisas. As máquinas são eficientes, são instrumentos programados, todavia não podem substituir a inteligência humana. (VINCENT, 2005). Nesse sentido, não se pode perder a dimensão antropológica da relação homem/máquina, isto é, o homem é quem define o uso da máquina; esta sempre depende do comando humano para ser operada.

Muda-se, assim, uma mentalidade que já perdura há mais de três séculos, proporcionando novos conhecimentos à humanidade. Que conhecimento? Também o conhecimento exigido para se promover o desenvolvimento tecnológico e científico passa por uma reconceitualização porquanto os conhecimentos disponibilizados já não explicam as transformações ocorridas na ciência e na tecnologia. Para quem? Por quê? Como?

Estas perguntas provisoriamente se encontram sem respostas, pois, paradigmas epistemológicos até então válidos, estão passando por redefinições. Daí ser necessário aprofundar os estudos sobre a articulação entre o informacionalismo – o novo modo de desenvolvimento do sistema produtivo capitalista (CASTELLS, 2000) – e a escola, e como que esta, enquanto agência de formação do conhecimento, posiciona-se diante da nova realidade, visando à discussão dessas questões e se antecipando como espaço de práticas educativas que realmente correspondam aos anseios da grande maioria da sociedade.

### **1.1 O informacionalismo na escola e a relação dialética entre informação e conhecimento**

Nesta seção, são discutidos alguns pressupostos que demonstram a necessidade de reestruturação dos contextos educativos para operacionalizarem, com efetividade, seus projetos político-pedagógicos, na era do informacionalismo, marcada pela expansão e domínio das tecnologias de informação e comunicação. Isso não significa, porém, que o conhecimento seja disseminado tal como a informação. De imediato, cabe diferenciar informação e conhecimento, para incorporar o uso do computador como um recurso pedagógico que pode contribuir para a construção desse conhecimento.

O computador permite aos seus usuários acesso rápido a informações. Cada janela aberta em sua tela significa um universo de novas possibilidades de conexão com diferentes

realidades. Mas, em se tratando de seu uso em educação, espera-se que funcione sempre como um recurso a mais no processo de aprendizagem; não podem ser desprezados os demais recursos já existentes no espaço escolar.

As informações disponibilizadas pelas ferramentas computacionais podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos, de forma democrática, nas escolas. A meta prioritária, nesse sentido, é que, definidas as possibilidades técnicas, pedagógicas e sociais das tecnologias computacionais, cabe à escola avaliar a possibilidade de acesso a essas tecnologias por um maior contingente populacional. A partir disso, será possível traçar o perfil da instituição, de modo que, em seu espaço, ela possa acolher a diversidade de sua clientela e lhe propiciar o uso das tecnologias computacionais e a progressiva inclusão digital e social de sua comunidade.

A partir da década de 1970, de forma acelerada, ocorre, simultaneamente às mudanças já descritas, um significativo avanço nas comunicações, principalmente nas tecnologias da informação. O projeto de conquista espacial disputado pelos Estados Unidos e pela Rússia foi desenvolvido de forma muito precária quanto às comunicações. Só quando se desenvolveu a comunicação por satélite, iniciou-se mais efetivamente o acesso às informações e às comunicações.

Referindo-se ao desenvolvimento dos satélites, Ferres (1998, p. 142) esclarece que eles são “[...] a grande contribuição da tecnologia para a televisão na década de 90, assim como foi a cor nos anos 70 e o videocassete nos 80. Representa uma vitória do que é denominado de televisão sem fronteiras”. Foi um salto quantitativo, mas, sobretudo, qualitativo, pois houve uma considerável melhoria nos sistemas de transmissão dos meios de comunicação áudio-visuais.

Até então, a comunicação passara por diferentes formas de transmissão. Em primeiro lugar, a igreja, por muito tempo, monopolizou a rede de comunicação, bem antes do advento da imprensa. Em segundo lugar, autoridades políticas dos estados e principados também estabeleceram suas redes de comunicação internas e externas; posteriormente, um outro tipo de rede de comunicação ligada à expansão da atividade comercial se constitui dentro e entre estabelecimentos e centros comerciais.

Ainda, outra forma de rede de comunicações se desenvolvia através de informações transmitidas às cidades e aldeias por comerciantes, mascates e artistas ambulantes que se reuniam com mercadores e viajantes em trânsito nos mercados ou tabernas. Ao longo do século XV, surgiram o serviço postal e o uso da imprensa. (THOMPSON, 1998, BURKE, 2003). À medida que se expandia o crescimento populacional, comercial e industrial, também

as formas de comunicação se ampliavam. Já em meados do século XIX, o processo de globalização da comunicação se estrutura com maior complexidade. Ocorre aí um salto qualitativo nesse processo, pois, conforme Thompson, (1998, p. 75), anteriormente,

[...] materiais impressos eram comumente transportados para grandes distâncias e além das fronteiras de estados, reinos e principados. Mas no curso do século XIX o fluxo internacional de informação e de comunicação assumiu uma forma muito mais extensiva e organizada.

Isso porque, com a descoberta da energia elétrica, cria-se o telégrafo ainda no século XIX. Isso possibilitou esse avanço na organização da rede de comunicações. Durante um tempo considerável, no século XX, a comunicação escrita ainda era a mais usual, entretanto, por serem grandes as distâncias, as cartas, os telegramas, as revistas e periódicos, entre outros, não chegavam ao seu destino, ao mesmo tempo e nas mesmas condições, pois não se obedecia a um único critério de distribuição. Além dos poucos recursos humanos disponíveis para este trabalho, as trocas de correspondências dependiam, inclusive, das condições das estradas e dos transportes, em muitos países periféricos. Ao contrário, nos países centrais, esse serviço era eficiente e as informações circulavam rápido. Tal eficiência faz supor que era intencional por parte da classe hegemônica, que comanda(va)<sup>7</sup> o capital, o atraso nos meios de comunicação e de transportes. Assim, as populações desses países demorariam mais a ter acesso às informações.

A partir do telégrafo, novos inventos surgiram, entre eles, o rádio. O aperfeiçoamento de seu sistema de transmissão representou um grande progresso para a comunicação. Esta passa a se processar com maior rapidez e mudam-se as referências tempo e espaço entre locutor e ouvintes. O rompimento dessas barreiras significa que o tempo agora é real e o espaço não é só local; diante da velocidade com que se efetivam as comunicações, elimina-se o fator distância; aquelas se transformam em um avanço significativo para a sociedade como um todo.

O rádio sempre deteve uma enorme audiência entre seu público: programas de auditório e novelas compunham a sua grade de programação preferida pelos ouvintes; o noticiário ficava restrito ao entendimento de poucas pessoas cultas e politizadas, uma vez que a assimilação da mensagem transmitida, isto é, a análise das entrelinhas do discurso, tornava-se de difícil compreensão para a grande massa da população. A linguagem codificada através da norma culta dificultava o entendimento do enunciado da notícia. O cinema, por sua vez, também tinha um público fiel expressivo até a década de 70. Através dos filmes, exploravam-



se o humor e o amor, além de tipos cowboys, dramas norte-americanos e as tramas históricas e religiosas.

Especificamente, quanto aos avanços das tecnologias, nessa época, ocorre uma revolução nas comunicações, nos costumes e na cultura, em consequência da ampliação do acesso aos sinais da televisão para além das capitais. A chegada da televisão, mais que o aspecto da máquina, da caixa de som, significa a chegada de um processo de cultura de massa que, nas capitais, já se instalara; mais que estilo de vida, é a chegada de um novo ciclo civilizatório. Esta entrou nos lares e se impôs como sinônimo de modernismo, de conforto, de verdade e de poder de sedução. As pessoas não mais saíam às ruas para conversarem, refugiavam em seus lares, ao redor da nova tecnologia. A informação aí veiculada, como no rádio, continua a ser processada em tempo real; mas a emissora de televisão detém o controle editorial, através da linguagem jornalística. Ao desenvolver uma pesquisa com jovens de classe média alta, cursando o ensino médio em uma capital da região sul do Brasil, Goidanich (2002, p. 80) destaca que os jovens têm capacidade

[...] de identificar a manipulação e os interesses por trás dos programas e notícias da televisão, dos jornais e das revistas. O poder, no sentido de dominação do espaço público e privado, que os meios de comunicação exercem está claro e, segundo eles, tal poder não está a serviço da população, mas a serviço dos opacos interesses econômicos e políticos.

Perceber essa manipulação não é fácil. Ela é camuflada por um discurso loquaz. Os locutores se expressam conforme o alinhamento político-ideológico da emissora, com o qual a grande maioria de expectadores nem sempre comunga. E forma-se entre emissora e segmentos políticos diversos uma teia de informações a serem divulgadas, conforme os interesses comuns daquela e desses. No entanto, será que jovens das classes trabalhadoras fazem essa leitura crítica dos meios de comunicação com a mesma profundidade? Pode ser que não, pois a quase totalidade vive à margem dessa discussão, ou por não dispor de acesso à informação, ou porque não se iniciou nesse processo por desinteresse ou falta de oportunidade.

A revolução das comunicações e da informação surgiu e se propagou, intencionalmente, em um período histórico da reestruturação global do capitalismo, tendo se constituído como um dos pilares que incitaram mudanças estruturais na sociedade. À medida que as empresas cresciam, organizavam-se em rede, fazendo desaparecer o fator territorialização, e que também se internacionalizava a economia, ficava mais patente à classe

---

<sup>7</sup> Comanda(va): ontem como hoje.

dominante que se tornava necessário avançar-se no domínio das TIC para que o capital se mantivesse em suas mãos. As informações veiculadas nas e entre as empresas precisavam continuar nas mãos de seus dirigentes; essa estratégia constituía-se em uma forma de se deter o controle dos meios de produção e da força de trabalho.

Nessa direção, a nova sociedade que resulta desse processo de transformação, além de capitalista é também informacional, ainda que apresente grandes especificidades nos diferentes países, conforme sua história, cultura, instituições e relação específica com o capitalismo global e a própria tecnologia informacional. (CASTELLS, 2000). A esse novo modo de desenvolvimento, dá-se o nome de informacionalismo, que determina todo o comportamento social aí vigente. Além das representações simbólicas e novas formas de comunicação, enfatiza-se que cada um dos modos

[...] de desenvolvimento tem, também, um princípio de desempenho estruturalmente determinado que serve de base para a organização dos processos tecnológicos: [...] o informacionalismo visa o desenvolvimento tecnológico, ou seja, a acumulação de conhecimentos e maiores níveis de complexidade do processamento da informação. Embora graus mais altos de conhecimentos geralmente possam resultar em melhores níveis de produção por unidade de insumos, é a busca por conhecimentos e informação que caracteriza a função da produção tecnológica no informacionalismo. (CASTELLS, 2000, p. 35).

Se o processamento das informações se transforma em conhecimento e este passa a ser o diferencial para se situar socialmente o indivíduo, torna-se necessário universalizar o acesso a elas. Mas como se viabilizar esse acesso? O indivíduo da classe dominada, via de regra, além de não possuir recursos financeiros para se informar, não tem, geralmente, a cultura dessa prática. A escola, por ora, está aguardando a chegada dos equipamentos computacionais, não podendo, ainda, possibilitar que seus alunos sejam usuários das TIC. Em outros espaços, uma parcela grande da sociedade só assiste ao outro usar o computador; não pode usufruir as ferramentas computacionais. Adquirir um computador, conectar-se à Internet também não são recursos acessíveis a essa classe. Logo, continua ela à margem do processo.

Mas, como identificar se o aluno está absorvendo só a informação ou se consegue processá-la chegando a um nível mais elaborado, o conhecimento?

Valente (2004, p. 13) defende que “[...] conhecimento é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação”. Não basta só entrar em um site de busca na Internet e copiar o arquivo; mais que isso, o indivíduo precisa se apropriar da informação.

Nessa linha, Burke<sup>8</sup> (2003 p. 19) “[...] usa “informação” para referir-se ao que é relativamente “cru”, específico e prático, e “conhecimento” para denotar o que foi “cozido”, processado ou sistematizado pelo pensamento”. Este processo, que se acreditava formar-se pela imitação e memorização, adquire outras concepções: ele se inicia a partir de dados disponibilizados ao sujeito, constitui-se de várias etapas: dos dados, passa-se às informações; daí, através do processamento dessas informações, e após apropriar-se delas, isto é, adquirir poder de uso com autonomia, o indivíduo detém o conhecimento e amplia sua visão de mundo.

O caminho inverso também é percorrido: novos conhecimentos desencadeiam a busca por informações inovadoras, que, por seu turno, desestabilizam conceitos que povoam até então a zona de desenvolvimento efetivo, instalando-se provisoriamente na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1998), de onde advirão mais conhecimentos. No entanto, a dialética informação/conhecimento/informação nem sempre tem se constituído como algo natural; às vezes, não se sai do estágio da informação e, nesse caso, corre-se o risco de o indivíduo ficar limitado à condição de reproduzidor de um discurso intencional e, linearmente dirigido, da elite pensante aos trabalhadores assalariados.

Daí o cuidado, na escola, entre outros, com a escolha do livro didático que, sub-repticiamente, possui uma carga ideológica muito acentuada em relação à classe dominante. Informações equivocadas e incompletas, atividades de instrução programada, que levam o aluno a reproduzir conteúdos estanques nas avaliações, conceitos hermeticamente fechados e desconexos da realidade dos alunos das classes trabalhadoras; tudo isso colabora para que não se aprenda a pensar.

Outras situações, na escola, que podem priorizar as informações em substituição à construção do conhecimento são as atividades de interpretação de textos, quando o professor exige que o aluno concorde com a resposta oficial dada por ele, professor; alguns fatos da história do Brasil, por exemplo, o próprio descobrimento do país; a resolução de problemas para as quais só se disponibiliza um caminho.

Nesse espaço mais próximo do aluno, ou seja, na sala de aula, acontecem equívocos quanto aos conceitos de informação e conhecimento, que lhe escapam à percepção. Como, então, lidar com a aplicação desses conceitos, fazendo uso do computador?

---

<sup>8</sup> Burke recupera a terminologia utilizada por Levi Straus (1964) ao se referir ao estudo de tribos indígenas em que o autor designa como “cru” o que é natural e o “cozido” o que é de domínio cultural, entre os índios.

Aí se situa um dos grandes *nós* quanto à introdução das tecnologias computacionais na escola. Se, durante a história da humanidade, o uso social do conhecimento<sup>9</sup> passou por diversas etapas (BURKE, 2003), na atualidade, vive-se um questionamento que busca respostas muito precisas: como o computador e a educação podem estar a serviço um do outro? É possível estabelecer-se essa relação? Na seção, a seguir, tais questões serão aprofundadas.

## **1.2 As tecnologias computacionais: desafios e possibilidades de inclusão a serviço da educação.**

A seguir, traça-se um breve histórico do computador, enquanto um dos equipamentos que compõem as TIC; posteriormente, reflete-se sobre sua possível inclusão na área educacional. Nesse percurso, analisa-se a importância de a educação se servir dessa tecnologia, na escola, para manter atualizado seu espaço de construção do conhecimento e continuar sua função de contribuir para a formação de cidadãos.

Além de aproximar pessoas distantes e transmitir informações em tempo real, esse equipamento foi se instituindo como um recurso que seduz e envolve seus usuários. (VALENTE, 2002). Estes ficam em frente a um computador durante muitas horas, a noite inteira, muitas vezes, sem se alimentar ou se comunicar com alguém ao seu redor.

Toffler (1995) defende que a humanidade, a partir das últimas décadas do século XX, está presenciando a terceira revolução industrial que se iniciou na época da Segunda Guerra Mundial, entre 1939-1945. A primeira revolução ocorrera no século XVIII, quando a máquina substituiu as ferramentas manuais. A segunda aconteceu no século XIX, em que houve, entre os grandes avanços, a geração de eletricidade, a invenção do motor a combustão, do telégrafo sem fio e do telefone. A terceira revolução caracteriza-se pelo progresso das tecnologias da informação e da comunicação desencadeado pelo desenvolvimento da eletrônica. Do telégrafo ao satélite, essas tecnologias permitiram um grande progresso nas comunicações. Dentre as ferramentas que têm causado maior impacto entre os usuários, o computador se sobressai pelos desafios que lança quanto à relação homem-máquina.

A convergência das tecnologias computacionais com as da comunicação gerou a economia das informações que foram codificadas digitalmente e armazenadas; além disso, ampliou-se o poder ligado ao controle desses dados armazenados. A disponibilização de tais dados para uso industrial, comercial, financeiro ou de regulação política continua manipulada

---

<sup>9</sup> A discussão acerca do conhecimento só tem sentido se ele for focalizado no âmbito de sua relevância enquanto componente das práticas sociais vigentes em uma dada sociedade.

pela classe hegemônica, que já detém o conhecimento sobre e no equipamento e tem acesso constante a ele.

“Inicialmente, criado para fins militares, o computador significava, nesse cenário, o poder de troca de informações, durante a Segunda Guerra Mundial e depois, sua utilidade maior foi ter o controle das mesmas, no período de Guerra Fria. (CASTELLS, 2000, p. 99). Notadamente, os Estados Unidos desenvolviam as TIC com objetivos militares, enquanto “[...] na Europa Ocidental e no Japão, o Estado desempenhou um papel mais ativo sobre a dinâmica industrial”. (MORAES, 2000, p. 32). Logo foi absorvido também pelas empresas e daí seu uso expandiu-se em várias direções: na indústria, no comércio, no lazer da classe hegemônica, entre outras.

Em ambientes de diversão, de ciência, de projetos, de simulações, entre outros, desenvolveu-se uma cultura de que o computador é a solução para todas as dificuldades do homem, quando, na verdade, ele se situa entre os recursos de que poucos indivíduos ainda podem dispor para seu uso. Existe uma proposta da Microsoft<sup>10</sup> de produzir-se um computador de baixo custo, para que todo aluno tenha acesso a essa ferramenta. De qualquer forma e em qualquer situação, deve-se insistir nesse projeto de democratização do acesso para que, com criatividade e com a busca da construção crítica de conhecimentos por parte de seus usuários, esta ferramenta realmente esteja a serviço desse aluno.

Especificamente, na educação, inicialmente, usado para desenvolver pesquisas em universidades e armazenar dados, adquire novas possibilidades de uso. Sobre isso os autores Ralston e MeeK, citados por Valente (2002, p. 1) são incisivos:

Já em meados da década de 50, quando começaram a ser comercializados os primeiros computadores com capacidade de programação e armazenamento de informação, apareceram as primeiras experiências do seu uso na Educação. Por exemplo, em 1955, foi usado na resolução de problemas em cursos de pós-graduação e, em 1958, como máquina de ensinar, no Centro de Pesquisa Watson da IBM e na Universidade de Illinois – Coordinated Science Laboratory.

Em educação, o computador foi utilizado, inicialmente, no ensino superior, em nível de pós-graduação. A universidade inicia por seu Centro de Pesquisa a incursão do computador na área da educação. Enquanto recurso usado com a finalidade de resolução de problemas, esse equipamento não só revolucionou as tecnologias até então existentes mas ainda abriu caminhos para novos usos. Muito investimento e bastantes pesquisas voltados ao aperfeiçoamento funcional do computador resultaram em uma nova tecnologia que rapidamente se inscreveu no cenário mundial como uma inovação capaz de pulverizar as

---

<sup>10</sup> Empresa norte-americana que desenvolve o sistema operacional Windows.

distâncias espaço-temporais (BIANCHETTI, 2001), e desencadear a reestruturação do modo de produção vigente.

Do mundo do trabalho à escola real, seja a da educação básica ou a da educação superior, estende-se o uso do computador. As instituições escolares estão sendo desafiadas a desempenhar um novo papel ainda pouco assimilado por seus agentes,

[...] bem como por ser cobrada por alunos que procuram respostas aos seus anseios relacionados ao ingresso e/ou manutenção no mercado de trabalho e por empresários que buscam trabalhadores talhados para garantir a manutenção/expansão dos seus empreendimentos. (BIANCHETTI, 2001, p. 222).

O autor anuncia que a incorporação do uso do computador, na educação, está associada ao mercado de trabalho. O aluno quer aprender a lidar com as ferramentas computacionais para facilitar seu acesso ou permanência em uma empresa. Por sua vez, os empresários decidem contratar os trabalhadores que melhor se adaptem ao novo sistema.

Dessa forma, a função da escola amplia-se: agora é preciso formar os alunos também para o uso das TIC. Passa-se a valorizar a instituição escolar que oferece informática, pois se cria a expectativa de que os alunos aí matriculados detenham maior conhecimento sobre o computador, formando-se, assim, como técnicos que podem atender melhor às exigências do mercado.

Nessa direção, torna-se importante refletir sobre as TIC, especialmente a real função do computador enquanto recurso pedagógico [por não ser acessível a todos], pois se espera que a escola se adapte para as inovações trazidas pelas tecnologias. Será que é suficiente construir o laboratório e instalar computadores? Essa indagação encontra ressonância no pensamento de Valente, o qual explica que, em seu programa,

[...] o papel do computador é o de provocar mudanças pedagógicas profundas, em vez de “automatizar o ensino ou preparar o aluno para ser capaz de trabalhar com a informática”. [...] O grande desafio era a mudança da abordagem educacional: transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades por intermédio do computador e, assim, aprender (VALENTE, 2002, p. 17).

Neste trecho, o autor ressalta a sua preocupação quanto ao papel que o computador deve ter na escola: não só um equipamento; mas, sobretudo, um recurso inovador que focaliza a aprendizagem do aluno como eixo do processo. O grande diferencial no uso desse equipamento refere-se à possibilidade de o aluno transpor o nível da informação e construir conhecimento; transitar da condição de objeto para a condição de sujeito diante da máquina.

Isso importa ao aluno desenvolver uma forma própria de elaborar suas representações, e, ao fazê-lo, deve utilizar também novas formas de representar, a partir da realidade. Nessa direção, representação é o processo, através do qual o indivíduo capta uma realidade explícita, abstrai e interpreta as informações aí contidas para construir, em seguida, uma agência cognitiva intrapessoal, capaz de gerar novos conhecimentos. (POZO, 2005).

Assim se articula o processo de aquisição de conhecimento proposto por Pozo (2005, p. 195):

Adquirir conhecimento – ou seja – representar nossas próprias representações – é, [...] uma atividade cultural que gera não somente novas representações, mas também novas formas de representar e, com elas, [...] novas formas de aprender, isto é, novas formas de adquirir conhecimento”. Ao recorrer às ferramentas computacionais, é importante que o aluno recrie; não, apenas clique “copiar e colar”. Mais que ser repetidor e copista, o aluno precisa aprender e se desenvolver enquanto sujeito histórico, com meios e fins próprios, situado em um tempo.

Nesse contexto, alguns questionamentos são pertinentes. Como pleitear tal mudança, se não há acesso para todos? Qual a qualidade do uso que se faz com o computador, enquanto recurso pedagógico? Será que as relações de poder se alternam e desestabilizam a sociedade, de forma ampla, e a escola, de forma particular, uma vez que o aluno pode superar o mestre e a máquina? Essas perguntas suscitam o aprofundamento da discussão sobre a democratização do acesso ao conhecimento, na era das TIC.

O acesso às tecnologias computacionais para todos, inicialmente, depende de alguns fatores essenciais. Primeiro depende da vontade e da visão política dos gestores da educação. Também importa que tais gestores percebam o desejo e a mobilização dos pretensos usuários. Outro fator decisivo para que o acesso dos alunos seja universalizado diz respeito à formação dos profissionais docentes para fazerem uso pedagógico dos equipamentos tecnológicos na escola. Isso não acontece de repente; mas não convém demorar muito.

A introdução das tecnologias como recursos educacionais, na escola, não ocorreu de forma igualitária nos diferentes sistemas de ensino. Ressalta-se, porém, que, quanto aos kits tecnológicos, (TV, vídeo e antena parabólica), as escolas públicas dispõem desses equipamentos também; todavia, quando se refere ao computador e à Internet, há uma distância muito grande quanto ao acesso a esse recurso. Enquanto nas escolas particulares são construídos laboratórios de informática com computadores para uso individual dos alunos e há suporte para os professores trabalharem nesse espaço, nas escolas públicas, com raras exceções, além de não haver computadores, (e quando há, é reduzida a proporção entre

número de máquinas para a quantidade de alunos), não há também sala-ambiente para que os mesmos utilizem esse recurso, e nem suporte técnico-pedagógico para o professor.

Essas condições desiguais apresentadas causam uma certa inquietação; logo, pergunta-se: como se constatar essa realidade? Os dados levantados nesta investigação junto aos entrevistados apontam esse fato. Está clara essa desigualdade de condições no depoimento de uma educadora que exerce sua profissão em uma escola particular. A professora L, ao ser indagada sobre a diferença entre trabalhar informática em uma escola pública e particular, expôs, assim, sua experiência:

*Graças a Deus, eu entrei num ambiente que já tinha; quando eu cheguei, já existia o laboratório. Lá no colégio eu tenho aparato total. Qualquer dificuldade que eu tenha quanto a conhecimento, eu tenho uma pessoa que me auxilia, pra me dar um curso, ou que vai me ensinar a fazer; se eu não tiver tempo, ela vem a minha casa, eu agendo um momento com ela, então, assim, a escola fornece... de tudo. Eu tive muita sorte, porque o que eu não tinha de conhecimento, o que eu não podia... às vezes, eu não tinha condições de fazer um curso, era disponibilizada uma ajudante, uma assistente pra gente. Eu não trabalhei em escola pública..*

O fato de existir o laboratório na escola particular é recebido pela professora como um beneplácito divino quando, ao contrário, deveria percebê-lo como mais um ambiente à sua disposição para trabalhar. Esta fala também transmite ao leitor a idéia de que se constitui um prêmio a professora estar sendo formada em serviço. “Tive muita sorte” é uma expressão com que ela justifica sua formação. Isso pode indicar uma ingenuidade diante das tecnologias. Tal depoimento suscita também a idéia de que a professora tem um conceito reducionista sobre o acesso e o domínio das TIC: será que os outros não tiveram sorte? Pensar no coletivo, nessas circunstâncias, é importante; é necessário refletir também sobre o porquê de as escolas públicas não disporem desse espaço, já que esse procedimento deveria ser estendido a todas as redes de ensino. Com certeza, a escola lhe propicia a formação para que seus clientes, os alunos, continuem sendo bem atendidos e continuem matriculados ali. Isso não deveria ser visto como uma questão de sorte; mas, sim, um dos melhores investimentos a ser aplicado, na escola.

Outro aspecto que merece destaque, ao aproximar-se o uso do computador à escola, refere-se à redução dos locais de acesso a essa ferramenta. Nas entrevistas realizadas com alunos das licenciaturas em Letras, de instituições de ensino particulares, ao indagar-se sobre os locais de uso do computador, a grande maioria respondeu que usa no trabalho. O aluno B assim se pronunciou: “*Eu uso mais no meu trabalho, oito horas por dia em frente ao*



*computador*”. A aluna C usa “[...] *no trabalho do meu marido*”. O aluno A usa “[...] *no trabalho*”. A aluna G justificou que “[...] *eu particularmente uso no trabalho, mas muitos alunos da minha sala não têm computador em casa e, no trabalho, não podem usar pra outros fins que não sejam ali, para o próprio trabalho*”. Depoimentos como estes, houve muitos; os alunos, em sua maioria, não têm acesso ao computador em suas casas, e, por isso, não lhes é facilitado o contato com a máquina. Quando usado na empresa para atividades particulares, além de não ser ético, normalmente é um dos motivos de demissão por justa causa. Essa aluna, por exemplo, possui um pequeno comércio de bijuterias onde trabalha e, por isso, pode deliberar sobre o uso do computador nesse espaço.

Muitas pessoas, na tentativa de instrumentalizar-se, fazem cursos; mas não praticando, esquecem-se logo dos procedimentos de uso dos recursos disponibilizados pelas ferramentas computacionais. Por sua vez, a professora F, respondendo o questionário que lhe foi proposto, ao referir-se ao computador enquanto recurso pedagógico, alegou:

*O receio ou não conhecimento das facilidades que a tecnologia pode oferecer têm impedido a utilização do computador como recurso pedagógico. Mas é preciso considerar que as aulas tornam-se mais dinâmicas, lúdicas e, às vezes, objetivas, tudo dependendo do conteúdo ministrado aliado à ferramenta adequada.*

Nesse sentido, os docentes dos cursos de formação de professores também estão se sentindo desconfortáveis quando o assunto refere-se às tecnologias computacionais na escola. Algumas expressões, como “*receio*”, “*não conhecimento*”, “*têm impedido*”, transmitem a idéia de que há professores que se sentem inseguros quanto à adesão a esse recurso pedagógico e a professora demonstra conviver com a situação sem constrangimento ; até ao reconhecer a validade da proposta, a professora coloca uma condição: “*Tudo dependendo do conteúdo ministrado*”. Outra expressão que merece detalhar mais é “*aulas objetivas*”. Em que sentido? O aluno será só ouvinte? Não há inter-ação? Importa que o computador possibilite ao aluno desenvolver o ponto de vista, o senso crítico, entre outros. Por outro lado, não se pode negar que a realidade aponta para dificuldades em inserir-se o professor na era das TIC.

Ainda sobre o tema formação de professores e sua inclusão digital, no depoimento da professora M, que ministrou aulas em cursos de formação de professores, na área de informática em educação, foi enfatizado

*[...] que, no decorrer de quatro anos e meio , trabalhando no CEFOR, eu devo ter dado aula para dois mil e poucos professores, entre todas*

*as áreas, de PI até o PII que trabalha com os conteúdos separados. [...] o que eu percebia era o seguinte: esses professores que acreditavam que o computador poderia ser uma ferramenta foram aqueles primeiros professores que, ao terem as primeiras aulas, dominaram mais ou menos, foram a uma loja e compraram um computador para ter em casa. Porque eles sabiam que para ensinar ao aluno eles iam ter que ter na casa deles, [...]*

Esse grupo de professores, além de acreditarem no investimento, tiveram condições financeiras para adquirir o equipamento. Ou coragem e iniciativa. Mas também essa parcela de professores que atua na escola pública e que pode tomar a decisão de adquirir um computador e executá-la é mínima.

Tanto quanto o acesso, a maioria dos professores não tem tido condições financeiras suficientes para aquisição dos mesmos. Seu material continua sendo preparado em matrizes que vão ser reproduzidas em mimeógrafos ou xerox e eles se perguntam: como conseguir um computador? Nesse sentido, não se pode afirmar que as TIC provocaram uma revolução; e, sim, reformas. Aquelas desencadeiam mudanças estruturais, na sociedade; estas, apenas dão novos contornos a esta, mas o poder continua nas mãos da classe hegemônica. Para estar completa, a revolução comunicacional dessa ferramenta implicará sua ubiquidade e universalização do uso; dessa forma, será, de fato, reconhecida como uma revolução. Mas como avançar na introdução das tecnologias computacionais nas escolas, se um grande contingente de profissionais docentes não demonstra intimidade com o tema? Como desenvolver a cultura do uso das TIC na escola do mundo globalizado?

Indissociável da cultura e do contexto social, a educação, através de seus gestores públicos, se antecipa e busca debater sobre os novos desafios, necessidades sociais, refletindo sobre suas práticas, rediscutindo seus modelos e, por decorrência, suas finalidades. Considera-se, nessa perspectiva, não só a velocidade com que as informações circulam, como também a necessidade de se redefinir a educação em face do avanço da revolução informacional e de suas conseqüências para a comunidade intra e extra-escolar. Nessa direção, Melo (2004, p.16) ao discorrer sobre o processo de globalização, enfatiza que esta,

*[...] reforçada pelo desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da informação e comunicação, ampliou a velocidade da produção e da disseminação de conhecimento. Agora, para ser cidadão ativo é indispensável dominar conceitos e relações, compreender tendências e extrapolações, mobilizar e aplicar conhecimentos de modo pertinente, mesmo em situações incertas.*

Como fazia a escola antiga, mais do que memorizar dados e fatos, agora é preciso entendê-los; mais do que reproduzir, vale interpretar e solucionar situações-problema; mais

que armazenar, é importante extrair aplicabilidade para suas práticas sociais. Torna-se necessário também saber lidar com as incertezas e saber transitar para uma nova identidade planetária. (MORIN, 2000). No mundo globalizado, o grau de participação nas decisões depende da qualidade das informações de que as pessoas dispõem.

Como *locus* de circulação do conhecimento, à escola cabe a tarefa de redimensionar-se para introduzir esses recursos tecnológicos: organizar os espaços, equipar laboratórios, formar profissionais, construir caminhos e assumir coletivamente o compromisso de implantar as novas tecnologias computacionais. Tudo isso requer rupturas, projetos, adequações, interesse, empenho e ações voltadas à mudança.

Querer implantar não significa ter condições para fazê-lo. Reconhece-se que esta é uma questão de prioridade a ser definida pelos órgãos financiadores das políticas públicas para o setor. Quanto às tecnologias da informação e da comunicação, a grande maioria das escolas está muito lentamente se adaptando para entrar na era da informática: quando há computador [o comum é não tê-lo], não é utilizado, comumente, como recurso pedagógico; a diretora, normalmente, dá prioridade ao serviço da administração escolar. Essa situação pode ser constatada pelo relato da professora N, coordenadora do laboratório de informática de uma escola estadual:

*Arrumamos um grupo de professores que quer aprender a mexer com o computador. Mas tivemos que parar agora porque a escola está fazendo o censo escolar e a secretaria vai usar todos os computadores lá do laboratório. Nem podemos entrar lá. Não sei quando a situação vai ficar normal.*

Esse exemplo demonstra, claramente, a prioridade quanto ao uso do computador, na escola pública. Os professores, por sua vez, fazem uma leitura crítica da situação e se sentem desestimulados a prosseguir em sua formação. Aconteceu nessa escola, que depois de executado o serviço do censo escolar, o grupo de docentes tinha sido desfeito.

Apenas as escolas com sólida posição financeira aliada a uma pedagogia mais inovadora têm tido a ousadia de investir nessa tecnologia, de forma exitosa. Quanto às escolas públicas, a situação é ainda mais grave: ora tem laboratório de informática, mas não há professores para atuarem aí; ora há computadores estragados, entretanto não há verbas para consertá-los; ora os equipamentos estão ultrapassados, porém não há recursos para trocá-los; ora são designados para atuação, nesse espaço, profissionais em readaptação funcional, sem formação nessa área.

Na mesma escola estadual já referida acima, o laboratório ficou fechado uma semana, período em que a professora N [que trabalha com a disciplina Ensino Religioso, mas encontra-se impossibilitada para ministrar aulas] afastou-se para submeteu-se à perícia médica em outra cidade, para se constatar a necessidade [ou não] de manter-se o seu afastamento da regência de aulas do ensino regular. Ela só vai permanecer no laboratório de informática enquanto estiver “doente”, isto é, inapta, e não puder assumir seu cargo de

professora. Nesse caso, há continuidade ou é improvisado? Que formação está proposta para essa profissional? Além de não se investir em sua formação, não se elaborou um plano de ação, pois, segundo a referida professora, não se sabe quando ela retornará à sala de aula regular. É imprescindível, nesse estágio do processo de inclusão digital,

[...] garantir a instalação de computadores [...] em todas as escolas; conectar por banda larga todas as escolas à Internet; incrementar o processo de formação continuada de professores, em serviço e a distância, usando os recursos da Internet; prover a assistência técnica com a contribuição dos recursos humanos das escolas técnicas; [...] conquistar a adesão das instituições de formação de docentes e orientar a reformulação de seus currículos e de suas práticas[...]. (FAGUNDES, 2003, p. 29).

Sem essas ações, torna-se vazio o discurso oficial quanto ao compromisso da inclusão digital de toda a população em idade escolar, através do acesso à tecnologia computacional. Inclusão digital pressupõe o acesso, o domínio e o uso das ferramentas. Mais ainda: o uso dessas ferramentas em diferentes práticas sociais; não só na escola, exclusivamente com os softwares educativos<sup>11</sup>.

Essa redução quanto ao acesso e ao uso do computador faz com que um grande contingente de alunos, com baixo poder aquisitivo, das escolas públicas e uma parcela considerável de matriculados em estabelecimentos da rede particular de ensino, continuem no analfabetismo digital; os complicadores são muitos. Os profissionais docentes, por sua vez, estão vivendo um período de transição de identidade, uma vez que, no contexto da revolução das TIC, os referenciais política, formação e desenvolvimento profissional passam por reformulações que, temporariamente, provocam alterações em sua prática pedagógica.

Por outro lado, o que, à primeira vista, parece uma contradição, constitui-se um fenômeno ininteligível para a classe dominada: delineia-se uma sociedade que dispõe de um excesso de informações e opiniões, mas estas só são assimiladas pela reduzida classe dominante. Os conflitos internacionais, a guerra do narcotráfico, a corrupção que corrói a credibilidade do poder público, a política econômica perversa para os países periféricos, entre outros, são exemplos de informações repassadas à população, em tempo real, provocando-lhe indignação. Mas falta-lhe tempo [e discernimento para outros tantos] para se proceder a uma análise dessas informações – especialmente as veiculadas pelo computador, via RedeNet – e para se organizar e se rebelar contra tais situações.

---

<sup>11</sup> Softwares educativos são ferramentas, isto é, são programas desenvolvidos para serem usados em atividades pedagógicas.

A escola, nessa direção, não vem se preparando para assumir essa tarefa. Diante de tal conjuntura, surgem algumas reflexões: “Estará a educação fadada a ser mera transmissora de informações “verificáveis”, “úteis”, “funcionais”, “instrumentais”?”. (KRAMER, 1998, p.53). Seu papel reduz-se a ser transmissora? Espera-se que a função da escola avance muito além dessa que tem ocupado historicamente.

Um grande desafio que se apresenta à escola, hoje, é atender às expectativas dos alunos diante de tantas informações desconexas das histórias reais, com que estes chegam nesse local. Touraine (1998, p. 51) enfatiza que a cultura da instituição escolar, “[...]da qual alguns guardaram a saudade e o papel do “professor” que transmite conhecimento e ao mesmo tempo normas nacionais ou sociais, tudo isso está em rápida decomposição e quase desapareceu”. Essa afirmação é contraditória se se quiser generalizá-la, considerando apenas a realidade dos países desenvolvidos.

Por outro lado, nos países periféricos, essa transformação da escola ainda fica muito no plano do discurso. Na realidade, a tendência, hoje, é que o professor não seja esse repassador de matéria e sim, parceiro do aluno e, juntos, discutam e argumentem, aprendam e ensinem seus saberes; entretanto, nem sempre foi assim

Em diferentes momentos históricos, os ambientes escolares modificam-se, mas os sujeitos principais desse espaço – professor e aluno – permanecem com os mesmos papéis. Da imagem da educação jesuítica brasileira, do século XVI, em que se ensinava a escrever na areia, aos dias atuais, o modelo de espaço pedagógico transplantado da Europa sofre algumas alterações, tais como: uma sala de aula, um quadro-negro e um giz e uma mesa para professor, situada em um nível mais alto que as carteiras dos alunos. Mais tarde, o quadro fica verde e a mesa passa a ocupar o mesmo nível das carteiras. A dinâmica da aula sucessivamente tinha o modelo pré-estabelecido: o professor ensina aos alunos que, por sua vez, aprendem. Enquanto o primeiro transmite um pacote de informações através de um discurso previamente elaborado, passivamente, os demais fazem os apontamentos nos cadernos.

O quadro de giz, nesse contexto, foi, ou melhor, continua sendo um recurso pedagógico indispensável ao professor. Constituía-se, a escola, por excelência, um espaço de transmissão e difusão de conteúdos fragmentados e hierarquicamente selecionados. Essa interlocução foi possível enquanto a escola atendia a um grupo de alunos selecionados nos estratos sociais privilegiados, cuja formação moral e social se iniciara na família, com o auxílio da igreja, como se confere por este relato:

O problema da escola compulsória de “ontem” é que era destinada para poucos alunos. Ela se restringia àqueles que tinham condições (financeiras,

cognitivas, sociais, culturais, afetivas, biológicas, religiosas) de ingressar ou permanecer nela, porque atendiam aos seus pré-requisitos ou pressupostos. Os outros, a grande maioria, não ingressavam ou não ficavam mais do que alguns anos, o que só confirmava sua falta de condições para desenvolver na escola os conteúdos acima mencionados. Em outras palavras, a escola sempre foi compulsória, porque está comprometida em desenvolver bem o que é compulsório a uma vida digna e plena, mas antes ela só se permitia fazer isso com os poucos alunos que tinham condições para atender aos seus critérios. (MACEDO, 2004/2005, p. 17).

O aluno é que se moldava à escola e ocupava aquele espaço, com o objetivo de instrumentalizar-se para continuar detendo o poder de suas gerações passadas. A avaliação funcionava como prestação de contas entre aluno e professor; era quantitativa e só media conhecimentos. Ao final do ano letivo, se o aluno não soubesse todo o conteúdo ensinado pelo professor, era reprovado e, no ano subsequente, repetia a série já cursada.

Esse tem sido um lugar-comum nas decisões no âmbito da educação: os critérios utilizados para organização do currículo e promoção dos alunos têm privilegiado as classes sociais mais estáveis economicamente, pois essas, teoricamente, dispõem de mais tempo e estrutura financeira para se manterem na escola. Além de não precisar contribuir com o orçamento familiar, através de seu trabalho informal, o aluno da classe hegemônica dispõe de professor particular pago, caso ele não aprenda na escola.

Por outro lado, os alunos cujos pais são trabalhadores assalariados e entre os quais uma parcela considerável de filhos cotidianamente fica sozinha em casa, ou na rua, alguns aprendendo uma leitura de mundo enviesada, chegam à escola que, além da educação formal, também está assumindo a formação plena desse alunado, que, em seus lares, não pôde iniciá-la: a chamada *educação de berço* passa a integrar a educação escolar. Além disso, nem sempre dispõe de material escolar, vestuário e alimentação suficientes, espaço e pessoas para orientá-lo nas tarefas, entre outros. Ainda, se encontram em situação de risco e abusos, muitas crianças desse estrato social, o que as estigmatiza profundamente. Essa face cruel da realidade da classe dominada chegou à escola real mas os parâmetros para se definir os objetivos do processo ensino-aprendizagem permaneceram de acordo com o perfil da escola ideal, freqüentada pela elite econômica.

Esse modelo de escola elitista sobreviveu a muitas crises econômicas e políticas. Todavia, diante da pressão exercida pelas organizações multilaterais no sentido de ampliar-se o acesso à escola aos filhos de trabalhadores das camadas mais pobres da sociedade foram desencadeadas reformas educacionais a fim de se contemplar também essa meta, nos países periféricos. Cabe aqui uma ressalva de que toda reforma educacional é vista como parte do

processo de regulação social e constitui-se como mecanismo de impulsionar mudanças na sociedade. Por isso, em momentos de crise, busca-se, através de uma reforma do ensino, alcançar a solidariedade e resgatar a credibilidade diante da população de uma nação. (POPKEWITZ, 1997). Novas ações e tarefas daí emanadas estimulam a população a se sentir engajada no processo de inclusão educacional.

Com o pressuposto instituído – mas interpretado diferentemente pelas classes dominante e dominada – de que a educação é importante para o desenvolvimento de qualquer nação, caminha-se para que o acesso à escola seja universalizado. Diante dessa realidade, podem continuar prevalecendo como recursos mágicos somente o quadro e o giz? É possível manter apenas a aula expositiva como estratégia de aprendizagem? Enquanto o professor ministra a sua aula, os alunos estão sintonizados na televisão, na calculadora, no celular, no computador, entre outros. Eles querem desfrutar das tecnologias, inclusive, nesse espaço.

Tanto os alunos com maior ou menor poder aquisitivo criam a expectativa de que vão encontrar, na escola, os computadores dos quais podem usufruir: uns porque já os usam em suas casas, e outros porque viram na televisão, através da propaganda, que as escolas têm computador. Sendo a principal referência para sua inserção no mundo das tecnologias educacionais, os alunos esperam o contato com o computador na escola; ainda que sua escola disponha de poucos equipamentos para muitos alunos.

Seduzidos por outros espaços interativos mais interessantes que a escola, sob a sua ótica, sentem-se estranhos àquelas práticas nada atraentes, ou seja, tradicionais, enfadonhas e sem sentido. Enquanto não se apropriarem desse *lócus*, continuarão in-formados, en-formados ou de-formados, mas não, formados.

Ainda que muitos entraves retardem o acesso das camadas populares ao mundo digital, de outro lado, timidamente, há educadores que têm desenvolvido experiências significativas nessa área. Com isso, suas aulas têm apresentado um diferencial na condução das atividades propostas, no prazer e na aprendizagem dos alunos e também têm dado um novo sentido ao ensino mais dialógico. Freire (2005, p. 91) destaca que “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação **eu-tu**”. A interlocução pressupõe uma intenção de projetar-se o diálogo para além dos sujeitos da comunicação, isto é, a fala deve ter ressonância social: o **eu** e o **tu** estendem suas falas ao seu entorno.

Acreditando na parceria empresa/escola, algumas comunidades escolares elaboram projetos envolvendo as TIC e, após muita procura, às vezes, conseguem o patrocínio de empresas, que vislumbrando o retorno do investimento através de uma qualificação [termo da empresa] dos futuros trabalhadores, doam-lhes os computadores. Essa é uma situação rara

mas que está contagiando outras comunidades. Faz-se necessário mobilizar e sensibilizar os gestores educacionais, para que eles tenham uma visão mais larga do processo e

[...] entendam todas as dimensões que estão envolvidas no processo pedagógico, além das empresariais ligadas ao lucro; que apoiem os professores inovadores, que equilibrem o gerenciamento empresarial, tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação. (MORAN, MASETTO & BEHRENS, 2000, p. 17).

Entender a perspectiva maior da tecnologia e a educação como parceiras, a favor da dimensão pedagógica, é priorizar o social. Cabe aos educadores, a tarefa de resguardar o uso pedagógico das tecnologias computacionais, através da abertura de espaço para tanto, nos projetos político-pedagógicos de suas escolas.

De outra forma, urge que os professores fiquem atentos para que não ocorra o equívoco do empresariamento da educação, com a chegada das TIC, na escola. É importante, sim, conseguir equipar esses espaços educativos com tais recursos, dando-lhes uma nova roupagem. As escolas que hoje acreditam na possibilidade de uma educação que propicie condições de uma vida digna a todos os seus alunos, na era do informacionalismo, não podem continuar com a mesma aula, com os mesmos tempos e espaços; importa que elas se reorganizem para manter seu *status* de agência formadora.

Pensa-se ser cada vez mais necessário que a instituição escolar redimensione-se para incorporar as mudanças sociais e culturais do mundo. As tecnologias computacionais têm se constituído como concorrentes da escola e não como suas parceiras na construção do conhecimento, visto que oferecem conhecimento e lazer, simultaneamente. E, nesse sentido, têm tido mais competência do que a escola para absorver o aluno/cliente. A mídia desenvolve estratégias criativas e sedutoras para atrair o público consumidor; o shopping tenta os fregueses com propagandas atraentes; os fast-foods apresentam um visual irresistível para os lanches a fim de chamar a clientela para si. Em todos esses espaços, hoje, acrescenta-se algo aos saberes, além do conhecimento: os sabores, a sedução.

As crianças e os jovens aprendem com seus pares, em espaços mais aprazíveis do que os oferecidos pela escola. A rua, o grupo de amigos, o clube, o esporte, a excursão, tudo leva ao conhecimento. Percebe-se que nem todo conhecimento apreendido nestes espaços contribui para o desenvolvimento pleno do sujeito. Muitas vezes, esse conhecimento deforma o indivíduo, ao passo que deveria contribuir para a formação de cidadãos.

A escola, por sua vez, continua, às vezes, com as mesmas práticas tradicionais, como o questionário, a memorização sem sentido, a monotonia de algumas aulas expositivas.



Está evidente que, cada vez mais, diferentes contextos educativos vão se estabelecendo como espaços de conhecimento, com motivações diferenciadas: alguns mais simples, outros mais completos; uns mais tradicionais, outros mais inovadores; enfim, formam-se ambientes propícios e, também outros, nem tanto.

Por sua vez, os alunos reclamam que as aulas convencionais oferecidas pela escola, já não atraem sua atenção; defendem, ainda, que a escola não se constitui o único espaço de convivência coletiva; que ela não consegue argumentar no sentido de convencer seus educandos através de suas verdades absolutas, e está perdendo, assim, seu monopólio de agência formadora. Daí, surge uma questão a ser debatida: a escola, nessa formatação, está inserida na terceira revolução e está em transição ou continua na segunda onda? Segundo Gómez (1999, p. 68), as escolas teriam

[...] que se transformar em um centro de reconhecimento e articulação de múltiplos conhecimentos e informações que circulam usualmente, para orientar os educandos sobre a forma de como associá-los para seus fins de aprendizado. A escola preservará sua função como a instituição educativa principal, só na medida em que for capaz de orientar os diversos aprendizados dos seus estudantes. Aprendizados que têm lugar dentro e fora dela, sobretudo e cada vez em maior proporção, estimulados pelos novos meios e tecnologias de informação existentes.

Este se constitui como um grande desafio posto às escolas: transformar-se em um espaço de articulação dos conhecimentos acadêmicos e empíricos, levando os alunos a perceberem o computador como mais um recurso disponível para que ele aprenda, na sociedade em rede – rede de informações, de conhecimentos, de integração, de inclusão.

A geração em idade escolar está encantada com o computador. Aí, encontra alternativas mais prazerosas para buscar informações e entretenimento. Alunos preferem sentar-se durante horas em frente ao computador a lerem um livro. As *lan houses*<sup>12</sup> onde os usuários podem ter acesso a informações de toda ordem, mas nem sempre construtivas são fortes concorrentes das escolas. Ali também se tem a sensação de que há liberdade para aprender, de acordo com o interesse do cliente, o que a escola não tem conseguido articular: aprendizagem/interesse/sedução.

À medida que o computador, ainda que timidamente, chega à escola, está surgindo um novo comportamento dos estudantes, como o exposto pelo professor Larry Cuban, da Universidade Stanford, nos Estados Unidos, citado por Lowell-Monke (2005). Uma professora relatou-lhe um caso em que os alunos estão substituindo o recreio pelo uso do computador, o que pode ser prejudicial ao seu desenvolvimento pessoal. Este é um exemplo

---

<sup>12</sup> Estabelecimentos comerciais onde os usuários de computadores dispõem dos recursos dessa ferramenta.

do fascínio que o computador exerce sobre os alunos. O recreio e a aula de educação física são considerados os melhores momentos de sua permanência na escola, e já estão sendo preteridos pelo uso do computador.

A ação frente ao computador facilita o isolamento do indivíduo pois, no afã de inter-agir com uma ferramenta, ele, indivíduo, concentra-se nos comandos acionados, o que o impede de perceber o que está acontecendo à sua volta. Como substituir a sensibilidade para entender o outro, o diálogo dos corpos, a afetividade, a iniciativa, também necessários ao ato de criação e convivência? Como agente de transformação, o professor pode participar dessa mudança, que pode provocar outras tantas modificações para o desenvolvimento do processo civilizatório (FREIRE, 2005).

Tanto na situação de mediar a aprendizagem, usando o computador como um recurso voltado para construção de conhecimentos, como ainda na condição de sujeito nas inter-relações pessoais, acredita-se que o professor pode articular a comunicação e a expressão dos alunos frente ao computador, inter-agindo e provocando situações dialógicas. É indispensável, ainda, que os professores usem a força da palavra para estimular a comunicação entre os sujeitos, em vários ambientes de aprendizagem e desenvolver idéias que podem operar transformações, inicialmente nesse espaço local, mas com intenção de torná-las mais amplas.

Nesse sentido, a linguagem é revestida de uma importância fundamental. Considerando que ela

[...] atende tanto à função comunicativa quanto à cognitiva, uma vez que há uma estreita relação entre linguagem e cognição, convém que os aprendizes executem tarefas diversificadas nas quais os professores possam, a partir de trocas verbais em situações naturais, fornecer-lhes os instrumentos necessários a um comportamento discursivo consciente. (PINTO, 2003, p. 50).

Transitar entre os vários sentidos da palavra, empregar a sua força semântica e, sobretudo, conhecer as possibilidades de uso do léxico da língua materna, tudo isso pode ser considerado como instrumento de leitura e interpretação do mundo. Esse é um dos pontos de partida para a emancipação social. Acredita-se que, quanto mais as classes menos privilegiadas, economicamente, desvendarem as urdiduras do processo de comunicação, mais saberão, também, posicionar-se com argumentos convincentes a favor das transformações sociais. Também, quanto mais domínio do código lingüístico como instrumento dialógico – nesse caso, a língua portuguesa – mais os indivíduos trocam idéias e fortalecem-se como coletivo e, conseqüentemente, a sociedade em que estão incluídos estará mais próxima de alcançar a sua autonomia.

A trama possível entre o uso do computador, o aluno, o professor e o conhecimento efetiva-se por meio da linguagem. Por isso, busca-se, a seguir, abordar a temática sobre as diferentes linguagens e a comunicação como estruturas de poder, que podem instrumentalizar os alunos, na sociedade do informacionalismo. Esse desafio pressupõe um professor que entenda os mecanismos disponíveis na língua, como veículo de comunicação, a serem utilizados em diferentes situações com o aluno e a máquina. Esta é uma proposta em que é preciso se investir, visto que a maioria dos profissionais docentes não a domina, e cuja compreensão pode auxiliar na implementação de projetos que superem os desafios postos à formação de educadores, na era das TIC.

## 2 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO: UMA PRÁTICA PARA A AUTONOMIA

Os sujeitos, em uma situação dialógica, com a intenção de se fazer comunicar, manifestam-se das mais diferentes formas. Em todas elas, a capacidade de organização do discurso com seus respectivos argumentos concorrem para a efetividade da comunicação e de se fazer ouvir pelos demais membros da comunidade.

Nesse sentido, é essencial ao professor a condição de comunicador<sup>13</sup>, principalmente nos diversos contextos que se lhe apresentam, que vão desde o seu primeiro contato com a comunidade escolar até àqueles relacionados à entrada das TIC na sala de aula. Daí a importância da avaliação do processo de comunicação e de tudo o que a envolve, de modo a compreender diferentes manifestações, realidades, situações etc.

Mas, será que o professor percebe mudanças no processo de comunicação entre os sujeitos da aprendizagem, na perspectiva das TIC ? Ou, durante a aula, a única voz que se ouve é a sua? É importante começar-se a pensar que a incorporação das tecnologias educacionais como um suporte a mais à sua disposição deve refletir na organização comunicacional, na escola, e conseqüentemente, respingar nos ingredientes que compõem o jogo da enunciação.

Pretende-se, neste capítulo, discutir a Teoria da Comunicação, considerada essencial para a compreensão da importância da linguagem não só como conhecimento mas ainda como instrumento social, e portanto, de poder. Para isso, inicialmente, propõe-se aqui se discutir a sala de aula como espaço de interação e, por isso, de comunicação e usos variados da linguagem. Daí, surge uma inquietação: tem ocorrido alguma modificação quanto ao uso da linguagem, na sala de aula, influenciada pela presença das tecnologias computacionais, que estão chegando à escola?

Dialeticamente, nesse espaço, à medida que se aborda a importância da linguagem, como um dos instrumentos de poder na sociedade, busca-se mais uma vez a interlocução com alunos e seus professores que integraram esta pesquisa. Com isso, pretende-se identificar relações convergentes e divergentes quanto ao processo ensino-aprendizagem e o uso das TIC, tanto no discurso da academia como no discurso dos próprios alunos que estão se formando em Letras, em instituições de ensino superior de Uberaba.

---

<sup>13</sup> Comunicador: aquele que transmite mensagens por meio de métodos e/ou processos convencionados, quer através da linguagem falada ou escrita, quer de outros sinais, signos ou símbolos, quer de aparelhamento técnico especializado, sonoro e/ou visual. Aquele que comunica. (FERREIRA, 1986, p. 444).

Inicialmente, aborda-se a língua portuguesa na perspectiva de suas quatro habilidades requeridas, a saber: ouvir, falar, ler e escrever, ou seja, como representação do pensamento e do mundo e como instrumento de comunicação. São analisados, ainda, os diferentes usos da linguagem e os sentidos atribuídos às informações, no ato de comunicação.

Em seguida, reflete-se sobre os signos, como construção de significados das palavras. À medida também que se problematizam as situações de linguagem e, dentro da comunicação, os aspectos da informação e do conhecimento, insere-se a questão das tecnologias computacionais como recurso a ser incorporado pela escola. Enfatiza-se, aí, a importância dos educadores, nessa proposta, em especial do professor de língua portuguesa que pode liderar o desafio de contribuir para a inclusão digital de seus alunos, no presente contexto.

Aproveitando o conhecimento mais aprofundado da língua e a maleabilidade com que pode diversificar o uso dos gêneros textuais e entremear “a gramática do texto e o texto da gramática”, como sugerem Campedelli e Souza (2001), esse professor deve reconhecer-se como privilegiado por poder trabalhar a comunicação e a expressão, sem tensões, isto é, muito mais como fruição; e, sobretudo, com intenções de fazer com que seus alunos apropriem-se da linguagem, também inter-agindo com o computador, sem anularem a sua própria palavra. Ao contrário, faz-se mister que eles difundam essas práticas em outros ambientes educativos que frequentam, socializando seus novos saberes.

Para que o sujeito integre uma sociedade na qual reine de fato uma convivência harmônica, entre outros, são pressupostos básicos o exercício da universalização das informações e a participação mais efetiva dos diferentes segmentos sociais nas decisões que lhe dizem respeito. Essa participação democrática pressupõe poder decisório desses sujeitos sobre suas ações. A escola, por sua vez, pode ser um espaço inclusivo da sociedade da informação. Contudo, seus profissionais podem não ter a formação específica para incorporar essas novas práticas. Dessa forma, concluindo o capítulo, aponta-se a necessidade de verificar-se como está acontecendo a formação inicial dos professores, para trabalharem nesse momento em que as informações representam *moeda de troca* entre as pessoas.

## **2.1 A linguagem e suas nuances comunicativas**

A linguagem desenvolve-se, entre outras, como uma das dimensões do indivíduo. Ferreira (1993, p. 17) ressalta que é “na discursividade que o homem se mostra capaz de ampliar a compreensão, elevando-a ao nível da explicitação, onde estão presentes o ouvir e o calar”. Logo, a sua prática discursiva conforma suas possibilidades de comunicação com

maior ou menor poder de convencimento diante de seu interlocutor; se o indivíduo conhece a forma como se constrói uma argumentação, com certeza, terá mais chances de se fazer entender, entre outros, ao usar a persuasão como recurso discursivo, por exemplo.

Koch (2004, p. 29) ressalta que “toda língua possui, em sua Gramática, mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados: a argumentatividade”. É, pois, nesse exercício, que o indivíduo vai constituindo suas estruturas de comunicação.

Dependendo do objetivo com que um emissor dirige-se ao interlocutor, e dos efeitos que espera provocar nesse interlocutor, a linguagem aí estabelecida utiliza-se de determinados operadores, marcadores e indicadores, com uma força argumentativa específica para tal. Por exemplo, o enunciado “A menina estudou muito durante o ano, foi aprovada na escola e recebeu o prêmio de melhor aluna da classe” possui uma estrutura gramatical linear e, ao ser proferido, cria uma expectativa já esperada.

Elaborado de outra forma, porém com o mesmo significado, quer seja “A menina não só estudou muito durante o ano, como ainda foi aprovada na escola e recebeu o prêmio de melhor aluna da classe”, pode produzir um suspense maior até se completar a mensagem. Esse recurso dos operadores “que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão”, de acordo com Koch (2004, p. 33) constitui-se uma forma de a pessoa articular seu discurso, tendo consciência de sua intenção, aliás, de sua capacidade de se fazer ouvir. Esse exercício de uso da linguagem pode ser iniciado em suas formas mais elementares e, aos poucos, ser mais elaborado. A pessoa começa a ser ouvida.

Nos primeiros anos de vida, a criança explora o seu mundo mais próximo e, a partir de suas interações com o meio social, começa a elaborar seu código de comunicação, que vai se estruturando conforme suas experiências e convivência social.

Na escola, a linguagem apresenta-se como um eixo de fundamental importância para o sucesso e a inclusão social do aluno, já que o modo de ele se comunicar transmite aos seus pares o seu poder de uso da palavra e a sua leitura de mundo. Aí urge uma primeira intervenção do professor no sentido de acolher as singularidades da língua que cada um traz de seu núcleo familiar e, ainda, propiciar à turma situações em que se reconheçam as múltiplas possibilidades de seu uso. Essa não é uma tarefa fácil pois, nem sempre, as ações têm traduzido essa postura docente.

Nessa direção, há inúmeros fatores que comprometem a comunicação e atuam dificultando a aprendizagem. Um dos fatores que podem coibir a comunicação do aluno, nos primeiros anos de frequência à escola, diz respeito à sua liberdade de expressão com o professor, quando este tem dificuldade em aceitar a linguagem infantil. Alguns profissionais

parecem negar a condição da criança, suas particularidades psíquicas, sociais, históricas e o repertório infantil, ao considerá-la como um falante adulto; querem que a criança se expresse com vocabulário e articulação dos fonemas próprios de adultos. Ao não corresponder às expectativas do professor, quanto ao seu estágio de desenvolvimento da fala, é rotulada como tendo dificuldade de aprendizagem, e, aos poucos, fica segregada e classificada como imatura.

Outro elemento que funciona como dificultador da aprendizagem do aluno diz respeito ao autoritarismo de professores que insistem em querer unificar as linguagens na sala de aula, desconhecendo que as famílias provêm de realidades cultural, econômica, social e lingüística diferentes e que, por isso, revelam assimetrias em sua convivência com o grupo da sala de aula (BAGNO, 2004; KOCH, 2004, 1991; TRAVAGLIA, 1995). Essa discriminação sobre o modo de comunicar-se de contingentes pertencentes à classe dominada continua perpassando toda a vida escolar dos alunos daí egressos.

Cabe aqui uma observação sobre o domínio do código lingüístico: é evidente que o aluno está na escola para aprender também a variedade culta da língua, e não se pode negar a ele o acesso aos níveis mais elaborados da língua; mas, desconsiderar seu universo vocabular e cultural é uma forma de exclusão cultural.

Mas, nem tudo parece seguir essa tendência hegemônica e, hoje, na educação, avança-se em direção ao reconhecimento da importância da diversidade cultural e do respeito às diferenças de cada indivíduo. Nesse sentido, há evidências de que alguns alunos que hoje freqüentam o curso de Letras, têm maior compreensão dessa realidade, não estigmatizando tais diferenças. Percebe-se neles uma visão mais humanista em relação à cultura dos alunos, de modo geral. Isso pode ser ilustrado pelo depoimento extraído da entrevista da aluna I, que assim se expressou:

*Você vê, um país tão grande, com tantos falantes, e de tantos lugares diferentes, se for ver a história da colonização do Brasil, a história da formação do povo brasileiro, você vai ver quantos países, quantos povos estão envolvidos. Então isso tudo reflete na língua, não é?*

Essa fala reflete e indica uma concepção de linguagem articulada à realidade dos seus produtores e demonstra que uma aluna, futura docente, reconhece que é possível articular o uso da língua de diferentes grupos sociais, nesse ambiente. Ela associa a formação do léxico da língua portuguesa no Brasil à formação da sociedade nacional que recebeu imigrantes de todo o mundo.

Percebe-se, ainda, que, desenvolvendo essa mentalidade sobre a cultura lingüística, a aluna referida, ao se tornar professora, compreenderá melhor as relações de interlocução e

poderá ter mais flexibilidade ao lidar com as situações de comunicação com seus alunos. Ao mesmo tempo, importa que ela esteja atenta ao fato de que a revolução comunicacional produzida pelo capital tende a pasteurizar essa linguagem. As ferramentas computacionais impõem essa necessidade de homogeneizar a comunicação.

Mais uma vez o professor pode desenvolver mecanismos para que não lhe seja imposta essa pasteurização. Como? Entre outros, aproveitando os diferentes gêneros textuais<sup>14</sup> e as situações de linguagem oral, o professor pode exercitar as diversas nuances comunicativas, em sala de aula, legitimando as diferentes culturas presentes nesse espaço. Reportando-se a Bakhtin (1997), quanto ao fenômeno da transmutação dos gêneros e no processo de assimilação de um gênero por outro gerando novos, Marcuschi (2003, p. 20-21) defende que as tecnologias favorecem

[...] o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. Veja-se o caso do telefonema, que apresenta similaridade com a conversação que lhe pré-existe, mas que, pelo canal telefônico, realiza-se com características próprias. [...] O e-mail (correio eletrônico) gera *mensagens eletrônicas* que têm nas cartas (pessoais, comerciais etc.) e nos bilhetes os seus antecessores. Contudo, as cartas eletrônicas são gêneros novos com identidades próprias, [...].

Conforme suas raízes culturais, cada grupo, na sala de aula, vai construir seus textos, fazendo uso da língua e de seus conhecimentos, por meio de canais diferentes; todavia o gênero apenas adquire uma nova roupagem. A estrutura da forma padrão de constituição dos gêneros permanecem iguais, com o passar do tempo.

Dentre as dificuldades que perpassam o processo de comunicação, cabe apontar a transição da linguagem oral para a escrita. Esse processo pode ser um entrave para o sucesso do aluno, na medida em que, ao chegar à escola, o professor insiste em corrigi-lo, quando é solicitado a escrever. Ocorre aí o grande equívoco de não se considerarem os traços de oralidade, no texto escrito.

Marcuschi (2001a) enfatiza que persistem níveis e formas de complexidade exigida pela linguagem escrita que nem sempre marcam essa oralidade. Por exemplo, expressões como “então”, “aí”, “sabe”?, “entende?”, são comumente usadas na linguagem oral, e não, na escrita. Cabe, aí, se intensificar o exercício de utilização da língua em diferentes situações de interlocução, seja por meio da fala ou da escrita, ressaltando-se que, como no texto escrito não se usam essas marcas, também na fala não se usam os traços da escrita, como a pontuação e o

<sup>14</sup> São tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por diferentes campos de utilização da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 262).



parágrafo. São exercícios a que os alunos podem acorrer no sentido de dominar essas articulações lingüísticas.

Consideradas, ainda, as várias áreas do currículo e da organização do conhecimento, conforme previsto nas diretrizes curriculares nacionais, é possível reconhecer que também se constitui, como empecilho à aprendizagem do educando, a compreensão das disciplinas da área de Ciências da Natureza ou Exatas, entre outras, pois se torna difícil a ele interpretar o significado dos conteúdos registrados em uma linguagem diferente da sua. Os termos técnicos e científicos e o vocabulário matemático lhe dificultam a compreensão do significado do enunciado. Por isso, “ensinamos linguagem, [...] para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados em nossas interações” (SOUTO & SOUSA, 2005, p. 8). Essa citação aponta para a necessidade de explorarem-se os usos da linguagem em todas as disciplinas curriculares. Nem por isso, deixa-se de apontar um desencontro de fundamentos teóricos sobre o processo ensino-aprendizagem, nessa proposta. Apesar dos riscos de uma concepção passiva do aluno e da atividade de educação, essas autoras, ao consolidarem a proposta curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, colocam a ênfase no ensino, enquanto na sociedade do informacionalismo, há uma tendência em concentrar-se o foco na aprendizagem no aluno.

Barreto (2004, p. 1196), ao colocar em discussão o fenômeno *e-learning*, que comumente é traduzido como “educação a distância via Internet”, chama a atenção para esse quadro, destacando que embora

[...] sem entrar no mérito da polissemia desta expressão, é importante pontuar que ela deixa de contemplar o ensino, concentrando-se no segundo elemento do par: a aprendizagem. É quebrada a unidade ensino-aprendizagem, que tem dado sustentação aos mais diversos estudos acerca das práticas educativas, supondo a aprendizagem sem ensino, ou, ainda, o ensino inteiramente identificado aos materiais que sustentam as alternativas de *e-learning*.

Nem só ensino, nem só aprendizagem. O processo deve resguardar a alternância de ambos os focos, não privilegiando o ensino como uma patente do professor e a aprendizagem como sendo própria só do aluno: ambos os sujeitos podem ensinar e aprender; sobretudo, construir, juntos, seus conhecimentos. Nesse sentido, o *e-learning* tem focalizado o aluno como único responsável pelo seu aprendizado. Em outro momento, poder-se-ia investigar a que interesses servem essa proposta; eles ainda não se encontram bem definidos. Na realidade, essa modalidade prescinde de momentos presenciais em que alunos e professores

desenvolvam atividades em conjunto, além de proceder-se a uma avaliação para se corrigir desvios, e, principalmente, para que haja construção do conhecimento.

Retomando a proposta curricular da SEE/MG anteriormente aludida, pergunta-se: o que significa “ensinar linguagem para construir sentidos”? Ao usar a língua portuguesa para explicar uma de suas dimensões – a linguagem – a palavra “ensinamos” pode não traduzir exatamente a concepção que perpassa toda a filosofia de educação explicitada na proposta em questão, porquanto os sentidos são pessoais e a linguagem é um meio para favorecer a construção deles; não, a finalidade. Barros (1997, p. 31), resgatando os conceitos de Bakhtin, corrobora a idéia de que “o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos”. Diante da questão que envolve o estudo da linguagem, indaga-se que professor estaria mais habilitado a liderar tal desafio?

Nessa direção, não há dúvidas de que o professor bem formado e conhecedor da língua materna, ou seja, o professor de língua portuguesa, pode contribuir, sobremaneira, com seus colegas, na escola. Por meio de uma proposta interdisciplinar, pode mesclar conteúdos da língua aos conteúdos específicos dos colegas e, assim, possibilitar aos alunos a percepção das várias nuances da linguagem. Isso quer dizer que o professor de língua portuguesa, na escola em que as informações pululam, pode articular, entre os alunos, o exercício da percepção das diferenças mínimas entre significados em enunciados e conceitos trabalhados nessas aulas.

Assim, esse professor auxilia o aluno em termos de domínio da língua e participa da formação desse mesmo aluno em termos de comunicação e expressão, informação e conhecimento, em situações diversas da vida escolar e social.

Mas os demais professores da escola poderão argüir: será ele o único a ter essa tarefa? Embora não o seja, há de se admitir que é esse o profissional que trabalha mais especificamente com a comunicação; ele trabalha a metalinguagem, a estrutura da língua, sobretudo, as variantes lingüísticas; ele explora sentidos e significados das palavras, e nessa perspectiva, espera-se dele, pois, uma formação específica para fundamentar a construção do conhecimento, diante do desafio de incorporar ao seu cotidiano escolar mais um recurso pedagógico como o computador. Pode, assim, o profissional ser preparado para coordenar e formar aqueles cuja especificidade será o uso da língua como recurso maior da comunicação.

## 2.2 A língua portuguesa como código de comunicação e de acesso à cidadania

Conforme no dicionário indicado (FERREIRA, 1986, p. 425), uma das acepções da palavra **código** diz respeito a “um conjunto de preceitos, de regras”. Tais normas são estabelecidas para orientar [e regular] as ações do cidadão. Toda ação, por sua vez, é algo que se propõe para atingir um determinado fim. Para Arendt, (1993), citada por Sacristan (1999, p. 30), agir “é tomar a iniciativa, começar, conduzir, governar, pôr algo em movimento, ser motivo para que algo novo comece”. Nessa direção, a ação de comunicar, na escola, é de fundamental importância; ela conduz as informações veiculadas nesse espaço, e, principalmente, faculta aos sujeitos redescrevê-las, o que lhes possibilita a apropriação dos conhecimentos abstraídos dali.

A língua, e no caso específico a língua portuguesa, sabidamente apresenta-se como uma unidade de múltiplas dimensões que, articuladas, conferem sentidos e significados às palavras. Ela representa um veículo significativo de interação entre segmentos e culturas. Faïta (1997, p. 171) relata que

[...] o indivíduo dispõe, certamente, de formas idênticas às de qualquer outro membro da comunidade, mas nenhuma forma, no entanto, isto é, nenhuma abstração pode ser transmitida a quem quer que seja a não ser na concretude da relação, com todas as nuances ou colorações sociais, psicológicas ou simplesmente afetivas pelas quais e nas quais se perfilam os sujeitos singulares.

Nessa perspectiva, ela continua constituindo-se um instrumento de construção do conhecimento, em uma fase em que a escola é instigada a incorporar o uso dos recursos tecnológicos ao seu fazer pedagógico.

Nesta seção, a intenção é compreender a língua portuguesa como um todo multifacetado, com seus diferentes registros e marcas de oralidade, também como instrumento de poder do cidadão, na era do informacionalismo. Poder que leva à autonomia. Com o objetivo de explicar a importância da língua como via de interação da sociedade brasileira, enfatiza-se ainda o processo da enunciação, como comunicação viva, isto é, por meio da alternância de locutores, promove-se a dialogicidade tão necessária e nem tanto praticada, na sociedade atual, conforme já discutido no capítulo I.

Se a Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece, em seu art. 13, que “o idioma oficial do Brasil é o Português”, é importante que a educação, mais do que cumprir ou fazer cumprir uma legislação, forme a população quanto ao uso desse idioma. Tal formação é importante para que todos saibam transitar bem no uso de suas habilidades lingüísticas

anteriormente referidas e, assim, melhorarem as suas condições de expressão, comunicação e de participação política e social. A conquista do espaço político do indivíduo acontece também conforme a intimidade e o domínio do código lingüístico; daí a preocupação dos educadores quanto à necessidade de investimentos na questão da leitura e escrita dos alunos, na atualidade. Assim, as relações entre o domínio do código e a cidadania plena caminham paralelamente.

No Brasil, ainda constitui-se, como entrave sério à condição cidadã da pessoa, a questão do analfabetismo funcional, ou seja, a pessoa lê mas não compreende o que lê; ou é copista, não decodifica o que escreve. Ambas as situações causam extremo desconforto a cada indivíduo que se declara nessas condições, além de lhe restringir as condições de decidir sobre si mesmo. O ensino de língua portuguesa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999), deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania. Cidadania, nesse contexto, não tem o sentido de discurso estereotipado; significa que todos têm deveres para com a nação, como pagar impostos, cuidar dos bens públicos, contribuir com seu trabalho para o desenvolvimento da nação; de outra forma, ser cidadão também, e na mesma proporção, é ter direito à segurança, à moradia, à saúde, à educação. Sobretudo, ser cidadão é se perceber na condição de pertencimento à sociedade. Nesse sentido, Goidanich (2002, p. 74) é incisiva:

Qualquer ser humano precisa ter a sensação de pertencer, mas, neste início de século, pertencer representa muito mais do que uma característica familiar ou territorial, passando a ser múltiplo e transnacional, representado pelos bens que consumimos, por nossas preferências e nossos estilos de vida. Isto é, encontramos nossas identidades mais como consumidores globais do que como cidadãos locais.

De uma certa forma, na "era do acesso" (RIFKIN, 2000), ser cidadão significa ser consumidor, sim, pois importa que bens como saúde, educação, moradia, entre outros, sejam consumidos por todos. Outro objetivo é que o cidadão esteja conectado ao mundo de forma a se sentir integrado nesse espaço sem fronteiras. Mudam-se as referências de distância, de tempo, de transações financeiras e se adapta aos novos tempos naturalmente.

A cidadania atende muito mais aos requisitos globais que locais. (CASTELLS, 2000). Entretanto é mister construir e sedimentar o processo de cidadania numa sociedade específica e num tempo especial. Isso incide em que os sujeitos tenham um campo de ação próximo ao espaço em que habitam, considerando as reais possibilidades de intervenção nesse meio para provocar transformações inicialmente locais mas que podem ter repercussões mais abrangentes. Só assim, intervindo em seu *habitat* tais sujeitos sentem-se atores, tendo voz

junto aos pares. A cidadania pressupõe participação e representação. Isto é, por meio da dialética, da crítica e da ação, os indivíduos exercitam a racionalidade emancipatória, em uma sociedade que tece e trama a sua rede de informações. (FERREIRA, 1993).

O que significa ser cidadão na sociedade em rede? Em interação com o meio ambiente, o homem constrói o seu conhecimento. Ao mesmo tempo em que esse sujeito atua sobre os objetos em um dado contexto, também extrai daí informações que têm significado para si. Ao interagir com o meio, ocorre uma dupla mudança: tanto o homem transforma o meio como é transformado por ele; nesse movimento, vão se estabelecendo redes de comunicação entre as pessoas, com o objetivo de “resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto” (ALMEIDA, 2005, p. 71). Nessa perspectiva, busca-se uma leitura e uma prática de mundo emancipatórias, que se projetem no coletivo social. Não adianta o indivíduo resolver apenas os problemas circundantes ao pequeno grupo; é preciso que sua atuação repercuta nos contextos micro e macro.

Ressalvas aos riscos de qualquer discurso e/ou prática panfletária e vazia, vale ainda insistir que ser cidadão é sentir-se participante da vida política; é ter liberdade para se posicionar diante dos fatos; é ter seus direitos respeitados e consciência para cumprir seus deveres; é ser incluído socialmente. Sentir-se incluído significa não só reconhecer-se integrado por seu grupo mais próximo, como também se perceber conectado como cidadão **no** e **do** mundo. (MORIN, 2002).

Os processos não podem ser pensados apenas em termos binários e excludentes; podem ser pensados sistemicamente. O cidadão pode ir se constituindo de maneira lenta e constante, e os estágios por que ele passa não se encontram herméticos, isto é, uma situação não supõe obrigatoriamente a exclusão de outra.

Hoje, para ser incluído, o indivíduo precisa deter informações e apropriar-se do conhecimento. A inclusão permite ao indivíduo desenvolver-se como cidadão integrado à sociedade, traçando sua trajetória e construindo sua história pessoal e coletiva. Pozo (2004, p. 10), ressalta que a formação

[...] de cidadãos para uma sociedade aberta e democrática, [...] e, mais ainda, formá-los para abrir e democratizar a sociedade requer dotá-los de capacidades de aprendizagem, de modos de pensamento que lhes permitam utilizar estrategicamente a informação que recebem, para que possam converter essa informação – que flui de maneira caótica em muitos espaços sociais – em conhecimento verdadeiro, em um saber ordenado.

Para edificar esse perfil de cidadão, necessariamente a educação pode e deve ser uma das vias de acesso, e a escola é um dos espaços especiais para tal. Entretanto não tem sido

fácil administrar a escola que ainda traz forte a herança positivista de ensino hierarquizado e fechado em si mesmo; transformar informação em conhecimento requer um tempo de re-elaboração das representações já construídas. Giroux, citado por Ferreira (1993, p. 16), aponta que uma determinada

[...] teoria da educação para a cidadania terá que combinar crítica histórica, reflexão crítica e ação social. Essa teoria terá que recuperar os determinantes políticos do que a educação para a cidadania se tornou, e então decidir o que não se quer que ela seja, a fim de que um modo mais viável de teorização possa emergir.

Não se faz referência aqui à cidadania propalada pelo discurso ideológico da classe hegemônica, a assistencialista, mas sim, àquela que possibilita a um grande contingente de indivíduos fazer a sua história e a história de seu tempo, agindo e compreendendo as mudanças por que o mundo está passando e tentando superar limites, com o objetivo de se inserir, criticamente, nessa sociedade do informacionalismo.

Por outro lado, o modelo de escola de que a sociedade dispõe hoje para formar e instrumentalizar seus alunos parece ainda longe de corresponder às necessidades desses sujeitos. Há indícios de que esses desejam aulas mais dinâmicas e interativas, o que nem sempre tem acontecido nas instituições de ensino superior. Em seu depoimento, a aluna F demonstra que existem PROFESSORES e professores. Ela diz:

*Tem professor que é muito mais tradicional. Tem sempre aquelas coisas, as aulas são sempre rotineiras mesmo. Já chega aquela coisa: copiar, ouvir...tal, ba, ba, ba,[...] E tem uns que não: por exemplo: [...] ela sempre gosta de trabalhar em grupo, ela acha que o grupo pode trocar conhecimento. Ela é professora de Metodologia de Língua Portuguesa. Então assim, ela está sempre trabalhando um texto, em cima do texto um conteúdo,... são questões que a gente pode debater. Sempre em grupo. Aí, sim, ela trabalha esse movimento da sala. A professora de Estrutura do Ensino Fundamental, ela também tem esse ritmo de aula. [...] Eu acho que eu prefiro trabalho em grupo, mesmo; dinâmicas. Aí é conhecer, acho que teoriza mais o conteúdo; não fica aquela coisa cansativa, enjoada.*

Essa fala pode explicar a lucidez e o senso crítico da aluna que reconhece essa diferença de modelos e de práticas de professores que, em um mesmo espaço, têm concepções MAIS ou menos progressistas. Por mais que a escola seja um espaço ou uma instituição de reprodução dos valores hegemônicos, ela pode também ser espaço de inovação.

Há de se realçar aqui a necessária superação das antinomias trazidas pela adoção de um modelo teórico ortodoxo e sabidamente insuficiente para explicar a complexidade dos

processos e realidades sociais e educativos entre tradicional e moderno, entre estático e dinâmico.

Reconhecidamente, não há mesmo uma única forma de promover-se a aprendizagem. Importa admitir que não há a ditadura do único. A própria aluna começa a perceber que esse modelo de aula expositiva, *cansativa e enjoada* como **única** estratégia de ensino já não se sustenta. Além de não existir apenas uma forma de se conduzir a aula, não há também um único espaço para aprender. Não há uma só dimensão a se desenvolver. Para se manter um ambiente de aprendizagem acolhedor, cabe ao professor, em conjunto com a equipe pedagógica, inovar e dinamizar as aulas, o tempo e o espaço coletivo da escola; caso contrário, os alunos sentem-se desinteressados, podendo tornar-se indisciplinados.

Os conhecimentos estão disponíveis de uma forma muito mais lúdica e prazerosa fora desse espaço escolar: aprende-se na rua, aprende-se com os pares, aprende-se com as tecnologias da informação e da comunicação. A aluna J admite outros espaços e/ou estratégias formadoras ao aceitar as aprendizagens fora da escola: *“O que eu aprendi: 40% na faculdade; digamos assim, 60% fora daqui, usando a Internet e os livros. E sem nenhuma vergonha. [...] realmente é uma crítica mesmo à instituição”*. A escola, assim, está perdendo espaço para outras agências formadoras. Nessa concepção de aprendizagem, há um forte apelo para se valorizar o papel do aluno como sujeito do conhecimento. Esse depoimento denota uma crítica contundente quanto ao modelo de escola atual que tem sido considerado ultrapassado pelos alunos, pois não está conseguindo comunicar-se com os mesmos. A instituição escolar continua reproduzindo um discurso que não consegue sintonia com seu interlocutor, o aluno. Ao ser privado da prática dialógica, na escola da sociedade da informação, por extensão, ele, aluno, continua excluído de seu direito à cidadania plena. Ainda, a dicotomia percebida pela aluna depoente entre ensino e aprendizagem pode ser quebrada, se se desenvolver a pesquisa, como atitude investigativa via ensino por grupos de estudo. A universidade precisa retomar a pesquisa como sua responsabilidade.

Para se chegar a este estágio de exercício da cidadania, é necessário saber comunicar-se, isto é, ter convicção, argumentos e voz para se posicionar frente aos desafios que se apresentam. Sobretudo, torna-se primordial conhecer a língua para se compreender os discursos dos vários segmentos sociais e, assim, fazer sua leitura do texto e do contexto, ou seja, da realidade.

Quanto à qualificação para o exercício da cidadania, proposta pelos PCN (1997), o ensino da língua “implica compreender a dimensão ética e política da linguagem, ou seja, ser capaz de refletir criticamente sobre a língua como atividade social capaz de regular – incluir

ou excluir – o acesso dos indivíduos ao patrimônio cultural e ao poder político” (SOUTO & SOUSA, 2005, p. 9). Mais uma vez, a escola pode contribuir para que os sujeitos ali em formação adquiram habilidades relacionadas a essas competências quanto ao uso da língua, uma vez que, nesse espaço, várias vozes e culturas se misturam.

Percebe-se uma mudança de postura, quando, na coleta de dados da pesquisa, a aluna K relata que “[...] *quando a gente entra no curso, a gente fica com outro olhar, a gente sabe medir o lugar, as pessoas com quem a gente está conversando. [...] Tem de saber respeitar o próximo, com o conhecimento dele*”. De acordo com esse relato, durante o curso de Letras, muda-se a visão, ou melhor, desfaz-se o pré-conceito lingüístico de que só é certa a norma padrão da língua (BAGNO, 2004, 2001; NEVES, 2003; e POSSENTI, 1996). Sabe-se que a comunicação estabelece-se, em diversos espaços, entre sujeitos diferentes; o vocabulário utilizado pelos jovens, em encontros casuais, por exemplo, nos shoppings, não é o mesmo usado em situações formais, como em uma reunião, com o diretor da escola onde estudam.

Koch (2004) aponta que, segundo a Teoria da Enunciação cujo precursor foi o russo Bakhtin (1986), quando se pretende dizer algo a alguém, isto é, ao instituir-se uma situação dialógica do discurso, inicia-se o jogo da enunciação e, esse jogo tem claramente definida uma intencionalidade na comunicação. Aí o diálogo constitui-se como uma excepcional forma de interlocução dos sujeitos, que se revezam na posição de locutor/emissor e destinatário/recebedor. Walty e Cury (1999, p. 39-40) reiteram essa teoria bakhtiniana, ressaltando: “Toda palavra tem duas faces: ela procede de alguém e se dirige para alguém. É o produto da interação do locutor e do ouvinte” [...]. Assim, dependendo da posição dos sujeitos do discurso, corresponderá uma intenção/interpretação do texto – o enunciado. Por isso, torna-se muito importante a relação sujeito/sujeito no ato da interlocução.

Freire (2005, p. 95) enfatiza que “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico”. Toda a Teoria da Enunciação alicerça-se na relação entre os sujeitos. A inovação apresentada por esse autor refere-se ao fato de esses sujeitos terem as suas maneiras próprias de interpretar o enunciado. De outro lado, também o monólogo é um ato enunciativo, visto que, a partir da expressão do pensamento, pressupõe-se um receptor que, ocasionalmente, pode ser o mesmo emissor. Em qualquer que seja a situação, diálogo ou monólogo, essa interlocução pode ser comparada à forma como se compõe um artesanato, posto que os sujeitos vão construindo seu discurso como uma narrativa, pacientemente, tecida e transmitida e, paulatinamente, interpretada e compreendida. Para Benjamin (1985, p. 10), o artesanato pode permitir,



[...] devido a seus ritmos lentos e orgânicos, em oposição à rapidez do processo de trabalho industrial, e devido a seu caráter totalizante, em oposição ao caráter fragmentário do trabalho em cadeia, por exemplo, uma sedimentação progressiva das diversas experiências e uma palavra unificadora.

Para se tecer uma peça artesanal, algumas condições são fundamentais, como a paciência para organizar o trabalho, o desejo de se lançar ao desafio, a persistência para chegar ao fim da tarefa e, sobretudo, o talento para dar forma à arte. Esse tempo de criação possibilita ao artesão interagir com sua obra, porquanto, à medida que a compõe, sente-se responsável por sua criatura. Mills (1975) defende que se torna rico entremear as experiências pessoais ao processo intelectual, formando, assim, um artesanato intelectual em que se unem vivências e conhecimento. Assim, a consistência, em toda situação dialógica, faz-se presente.

O professor, como um dos sujeitos da sala de aula pode propiciar situações de interação para que os alunos façam seu artesanato lingüístico, o texto, com um caráter de totalidade, agora também utilizando o computador. Mais do que admitir um modo de fazer diferente, é importante ter esse modo de fazer. É nessa direção que, ao trabalhar variantes lingüísticas, a professora C explicou sua forma de abordá-las: através de

*[...] gravações de relações dialogadas de programas televisivos, pesquisa on-line de diferentes variações lingüísticas, pesquisas em jornais de circulação regional ou nacional a fim de observar as formas de regência verbal, nominal, que são contempladas nesses jornais e que podem sinalizar algumas mudanças lingüísticas.*

Certamente, os alunos têm mais interesse em discutir esse tema dessa forma, pois eles são provocados a fazê-lo em uma situação de sua vida diária. Tanto por meio da fala como da escrita, emissor e receptor têm uma atitude de cooperação: ao falar ou escrever, o primeiro faz uma articulação argumentativa no texto; por sua vez, o segundo compartilha aquela visão de mundo ali delineada; aquele dá pistas organizadoras ao texto; este as identifica e procura perceber as estratégias discursivas que orientam a percepção dos efeitos persuasivos do autor.

Nesse processo, porém, não podem ser desprezados os valores, os sentidos e as razões que movem os diferentes sujeitos em convivência coletiva. Toda comunicação tem espaços vazios que são preenchidos pelo receptor, o qual atribui sentido e coopera para a produção de significado do texto; para tanto, é necessário que este apresente elementos coesivos explícitos.

Como articular sentidos, razões, significados, língua portuguesa e tecnologias, nessa conjuntura? Ao inserir uma ferramenta computacional em suas aulas, por exemplo, o *Chat educacional*, o professor de língua portuguesa, integrando teoria e prática com os alunos,

pode colocar em sintonia e sincronia o grupo, coordenando as vivências comunicativas aí desencadeadas. Segundo Abreu (2003, p. 89), a “[...] transformação da ferramenta também transforma as maneiras de o sujeito se comportar numa determinada situação”. Logo, a inserção dessa ferramenta na sala de aula demanda uma nova configuração do espaço, como a organização, a dinâmica da aula, a avaliação e a postura dos atores ali envolvidos: professor e alunos. Assim também se faz coesão no grupo.

A coesão textual demanda “[...] todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. (KOCK, 1991, p. 19). Estabelece-se a coesão textual, por meio de índices formais – sintáticos ou semânticos – que, além de expressar, determinam a organização do texto. Por exemplo, os conectores são índices formais sintáticos; palavras que pertencem ao mesmo campo semântico, por exemplo, da palavra **campo** – fazenda, sítio, chácara são índices formais semânticos. Ao construir-se um texto, alterna-se o uso desses vocábulos para se evitar repetição e monotonia na leitura, dando-lhe, sobretudo, a coesão. Estes índices estabelecem ligações e hierarquias entre vocábulos, frases e textos.

Além destes, outro elemento fundamental para o estabelecimento de unidade entre os termos que compõem o sentido do texto é a coerência, que

[...] faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à intelegibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. (KOCK & TRAVAGLIA, 1991, p. 21).

É a coerência que sinaliza a organização mais profunda do texto; a relação lógica entre as idéias, as palavras selecionadas, as orientações que dizem respeito à situação de comunicação e à intencionalidade do autor compõem o conjunto de fatores que dão sustentação ao texto, garantindo-lhe a unidade de sentido.

Esses elementos, a coerência e a coesão, compõem a unidade do texto e são básicos no ato comunicativo. Entretanto a coerência é responsável pela textualidade. Um enunciado qualquer, como por exemplo: – *Estava noite de lua, mas como eu comprei um vestido, você gosta de doce de laranja.* – aponta um amontoado de palavras sem nexos; por não explicitar elementos coesivos nem coerência, não se processa a comunicação; é um caso típico de texto anárquico. No exemplo citado, para que se estabelecesse coerência, deveriam ser colocados, por exemplo, alguns elementos pertencentes a um mesmo campo semântico; isso não ocorrendo, impossibilita-se a comunicação da mensagem. Sobretudo, a coerência é que faz

com que um texto seja um texto, e não, uma seqüência aleatória de palavras que impossibilita a construção de uma rede de significados.

Construir, portanto, sentidos, argumentar, fazer-se compreender, entender o outro, são posições e movimentos alternados dos sujeitos do discurso, os quais, através da linguagem, especialmente do código lingüístico, comunicam-se. A linguagem, por conseguinte, permeia o pensamento, o modo de agir, o conhecimento e a ação humana. No processo de definição dos papéis dos sujeitos, um dos parâmetros de inserção social é o nível de domínio do código de comunicação. Daí, enfatiza-se a participação do professor de língua portuguesa, não como único, mas sendo articulador do processo de construção de uma linguagem mais elaborada e conscientemente intencional. Coerência, coesão, sentidos, entre outros, são conteúdos contemplados duplamente na aula de língua portuguesa: enquanto objeto de estudo e conteúdo usual da comunicação.

Isso significa que tal professor pode contribuir, sobremaneira, com seus alunos também diante do desafio de incorporar-se o computador em suas atividades escolares. A união entre a ferramenta computacional e a linguagem pode possibilitar a construção de novos gêneros textuais, com criatividade e prazer, na escola. Para adquirir a habilidade de formular-se, por exemplo, um discurso persuasivo ou poético, em um momento histórico em que a informação é interpretada segundo o nível de compreensão de cada indivíduo e o acesso à tecnologia é restrito a uma parcela ainda pequena da sociedade, importa instrumentalizar, sobretudo, as crianças e os jovens para também inter-agirem nos vários campos da linguagem.

### **2.3 Os diferentes usos da linguagem e o processamento das informações**

Se a linguagem apresenta-se como uma multiplicidade de recursos e possibilidades para que as pessoas entrem em comunicação, sem dúvida são também múltiplos os seus usos e formas de processamento de informações. Partindo desse pressuposto, procura-se, nessa seção, tratar das várias possibilidades de expressões e usos da linguagem e a riqueza semântica da língua portuguesa. Ressalta-se, ainda, a preocupação quanto ao uso do “Internetês”<sup>15</sup>, indistintamente, na sala de aula. Também são aqui abordados as variantes lingüísticas e os fatores que influenciam os diferentes modos de expressão da língua portuguesa, retomando a importância da linguagem como elemento de controle do poder e processamento das informações.

---

<sup>15</sup> Novo código de comunicação entre os internautas.

A comunicação efetiva-se por meio de várias linguagens: um grito, uma palavra, um desenho, entre outros, traduzem mensagens. A linguagem é desenvolvida antes mesmo da fala, pois a criança se comunica por intermédio de seu corpo. Esse se manifesta: o choro, o sorriso, o gesto, o tônus muscular, a expressão facial, enfim, toda a linguagem corporal compõe o ato de comunicação. Especialmente o olhar traz em si uma linguagem; existem afeto, amor, ódio, desejo, alegria, tristeza e muitos outros recados enviados por meio dos olhos.

O silêncio também é comunicação, porque ele traz implícita uma intenção; nesse caso, a ausência de palavras traz em si o significado da mensagem. Ianni (1999, p. 15-16) faz alusão aos

[...] momentos em que a língua emudece, seja porque não há o que dizer, seja porque nada é necessário dizer ou, ainda, porque não há como dizer. É como se a palavra não estivesse disponível, não fosse capaz de exprimir o indizível, não tivesse ainda sido inventada, ou fosse totalmente dispensável.

O silêncio possui, portanto, vários significados. O emudecer-se tem sentido; é linguagem. Para se efetivar a comunicação, pressupõe-se que exista, entre os interlocutores, um código comum, por meio do qual as mensagens são expressas. Vanoye (1983, p. 30) amplia o conceito de código, já citado anteriormente, acrescentando ser “um conjunto de regras que permite a construção e a compreensão de mensagens. [...] Diz-se, em termos mais gerais que é preciso “falar a mesma língua”: o português, por exemplo, que é a língua que utilizamos”. Essa expressão **falar a mesma língua** significa que, para haver inteligibilidade, é essencial que haja um código comum entre os interlocutores, que esses compartilhem significados e usos da linguagem. Um diálogo entre dois usuários de línguas bem diferentes não avança, se não forem usados outros recursos que não a fala e a escrita. Isso porque os códigos são convencionados de formas distintas.

Pretende-se, pois, explicitar as várias possibilidades de expressões e usos da linguagem e a riqueza semântica da língua portuguesa, na inter-ação. Também se abordam as variantes lingüísticas e os fatores que influenciam os diferentes modos de expressão da língua portuguesa, retomando a importância da linguagem como elemento de controle do poder e processamento das informações. Nesse sentido, a comunicação efetiva-se, a partir de um repertório lingüístico comum entre os falantes; as ferramentas computacionais podem se constituir um modo diferente de expressão da língua portuguesa entre esses falantes.

Resta saber o que é a língua? Segundo Saussure (1972, p. 17), É ela, “[...] ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções

necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. A língua falada ou escrita, portanto, constitui-se como uma expressão adquirida e convencional, utilizada pelos indivíduos no ato de comunicação. Nas situações em que se usa a palavra, diz-se que a linguagem aí veiculada é a verbal; caso contrário, é denominada não-verbal.

Existe, ainda, a linguagem mista que é aquela em que se misturam a palavra e a imagem; por exemplo, as revistas em quadrinhos. Outros códigos, ainda, circulam entre grupos de amigos, de tribos<sup>16</sup>, de profissionais, entre outros. Ao deparar-se com a mensagem “*Focas encontraram as baleias na praia*”, por exemplo, um leitor poderá compreendê-la, associando a palavra “foca” ao animal; entretanto, na linguagem jornalística, ela significa jornalista iniciante. Logo, a expressão própria de um determinado segmento profissional só tem sentido em um contexto específico, entre seus pares. Também há jovens que se integram em grupos os quais criam seus traques, seus costumes, seu vocabulário, entre outros, e se confinam em tribos. Assim, as turmas do skate, do surf, do hap criam seu repertório lingüístico.

Na era da sociedade em rede e a do informacionalismo, já se criou, consolidou e popularizou o “Internetês”. Não raro, os diálogos, em salas de bate-papos, são veiculados através de um vocabulário específico e reduzido. Entre os internautas, a comunicação é imediata, já que os mesmos dominam tal código com maestria; às vezes, redigem com mais propriedade, nesses casos. Por outro lado, o uso dessa linguagem tem causado um certo incômodo aos educadores, visto que,

[...] quando surgiu, a linguagem típica dos jovens na Internet – onde aqui vira “aki”, não é “naum” e beleza é “blz” – parecia estar restrita aos chats, blogs e ICQs. O uso do “internetês”, no entanto, já começa a influenciar a escrita de adolescentes em sala de aula e preocupa educadores. (GOIS, 2005, p. C6).

Preocupa os educadores porque a novidade está se tornando uma prática muito comum na sala de aula e, a eles, professores, falta-lhe formação para administrar a situação. Além do código comum entre os usuários, é necessária a sua adequação ao ambiente em que ele é usado. No caso do “Internetês”, é recomendável que seu uso não se estenda como prática cotidiana à sala de aula; é uma forma de comunicação mas que, reconhecidamente, extrapola o uso coloquial da língua; nesse caso, nem sempre compreendido por todos os alunos em uma

<sup>16</sup> Agrupamento de indivíduos ligados por vínculos rudimentares ou não-formalizados, mas que têm ou cultivam certas afinidades ou características comuns.

sala de aula, principalmente, de escola pública, em que uma parcela considerável de alunos não tem acesso às ferramentas computacionais.

Ao escrever “aki”, o aluno incorpora à palavra uma letra não pertencente ao idioma nacional; aos poucos, essa transposição gráfica pode descaracterizar o léxico<sup>17</sup> utilizado no Brasil, o que implica modificações que urge serem discutidas em nível de países que têm a língua portuguesa como idioma oficial. O uso preponderante do “Internetês” nas produções de texto pode empobrecer a língua, ao deformar, abreviar, ampliar, entre outros, a grafia das palavras.

À escola cabe a tarefa de propiciar aos alunos o acesso a outras várias formas de comunicação. Isso não inviabiliza a utilização desse código em uma atividade; sem preconceitos. Professores curiosos ampliam suas buscas e têm nos vários instrumentos de comunicação fontes de permanente aprendizagem. É o caso da professora L<sup>18</sup> que, a partir da publicação de um texto, na Folha de São Paulo (24. 04. 2005, p. C6), assim se expressou sobre o uso da reportagem, em seu depoimento:

*[...] eu levei pra sala, falei assim: olha aqui, gente, que bagunça que está virando: cada um escreve do jeito que acha que é, e o outro entende do jeito que acha que tem. Aí fui trabalhando a linguagem, português culto, português formal, a linguagem de computador, aí veio carta formal, vieram outros textos, todos também pesquisei na Internet, com eles, e depois a gente começou a entrar no MSN, que é o messenger, eles falam do jeito que dá: muito corrido, põe carinha, põe discurso, põe o que for lá na tela, fica aquela coisa piscando, bonita, mas a maioria, erro de Português, não é? A gente estudou também o erro de Português dentro da Internet..., então foi um período gostoso também esse do ano passado. (GOIS, 2005, p. 6).*

Com essa atividade, a professora utilizou um código que é comum à realidade dos alunos de uma escola da rede particular de ensino. Além do acesso, os alunos têm a prática em sua casa, o que facilita ao professor desenvolver a aula programada. Isso não significa que não possa ser iniciada na escola pública essa atividade; a metodologia aí utilizada é que varia, pois o alunado pode ter dificuldade em lidar com essa linguagem. A inclusão de figuras, a interlocução por meio do *messenger* (MSN), o desafio de se transpor a linguagem coloquial para a formal, tudo isso instiga no aluno o desejo de experimentar o recurso diferente disponível.

Também, trabalhando nessa linguagem, os alunos sentem o professor mais próximo e cúmplice ao usar o **seu** português e, como tal, diferente da norma preconizada pela escola. Quanto a essa atividade desenvolvida pela professora referida, de outro jeito, com um recurso

<sup>17</sup> Léxico é o conjunto de palavras de uma língua. (VANOYE, 1983, p. 33).

<sup>18</sup> Essa professora atua em uma escola de ensino fundamental da rede particular de ensino de Uberaba.

acessível – o jornal – ela iniciou um estudo que tinha sentido para os alunos, envolvendo-os na discussão em situações de comunicação.

Diante dessa vivência experimentada pela professora L, cabe uma questão: os alunos dos cursos de Letras estão se preparando para viver essa realidade presente na escola hoje? Esses alunos estão se formando para ser professores de comunicação e expressão de outros alunos? A realidade não tem demonstrado enfaticamente essa prática. A professora F, respondendo à questão sobre a contribuição das tecnologias como recurso pedagógico, na universidade, declarou que [...] *o receio ou não conhecimento das facilidades que a tecnologia pode oferecer têm impedido a utilização do computador como recurso pedagógico*”. Essa professora deixa transparecer, em sua resposta, que assimilar o uso do computador constitui-se uma barreira para uma parcela dos profissionais docentes. Enquanto isso, muitos alunos estão sendo formados sem a construção dos conhecimentos relacionados ao uso do computador em sala de aula.

Outros fatores também influenciam a maior ou menor comunicação entre os interlocutores. Dentre eles, há os fatores ambientais e os biológicos. Quanto aos fatores ambientais, citam-se o diálogo familiar e os modos de falar da criança, [enquanto criança, é preciso estimular nela, o desenvolvimento da fala], as experiências físicas e emocionais dessa criança no seio familiar e os modelos verbais adquiridos ao longo da infância. Como fatores biológicos, há a hereditariedade e o estado de saúde da criança: aquela determina as condições e o potencial de aprendizagem das regras e do vocabulário da língua; esse, se não for controlado, principalmente, com uma alimentação saudável, até os três anos de idade, pode provocar doenças debilitantes, como o raquitismo, a debilidade motora, comprometimentos na linguagem, entre outros. (OSTERRIETH, 1972). Tais doenças comprometem o desenvolvimento geral da criança e, geralmente, repercutem em toda a sua vida.

Por outro lado, havendo um desenvolvimento normal, um falante nativo, aos três anos, já dispõe de um vocabulário e de regras gramaticais melhores que um adulto aprendente de uma língua estrangeira que estuda há vários anos. (JOSÉ e COELHO, 1990). A criança desenvolve sua linguagem em inter-ação com a família, com os amigos, com a vizinhança e, ao chegar à escola, conforme a cultura que acumulou até ali, pode sofrer o impacto de se sentir superior ou inferior, não só cultural, mas ainda lingüisticamente. Isso porque o multiculturalismo – mistura de culturas – (TOURAINÉ, 1998) tem sido incorporado à escola, com muito preconceito: racial, econômico, social, lingüístico, religioso, de gênero etc. Bagno (2001, p. 48) defende que o “[...] preconceito parece ser algo inerente ao ser humano que vive

em sociedade”. Por uma questão ideológica, propaga-se que a norma culta é a certa; as demais variantes lingüísticas são, equivocadamente, consideradas erradas.

Pela própria preservação da estrutura lingüística e sua lógica, cabe ao professor trabalhar a norma padrão também como uma das possibilidades de comunicação. Daí, a impô-la como a única certa é determinismo autoritário porque, fatalmente, os alunos que não a dominam são estigmatizados por sua suposta incompetência. É legítimo que **todos** os alunos queiram dizer e saibam fazê-lo; mas é-lhes negado poder dizer, de acordo com Bagno (2001).

Mais grave ainda é que os alunos, com o passar do tempo, emudecem-se frente aos sucessivos constrangimentos a que são submetidos, nas aulas de língua portuguesa. Sabe-se que há educadores que, muitas vezes, cassam a palavra do aluno, impedindo-o de se expressar. Depois de muitas tentativas, ele sente-se incapaz e se autodesigna como incompetente para o uso da língua. Está aberto o caminho para a criação de sentimentos de fracasso, de exclusão.

Na realidade, ele, aluno, paga o preço por utilizar uma variante lingüística tida como de menor prestígio; sob o ponto de vista da classe dominante. O uso social da linguagem de cada elemento do grupo é, pois, diferente mas não pode ser considerado superior, inferior e nem errado. Para ilustrar a questão da linguagem, a aluna J<sup>19</sup>, na entrevista, referindo-se a uma analogia entre linguagem e moda, ressaltou que

*[...] aquela comparação que a gente faz da vestimenta com a linguagem. Você vai usar de acordo com a sua necessidade. E o falar diferente, aí eu mostro diversos falares que tem, a partir do caipira até os dos regionais, o falar diferente não significa falar errado, assim como ser diferente não é ser errado. Aquele menino da sala que usa pearcing, aquela menina que vem com a roupa curtinha,, diferente das outras, ela não é errada; ela é apenas diferente; e a linguagem é da mesma forma. No primeiro dia, eu exijo respeito. Exijo, não; eu falo sobre isso e eles acatam, e gostam dessa comparação.*

O exposto pela professora revela que ela tem consciência das diferenças e facilita-lhe, lidar com elas. É fundamental saber usar a língua para se expressar, por meio das variantes lingüísticas e dos registros, conforme as diferentes situações de comunicação. Seja em uma situação mais formal, em que lhe é exigida a norma culta, seja em um bate-papo descontraído, em que é veiculada a linguagem coloquial, torna-se indispensável saber desenvolver essa atividade.

Durante a entrevista com os discentes do curso de Letras, ao indagar-se sobre a forma como os alunos estudaram variantes lingüísticas, o aluno L, assim se expressou: “*Eu já vi*



*muitos professores de português corrigirem... que eu acho assim... tudo bem, dentro da sala de aula, até que pode ser que encaixe, mas fora da sala de aula, acho que fica pedante, sabe, chato*". Conforme esse depoimento, existem locais próprios onde os locutores/autores, os interlocutores e o professor podem discutir pré-conceitos sobre o uso de variantes lingüísticas utilizadas em diversas situações, tempos e espaços e criar um ambiente de confiança e respeito em sua sala de aula. Preti (1994, p. 24-25) classifica as variedades lingüísticas em dois grandes grupos:

- 1- as variedades geográficas que se subdividem em:
  - falares regionais ou dialetos
  - linguagem urbana x linguagem rural
- 2- as variedades socioculturais que se subdividem em:
  - variedades devidas ao falante:
    - dialetos sociais
    - grau de escolaridade, profissão, idade, sexo etc.
  - variedades devidas à situação:
    - níveis de fala ou registros (formal/coloquial)
    - tema, ambiente
    - intimidade ou não entre os falantes,
    - estado emocional do falante.

Essa classificação facilita a compreensão de que há “n” fatores que interferem na forma de comunicação dos sujeitos. Por exemplo, tanto um falante do norte como um outro do sul do Brasil têm seus falares regionais específicos, o que pode dificultar a comunicação, mas não impossibilitá-la; fatores, como o grau de escolaridade, o estado emocional do falante, a linguagem urbana ou rural, entre outros, também se tornam traços distintivos de classes sociais, através da expressão dos usuários de uma determinada variante lingüística.

Assim, na sala de aula, durante essa discussão, abrem-se perspectivas de trocas de papéis sociais no exercício dessas representações e inicia-se um processo de produção de sentidos conforme a visão do outro e considerando todos os fatores que facilitam ou dificultam a comunicação. Mais do que o estudo da forma, é essencial que se compreenda e se trabalhe a língua em sua função social e educativa e a linguagem com suas múltiplas faces.

A linguagem, em diferentes épocas, passou por diversas concepções, conforme o contexto histórico, político, econômico e social vigente. Entre elas, há uma que defende que a linguagem é a representação do mundo e do pensamento humano e que a língua tem a função de representar a visão de mundo e o pensamento do homem. Uma segunda concepção adota a linguagem como instrumento de comunicação; nesse sentido, a língua é um código de comunicação de mensagens entre emissor e receptor. Por fim, uma terceira concepção

---

<sup>19</sup> Discente do curso de Letras e docente em uma escola da rede particular de ensino de Uberaba.

[...] encara a linguagem como *atividade*, como *forma de ação*, ação inter-individual finalisticamente orientada; como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (KOCH, 2004, p. 7-8).

Ainda, segundo essa autora, a primeira concepção se traduz como “espelho”; a segunda, como “ferramenta” e a terceira como “lugar”. Seja espelho do mundo ou do pensamento, ferramenta de comunicação ou lugar de ação ou interação, acredita-se que uma concepção não exclui as demais, uma vez que, conforme o uso, a linguagem se reveste de uma, de duas ou das três funções simultaneamente. Mas só uma parcela reduzida da sociedade tem clareza de que pode usufruir essas concepções isoladas ou em conjunto; a grande maioria da população sequer tem conhecimento da linguagem como forma de ação e como lugar de interação.

Nessa perspectiva, é importante enfatizar a responsabilidade da escola na seleção e utilização de diferentes mensagens veiculadas pela mídia, nas atividades com os alunos, pois, em sua totalidade, elas possuem uma grande carga ideológica, e podem ser absorvidas sem uma análise crítica das informações. A linguagem, em muitas situações,

[...] pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população. Todos nós sabemos quanto pode ser entendido das notícias políticas de um Jornal Nacional por indivíduos de baixo nível de educação. A linguagem usada e o quadro de referências dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão mas também nos conteúdos a ela associados. Assim, também, se a televisão e o rádio alcançam uma enorme difusão, a comunicação de notícias e informações fica restrita a grupos relativamente reduzidos entre os que têm acesso aos instrumentos de tais comunicações. (GNERRE, 1985, p. 15).

A linguagem, pois, também regula a sociedade. O significado e a intenção de determinadas mensagens são codificados, principalmente, por aqueles que detêm mais informações, no âmbito social, político, econômico e cultural. Dessa forma, leva vantagem quem sabe interpretar as mensagens contidas nas entrelinhas das informações. Uma parcela muito grande da população que representa seus pensamentos, principalmente, pela palavra, e que não dispõe de um vocabulário ativo rico, pode ter dificuldade em fazer leituras, através de outras linguagens.

O acesso à informação torna-se limitado para esses segmentos que, coincidentemente, não detêm maior poder econômico. Essa é uma forma de exclusão social referendada pelas

novas roupagens do capitalismo. Nessa direção a escola real, atualmente, não tem conseguido promover uma revolução comunicacional em seu interior, para socializar democraticamente as informações e assumir o computador, na perspectiva de suas ferramentas como instrumentos de mediação múltipla: professor-aluno-mundo-globalização-cultura-tempo-espaço-real-virtual.

### 2.3.1 A escola necessária: espaço real e virtual em um mundo globalizado

A escola é solicitada a participar desse momento histórico em que o informacionalismo se consolida como modo de desenvolvimento, pois, ao longo do tempo, ela tem contribuído de forma significativa e positiva quanto às mudanças estruturais da sociedade. Acredita-se que ela, como instituição, pode redimensionar a maneira como os alunos se apropriam da comum-ic-ação – ação comum – e resgatar as urdiduras que tramam os fios comunicativos, por meio da recuperação da palavra do aluno. Palavra que ele sabe usar, do jeito que ele sabe dar-lhe sentido, com seu discurso singular.

Dessa forma, a função da linguagem varia conforme o objetivo do enunciado e, entre outros, a arte de saber ouvir, narrar, inferir e perscrutar compõe a unidade do discurso: ao narrar, recupera-se a memória da sociedade. Cabe, pois, resgatar, na escola, a prática de narrar, em uma nova perspectiva: trazendo o computador para a sala de aula e, utilizando-o, criar, ilustrar, buscar, expressar imagens que os interlocutores elaboram um do outro para, pacientemente, favorecer a comunicação efetiva.

Há alunos nos cursos de Letras, que têm clareza sobre o uso das tecnologias computacionais na escola. Durante as entrevistas, o aluno A, quando inquirido sobre o uso do computador, foi incisivo ao afirmar: “[...] *não tem mais jeito de não usar*”. Por esse depoimento e outros também emitidos, em outras entrevistas realizadas, percebe-se que os alunos têm a expectativa de que é irreversível a inclusão desse equipamento nas aulas, para aprenderem a usá-lo em sua comunicação. Assim, cada vez mais, confirma-se a tese de que cabe às instituições de formação de professores organizarem-se e propiciarem a devida formação aos seus alunos, para a incorporação do uso do computador em suas práticas pedagógicas.

Uma narrativa que se constrói com recursos como o acesso à Internet, por exemplo, permite entrecruzar a relação sujeito-linguagem, cultura e história, formando redes de interação e consolidando uma comunicação mais efetiva. À medida que ouvem uma narrativa, a qual tem uma estrutura própria, (com enredo, personagens, causas, efeitos, tempo e espaço,

dentre outros), os alunos desenvolvem essa forma de se expressar e de se fazer entender juntos a outros interlocutores.

É importante observar que, nesse contexto, a escola copia o modelo das instâncias superiores quanto à hierarquia de poder. (DUSSEL e CARUSO, 2003). Aí, entre os sujeitos presentes, detêm o poder, verticalmente, a direção, as equipes pedagógica e administrativa, os professores e os alunos, em um espaço onde se filtram informações, que são, por sua vez, repassadas, segundo o interesse e a intenção de seus agentes.

Aprofundando a investigação, pretendeu-se compreender como os professores dos cursos de Letras têm trabalhado as várias dimensões da língua portuguesa. Para tanto, foi solicitado aos alunos desses cursos que explicassem a forma como era trabalhada a língua portuguesa, em suas aulas, acrescentando-se-lhe sobre a possível inclusão do computador nas mesmas. Ao ser entrevistada sobre como se trabalha a interpretação de textos na universidade, hoje, a aluna I pronunciou-se criticamente, corroborando essa idéia:

*[...] sei lá... interpretação eu acho tão complicado! Porque, ao mesmo tempo em que eu procuro... que eu interpreto de uma forma, é... sim, isso na minha vivência de estudante; espero que agora esteja diferente; mas eu lembro que era sempre assim: eu interpretava meu texto, a professora fala: “não, ele está querendo dizer isso”. Ao meu ver é isso; isso é pessoal. “Não, não está certo”. Aí, quando eu olhava, assim, o professor estava se guiando pela resposta em vermelho que tinha no livro do professor. Ou seja, a minha particularidade não era levada em conta. Hoje, lá na faculdade, sim; realmente é levada em conta. Claro que você tem que saber!*

Percebe-se, por esse depoimento, que existem forças que se conjugam e que se contrapõem durante o ato de comunicação. Essa situação de denúncia da aluna, que teve sua palavra anulada, deixou-lhe marcas profundas, pois essa sua experiência remonta ao tempo em que ela estudava na educação básica e até hoje lhe causa estranheza. Por que essa necessidade de o professor ser o dono da verdade? Nem tanto dono dela, mas guiado por uma interpretação **enformada** no livro do mestre, torna-se como tal.

Nesse jogo de interesses e poder, em qualquer circunstância, o domínio da palavra na formulação do discurso é fundamental. Ela representa “o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana [...]”. (Bakhtin, 1986, p. 37). A conversação cotidiana oferece um rico material a ser explorado nas aulas de língua portuguesa, pois aí estão embutidos tanto as experiências e produções pessoais como a ideologia que perpassa tais contextos. Para tanto, o professor, ao conduzir a classe, pode propiciar o exercício da livre expressão e da comunicação dos atores ali inseridos e, por conseguinte, desenvolver a técnica da narrativa. Diálogo, discurso, expressão, informação, conhecimento; tudo é comunicação. Assim,

resgata-se a trama, a arte, a palavra, cujo componente básico é a sensibilidade, que contribui para a humanização dos sujeitos sociais. Essa condição de humanização constrói-se pela palavra interpretada, isto é, dos signos lingüísticos.

#### 2.4 Os signos e a construção dos significados

Os signos podem contribuir para a constituição cidadã dos sujeitos, isto é, podem possibilitar-lhes posicionar-se, argumentar, persuadir e atribuir significados. Nesse sentido, à medida que o sujeito exercita e amplia uma reflexão sobre a palavra, mais ele se apropria dela como signo e seu poder de uso dessa palavra expande-se. Encerrando este capítulo, são discutidas, ainda, as relações entre signo e poder; depois, aborda-se que o signo, por ser uma convenção social, é arbitrário e que, por isso, orienta o comportamento humano. Em seguida, propõe-se integrar o uso do computador e a articulação dos signos lingüísticos no discurso dos alunos e dos professores, resguardando, nos projetos político-pedagógicos das escolas, um espaço para isso. Finalmente, defende-se que a escola pode promover a inclusão digital de professores e alunos. Entretanto não se pode afirmar, com certeza, se os alunos que estão nos cursos de licenciatura, em especial no curso de Letras, estão aprendendo a lidar com as tecnologias computacionais, na universidade. Sem conhecimento da situação, urge que se vá a campo, verificar como está acontecendo esse contato professor/aluno/computador. Se ela não estiver acontecendo, é imprescindível investir-se na formação desses profissionais. Com que objetivo? – pergunta-se. Para que, por meio das ferramentas computacionais, os professores inter-ajam com os alunos e a língua portuguesa.

Segundo Bakhtin (1986, p. 14), “a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios”. De um lado, a classe dominante que, pela facilidade de acesso, detém mais informações e, conhecendo os conteúdos dessas informações, serve-se da língua, como mecanismo de poder com o objetivo de manipular a grande massa das camadas populares. Por outro lado, esses se sentem explorados e discriminados mas não percebem a língua como mecanismo de identificação e, conseqüentemente, de dominação. Usam-na apenas na perspectiva da comunicação entre os pares. Em uma época em que é muito forte a influência da mídia<sup>20</sup>, reconhece-se que em

---

<sup>20</sup> Designação dos meios de comunicação social, e que inclui, indistintamente, diferentes veículos, recursos e técnicas, como jornais, televisão, cinema, rádio. (FERREIRA, 1986, 1133). Acrescenta-se outdoor, página impressa, propaganda, mala-direta, balão inflável, anúncio em site da Internet etc.

[...] muitos aspectos, a mídia transnacional acaba por tornar-se também no intelectual orgânico dos grupos, classes ou blocos de poder atuantes em escala mundial; sempre com fortes ingerências em assuntos sociais, econômicos, políticos e culturais, também regionais e nacionais. (IANNI, 1997, p. 22).

Torna-se valioso discutir essa situação com os alunos, de um modo geral, e mais especialmente com os educandos das camadas menos privilegiadas da sociedade, para que estes saibam se articular diante de tal cenário. Como “intelectual orgânico”<sup>21</sup>, a mídia, muitas vezes, atribui significado às palavras conforme a ideologia dominante. Mas que palavra? Que significado? Interessa a quem essa atuação do intelectual orgânico? Também a classe dominada o possui; entretanto não têm tido força e fôlego suficientes para contra-articular sua emancipação. Sempre têm sido antecipados em suas ações pelos intelectuais formados no seio da elite capitalista e que defendem os interesses desta. Os significados que predominam são aqueles definidos pela ideologia do poder econômico vigente.

O indivíduo, em constante inter-ação social, ao longo do tempo, constrói seu sistema de interpretações da realidade. Entre as muitas formas de desenvolvimento, por meio da memória, esse indivíduo elabora um código de comunicação, exercitando a sua condição de sujeito, ao mesmo tempo, segundo a cultura do grupo social de que é integrante. Tal código se expande à medida que o sujeito interpreta enunciados em diferentes situações dialógicas.

As palavras adquirem múltiplos significados, isto é, tornam-se signos, conforme os sujeitos, o contexto, a cultura, entre outros, em que elas são usadas. Por exemplo, o batom é um signo do gênero feminino; a nota de cem reais é um signo da classe que tem maior poder aquisitivo. Bakhtin (1986, p. 31) afirma: “Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. Nessa concepção, o indivíduo elabora suas representações sobre o objeto físico, que, então, adquire o valor de uma outra realidade, que não a do mundo exterior a ele, indivíduo, e transforma-se em um signo cultural, “[...] torna-se parte *da unidade da consciência verbalmente constituída*”. (BAKHTIN, 1986, p. 38). A apropriação da palavra é pessoal.

Indaga-se, pois: é possível trabalhar os signos, usando recursos como o computador, com o coletivo da escola? Através de gêneros textuais orais e escritos e utilizando-se as ferramentas computacionais como, o *power point*, o *Windows*, o *Word*, entre outros,

---

<sup>21</sup> Segundo Gramsci (1986), os intelectuais orgânicos podem ser caracterizados como aqueles que foram se fazendo dentro da classe de que participam. Eles têm a capacidade de organizar, estruturar, conscientizar e homogeneizar a sua classe, pois os mesmos mantêm uma relação vivencial e conhecem, como ninguém, a realidade a ser modificada.

elaboram-se hipertextos, com características inovadoras e, portanto, diferentes dos textos redigidos manualmente. Do individual ao coletivo, exercita-se a democracia do consenso, a argumentação, a criatividade e, sobretudo, a inter-ação.

Segundo Campedelli e Souza (2001, p. 13), “[...] signo é a unidade formada por um estímulo físico (sons, letras, imagens, gestos etc.) e uma idéia. O estímulo físico é o significante e a idéia é o significado”. Nesse aspecto, afirma-se que o signo é arbitrário, visto que é uma convenção estabelecida a partir da subjetividade dos interlocutores, os quais atribuem significados pessoais ao significante. Daí a grande responsabilidade da instituição formadora quanto à questão da linguagem veiculada em seu interior. Ao ser perguntada em relação à forma como se trabalhou o signo, nas aulas de lingüística, em sua entrevista, foi mencionado pela aluna J: *“Trabalhou-se que o signo é arbitrário. Só isso apenas. Não tem mudança? Não se pode criar nada? Não poderia implementar a essas aulas de Lingüística os textos literários, por exemplo, e mostrar que aí é possível burlar essa coisa do arbitrário? Não foi feito”*. A visão crítica dessa aluna permite-lhe ousar no questionamento desse conceito. Entretanto, naquela oportunidade, ela não o fez, e justificou que não tinha maturidade para essa discussão.

Prevaleceu-se como uma verdade absoluta a definição de signo, sem estabelecer-se a dialogicidade, que é condição mínima para a comunicação, em qualquer espaço educativo e, em especial, no curso de Letras, onde se espera que a mediação aconteça por aí; isto é incoerente. Depois de abrir-se ao debate, poder-se-ia fazê-la perceber que a arbitrariedade do signo está diretamente relacionada a questões mais amplas como a ideologia, os sentidos, os significados sociais, o momento histórico etc.; mas não aconteceu assim. O próprio currículo poderia facilitar esse movimento entre as várias disciplinas, possibilitando uma visão mais global do processo. Mas há professores que ainda têm dificuldade em trabalhar assim.

Envolvendo, também, os aspectos da informação e da comunicação, é fundamental, nas atividades curriculares, que também o projeto político-pedagógico das escolas contemple o uso do computador, um recurso indispensável para a inclusão na sociedade digital. O estudo do código lingüístico que serve de canal entre os interlocutores - professores e alunos – pode se tornar mais interessante e divertido, com as ferramentas computacionais na sala de aula, pois a novidade que circula extramuros da escola deve passar para o seu interior. As diferentes linguagens, as variantes lingüísticas, sentidos e significados da palavra, entre outros, são eixos temáticos que recuperam a cultura prévia do aluno e a ampliam.

Essas múltiplas abordagens da língua portuguesa podem abrir canais para que este aluno, na ousadia e na necessidade de experimentar a máquina, absorva as informações,

processe-as e se aproprie delas, construindo conhecimentos. Conseqüentemente, estes conhecimentos desencadeiam novas possibilidades de busca de outros dados, e, assim, não apenas forma-se uma espiral do conhecimento, como também se possibilita o acesso dos alunos às tecnologias computacionais.

De um modo muito especial, é mister propiciar aos alunos das camadas populares esse acesso ao uso do computador, com o objetivo de que eles adquiram essa linguagem. Enquanto a elite econômica pode viabilizar outros meios para que seus filhos tenham contato com esse equipamento, com certeza, a escola tem se constituído como local, por excelência, que pode fazer isso pelos filhos dos trabalhadores.

Diante dessas reflexões, surgem algumas indagações que se encontram provisoriamente sem respostas. Se o aluno não tem o computador em casa e não pode usá-lo para outros fins que não para o trabalho, nesse local, como *aviar a receita* de iniciar-se como usuário desse equipamento na docência? Como assegurar, na escola, o acesso às informações aos alunos egressos dos estratos sociais que vivem da força de seu trabalho? Como desencadear o exercício discursivo como estrutura comunicacional na sala de aula? É possível falar em informação e comunicação sem acesso às tecnologias computacionais, na sociedade em rede? Em que medida o professor de língua portuguesa pode contribuir para a formação e a instrumentalização dos alunos quanto à aquisição de um repertório lingüístico que lhes permita situar-se na sociedade, com competência, utilizando várias formas de comunicação? Em sua formação docente inicial que se apoiou no quadro de giz, ao longo do percurso, este professor incorporou o uso do computador em suas práticas pedagógicas ou este profissional, que deve trabalhar a leitura e escrita, continua um analfabeto digital? Não se pode ignorar tal ilação, se se considerar este relato da aluna M, ao abrir-lhe espaço para as considerações finais, em sua entrevista: “*Então vai chegar a um tempo que quem não souber mexer com isso vai ser quase analfabeto*”.

Torna-se, pois, indispensável que alunos e professores, em um espaço pedagógico comum, superem esses desafios e construam o seu percurso, ou seja, a sua história na era do informacionalismo, concomitantemente. É esse o tempo de aprender e ensinar juntos, já que o professor e os alunos estão na sala de aula, vivendo o desafio da implantação das tecnologias computacionais na escola.

Tendo como referência a escola real que se tem, na atualidade, reconhece-se que os professores de língua portuguesa, em serviço, não têm formação específica para trabalhar com os signos na comunicação e expressão, usando o computador como um recurso que contribua para a construção de conhecimentos. Diante dessas constatações, parece inadiável revisitar os



cursos de formação de professores e, especialmente, verificar se os curso de Letras têm propiciado essa alfabetização digital aos seus alunos.

### 3 DO QUADRO DE GIZ AO TECLADO DO COMPUTADOR: PASSOS E DESCOMPASSOS NA COTIDIANIDADE DE PROFESSORES EM SALA DE AULA

Para contextualizar os espaços educativos, em que foi efetivada esta investigação, inicialmente, neste capítulo, explica-se a metáfora utilizada no título deste trabalho – “Do quadro de giz ao teclado do computador”. A seguir, analisam-se os elementos facilitadores e dificultadores das ações cotidianas dos professores, entendidos aqui, respectivamente, como os passos e os descompassos que são vividos na faculdade, por esses profissionais. A seguir, esboça-se a realidade dos sujeitos pesquisados, e, por meio de seus relatos, ainda, extraem-se as categorias de análise deste trabalho. Após detalhado estudo crítico dessas categorias e diagnóstico da realidade delineada, apresentam-se algumas propostas com o objetivo de se contribuir para a superação de algumas dificuldades enfrentadas na formação docente, em geral, e na formação inicial dos professores de língua portuguesa, em particular.

A expressão “Do quadro de giz ao teclado do computador”, à primeira vista, remete o leitor a um tempo linear de transição entre algo que adquire o significado de tradicional e que, tem dado certo, relativamente – o quadro de giz – e algo que significa o novo e, como tal, provoca uma reação adversa – o computador. Nessa acepção, ambos são telas. Através de uma metáfora, pode-se imaginar, também, uma situação dialógica desses dois recursos, em que ora um é locutor e o outro, destinatário, ou vice-versa; aí, ambos são interlocutores; é possível conciliar a comunicação, ou, o uso dos dois. O quadro de giz pode ainda representar, para alguns profissionais, os passos seguros e firmes do professor, em seu dia-a-dia, e o teclado do computador representar os descompassos, isto é, a inovação pretendida, todavia desconhecida: ambos são caminhos. Além de dialético, esse jogo de palavras, intencionalmente, serve para estimular a discussão acerca dos contextos educativos e dos desafios postos aos professores, nos cursos de formação de professores, na era informacional. Quais são os passos? E os descompassos? Há um ritmo próprio? Ou é só uma rima pobre<sup>22</sup>?

Para se compreender o atual processo da formação de professores, no Brasil, é mister analisar-se o espaço de ação das instituições de ensino superior e o estágio das políticas públicas para o referido setor, entre outros fatores que afetam a efetividade de seu tripé **ensino-extensão-pesquisa**. O ensino superior, nos últimos anos, no país, tem vivido momentos de muita fragilidade, pois as políticas públicas privilegiaram os investimentos no ensino fundamental, preterindo, por conseguinte, aquele nível de ensino.

---

<sup>22</sup> Rimas formadas com palavras da mesma classe gramatical. (MESQUITA, 1999, p. 582).

A Reforma Universitária que está tramitando no Congresso Nacional, apresenta avanços tímidos para o setor. Cita-se, por exemplo, o tópico de discussão sobre **Conteúdos e Programas**: há uma proposta preliminar de instituir-se um ciclo inicial de formação, período após o qual o estudante opta pela carreira a ser seguida. Esta divisão acarreta a fragmentação do currículo dos cursos superiores entre formação humanística e profissional. Por que não interdisciplinar o currículo? O projeto de lei não faz referência ao uso das tecnologias da informação e da comunicação, à inter-relação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino e, sobretudo, à formação de professores para a educação básica.

Nesse sentido, é imprescindível que a comunidade acadêmica esteja atenta, uma vez que a formação docente constitui-se uma estratégia que pode sedimentar uma lógica mercantilista, na educação. Se não forem instituídos critérios voltados para se privilegiar a dimensão pedagógica do currículo, a modalidade de cursos de Educação a Distância, também, pode se transformar em um mecanismo exclusivo a serviço do mercado. O credenciamento desenfreado de faculdades isoladas, os mecanismos de financiamento público das empresas privadas de ensino superior, a não definição de educação como uma responsabilidade exclusiva do Estado, a composição do Sistema Federal de Educação, integrando instituições públicas e privadas, entre outros, são indícios de uma subordinação às pressões do mercado. Acredita-se que o debate poderia ser ampliado e, esgotados os argumentos, chegar-se a um consenso em que ambas as partes – gestores e instituições de ensino superior – fizessem propostas exequíveis e que privilegiassem a educação.

Reconhecidamente, é importante observar que “em relação à universidade, além da preocupação com a formação para uma determinada profissão, está sendo requisitada uma preparação para que o egresso assuma, na empresa ou setor aonde vier a trabalhar, uma postura de empreendedor”. (BIANCHETTI, 2001, p. 232).

Nesse sentido, não se pode ignorar que ser empreendedor não significa só atender ao mercado, mas também desenvolver idéias criativas e interessantes e se tomar iniciativas visando ao crescimento da empresa e ao bem-estar de sua coletividade. Mais esses ingredientes integram o novo perfil do profissional docente que se espera ser formado na universidade.

Em um contexto onde várias forças contrapõem-se – como na educação – entidades representativas do ensino superior, como o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, (ANFOPE), estão vigilantes quanto às políticas públicas de formação de professores. Além de uma sólida formação teórico-metodológica, integrando a relação teoria/intenção/prática e

compreendendo o processo sócio-histórico da educação, importa que os docentes tenham compromisso social e desejo de contribuir para o desenvolvimento da nação, expressos em uma educação efetiva para todos, indistintamente de classe social, de religião, de gênero, de raça, de cor etc.

Nessa conjuntura, as universidades públicas têm enfrentado dificuldades relacionadas aos seus setores administrativo, financeiro e, sobretudo, pedagógico. Ou seja, entre outros, não há recursos humanos em número suficiente; não há investimentos na rede física e em aquisição de material didático-pedagógico; não há aumentos salariais significativos o que causa insatisfação geral entre os servidores; sobretudo, não se tem uma política pedagógica definida para absorver o alunado que ocorre a esse espaço.

Por outro lado, também o ensino superior privado tem sentido cada vez mais os reflexos da crise econômica por que atravessa o país. Houve uma grande expansão quantitativa de seus alunos, o que não foi acompanhado de estratégias organizacionais compatíveis com essa demanda. Daí, muitos improvisos foram efetuados. Entretanto o aumento da matrícula não refletiu lucro proporcional ao setor: o nível de inadimplência é alto, a carga tributária que é imposta a essas entidades é grande, as exigências da legislação federal são enormes e, assim, muitas instituições vão sobrevivendo, apesar dos seus percalços.

Diante desse quadro nada alentador, acredita-se que ainda se faz muito nesses espaços acadêmicos. No Brasil, tem aumentado o número de projetos premiados, resultado de pesquisas da educação superior. Cardoso (2006, p. 4), referindo-se a um universitário uberabense, integrante de uma equipe de iniciação científica, do Curso de Engenharia Mecânica da UFU, confirma esse *ranking*. Segundo o jornalista, o aluno

[...] sagrou-se vice-campeão mundial de *aerodesign*, concorrendo com delegações de 48 países da Europa e das Américas. A campeã foi a equipe da UFMG. Em quinto lugar ficou São Carlos/SP. Isso prova que o Brasil tem talento de sobra. O que falta é política de incentivo – sobretudo financeiro – aos nossos cientistas.

Estudantes brasileiros têm apresentado, com sucesso, trabalhos relevantes em congressos científicos internacionais, desde a graduação. Mestres, doutores e pós-doutores se desdobram para cumprir sua tríplice jornada de atuação no ensino, na extensão e na pesquisa universitária. Criatividade e desejo têm norteado o trabalho dos profissionais docentes, no ensino superior.

Ser professor, nessa conjuntura, pressupõe muito talento e persistência para o exercício da profissão. São muitos os descompassos que se interpõem aos passos; a crise por

que passa essa categoria tem afastado dos quadros da educação muitos profissionais comprometidos e competentes. A carga horária diária de um educador não raro é tripla; além disso, o trabalho que ele leva para casa demanda mais tempo, para o qual quase nunca é remunerado proporcionalmente ao seu trabalho. A corrida a várias escolas para se cumprir essa carga horária é desgastante, mas só assim se consegue ter uma melhor remuneração. (BARRETO, 2004; PEÇANHA, 2001). Se o profissional docente opta por trabalhar em uma só escola, normalmente, seu salário não lhe garante condições razoáveis de sobrevivência e mínimas de investimentos em sua autoformação.

Além disso, em suas práticas docentes na universidade, os professores não dispõem de recursos didático-pedagógicos para utilizá-los nas salas de aula; ainda, seus finais de semana são agendados para reuniões pedagógicas, elaboração ou correção de avaliações, o que lhes suprime o tempo para lazer. Tudo isso contribui para a precarização de seu trabalho docente. (SAMPAIO e MARIN, 2004). Essa pressão psicológica enfrentada pelos professores, em seu cotidiano escolar, certamente, interfere em seu desempenho profissional, e reflete diretamente na sua relação com o aluno universitário. Desânimo para trabalhar, aulas pouco criativas, improvisos, entre outros.

Nessa direção, também ser aluno não é de todo gratificante. Muitas greves dos profissionais das universidades públicas, transporte deficiente para acesso aos *campi*, entre outros, são fatores que desestimulam, sobremaneira, os alunos dessas instituições. Quanto aos alunos dos cursos de licenciaturas, o cenário é, ainda, mais opaco. A maioria desses cursos funciona no período noturno, visto que o corpo discente que busca esta formação, em sua quase totalidade, é composto de empregados [que recebem baixos salários por seu trabalho durante o dia] e que, à noite, estudam. Essa rotina denota que os alunos já chegam cansados à faculdade, às vezes, sem jantar, e, ainda assim, permanecem nesse espaço durante quatro horas.

Outro fator que chama a atenção, nas licenciaturas, é a convivência de alunos jovens e mais velhos. Muitos deles encontram-se na faixa etária adulta, não raro há muito tempo fora da escola, o que lhes dificulta terem o mesmo ritmo de estudo de um jovem recém-saído da educação básica. Por outro lado, a visão de mundo desses colegas mais experientes enriquece a discussão teórico-prática do grupo. Integrados, ocorre a inter-ação e todos crescem conforme seu tempo e sua história.

Ainda uma outra marca forte presente nas falas dos alunos entrevistados durante esta pesquisa refere-se à escolha da profissão. Sobre a questão, dos treze alunos, quatro não conseguiram vaga ou não puderam se manter financeiramente na primeira escolha de curso;

daí resolveram estudar Letras. Durante as entrevistas, eles relatam esse fato com pesar. Tal situação, se não se traduz como totalmente frustrante, pelo menos, a princípio, denota alguma incongruência entre vocação e possibilidade de escolha: esse é um fator muito desestimulante ao profissional que nem sempre se realiza em sua cotidianidade.

Por outro lado, encontram-se estudando nos cursos de licenciaturas, alunos que querem ser professores, que são orgulhosos do curso que escolheram e que participam das aulas. O depoimento espontâneo da aluna K revela a importância que ela atribui ao curso de Letras: “*Acho que todo mundo tinha que ter feito Letras; depois fazer outro curso. Tem outros olhos*”. Mas, em todos os alunos, percebe-se um traço comum: vontade de vencer.

Passos e descompassos. Assim, os sujeitos fazem seu percurso. Ao longo da trilha, professores e alunos, em interação, vão se construindo e construindo um ao outro. Isto também é mediação dialógica: um colabora com o outro, ambos trocam idéias, argumentam, redescrevem suas interpretações, estudam, desmontam e reconstróem conhecimentos, tudo através da linguagem.

Essa construção do ser-professor exige solidez em sua base e conteúdo em sua bagagem. Pode-se dizer que a bagagem é o diploma. E o conteúdo? Qual? Como está sendo construído? Onde? A formação inicial do profissional docente acontece no ensino superior, nas instituições, seja universidade, instituto superiores de educação, faculdade ou centros de ensino. Aí, o aluno adquire as bases teórico-metodológicas de saberes que, agregados aos seus outros saberes prévios vão sustentar sua efetiva atuação docente.

Buscando discutir a realidade dos espaços onde se desenvolveu esta pesquisa e, trazendo para uma realidade mais próxima, chega-se às instituições de ensino superior.

### **3.1 Uma leitura dos contextos educativos: a pesquisa e seu percurso**

Ao mergulhar nesta investigação, foram feitas muitas leituras sobre os tipos de pesquisas e metodologias qualitativas, para se definir aquela que melhor atenderia aos objetivos deste estudo. Um dos pontos centrais da questão situa-se na análise do Projeto Político-Pedagógico das licenciaturas frente à questão múltipla: escola, computadores, formação. Como desenvolver a pesquisa empírica? Que elementos fornecem melhor compreensão a essa realidade?

Foi decidido, então, que seria desenvolvida uma pesquisa qualitativa, em uma abordagem sócio-histórica e em uma concepção dialético-crítica. Com isto quer-se dizer que o objeto de estudo da pesquisa – A compreensão do processo de formação inicial do professor

de língua portuguesa e a inclusão do computador como recurso pedagógico efetivo para apreensão do conhecimento – foi investigado de modo a compreender-se uma realidade, enquanto prática social, em um dado espaço e momento histórico da educação brasileira, com suas contradições. Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, na perspectiva multicase, pois é o processo mais pertinente quando se quer proceder à análise minuciosa de uma determinada situação. TRIVIÑOS (1987, p. 134), considera que o “importante é lembrar que no Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto”. Aí se situa o diferencial de um estudo de caso: filtrar as hipóteses que conduzem o estudo da unidade as quais podem levar o pesquisador a conclusões equivocadas. Além disso, a abordagem qualitativa do Estudo de Caso caracteriza-se pelas escolhas, pela base teórica, pelos objetivos e pela metodologia a serem definidos pelo investigador. Sendo este um Estudo de Caso que envolve três instituições, torna-se possível obter-se uma visão mais diversificada, através de “Estudos Comparativos de Casos” , segundo aponta Trivinos (1987, p. 136). Essa estratégia é utilizada com o objetivo de se abstrair mais dados e se proceder a uma leitura dos contextos educativos de forma mais ampla.

### 3.1.1 *A abordagem*

Inicialmente, a fim de se estabelecerem os primeiros contatos com as instituições onde seria desenvolvida a pesquisa, aconteceu um encontro com os diretores de curso, em duas delas, e com o diretor de outra instituição, que ainda não dispunha de um coordenador do curso de Letras. Na pesquisa, planejou-se a coleta de dados, em um primeiro momento, para o período de junho a agosto do corrente ano; entretanto, essa etapa estendeu-se até outubro, visto que se sentiu necessidade de dar voz aos docentes dos respectivos cursos de Letras pesquisados.

Durante a primeira metade do período de observações de aulas, não ficou evidenciado se seriam encontradas experiências de incorporação das tecnologias computacionais às atividades curriculares dos alunos dos cursos de Letras pesquisados. Nos três primeiros dias, os professores usaram o quadro de giz e exercícios reproduzidos através de xerox. Em outra instituição, a coordenadora do curso avisou à professora sobre a presença de uma pesquisadora que estava investigando sobre tecnologias, e, ao iniciar a aula, percebeu-se que esta havia sido planejada nessa direção: som e retroprojeter. Antes das apresentações, a professora anunciou o evento conforme ela tinha programado com os alunos. Pensou-se, por

todas essas razões, em um possível esvaziamento de dados para análise e interpretação dos dados.

Daí, e paralelamente a esse período, após discussões e novas orientações sobre o novo direcionamento, ou, ampliação do universo de pesquisa, entendeu-se ser interessante verificar o que estava acontecendo, nas escolas de educação básica, que já dispunham de profissionais preparados para trabalharem com tais tecnologias. A questão que orientava essa busca dizia respeito ao seguinte problema: o computador está sendo utilizado nesse espaço? Se sim, como são desenvolvidas as aulas? Os professores sabem usar as ferramentas computacionais, construindo conhecimento com seus alunos? Além de se perceber a importância de extraírem-se relatos de experiências de professores que estão desempenhando essa tarefa – com mais essas informações, haveria também mais materiais para se discutir a questão. Considerava-se necessário, nesse percurso, identificar avanços e obstáculos que pudessem subsidiar a discussão sobre a incorporação do computador como recurso pedagógico a ser utilizado nos cursos de formação inicial dos professores de língua portuguesa.

Em todo o desenvolvimento da pesquisa, foi empregada a técnica da triangulação, ou seja, o objetivo era “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. [...] e dada atenção especial ao informante, à observadora e às anotações de campo”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138) Isso significa que, durante a pesquisa de campo, os três momentos foram registrados, criteriosamente, buscando-se **colher** as informações. Os instrumentos utilizados para coleta de dados ficaram, assim, estabelecidos: em um primeiro momento, com o objetivo de captar a singularidade do contexto que se queria compreender, identificando suas principais características, foram utilizados dois recursos:

a) Pesquisa documental, nas três instituições de ensino superior selecionadas, com o objetivo de *checar* os dados obtidos através das observações e análises realizadas com as diretrizes institucionais (Plano Curricular, Projeto Político-Pedagógico, Regimento do Curso e Estatuto do Laboratório, se houvesse), analisando e delimitando melhor a realidade a ser estudada, a partir do que foram elaboradas novas hipóteses que guiaram a seqüência da pesquisa. Esta investigação foi realizada, tendo como instrumento desencadeador das ações um “Roteiro para análise dos documentos das instituições pesquisadas”. (Apêndice I).

b) Observação em sala de aula de língua portuguesa, com o registro das mesmas, em um caderno de campo, tendo como referência um “Roteiro para observação de aula de língua portuguesa”. (Apêndice II), que foi elaborado com base nos elementos referenciais teóricos do estudo. Foram aí observados: a dinâmica da aula, os recursos e estratégias utilizados pelo professor para apresentar diferentes conteúdos, a interação professor/aluno, o



interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas, em múltiplas situações, como: produção de diferentes gêneros textuais, intertextualidade, usos da linguagem escrita e oral e usos da gramática do/no texto, abordagem da literatura, entre outros.

Em uma segunda etapa, foram entrevistados treze discentes de cursos de Letras, de Uberaba, conforme quadro abaixo:

Quadro 1. Professores dos cursos de Letras

Instituição	Total de professores que lecionam nos curso de Letras das instituições pesquisadas	Número de professores participantes da pesquisa
A	13	2
B	21	6
C	15	3

Fonte: Secretarias do Curso de Letras das instituições pesquisadas.

Previamente, no primeiro contato com dois diretores do Curso de Letras, entre as três instituições a serem pesquisadas, estabeleceu-se que não seria possível entrevistar os docentes, pois, por serem horistas, não dispunham de tempo para tal. Ao verificar-se a necessidade de ouvi-los, elaborou-se um questionário com questões abertas que foi encaminhado a um universo de onze profissionais das três instituições selecionadas para a pesquisa.

Procurou-se, ainda, buscar informações junto às escolas de educação básica, em que já estão sendo desenvolvidas atividades no Laboratório de Informática. Foram observadas aulas em uma escola pública estadual, onde se colocou um desafio aos alunos para elaborarem uma aula de língua portuguesa usando o computador. Posteriormente, será abordado esse desafio. Entrevistou-se também aí a professora responsável pelo respectivo laboratório.

Contatou-se, ainda, na Superintendência Regional de Ensino, a representante do Programa de Informática nas Escolas – ProInfo – que não só acompanhou a coleta de dados, na escola estadual, como ainda relatou o trabalho em parceria, que vem se desenvolvendo naquela unidade estadual. Importante a declaração dessa coordenadora sobre um aluno que é monitor no laboratório de informática naquela instituição. Disse a coordenadora/professora O, sobre o aluno L: *“O computador está mudando a auto-estima dele”*.

Em uma escola particular de educação básica, também foram observadas aulas, no Laboratório de Informática e na sala multimeios, e entrevistada a professora que trabalha com as disciplinas de língua portuguesa, literatura, filosofia e artes. Ainda que tenham sido buscadas experiências em uma escola da rede particular de ensino, o foco dessa pesquisa está centrado na escola pública pois é aí que os alunos das licenciaturas, em sua maioria, vão atuar, ainda que estejam se formando em instituições de ensino particulares. Todavia, era necessário proceder-se também a essa leitura de um mundo diferente, observando convergências e divergências quanto ao uso das TIC, aí e na escola pública.

No Sistema Municipal de Ensino de Uberaba, buscou-se ouvir uma professora que tem vasta experiência em lidar com as tecnologias computacionais. Ela trabalha com turmas de período integral, no laboratório de informática de uma escola pública municipal de ensino fundamental, é mestra na área, e, durante quatro anos, trabalhou com a formação de professores para o uso da informática na educação, no Centro Permanente de Formação de Professores de Uberaba – CEFOR

Ainda quanto à coleta de dados, com o resultado desses dois momentos acima referidos, procedeu-se a uma análise e à interpretação do conjunto de informações construídas, referenciando-se pela revisão de literatura feita e pelos objetivos da pesquisa, de modo a produzir-se uma reflexão pertinente que deu suporte ao presente trabalho.

Para se chegar a esse material, foram analisadas não só as informações dos questionários dos professores como também, nas entrevistas transcritas dos alunos, as informações daí extraídas. Ainda, com o mesmo objetivo, transcreveram-se as fitas contendo as entrevistas de dois professores da educação básica e foram analisados depoimentos da professora da escola pública estadual e da representante do ProInfo, assim como o trabalho dos alunos da escola estadual. Esses depoimentos foram importantes para subsidiar a discussão sobre a formação de professores e o uso das ferramentas computacionais.

Ainda, para que se compreenda como estão sendo operacionalizados os projetos político-pedagógicos do curso objeto da pesquisa, torna-se pertinente definir os espaços escolares disponibilizados para funcionamento das instituições, assim caracterizados:

**Instituição A:** Essa universidade possui, em seu quadro docente, cinco mestres e oito especialistas em educação, totalizando treze docentes. Gradativamente, está ocorrendo a extensão de períodos; neste segundo semestre de 2005, já está funcionando até o quarto período do curso de Letras Português/Inglês. As aulas iniciam-se às 18h40min e encerram-se às 22h30min.

Funcionando em três prédios distintos, ou seja, o espaço é fragmentado, ainda assim, percebe-se que os alunos já estabeleceram vínculos com os professores e colegas de curso. A responsável liberdade de expressão dos alunos durante as aulas, o diálogo aluno/professor e aluno/aluno, nos intervalos das mesmas – é interessante que todos são identificados pelo próprio nome – a inter-ação entre os pares, o atendimento ágil e ético recíproco entre os alunos e funcionários administrativos, tudo isso contribui para o estabelecimento de um ambiente de estudo mais humanizado, quer seja: estabelecem-se vínculos afetivos que são importantes nas relações interpessoais. Quando a aula agrupa estudantes de um único curso, percebe-se que há maior interlocução entre os mesmos.

Por outro lado, segundo o diretor da instituição, há aulas que, por questão de racionalização de custos e número reduzido de alunos por turma, são agrupados discentes dos cursos de Pedagogia e Letras, o que causa um pouco de tumulto. Posteriormente, nesta pesquisa, será discutida essa fusão de turmas, na perspectiva dos objetivos de ensino e de aprendizagem.

A grande maioria dos alunos, trabalhadores assalariados, chega à instituição após um dia cansativo de trabalho, com um atraso de até quarenta minutos após o início das aulas e, só depois dos cumprimentos aos colegas, a ocupação de carteiras próximas ao seu grupo e a troca de informações sobre o que está se passando em sala, estabelece-se. Isso retarda o engajamento na aula; todavia a professora consegue, aos poucos, envolver os alunos nas atividades. Ainda, há uma outra turma composta de quarenta e dois alunos freqüentes e participativos.

Quanto à dinâmica das aulas, percebe-se que a estratégia mais utilizada são as aulas expositivas e, quando se usa alguma tecnologia educacional, o retroprojeter constitui-se o recurso pedagógico mais usado pelos professores. Durante o período de observações de aulas, foram usados a TV e o Vídeo uma vez, para se trabalhar linguagem não verbal, com a apresentação do filme “Nell”, com duração de cento e quinze minutos.

As aulas de reposição, aos sábados, nem sempre acontecem de fato pois, devido ao cansaço, não raro, os alunos não comparecem a essas aulas.

O espaço utilizado por essa instituição é alugado; durante o dia funciona uma escola de educação básica e, como tal, adaptada para atender aos universitários. Há salas em que as carteiras são fixas no chão, o que dificulta o uso de estratégias diferenciadas nas aulas.

Mesmo com todas as dificuldades próprias de um processo de implantação de mais um *campus* fora da sede e por ser recente a formação da equipe dirigente que constrói sua sintonia em serviço, essa universidade vem buscando superar barreiras para sua consolidação na

cidade e região, e está se instituindo como pólo de ensino, reconhecendo-se, assim, o esforço da sua equipe dirigente, docente e administrativa, no sentido de se fazer uma universidade efetiva para a comunidade.

**Instituição B:** Essa faculdade funciona em um amplo espaço com estrutura projetada para a instalação de uma instituição de nível superior: salas amplas, laboratórios de informática, anfiteatro, biblioteca comunitária, serviço de reprografia, salas-ambiente, auditórios, entre outros. O ambiente, sempre acolhedor, possibilita aos alunos maior aproximação entre os colegas; a relação professor/aluno também é de interação. No período em que foram colhidos os dados para a pesquisa, várias estratégias de ensino foram utilizadas, tais como: Semana de Seminários na instituição, apresentação de um teatro sobre a obra de Vinícius de Moraes e, às quintas-feiras, no intervalo das aulas, são apresentados grupos de canto, de teatro e de dança de outras instituições, em parcerias interinstitucionais.

Também foi utilizado o Laboratório de Informática, em duas oportunidades: a) no terceiro período de Letras (nove alunos), em uma aula interdisciplinar de Estágio Supervisionado e Prática de Língua Portuguesa e de Tópicos Especiais II/Produção de Textos; b) no sétimo período de licenciatura em Letras (treze alunos) e de licenciatura em Computação (quatorze alunos), em uma aula interdisciplinar de Prática de Ensino em Computação e em Língua Portuguesa.

Assistiu-se, ainda, a duas aulas em que foi utilizado o retroprojektor. O curso de Letras dispõe de um corpo docente formado por vinte e um professores, sendo uma doutora, oito mestres e doze especialistas em educação. As aulas, diariamente, iniciam-se às 18h50min e encerram-se às 22h30min. Elas acontecem em diferentes espaços: ora na sala de aula tradicional, ora no auditório e, algumas vezes, no laboratório de Informática.

Também as estratégias são diversificadas: ora há apresentações de dramatizações e trabalhos em grupo, ora são promovidos debates, ora é usado o retroprojektor e, algumas vezes, o *data show*. Em função do número reduzido de alunos por turma, as aulas de língua portuguesa II dos cursos de Letras e Secretariado Executivo Bilíngüe acontecem no mesmo espaço e horário. Percebe-se, claramente, que os grupos não se misturam. Quanto ao conteúdo, será discutida essa situação posteriormente. Em uma ampla sala, os alunos vão chegando e se acomodando, sem causarem transtornos ao desenvolvimento da aula.

**Instituição C:** Essa instituição possui, em seus dois *campi* universitários, na cidade, uma infra-estrutura arrojada: o espaço físico é muito amplo, quer seja a área verde, quer sejam os blocos destinados aos vários ambientes de aprendizagem. O bloco destinado ao curso de

Letras possui três andares com acesso por rampas, suas salas de aula são amplas, arejadas e bem iluminadas, as carteiras são confortáveis e o ambiente acolhedor.

A instituição possui uma biblioteca cujo acervo atende não só à comunidade acadêmica como ainda à comunidade externa a ela. As aulas acontecem, normalmente, nas salas de aula tradicionais; durante o período de coleta de dados, não foram usados o anfiteatro ou os auditórios para atividades pedagógicas dos alunos do curso de Letras. A instituição disponibiliza aos alunos recursos pedagógicos variados, como a TV, o vídeo, o retroprojetor, o sistema de som, o *data show*, entre outros, acompanhados de seus respectivos suportes técnicos.

Percebe-se que, cotidianamente, tais recursos são utilizados em sala de aula, pois os alunos não demonstram dificuldade em manuseá-los, o que também, durante o período de coleta de dados para esta pesquisa, pôde-se constatar. O corpo docente do curso de Letras, nesta instituição, é formado de oito mestres, cinco especialistas em educação e dois graduados, perfazendo o total de quinze docentes. Entre o grupo de professores e alunos há uma visível sintonia e a afetividade permeia as relações interpessoais.

Iniciada a pesquisa, foram analisados diferentes documentos, nas IES, como: o regimento escolar, o projeto político-pedagógico e o plano curricular. Também estava planejado analisar o estatuto do laboratório de informática das instituições pesquisadas mas esse documento não foi encontrado em nenhuma delas. Acredita-se que ainda não foram redigidos, já que não há parâmetros brasileiros que orientem tal elaboração.

Através dessa pesquisa documental, o objetivo era identificar a maneira como a informática aproxima-se da educação e como estava sendo registrada essa fusão em tais documentos. Era importante investigar, especialmente, se, no currículo do curso de Letras, era contemplado o uso do computador como um recurso usado no processo de aquisição de conhecimento. Durante vários dias, teve-se acesso a essa documentação, período após o qual, foram obtidos os seguintes dados:

**QUADRO 2 Análise da pesquisa documental**

Aspectos	Instituição A	Instituição B	Instituição C
a-Regimento do Curso.	Não foi apresentado.	Foi apresentado e aí consta que os alunos podem usar o TELEDUC, orientados pelos professores.	Não foi apresentado.
Aspectos	Instituição A	Instituição B	Instituição C
b- Plano Curricular.	Na disciplina Didática II, os alunos tomam ciência de que o computador é um recurso pedagógico.	No currículo oferecido, nos anos de 2001 e 2002, havia a disciplina Informática aplicada à educação. Com a necessidade de se atender às novas orientações legais quanto à carga horária mínima de estágios dos cursos de licenciatura (Resolução nº 02/2002), houve a supressão dessa disciplina do currículo oferecido a partir de 2003. [...] havia os computadores e não eram usados pelos alunos. Atualmente, há computadores na sala dos professores, sala de estudo, bibliotecas e não são usados pelos professores e alunos. Foi oferecido um curso de informática aos professores e não houve adesão a essa formação, embora, na instituição, haja docentes, que ainda não sabem usar o computador.	No item A Flexibilização na organização do currículo do curso de Letras – Estudos Independentes e Atividades Complementares, estabelece-se que essas atividades são componentes curriculares abertos e flexíveis,[...] “abrangendo leituras resenhadas, [...] e uso de tecnologias na educação”. Para desenvolver essas atividades, é utilizado o TELEDUC.
Aspectos	Instituição A	Instituição B	Instituição C

c- Projeto Político-Pedagógico.	Na Seção do Histórico da referida instituição, reconhece-se o avanço tecnológico justificando que “A década de 90 marca uma revolução silenciosa no mundo acadêmico, industrial e econômico. O avanço tecnológico é sentido em todos os setores produtivos e, conseqüentemente, movimenta o mundo acadêmico e a vida estudantil. A tecnologia e a Internet dão seus primeiros passos na vida cotidiana das pessoas, aumentando os níveis de exigências no contexto educacional “.	Na seção Missão Institucional, o desenvolvimento tecnológico é enfatizado como uma das dimensões da educação escolar; na seção Identificação da Instituição, faz-se referência aos laboratórios interligados por rede e fibra ótica, à disposição dos alunos; na seção Características Gerais do Curso, cita-se: “Práticas de laboratório para o ensino de língua estrangeira”; no tópico Perfil do Profissional, explicita-se que “O profissional em Licenciatura em Letras deve [...] ser capaz de fazer uso de novas tecnologias [...]”; na seção Avaliação, refere-se a que o aluno “poderá fazer uma apresentação interativa em computador, [...] criar uma página na Internet”; no tópico Outros recursos de apoio ao discente, aparece que “A Secretaria Geral disponibiliza computadores com programas que possibilitam ao aluno, por meio de sua matrícula, acompanhar suas faltas e notas. Esse recurso também é oferecido pela Internet.	No tópico Perfil do Educador, propõe-se a sua formação para “[...]demonstrar competência para atuar de forma a desenvolver a capacidade de análise, criatividade, senso crítico, estético, expressivo e reflexivo acerca das linguagens e suas tecnologias”.
Aspectos	Instituição A	Instituição B	Instituição C
d- Estatuto do Laboratório de Informática.	No prédio em que funciona o Curso de Letras, está sendo implantado um laboratório de informática contendo trinta computadores, que poderão ser usados por alunos dessa licenciatura. Um dos três prédios usados pela instituição já dispõe de tal laboratório; mas este não serve aos cursos de formação de professores, diretamente. Se os alunos quiserem, podem utilizá-lo, sem orientação e monitoria.	Embora o Laboratório de Informática não seja específico para o uso do Curso de Letras, os laboratórios existentes na instituição podem ser usados pelos alunos deste curso. Há professores do referido curso que ministram aulas nesse espaço.	O Laboratório de Informática assegura, em seu estatuto, o espaço de utilização das tecnologias informacionais, com a presença de monitores para assessoramento aos alunos. Este laboratório não é de uso exclusivo do curso de Letras, mas sim, de toda a instituição. Constatou-se ainda que, anteriormente, havia um laboratório específico para cada curso mas a política institucional definiu outras prioridades para investimentos. Sendo assim, foram reduzidos a dois os laboratórios de informática.

Turmas de aulas de L. Portuguesa formadas apenas por alunos dos cursos de Letras	Não	Não	Sim
--	-----	-----	-----

Fonte: Regimento do curso, Projeto político-pedagógico, Plano curricular.



Pelos dados colhidos e pela leitura da realidade posta, extrai-se que, vagarosamente, a cultura das tecnologias vai sendo incorporada na operacionalização dos projetos pedagógicos das instituições e que o caminho encontra-se aberto para novas conquistas. Reconhece-se que as TIC são irreversíveis, na sociedade, conforme as informações documentais, isto é, como se constata pelos pressupostos contidos nos projetos pedagógicos de tais cursos. A instituição A está timidamente elaborando a sua proposta de inclusão do computador como um recurso pedagógico.

Sobre essa proposta, na verdade, os alunos estão aguardando que mude esta situação relatada pela aluna G:

*A nossa faculdade não nos dá essa oportunidade; [...] a gente tem que estar intercalando, marcando, agendando horário, pra ter acesso à Internet; e quase sempre não tem jeito porque a maioria dos alunos da minha sala, quarto período de Letras, trabalha e não tem disponibilidade pra pegar uma fila pra ter acesso à Internet. Tanto que os nossos professores **ainda** estão aceitando trabalho à mão; não temos acesso. Dentro da faculdade, não.*

Mais uma vez, abstrai-se, desse depoimento, as condições precárias dos alunos para conciliarem estudo e trabalho. Falar em trabalho à mão, sem trocadilho, está na contra-mão do atual momento histórico. Os alunos do curso de Letras, que como profissionais, vão lidar, sobretudo, com a comunicação, na era do computador, necessitam formar-se para atuarem nesse contexto. Masetto (2000, p. 135) denuncia que nos

[...] cursos do ensino superior, o uso de tecnologia adequada ao processo de aprendizagem e variada para motivar o aluno não é tão comum, o que faz com que os novos professores do ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva e, às vezes, sugerindo algum trabalho em grupo com pouca ou nenhuma orientação.

Não se pode continuar com essa mesmice. Especificamente, no curso de Letras, o blog, um site<sup>23</sup>, o LMS<sup>24</sup>, entre outros, propiciam a utilização de recursos diferenciados no uso das diversas linguagens. De outra forma, as instituições B e C já estiveram mais à frente, porém retrocederam, atendendo à re-definição das políticas institucionais. Por outro lado, nessas instituições, ao se confrontarem os currículos, que asseguravam a “informática aplicada à educação” como disciplina específica, ao currículo atual, nota-se que ocorrem duas situações: na instituição B, o conteúdo era voltado para a aprendizagem do uso dos programas do equipamento, como se confere pelo depoimento a seguir.

<sup>23</sup> Site é um espaço, ambiente ou lugar na WWW (World Wide Web) que oferece informações sobre determinada pessoa, empresa, instituição ou evento. (SILVA, 2005, p. 66).

Ao perguntar à aluna J, se ela usa o computador como recurso pedagógico, nas aulas, ela respondeu: “*Não; como recurso pedagógico, não. Nós tivemos aqui, no primeiro período, a disciplina de noções básicas de informática: como é que liga, como é o teclado, o hardware. Seria muito interessante*”. Esta aprendizagem é elementar se se considerar a ajuda que o computador pode significar, enquanto um recurso na construção de conhecimentos. Constitui-se apenas uma primeira unidade do estudo que importa efetivamente aos alunos; é importante conhecer as possibilidades de uso das ferramentas computacionais, para aplicar os conhecimentos daí abstraídos em suas atividades na universidade.

Por exemplo, no laboratório de informática da Escola Estadual indicada pela professora O, coordenadora do ProInfo, assistiu-se a uma aula de biologia, em que os alunos, utilizando os recursos do computador, fizeram apresentação sobre a Vitamina B<sup>2</sup>. Recorreram a sites de busca, a um clip, a uma música, colaram figuras, fizeram paródia, jogos, entre outros recursos e estratégias. Todos ficaram atentos e fizeram perguntas sobre o conteúdo. Um detalhe: o professor sabe lidar com o computador. A aula foi bem interativa e os alunos ainda saíram discutindo o vídeo.

È verdade que houve pontos negativos, a saber: dos dez computadores, só três foram conectados em rede; por não caber a turma toda de uma vez, no laboratório [38alunos], estes foram repartidos em dois grupos. Enquanto a coordenadora da biblioteca ficou com a metade dos alunos fazendo atividades, na sala de aula, o professor trabalhou com a outra metade, no laboratório. Depois, houve troca dos grupos. Com esse procedimento, sacrifica-se o trabalho da coordenadora, pois ela assume a função de disciplinária. Sendo uma escola grande, se todos os professores utilizarem tal laboratório, ela não vai cumprir sua função, no laboratório de informática.

A professora M, ao exemplificar o uso de ambiente virtual<sup>25</sup>, assim se explicou:

*Ciências é um tipo de conteúdo que dá pra dar uma aula de laboratório de Ciências, no laboratório de Informática, que é muito mais interessante do que no laboratório de Ciências. Porque lá no computador eu posso fazer mistura de tudo quanto é produto e vai dar uma explosão na minha tela e que lá no laboratório de Ciências a professora não ia deixar o aluno mexer. Mas aí no laboratório de informática ela vai poder falar: olha, gente, o que aconteceria se eu mexesse... se eu misturasse determinado componente com determinado componente? Estourou. Nossa! Estoura de verdade. Lá no computador eles estão vendo que estoura de verdade. Lá no laboratório de Ciências, ela corre o risco de o menino fazer isso escondido já que ele quer saber se vai estourar ou não. Então tudo isso vai depender muito é do próprio professor ter esse incentivo: falar: “não, gente, vamos atrás, vamos procurar..” mas para isso ele precisa ter essa consciência de que ele vai ter que pesquisar fora; não é só o professor de Informática. O professor de Informática não vai ter condição de pesquisar para todo mundo.*

<sup>24</sup> LMS (Learning Management System) é um ambiente de gestão e construção integradas de informação, comunicação e aprendizagem on-line. (SILVA, 2005, p. 66).

<sup>25</sup> Ambiente totalmente novo, em que o usuário interage com elementos virtuais e se sente absolutamente no mesmo espaço. Virtual se refere a algo que não existe de fato, mas que existe na essência de seu efeito. (Silva, 2005).

Esse depoimento ilustra com muita clareza a possibilidade de uso do computador como recurso pedagógico em um ambiente virtual. O aluno sente-se parte da experiência e a sua memória visual será acionada com riqueza de detalhes; certamente, assim, ele constrói seus conceitos de uma forma mais próxima da realidade. Nessa direção, a forma como estava sendo trabalhada a informática aplicada à educação não correspondia às necessidades de seus alunos do curso de Letras: não bastava só conhecer os programas e aplicativos. Era necessário, usando essas ferramentas, construir com os alunos os conhecimentos que lhes são úteis para aplicar nas práticas sociais.

O computador pode possibilitar ao seu usuário muito mais: a construção de um hipertexto, através do acesso à Internet, fazer visitas a museus para se proceder à leitura de diferentes gêneros textuais, além de consultas a sites de busca para elaboração de seu texto, criação de slides para uso em apresentações de trabalhos escolares, experimentos em laboratórios, entre outros. Por que não? As mudanças na prática pedagógica encontram adesões e resistências; a cultura escolar, em um tempo não muito longe, incorporará as ferramentas computacionais como um dos recursos importantes à sua disposição.

De outra forma, na instituição C, está indicado no projeto pedagógico do curso de Letras que

[...] o conteúdo, além de oportunizar um primeiro contato do aluno com o computador, integra as diferentes disciplinas, promovendo uma contextualização do processo ensino-aprendizagem e possibilitando-lhe o exercício da intertextualidade, através da produção de textos variados, a criatividade, a construção de saberes, entre outros, que permeiam todo o curso de Letras (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, p. 7).

Essa recomendação voltada para a incorporação das tecnologias computacionais às atividades escolares significa um avanço para a universidade, em termos de prescrição da norma. De outra forma, a diretora e a assistente pedagógica do curso de Letras justificaram que o laboratório de informática foi desativado e a disciplina Informática Aplicada à Educação foi suprimida do projeto pedagógico devido ao fator custo/benefício. Essa declaração denota falta de coerência entre a teoria e a prática da instituição, já que o documento reconhece a necessidade de formar o aluno para lidar com as tecnologias.

Durante a coleta de dados dessa pesquisa, na escola estadual, a professora O, coordenadora do ProInfo, na cidade, e a professora N, do laboratório de informática da escola aludida, relataram que professores e alunos já iniciados na computação estão desenvolvendo trabalhos muito interessantes no referido espaço. Propôs-se então um desafio aos alunos presentes ao laboratório naquele momento: *“elaborarem uma aula sobre variantes*

*lingüísticas usando a realidade virtual*". No dia seguinte, houve uma reunião com a desafiante e os desafiados para acertarem os detalhes quanto ao tema: bibliografia, explicação do motivo do desafio [constatar o trabalho que está sendo desenvolvido na escola pública], verba para compra de um CD e prazo de entrega do trabalho.

Cinco alunos do primeiro ano colegial fizeram um vídeo de seis minutos, composto por duas partes: na primeira, à medida que dois alunos, alternadamente, liam os enunciados sobre o conteúdo escolhido, aparecia o texto correspondente, com entrada das mensagens na tela, em movimentos e fundo de tela variados. Na parte final, apresentaram um clip, com um conjunto musical. O trabalho caracteriza-se por qualidade e criatividade. Desafiante e desafiados consideraram a tarefa um momento de crescimento do grupo.

Retomando a análise dos depoimentos dos alunos, percebe-se uma contradição entre o discurso da instituição e a prática de sala de aula. Tal constatação está explícita no relato da aluna C, que assim se expressa: “[...] *a gente estuda numa universidade tão grande, mesmo assim é difícil pra gente acessar os computadores quando a gente precisa. A gente tem que estar sempre adiando, tudo você tem que pagar... assim, bastante burocrático mesmo*”. Por esse depoimento, evidencia-se que o acesso ao uso do computador pelos alunos não é tão simples: depende de tempo, de formação, entre outros fatores.

Em visita ao laboratório de informática dessa instituição, a pesquisadora certificou-se que, realmente, há os computadores, e lhe foi informado que, se não houver agendamento de professores, os alunos podem utilizá-los; e que existe só um técnico para orientar o manuseio do equipamento; não há um pedagogo ou professor como *facilitador*<sup>26</sup> da aprendizagem do aluno. Por essas evidências, infere-se que não há coerência entre o prescrito pela instituição e a prática dos alunos, quanto ao acesso e ao uso do computador, no laboratório de informática.

Dessa forma, foi sendo traçado o perfil do curso investigado em cada instituição: a partir de uma pesquisa documental em que foram analisados o regimento escolar, o projeto político-pedagógico e o plano curricular, buscava-se acompanhar e analisar o percurso das crenças ao fazer, isto é, do discurso ao curso de licenciatura em Letras posto em cada espaço institucional.

Quanto a esta primeira etapa da coleta de dados, verificou-se que as instituições, em ritmos próprios, reconhecem a importância e a irreversibilidade do uso do computador pelas novas gerações. Todavia, ainda não se consolidou essa nova perspectiva. Cabe aos órgãos

---

<sup>26</sup> Fala da funcionária responsável pelo laboratório de informática.

colegiados das instituições de ensino superior deliberarem sobre políticas e ações efetivas para se respaldar tais iniciativas.

Isso foi constatado através de depoimentos tais como o de uma coordenadora do curso de Letras que, solicitada a explicar a mudança ocorrida no plano curricular, quando foi retirada a disciplina Informática aplicada à educação: “*Tirou Informática do Plano Curricular porque a mudança da Lei dos Cursos de Licenciatura, (mais mil horas), obrigou a redimensionar as disciplinas. Também havia os computadores e não havia uso [...] O currículo foi feito para diminuir custos*”. Essas são declarações que contradizem os pressupostos estabelecidos nos documentos oficiais das instituições. Além da contradição, elas permitem fazer-se uma leitura de que não é prioridade da instituição efetivar a proposta sobre as TIC, contida em seu projeto político-pedagógico.

Esta primeira parte da coleta de dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa foi estruturada através de uma pesquisa documental e da observação de aulas de língua portuguesa, no curso de Letras das instituições pesquisadas. Não era suficiente o material para se tirar conclusões sobre o problema apresentado. Utilizou-se, pois, um outro instrumento de coleta de dados; a entrevista.

### **3. 2 Os sujeitos: sua realidade**

Com o objetivo de coletar os dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa, além da pesquisa documental e da observação em sala de aula de língua portuguesa, foram realizadas entrevistas com treze alunos do curso de Letras das instituições pesquisadas, os quais, durante a discussão de seus relatos, nesta dissertação, são aqui identificados por letras de A a M. Este número foi definido proporcionalmente ao número de alunos que freqüentam o curso em discussão: quatro, quatro e cinco entrevistas para as instituições A, B e C, respectivamente.

À medida que iam sendo feitas as entrevistas com os alunos, percebia-se que sua fala traduzia apenas o discurso de uma das partes do processo: o segmento de alunos; e mais: que, assim, não se teria uma visão panorâmica dos contextos educativos, pois o discurso era unilateral. Além de se ouvir o aluno, sentiu-se ser fundamental dar voz à outra parte, aos professores, uma vez que eles também são atores ativos do processo. Foi quando então se elaborou um questionário que lhes foi encaminhado, seguindo o critério de proporcionalidade quanto ao número de profissionais de cada um dos cursos de Letras: três, seis e quatro,

respectivamente, para as instituições A, B e C. Esse instrumento foi respondido por onze professores dessas instituições, que são designados por letras de A a K.

Com o material em mãos, e buscando identificar lacunas na formação inicial vigente, preocupou-se em verificar se as tecnologias computacionais estão sendo usadas, hoje, em alguma escola, e, em caso positivo, como estaria acontecendo a formação desses profissionais, isto é, se eles já tinham tido essa formação na universidade.

Recorreu-se, como já foi relatado, a entrevistas com quatro professores que lidam com as tecnologias computacionais. Estas profissionais foram nomeadas pelas letras L,M,N, e O, respectivamente.

Quanto à experiência profissional, prevalece um grupo que concluiu seus estudos na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71. Outro currículo, outras políticas para o ensino superior, outros objetivos.

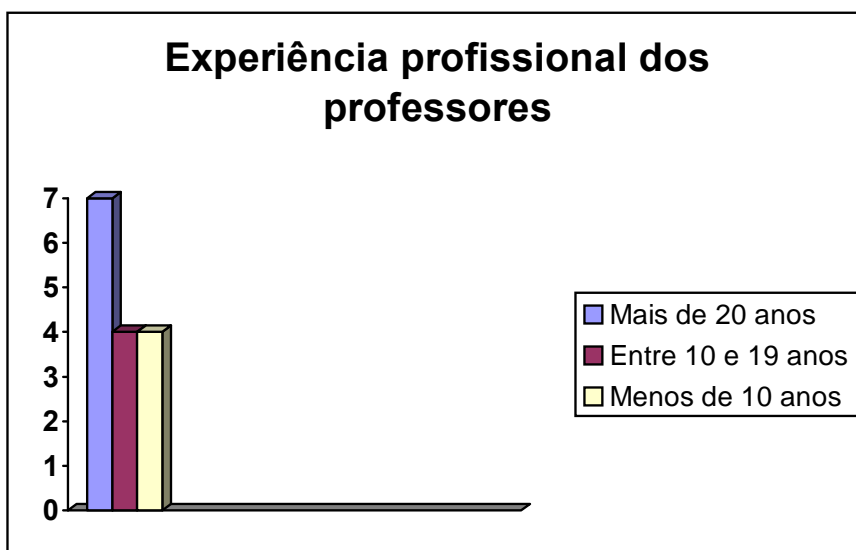


GRÁFICO 1 - Experiência profissional dos professores  
FONTE: Secretaria das instituições de ensino superior pesquisadas

Nenhum desses profissionais que exerce há mais de vinte anos a profissão docente teve contato com o computador em sua formação inicial. Isso pode lhes causar dificuldade quanto à adesão à inclusão digital.

Quanto à faixa etária dos alunos pesquisados, a maioria é composta de adultos, segundo quadro abaixo:

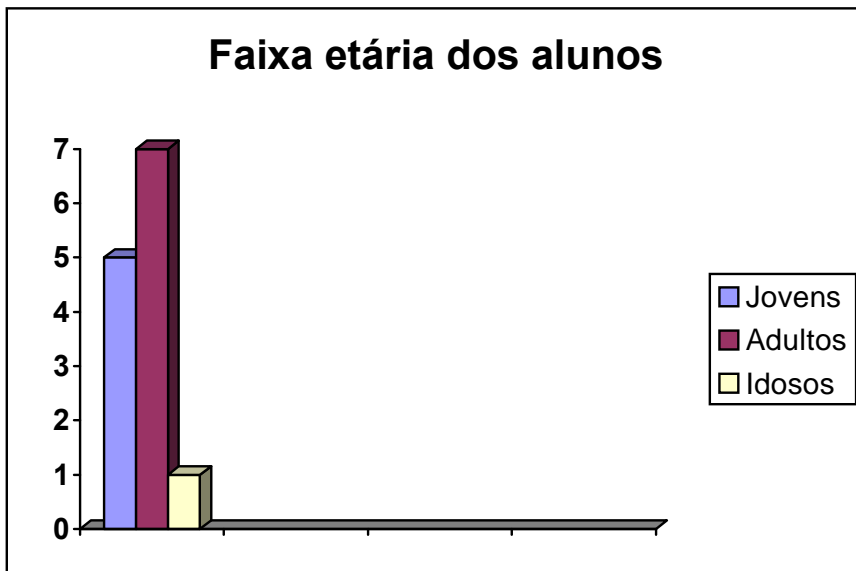


GRÁFICO 2 - Faixa etária dos alunos

FONTE: Secretaria das instituições de ensino superior pesquisadas

Esse dado indica que os futuros professores de língua portuguesa não têm dúvida quanto à carreira a ser seguida. Ao escolhê-la, o fez com consciência.

Prevalece o gênero feminino no universo dos alunos pesquisados, a saber:

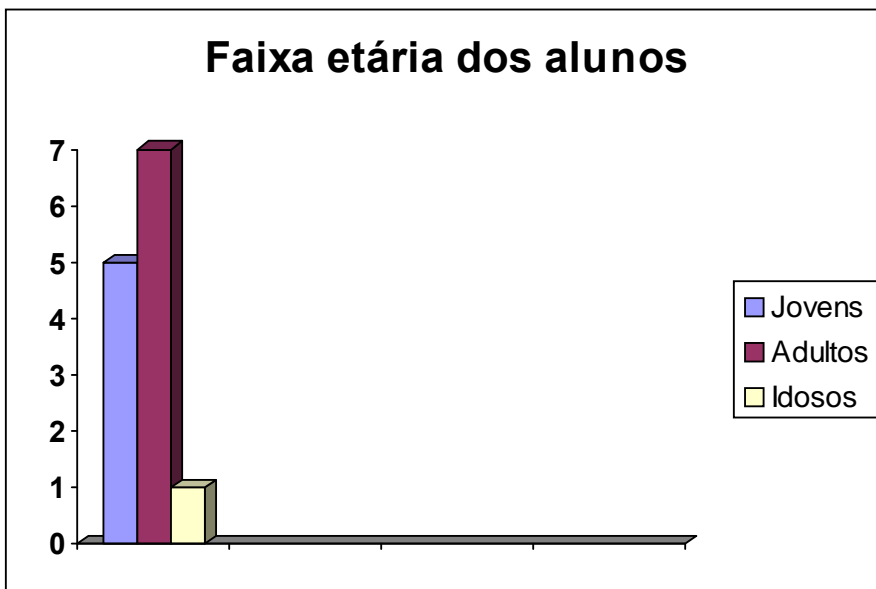


GRÁFICO 3 – Gênero dos alunos

FONTE: Entrevistas com os alunos.

A cultura de que a profissão docente é feminina aí também é referendada. A proporção situa em torno de 75% de alunas no curso de Letras.

Desses treze alunos, seis têm vivência de sala de aula, como professor. Entre as profissões dos alunos, citam-se:

Quadro 3. Experiência profissional dos alunos pesquisados

PROFISSÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Professor			x	x		x		x	x	x			
Auxiliar de Escritório.	x												
Editor Agropecuário		x											
Auxiliar Administrativo											x		
Do lar													x
Auxiliar de Saúde					x								
Professor Monitor												x	
Proprietário de Loja							X						

Fonte: Entrevistas com os alunos

Quanto à identificação dos alunos por instituição<sup>27</sup>, eles assim se distribuem: os alunos A, B, C, D e L estudam na instituição C; as alunas E, F, G e M estudam na instituição A e as alunas H, I, J e K estudam na instituição B. Durante as entrevistas, ficou evidente que os alunos do curso de Letras que já estão trabalhando na função docente apresentam argumentos mais palpáveis e demonstram maior segurança que os demais para discutir as questões que dizem respeito à escola. A vivência de sala de aula propicia aos alunos/professores muitas experiências que, ao longo do tempo, contribuem para a estruturação de sua identidade profissional docente. Os saberes disciplinares, a metodologia utilizada em várias situações, o manejo de sala, a postura profissional, a expressão corporal, os imprevistos, a experiência acumulada com o decorrer do tempo, tudo contribui para a formação de sua identidade. Ensinar, aprender, ser solidário, mediador, facilitador, monitor, tudo isso é feito em sala de aula, cotidianamente.

O fato de os alunos/professores já saberem utilizar o computador em suas atividades profissionais que não o magistério é positivo. Essa aproximação lhes facilita tanto na busca de sites de consulta como na digitação de seus trabalhos escolares; no entanto, ainda não lhes é suficiente, pois o processo de construção do conhecimento, na perspectiva das TIC, apresenta-

<sup>27</sup> Os alunos L e M tiveram suas entrevistas concluídas em um momento posterior às demais; por isso não estão em seqüência alfabética, conforme seus grupos de origem.



se com maior complexidade. O computador significa mais que máquina de escrever e acesso a obras de referências; significa diversidade, rapidez e criatividade, entre outros, naquele processo.

Por outro lado, há muitos daqueles que não têm conhecimento do equipamento. Este fato está relatado pela aluna M, que demonstra preocupação quanto ao seu desconhecimento quanto ao uso da máquina:

*Realmente eu tenho sentido muito. Tanto que quando eu preciso fazer um trabalho digitado eu tenho que pedir meu filho pra fazer. Sinto muita falta, sim. Ele que digita pra mim; ou então, quando é um trabalho de grupo, às vezes, a gente reparte tarefa, e, aí, essa parte eu já entrego pra alguém. Faço outras mas essa eu entrego.*

A aluna nem pensa na possibilidade de utilizar a ferramenta para transformar informações dali extraídas em conhecimento. Por ora, ela só sente falta do computador para a digitação de seus trabalhos. Por seu depoimento, a atividade no grupo segue o ritmo da linha de montagem: cada um é responsável por uma determinada etapa do processo de produção; neste caso, do conhecimento.

Mas só digitar trabalho é construir conhecimento? Com certeza, não; é apenas ato mecânico. E os alunos têm consciência dessa situação? Segundo Freire (1994), há papéis diferentes a serem desempenhados no grupo: há elementos que têm um olhar menos físico e mais psicológico que tentam revelar as relações afetivas; outros estão voltados para a formação de sujeitos criadores e sensíveis; também outros buscam a origem da socialização dos pares como seres do conhecimento, cuja inter-ação dá-se através da linguagem, e ainda existem elementos, no grupo, que tentam construir a relação democrática, através de uma metodologia de trabalho. A autora argumenta que a diversidade de tarefas e compromissos é que retro-alimentam o grupo.

Daí depreende-se que a aluna M, em seu depoimento, deixa transparecer que desempenha o papel de articuladora das relações democráticas em seu grupo, ao estabelecer a metodologia de trabalho a ser implementada em seus trabalhos. A experiência desta pesquisadora aponta que muitos alunos, nas salas de aula da educação básica, justificam sua participação em trabalhos de grupos, argumentando que fizeram a capa, digitaram o trabalho, cederam o espaço da casa para os colegas reunirem-se etc. Essas tarefas têm importância, na medida em que os integrantes que as executaram participaram de todo o processo de elaboração do trabalho.

Lá na faculdade, a história se repete, consciente ou inconscientemente. Por quê? Muitos fatores são determinantes, ao atribuírem-se as funções no grupo, como a

disponibilidade de tempo para reuniões, o desejo de participação, o conhecimento do assunto, entre outros. Assim, nem sempre os trabalhos em grupo têm a totalidade da participação de todos os seus integrantes.

Durante as entrevistas, outro aspecto determinante para se assegurar a concentração e a descontração dos entrevistados foi o local de realização das mesmas. Todas as entrevistas foram previamente agendadas e aconteceram nos seguintes espaços:

Quadro 4. Local de realização das entrevistas

ALUNOS					PROFESSORES		
ENTREVISTAS					QUESTIONÁRIOS	ENTREVISTAS	
FACULDADE	RESIDÊNCIA	LOCAL DE TRABALHO			FACULDADE	RESIDÊNCIA	LOCAL DE TRABALHO
		ESCOLA	LOJA	SESI			
7	3	1	1	1	11	2	2

Fonte: Entrevistas com os alunos

O local mais inusitado – ou inadequado – em que foi realizada uma entrevista foi em uma pequena loja de acessórios de moda feminina, propriedade de uma aluna selecionada para dar seu depoimento. Inicialmente, pensou-se que haveria muitas interrupções, o que não ocorreu nenhuma vez durante os quarenta minutos que sucederam ao início de sua fala. As quatro entrevistas realizadas no corredor de uma instituição deixaram muitos ruídos nas gravações, o que prejudicou a inteligibilidade de algumas falas, mas não comprometeu a qualidade dos depoimentos. Esta opção do espaço foi uma sugestão dos alunos, que estavam no segundo andar do prédio e não quiseram sair dali para a realização das entrevistas.

A aluna C, antes de assinar o Termo de Consentimento, levou a cópia de seu depoimento para um advogado verificar se não havia algo comprometedor no documento. Esse procedimento sugere que a aluna não tem conhecimento sobre a ética que rege o uso de entrevistas na coleta de dados de um trabalho científico e nem muita convicção sobre suas próprias idéias.

Quanto à utilização de questionários para os professores universitários, ressalte-se, que eles só foram utilizados porque não houve como entrevistar os professores de duas instituições. Para não destoar e não se estabelecer um parâmetro diferente para sujeitos do

mesmo segmento, na terceira instituição, também, foi usado este instrumento de coleta de dados entre os professores.

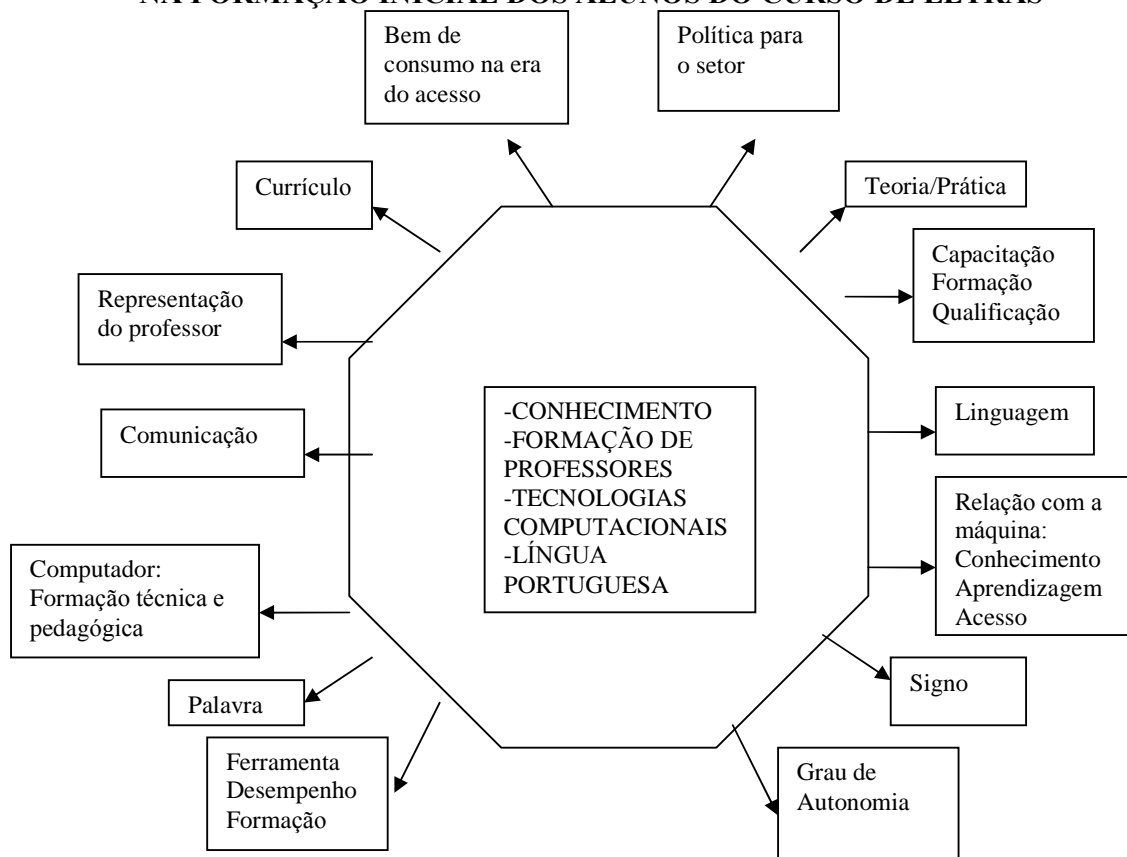
Através de uma composição do cenário e da apresentação dos sujeitos da pesquisa, forma-se um painel a ser explorado em suas várias dimensões. Que categorias podem ser extraídas do percurso – passos e descompassos – dos sujeitos da aprendizagem, professores e alunos?

Recuperando termos da medicina e usando uma metáfora, indaga-se: que diagnóstico foi levantado? É possível antecipar-se um prognóstico e apresentar propostas de solução? Há receitas a serem aviadadas?

### 3.3 Diagnósticos e Prognósticos

O artesanato pacientemente tecido possibilitou a construção de um painel assim estruturado:

#### **CATEGORIAS DE ANÁLISE REFERENTES À COMPREENSÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO DO USO DO COMPUTADOR COMO RECURSO PEDAGÓGICO, NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS**



A palavra tecida fio a fio, por diferentes locutores, possibilitou a trama desse trabalho e acrescentou ao painel final as categorias de análise referentes à compreensão do processo de inclusão do uso do computador como um recurso pedagógico efetivo para a apreensão do conhecimento, durante a formação inicial de alunos do curso de Letras, em instituições de ensino superior de Uberaba. Não há como se discutir cada uma dessas categorias por vez; suas inter-relações não permitem o estabelecimento de tais fragmentações. Elas foram analisadas à medida que os contextos educativos iam sendo delineados, na pesquisa. A partir desses fios, são cruzados os dados levantados e a realidade da formação docente dos cursos de Letras. Com esse movimento, busca-se formular um diagnóstico dessa realidade.

Durante todo o período de coleta de dados, percebeu-se que há congruências e incongruências quanto ao uso das tecnologias computacionais como um recurso pedagógico na formação do professor de língua portuguesa.

Uma das maiores incongruências pôde ser constatada no confronto dos pressupostos conceituais e metodológicos inseridos nos projetos político-pedagógicos com a prática das salas de aulas das instituições pesquisadas. Enquanto, nos documentos, acredita-se ser necessário formar o aluno para o mundo tecnológico, não só é retirada do currículo a disciplina correspondente a este tema, como ainda, nem todas as instituições possuem espaço para tal prática.

Ainda acontece de existir o espaço, que é direcionado a outros cursos que não os de formação de professores. Esta situação pode ser constatada no depoimento da aluna H, ao relatar que “[...] *na faculdade, quase não tem tempo porque, por ter Computação, Licenciatura em Computação, então, geralmente os computadores estão sendo utilizados*”. Tem-se aí um exemplo de que a própria universidade ainda não prioriza o uso do computador em condições de igualdade e necessidade entre seus alunos. Há uma cultura ali instituída de que a necessidade do uso dessa ferramenta, por ora, relaciona-se ao curso de licenciatura em Computação, que, em seu currículo, dá ênfase às disciplinas da base profissionalizante.

Os professores, por sua vez, afirmam que a chegada das tecnologias na escola é bem-vinda, como está posto nestes depoimentos de dois deles; as tecnologias são vistas com “[...] *expectativa positiva e senso crítico*”.(Professor J) e que “[...] *muitos professores têm buscado, por meio da metodologia, fazer uso de tais tecnologias, na tentativa de dinamizar o espaço da sala de aula [...] Trata-se de um momento histórico, pois antes tínhamos o quadro de giz e, às vezes, o livro didático como instrumentos culturalmente utilizados na sala de aula*”. (Professora I). Em outra direção, a professora A ressalva que as tecnologias educacionais constituem, “[...] *em alguns aspectos, um instrumento pedagógico rejeitado na*

*prática docente*”. Cabe aqui recuperar duas expressões desses depoimentos: **senso crítico e instrumento pedagógico rejeitado na prática docente**. Na primeira expressão, a conjunção e tem o valor de uma adversativa; na segunda, a palavra **rejeitado**, por si, traduz resistência.

Não se pode negar que, em alguns aspectos, realmente, o computador pode não ser o instrumento mais adequado para um determinado fim, além do que, é preciso que se tenha, sim, senso crítico para utilizá-lo também em relação a outros equipamentos. Cabe aqui uma nota: ao cruzar-se o depoimento do professor J com a observação de sua aula e com os depoimentos das alunas, fica claro que ele ainda não aderiu ao uso das tecnologias educacionais na universidade. Evidencia-se, assim, que há professores que fazem restrições quanto ao uso do equipamento, aliás, eles não se lançam ao desafio de inseri-lo em suas práticas. Por quê? Uns ainda não se convenceram da efetividade da nova estratégia de ação; outros não tiveram ainda oportunidade de se lançarem nesse desafio. Carneiro (2002, p. 57) afirma que

[...] o fato de não conseguir manuseá-lo com facilidade causa certo tipo de frustração e dá uma sensação de incapacidade, um medo de que outras pessoas (entre as quais alunos, a direção da escola e os filhos) irão perceber suas limitações, por não realizarem as tarefas com perfeição. Na escola, identifica-se, no professor, o medo de ficar ultrapassado, ao perceber que o aluno sabe mais, alegando, então a necessidade de se preparar antes.

Essa sensação de incompetência para operar a máquina causa realmente angústia nos profissionais. De um lado, o professor assiste aos colegas iniciando o uso das ferramentas computacionais e, sente-se inferiorizado por não dominá-las. Esse comportamento reflete em seu aluno, na universidade. Ele também quer aproximar-se das TIC.

Quanto à aproximação entre informática e educação e sua utilidade na sala de aula, na função de docentes, os alunos entrevistados reconhecem essa importância, e se preocupam com a necessidade de se anteciparem aos seus futuros alunos quanto à formação para o uso do computador.

É o que se pode depreender da fala da aluna F, que já leciona nos anos iniciais do ensino fundamental: “[...] *sinto que os alunos sem isso superam a minha capacidade, né?- Até realmente os das classes iniciais. Então eu acho que tenho que correr também; eu sinto que vou ter que me especializar, me informatizar, pra poder acompanhar essa era*”. Essa aluna está preocupada, pois ela já vive essa realidade na escola em que trabalha. Ela sente que o problema da falta dessa formação já lhe causa prejuízos. Entretanto, não basta só reconhecer a sua pouca intimidade com a máquina; importa agir e aceitar o desafio em busca de sua

formação, com clareza de que a tecnologia é só mais um recurso a ser utilizado, na sala de aula, o que não anula o uso de outros meios para operacionalizar seu planejamento.

Outros alunos que são também docentes reconhecem a urgência em formar-se para incorporar o uso da tecnologia computacional em suas aulas. Ao mesmo tempo, eles já fazem uma leitura sobre seus mestres, na faculdade. Ao serem indagados sobre o papel do professor, na era do informacionalismo, ainda não têm completamente delineado o perfil ideal do professor para lidar com o computador. Ora acreditam que ele é informante, ora que ele é especialista, ora que é coadjuvante. A aluna I avalia que o professor, na escola,

*[...] deveria ser um informante e um mediador. Não informante sobre como usar o computador, mas de como aproveitar o que o computador oferece. Questão como, por exemplo, na aula que nós tivemos, a professora estar nos orientando o que tirar da Internet; nós já deveríamos saber como chegar lá. E como mediador, na questão de estar nos levando, proporcionando a oportunidade de nós estarmos pesquisando e utilizando esse recurso. Mas, na realidade, o que acontece não é isso. As minhas professoras, na faculdade, elas... assim, não vou falar generalizando, mas grande parte das professoras não domina. Então teria que primeiramente capacitar os professores para que eles soubessem usar essa tecnologia, e depois fosse implantado isso, essas aulas utilizando o computador. Porque senão houve perda de tempo.*

Nesse caso, a aluna faz uma crítica aos professores sobre sua impossibilidade de articularem uma aula usando o computador e ainda propõe que os mesmos se “capacitem” para isso. Melhor que dizer *capacitar*<sup>28</sup>, seria dizer que os professores necessitam ter formação específica para isso. Ao citar a atividade que ela teve no laboratório de informática, essa aluna explicou que não houve aproveitamento por parte dos colegas. Isso porque, além de os colegas não saberem abrir o equipamento – o que dificultou o desenvolvimento da aula – quando todos conseguiram acessar o site, e que a aula ia começar, de fato, o tempo esgotou; a professora ditou uns exercícios e a aula terminou. Foi uma frustração geral da turma tanto para quem já era iniciado em computação como para quem estava tendo um primeiro contato com a ferramenta. Depois disso, a turma não mais voltou ao laboratório de informática para aulas dessa disciplina.

Ressalte-se, ainda, na fala da aluna, o uso da palavra **mediador**. Esse termo está recorrente na literatura atual sobre a relação professor/aluno/máquina. Sabe-se que, como sujeito do conhecimento, o acesso do homem aos objetos não acontece diretamente. Ele é feito por meio de recortes da realidade e de suas representações e sistemas simbólicos. A

<sup>28</sup> Capacitar pressupõe incapacidade. O professor não é incapaz; ele não tem formação profissional docente já sedimentada pelos conhecimentos acadêmicos; estão em construção tais conhecimentos.

mediação entre sujeito e objeto ocorre pelo uso dos signos. Dessa forma, o pensamento se constitui diante da aquisição, do uso e do domínio de determinados instrumentos culturais. Gomes (2002, p. 124) informa que as contribuições elucidativas de

[...] Vygotsky e Piaget sobre desenvolvimento e aprendizagem permitem compreender a influência do meio cultural e a interação social como fatores essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, os ambientes de aprendizagem mediados pelas TIC favorecem as trocas sujeito-objeto, apontando o importante papel que o mediador deverá desempenhar nos processo de aprendizagem.

Nesse caso, quem é o mediador, que favorece ao outro, o aluno, o desenvolvimento, a exploração e a utilização de estratégias de aquisição desses instrumentos culturais? Pode ser um colega ou o professor que tenha mais experiência que ele. O processo se consolida, na medida em que esse aluno aprende a interagir com seu objeto, apreende-o e o integra aos seus esquemas cognitivos, apropriando-se de seu uso. Na maioria das vezes é o professor **mesmo** quem faz esse papel de mediador. Nesse processo, é compreensível que ele deixe transparecer suas concepções, seus valores, sua visão de mundo. Daí, a responsabilidade ao caracterizar-se o professor como mediador. As mudanças na escola, no ensino e na educação sentem nesse profissional, sim, um mediador também. Mas continua sendo professor em toda sua inteireza.

Outro fato interessante, nas entrevistas, refere-se à ênfase com que a aluna D, ao ser indagada como ela iniciara o uso do computador, espontaneamente citou sua apreensão quanto à máquina substituí-la,

*[...] foi difícil porque a gente já tem assim...um certo... cria uma barreira, porque aquilo lá é.....será que aquilo vai me substituir? Então eu tenho uma certa barreira, mas eu fui, aos poucos, assim, com joguinhos, alguma pesquisa, ...até alguma maneira lúdica , o jeito de se divertir, alguma coisa. Aí foi aos poucos.*

A partir de então, foi feita essa pergunta aos outros entrevistados e dois depoimentos merecem destaques. A aluna E acredita que

*[...] a gerência do processo, é do professor. Ele nunca vai ser substituído. De jeito nenhum, porque é o componente humano, é o componente do pensamento; porque a máquina ela reproduz coisas, ela te dá muitos caminhos pra você procurar e tal, muita informação, mas o componente humano, o componente do pensamento, ele é do professor; sempre.*

E a aluna H completou que acha

*[...] que os professores não devem temer a Informática, porque muitos professores acham assim: “Ah! Daqui a uns dias as escolas vão estar sendo informatizadas e qual vai ser a minha função? Então eu acho que o professor não deve temer. Sempre achar que a Informática, a computação, o recurso multimídia ou a televisão, alguma coisa, vai sempre somar. E que a Didática não é passada via computador; você tem sempre que ter contato com o aluno, o calor humano, até mesmo a visão de mundo daquele aluno. Que só o professor é que vai saber o que está acontecendo atrás daquele suporte, daquele aluno mesmo. O que vem atrás: a razão social, familiar, o contexto histórico, até mesmo seus processos cognitivos que eles já estão vindo; então é só o professor mesmo que vai saber; a pessoa física, humana mesmo; não a máquina. Aí ele não precisa temer isso, não.*

Nessa direção, o professor J conclui, reconhecendo seu espaço privilegiado de ação da humanização no homem: “A máquina não dispensa o homem. O computador é apenas um instrumento facilitador do trabalho da escola, instituição que tem na relação interpessoal professor-aluno a sua essência”. Há, nessa afirmação, a clareza de que a máquina é instrumento e que o professor e o aluno são protagonistas na educação.

De perspectivas distintas e convergentes, os alunos têm clareza de que podem se apropriar do uso da ferramenta. Percebe-se que eles já discutem a maneira como se estrutura o pensamento, os processos cognitivos, os fatores que interferem na aprendizagem, a didática e a questão do afeto, que só o humano, e não a máquina, pode dar. Estes aspectos estão relacionados a ações das quais os professores jamais podem ser afastados, visto que eles envolvem raciocínio, arte, talento, entre outros.

Sobre o uso do computador e a apreensão do conhecimento, a aluna I faz uma consideração sobre aquisição de informação e conhecimento. Ela acredita que

*[...] você sabendo usar o computador, você vai ter informação. Mas para você transformar essa informação em conhecimento... aí é um caminho já muito maior. O conhecimento, ao meu ver, ele vai vir por duas formas: pela experiência e pela aprendizagem, assim, você tendo um mestre para te ensinar. Por isso eu vejo que o papel do professor nunca vai ser extinto, mesmo com os milhares de computadores. Porque a informática, o computador te oferece informações, mas vai precisar de alguém para te auxiliar para que você transforme essa informação em conhecimento.*

Lúcido este depoimento. Aí também está evidente que a aluna identifica o computador como um recurso auxiliar do professor, mas que, reconhecidamente, não produz conhecimento sozinho e não vai substituí-lo. É importante, nesse sentido, que estes alunos estejam sendo formados com essa visão, pois assim lhes facilita aproximarem-se da máquina, manusearem-na e re-descreverem as informações ali colhidas.



Quanto aos conteúdos trabalhados em língua portuguesa, os alunos relacionam-nos com segurança. Todavia, a utilização do computador nessas aulas é mínima. Por outro lado, em literatura, há mais experiências com o uso do computador e os alunos demonstram brilho nos olhos, ao falarem sobre as aulas dessa disciplina. Argumentam que discutem os temas, declamam poemas, dramatizam obras, consultando sites e construindo sua pesquisa. Ao ser inquirida sobre modificação da prática da sala de aula com a incorporação do uso do computador, a professora E, de Literatura e Tópicos Especiais/Produção de textos, argumentou que

*[...] primeiro exige mudança de paradigmas do professor, do supervisor, do gestor, pois exige investimento e mudança de postura. Na sala de aula, as relações aluno/professor se modificam para melhor. É possível sair do lugar-comum e buscar novos conhecimentos de novas formas.*

O aluno percebe isso através das aulas e aborda a necessidade de mudanças, nesse sentido, nas entrevistas. A postura da professora demonstra abertura à inovação tecnológica. Masetto (1992, p. 96), defende: “Nosso comportamento tradicional de especialistas em um assunto, comunicando nossos conhecimentos a um grupo de alunos, se não ignorantes, pelo menos considerados totalmente desprovidos de conhecimento na área, exige profunda revisão”. Considera-se, assim, pertinente investir-se na formação de professores para que eles discutam o valor dessas mudanças e se convençam de que as mudanças macro acarretam micro-mudanças, a serem desencadeadas conscientemente. Essa professora trabalha com gêneros textuais diversificados, utiliza, algumas vezes, o laboratório de informática e interage com os alunos o tempo todo. Eles aprenderam a gostar de literatura.

Interpretação de textos é outro tópico que tem sido bem explorado nas aulas. Os alunos declaram que têm tido experiências excepcionais, durante o curso. Mas nem sempre é bem-vindo o uso de diferentes gêneros textuais, conforme aprenderam, quando esses alunos tentam trabalhar em outros espaços escolares. A aluna F, ao ser indagada se trabalha diferentes gêneros textuais, declara que foi questionada pela diretora da escola onde leciona, ao utilizar uma receita culinária para trabalhar numerais, em uma avaliação. A aluna acha engraçado e diz que

*[...] isso é importante. Tanto é que outro dia eu coloquei em uma prova minha, que eu estou trabalhando numerais e eu preparei minha prova e a diretora vê todo o conteúdo antes e ela achou que não estava legal porque eu estava trabalhando números dentro de receita, é... lista de materiais, quantidade... Então ela falou que estava... Eu falei: Você não gosta de interdisciplinar uma questão? Ah! Vai confundi-los. Aí eu falei: Não; isso acontece que tanta criança que tem dificuldade em ler receita... é... receitas culinárias, , aquelas que usam meio;, tem bula de remédio... Eu acho que nós temos que ampliar muito todo tipo de leitura.*

Destaque-se que a aluna sequer completa a frase em que narra a censura imposta pela diretora. Indagada, ela, aluna, confirmou que seus argumentos foram convincentes e a questão pôde permanecer na avaliação. E a autonomia dessa professora, onde fica? Que confusão! Ela queria inovar a interpretação de um texto de gênero diferente e foi censurada. É importante ressaltar que a professora teve segurança para defender seu ponto de vista.

Bezerra (2003, p. 46) defende que “[...] as opiniões convergem para o fato de que o ensino de Português deve privilegiar o texto, e de gêneros mais diversos possível. Conseqüentemente, os textos da mídia, que são inúmeros, têm um lugar de destaque”. A autora não só defende a prática de diferentes gêneros textuais, como ainda sugere a introdução do uso de textos veiculados pela mídia.

Reconhece-se que a mídia exerce um grande poder de determinar comportamentos e atitudes dos cidadãos tanto em sua vida pública como na privada. Ler jornais e periódicos, assistir à televisão, usar a Internet, tudo isso está à disposição dos usuários; é preciso, sim, saber filtrar a qualidade das suas mensagens. O professor pode contribuir com seus alunos, para que essa interpretação dos textos midiáticos<sup>29</sup> seja crítica. Ainda, sobre o depoimento da aluna F, outro dificultador do seu trabalho é essa intervenção dos proprietários dos estabelecimentos de ensino que se colocam como árbitros superiores no processo ensino-aprendizagem. Essa postura autoritária não acontece só com essa aluna/professora.

Quanto aos conteúdos, a gramática tem sido abordada de forma contextualizada em duas instituições. Entretanto há alunos que gostam de estudar, sobretudo, a gramática normativa e reconhecem que o professor de língua portuguesa precisa conhecer as regras que regem a gramática desse idioma.

Travaglia (1995, p. 107) defende que aprender a língua, “[...] seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua”. Essa proposta remete ao ensino de gramática como forma de inter-ação e como desenvolvimento da competência comunicativa. Para tanto, importa o equilíbrio das gramáticas reflexiva, teórica e normativa para se efetivar uma gramática de uso mais próxima das práticas comunicativas do aluno. Por exemplo, no Brasil não é usual o emprego da segunda pessoa **tu**. Por que se insistir em utilizar a flexão verbal nessa pessoa, em avaliações? Presume-se que é para que o aluno não acerte, já que não tem sentido para ele esse uso.

---

<sup>29</sup> Da mídia.

Ao participar de um grupo, durante a observação de uma aula, pôde-se perceber a dificuldade de uma discente, aliás, o seu desconhecimento sobre regência verbal, ao construir uma frase com o verbo **visar**. Ali, no pequeno grupo, foi-lhe explicado que tal verbo é transitivo indireto no sentido de **objetivar, desejar**. Imediatamente, ela respondeu que estaria se formando no final do ano e que nunca tinha estudado isso. Essa é uma situação que precisa ser discutida, pois a aluna sentiu-se incomodada, naquele momento.

Reitera-se que é importante ao aluno que está se formando para ser professor de língua portuguesa deter conhecimentos amplos sobre as diferentes habilidades lingüísticas. Isso não significa que ele vá abordar a gramática normativa pura; mas sim, que essa gramática seja também explorada de forma significativa para o aluno. Muda-se a abordagem; mas o processo ensino-aprendizagem é permanente.

Uma situação recorrente e, que merece discussão, refere-se ao fato de se juntarem turmas de cursos diferentes para assistirem às aulas de língua portuguesa. Com certeza, o aprofundamento que se deve dar a essas aulas, no curso de Letras, é maior que o de outros cursos. Os objetivos, a metodologia, as estratégias, tudo tem sua especificidade.

O primeiro complicador, nesse caso, é que, no momento da avaliação, foi solicitado que os alunos do curso X fizessem um relatório e os alunos de Letras fizessem uma resenha. Indaga-se, por isso, em que momento seria construído o conhecimento sobre resenha e quando os trabalhos seriam discutidos pelo grupo, já que havia alunos dos dois cursos, e que só uma turma teria esta atividade para **valer nota**, conforme anunciou a professora. Essa prática faz lembrar que, não raro, acima das prioridades pedagógicas encontram-se as metas econômicas de algumas instituições de ensino.

Focaliza-se, em seguida, a fala da educadora que trabalhou com formação de professores, no Centro Permanente de Formação de Professores – CEFOR. Ao ser questionada sobre sua percepção quanto à chegada do computador, na escola, ela disse que

*[...] chegou de forma a fazer um marketing de Laboratório de Informática. Então o computador vai levar o ensino lá pra frente? Não; do jeito que está sendo não vai levar não; está sendo um marketing em cima de uma situação e que, na verdade, os professores, aqueles que a gente preparou, inclusive, têm um pouco de domínio; seriam só os de matemática e muitos desses professores de matemática da rede já nem estão mais atuando aí; então um laboratório de Informática vai precisar **de um professor** pra dar aula, que tenha conhecimento da Informática e o da parte pedagógica para auxiliar o outro professor. Porque esse outro professor vai lá com a turma dele para dar um apoio com a disciplina e, não realmente para a área voltada ao conhecimento.*

Dessa forma como a professora posiciona-se, ela considera o computador um bem de consumo na era do acesso. Os gestores das políticas públicas consideram assim também. Sobre essa visão, Leher (1998, p. 129-130), ao apontar uma síntese das propostas do Banco Mundial para financiamento de projetos dos países periféricos, afirma que, segundo esse Banco, não é suficiente

[...] gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a tese das vantagens comparativas, os países *em desenvolvimento* devem perseguir *nichos de mercado* onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado. No caso de necessidade de tecnologia, esta pode ser facilmente comprada nos países centrais”.

É verdade que os órgãos de fomento das políticas públicas visam ao mercado. Na realidade, os educadores reconhecem essa estratégia de empurrão das TIC para os países periféricos; entretanto cabe a eles, em um movimento contra-hegemônico, aproveitar as frestas dos documentos oficiais e usarem o computador a favor de um ensino de melhor qualidade para os alunos das classes trabalhadoras.

A professora L, refletindo sobre a forma como ela iniciou o uso do computador em suas aulas e se ele modificava a sua prática pedagógica, assim se expressou:

*No começo do ano eu tive... uma... espécie de crise existencial quanto a esse computador em sala. Em alguns momentos eu só me vi mudando o ambiente, mas não a aula. Mudou o elemento; ao invés de caderno, computador; mas a aula massificante estava ali. Ai foi quando eu fiz uma reflexão com os meninos; novamente, que a gente estava caindo na mesmice, de não equiparar o poder, o potencial de uma máquina como o computador com as limitações de um caderno. Essa pergunta foi bem feliz porque eu trabalhei em... sofri muito nessa época; porque eu peguei uma turminha que não estava assim...muito motivada porque não dominava; alguns alunos dominam bem; alguns, não. Eles não estão dominando a máquina. Eu mandava fazer, eles repetiam como se não tivessem outra coisa pra fazer: o lápis era o teclado e o caderno era a tela; só usavam aquilo. Foi até que eu falei com a IMH, falei com a L [...] e a gente deu uma reestruturada; foi quando teve mais...possibilidade de aulas mais... diversificadas, eles compraram bastantes programas de aulas diferentes.*

Nesse relato, vê-se que a professora, usando seu senso crítico, fez uma avaliação de seu trabalho e o re-dimensionou. Além de humilde, percebeu que não conseguiria avançar com os alunos no uso do computador. Becker (1993, p. 70-71) explica que “a experiência que produz conhecimento não se confunde com o saber fazer, com a prática; mas com a reflexão sobre o saber fazer, sobre a prática”. A professora fez essa reflexão sobre a sua prática e refez seu saber-fazer. Também, percebe-se que as ações da escola para subsidiar o pedido da

professora foram imediatas. Está claro que houve mudanças tanto por parte da professora como por parte da equipe dirigente que acreditou no trabalho proposto pela docente.

Quanto às condições gerais de trabalho do professor, o aluno L, ao ser indagado se a máquina vai substituir o homem, foi muito enfático e afirmou que “[...] *do jeito que estamos indo, com salários tão baixos e tão poucas condições, creio que não. [...] Nem a máquina trabalha por tão pouco*”. Essa crítica comporta uma importante reflexão não só sobre a necessidade de se repensarem as condições de trabalho docente, como ainda os modelos que estão sendo incorporados pelo aluno, na sala de aula. A elevação da carga horária semanal, a diminuição da remuneração e o contrato de professores sem formação específica para o magistério são exemplos para “entender-se o desprestígio da profissão. E quanto mais se desvaloriza a profissão de magistério, menos ela é procurada por pessoas que têm variadas práticas de leitura e escrita, mais se aviltam os salários, mais a formação dos professores é precária [...]”. (BEZERRA, 2003, p. 42). Que auto-estima sustenta a identidade desse futuro profissional? Quais são suas expectativas? Nessa conjuntura, importa que os profissionais docentes continuem acreditando que a educação pode contribuir para que esse caos se desinstale.

É fato que há saídas para essa situação de impotência, de descrédito quanto ao trabalho docente. Tardif (2002, p. 275), ao defender a autonomia de professores, esclarece que “um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social”. Como operacionalizar esta proposta? Passo importante nesse processo está relacionado à valorização dos professores pela comunidade no entorno da escola. Não é por um passo de mágica que isso acontece, mas se a população local reconhece que essa escola desempenha o papel de oferecer uma educação de qualidade aos seus filhos, torna-se mais fácil iniciar-se um movimento de integração entre ambas e a conseqüente defesa dos interesses coletivos da comunidade passa a ser feita em conjunto.

Esse movimento é percebido pelos alunos da formação inicial docente que, comumente, vão à escola fazer seus estágios. Se entre outros fatores, eles encontram ali um clima de respeito aos seus futuros colegas de profissão; se assistem-nos desenvolvendo o projeto político-pedagógico com efetividade e de forma a repercutir positivamente nas práticas sociais dos alunos; e ainda se testemunham o envolvimento das famílias na gestão da escola, podem começar a fazer uma leitura de que é possível resgatar-se o prestígio da profissão docente. Ressalte-se que, nessa escola da era do informacionalismo, a construção

do conhecimento perpassa [ou reclama] o uso de diferentes recursos pedagógicos, entre os quais o computador.

Os próprios alunos, na fase de formação inicial, mas que já exercem a docência e percebem a necessidade de incorporarem o computador em suas práticas pedagógicas, estão sensíveis à idéia de que é fundamental buscarem a parceria das TIC. A aluna E trabalha em uma escola particular de classe média e considera

*[...] necessário, urgente,[...] acho que o preparo dos professores é fundamental para eles estarem introduzindo o computador nas cabecinhas das crianças. Por que o que acontece? Todo mundo, a maioria das pessoas hoje tem computador em casa. Tem computador no trabalho do pai; então ele vai ter acesso a isso. É importante que a gente saiba, que o professor saiba orientar a melhor forma dele fazer isso.*

Por trabalhar com alunos que já possuem computador, essa aluna já está se sentindo acuada por não saber lidar com a tecnologia computacional antes de seus alunos. Ao usar a expressão “*introduzindo o computador nas cabecinhas das crianças*”, ela estabelece uma relação vertical homem/máquina. Essa visão merece uma análise mais detalhada, pois

não se pode em nome de uma pretensa humanização do conhecimento, abrir mão de um efetivo domínio dos recursos tecnológicos. Mas, por outro lado, não se pode reduzir todo o complexo processo de formação a um simples treinamento tecnológico. (PINTO, 2002, p. 181).

É equivocado pensar que a formação do professor para o uso do computador é necessária porque o aluno sabe acessar o equipamento. Isso também. Mas, além de dominar o *hardware* – identificado como o cérebro do computador – é imprescindível que se domine os *softwares* – respectivamente, a sua mente. À medida que for se formando para o uso do computador na escola, a aluna, possivelmente, avançará quanto à compreensão de que a relação é de inter-ação do aluno/professor/máquina. Não se usa um recurso pedagógico estabelecendo-se sobreposições: ambos, professor e aluno utilizam a máquina, inserindo-se na alfabetização digital, dialogam com ela, redescvem as informações e, ao incorporarem-nas em suas práticas, apropriam-se das mesmas.

Também como facilitador da aprendizagem dos alunos, cabe ao educador acompanhar os avanços tecnológicos e se formar para essa época de inovações nessa área. Ao contrário, se o professor não ousar e buscar se formar, é muito provável que ele não entenda este relato do aluno B: “*Eu tenho uns dois blogs de utilidade [...] essa ferramenta em uma aula de português – vamos fazer, por exemplo, uma semana em que você vai contar, na Internet, como foi utilizar isso [...] Você tem meia hora para fazer o seu diário na Internet*”. Nesse

sentido, ele se sente um analfabeto digital. Para mudar essa situação, torna-se essencial ampliar o debate para se buscar alternativas a fim de que este profissional não continue nessa ignorância digital.

Crê-se, por isso, que cabe à escola recuperar o espaço perdido para as tecnologias computacionais e, reitera-se que se torna fundamental promover mudanças na estrutura curricular e investir na formação do professor. Considera-se que se formou um hiato entre o quadro de giz e o computador, pois os alunos reclamam muito da chamada aula “de saliva e giz”; só clamam pelo computador. Metaforicamente, pode-se afirmar que se estabeleceu uma lacuna entre o professor e a sua formação profissional. É possível conciliar essa transição sem traumas? É essencial esse movimento?

Acredita-se que, como na enunciação (KOCH, 2004), isto é, no discurso instituído, há um momento em que há troca de interlocutores – o **eu** passa a ser **tu** e, logo após o **tu** torna-se **eu** –, ao transferir esses movimentos para a imagem do quadro de giz e do computador, é possível conciliar o uso dos dois recursos pedagógicos, alternando-se atividades e estratégias pedagógicas. Mais uma vez é o professor que pode articular esses movimentos.

Como se obter a vitória diante desse desafio? Que estratégias de ações podem ser propostas ao profissional da educação, nesta etapa de um novo paradigma educacional, em que as informações pululam, o conhecimento nem tanto; em que a linguagem é emudecida para muitos e instrumento de poder para poucos; em que o acesso às tecnologias ainda constitui-se uma utopia para a grande maioria da sociedade? A intenção não é dicotomizar. É mostrar que, além de dialético, esse enunciado representa a atual fase de inserção das TIC na educação.

A universidade pode continuar com as mesmas práticas? Como pode o seu fazer tornar-se diferente? A via de acesso a esses questionamentos passa, obrigatoriamente, pela mudança de postura, mudança de olhar e de relação, entre outros; isto é, passa pela formação dos professores, questão de análise do próximo capítulo.

#### 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E ALTERNATIVAS

Neste capítulo, é discutida a formação de professores, na perspectiva dos atuais paradigmas vigentes. A escola que encanta é aquela que desafia a curiosidade dos alunos e, nessa parceria, busca reinventar-se a fim de se transformar em um espaço prazeroso de construção do conhecimento, de inovação e de criação renovada. Assmann (1998, p. 34), ao analisar as maneiras possíveis de se re-significar a educação, aponta que o encantamento dessa

[...] requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético-político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar.

O equilíbrio entre essas dimensões da instituição escolar possibilita-lhe um ambiente que desperta nos alunos, além do desejo de aprender, também o prazer e a alegria.

Para tanto, a escola é conclamada a contribuir com a formação desses sujeitos e, especialmente, o professor de língua portuguesa, que após sua formação inicial, pode propiciar aos alunos da educação básica uma maior inter-ação com o código lingüístico, conforme analisado no capítulo II.

Diante do desafio de formar os alunos para a sociedade do informacionalismo, em que é relevante o domínio das informações e do código lingüístico e, considerando a pouca qualificação dos profissionais para atuarem usando as ferramentas computacionais que lhe facilitarão tal acesso, nas escolas, a fim de enfrentarem o desafio posto, torna-se primordial investir-se na formação inicial dos futuros docentes. Formá-los para que possam contribuir com a edificação de uma escola cidadã, no sentido de se possibilitar também aos alunos uma formação humana efetiva. É difícil? Sim; são muitos os entraves. É possível? Propõe-se iniciar a travessia.

Para tal, o currículo pode ser o articulador inicial do processo de inserção do uso das tecnologias computacionais nos cursos de formação de professores. Cabe, aí, investigar a relação teoria e práticas de ensino: há sintonia? Ambas são interfaces da formação docente. Concluindo o capítulo, analisa-se a formação do professor de língua portuguesa, enquanto sujeito da comunicação e da expressão, em sala de aula, junto aos alunos, constituindo-se todos sujeitos da aprendizagem, em um mundo em que as tecnologias da informação e da comunicação são sinalizadoras de mudanças emergenciais.



#### 4.1 A formação de professores para uma escola cidadã, na era do informacionalismo

O professor, enquanto um dos sujeitos que assume diretamente a relação com o aluno, na sala de aula, ganha relevância, no momento em que a escola se ressignifica em suas várias dimensões. Isso é básico, para que ela continue exercendo seu papel histórico de agência formadora, diante do desafio de se incorporar o uso das TIC, no âmbito da educação. Assim, além da formação específica para o magistério, urge que se invista em sua formação para trabalhar com as tecnologias computacionais. Oliveira, (2004, p. 1132), ao analisar o professor diante de suas atuais funções, na escola, esclarece que ele

[...] tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. [...] Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão [...], que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos.

Essa multiplicidade de funções que atualmente se atribui ao professor, descaracteriza a sua principal tarefa – contribuir para a formação dos alunos – já citada anteriormente. Nessa direção, cabe indagar-se: o professor é informante? Ele é facilitador da aprendizagem? É coadjuvante? Ou desempenha todas essas funções? A realidade tem apontado que os profissionais docentes passam por um período de re-significação de sua identidade. Barreto (2004, p. 1186) relata sua inquietação sobre essa questão, argumentando que a

[...] própria designação “professor” tem cedido espaço a “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” etc. E monitor, nos seus múltiplos sentidos, pode ser uma imagem-síntese da precarização do trabalho docente. Consultando os significados dicionarizados da palavra, é possível identificar: (1) aquele que dá conselhos, lições, que admoesta; (2) aluno que auxilia o professor no ensino de uma matéria, em geral na aplicação de exercícios, na elucidação de dúvidas etc., fora das aulas regulares; (3) instrumento que controla o funcionamento de um equipamento ou sistema; (4) aparelho receptor utilizado para se supervisionar a qualidade do vídeo e/ou áudio durante uma transmissão ou gravação; e (5) dispositivo de saída de dados, no qual se visualizam as informações apresentadas por um computador; a tela do computador.

Quanta denominação para uma função! Algumas assustam, por exemplo: animador. Outras transferem para o campo da Justiça: tutor. Ainda outra remete a tecnologia: aparelho, dispositivo, tela. Mas, o que é o professor? Ele continua sendo um dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Diante dessa confusão de nomenclatura, os alunos que estão se formando nas licenciaturas, também, estão sem norte quanto à definição de seu papel como profissional.

Vigotski (1991, p. 125) considera que o “[...] significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”. Dessa forma, essas designações que são imputadas ao professor denotam uma tentativa de desqualificar a sua tarefa educacional e confundir a sua verdadeira identidade profissional. Esse é um dos desafios arrojados para o professor enfrentar: reconstruir a sua identidade profissional.

A escola vive um momento de contradições: ela é tida como agência formadora, todavia esse espaço tem se estendido para além de seus muros. O professor, personagem vivo dessa melancólica realidade extraditada, sente-se ora inquieto, ora apático, ora impotente, ora resistente, diante dessa situação. Estará perdendo o desejo e a racionalidade que movem o seu ideal? Ou é um estágio de adaptações e re-orientações? A especificidade de seu trabalho é intransferível e, nesse sentido, é preciso assegurar-lhe a formação necessária para atuar nesse novo espaço de ação, de modo a consolidar, cada vez mais, o seu profissionalismo e a sua profissionalidade.

O profissionalismo diz respeito às reivindicações para constituição da carreira docente, como condições de trabalho, salário, maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações. A profissionalidade “[...] refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. (CONTRERAS, 2002). Ambos, profissionalismo e profissionalidade, diante dessa nova realidade, adquirem novos estatutos e contribuem para uma melhor compreensão do atual momento, sedimentando, assim, a postura a ser assumida pelo professor em sua nova constitutividade política.

Torna-se necessário, aí, não só reconstruir como também redimensionar o trabalho docente. A lógica da transmissão de conhecimentos é substituída pela interlocução e mediação; o quadro de giz já não atrai tanto, sendo substituído pelo computador, que seduz como novidade interativa, mesmo que não esteja disponibilizado a todos. A entrada dos computadores na educação, certamente,

[...] será propulsora de uma nova relação entre os professores e alunos, uma vez que a chegada desta tecnologia sugere ao professor um novo estilo de comportamento em sala de aula, talvez, até, independentemente da forma de utilização que ele faça deste recurso no seu trabalho. Acreditamos, também, que à medida que os professores passem a utilizá-lo, não encontrarão espaço as práticas que inibam o aluno de avançar na elaboração de estratégias próprias de resolução de problemas, bem como na construção de atividades que sejam expressões da imaginação rica e sem limite da criança ou do adolescente. (OLIVEIRA, 1997, p. 92).

A revolução das TIC, nessa perspectiva, reflete no cotidiano da formação docente. O professor passa a lidar com textos e contextos diversificados. Como lidar com o aluno da

educação básica sem conhecer, no mínimo, os recursos pedagógicos de que poderá dispor em suas aulas? O papel do professor é decisivo para que se tenha êxito quanto ao uso do computador, na escola. Cabe a ele não só selecionar as melhores estratégias e metodologias para facilitar ao aluno a construção do conhecimento, como ainda integrar as disciplinas do currículo, para que os conteúdos sejam re-significados. Sobretudo, é tarefa do professor despertar, nos alunos, o desejo de descobrir as melhores formas de construir seus saberes, incentivando-os para que usem o conhecimento com criticidade, segundo os princípios de justiça social e dignidade humana. (RAMAL, 2004). Mas... para que os desafios da era tecnológica sejam enfrentados, na escola, obrigatoriamente, a formação do profissional docente necessita ser revista. Outro desafio colocado ao professor é repensar suas práticas pedagógicas.

O educador está convicto de que é necessário adotar uma prática diferente em sala de aula, mas não dispõe da devida formação para adotá-la. Cobram-lhe que trabalhe na perspectiva das novas demandas educacionais, mas não lhe possibilitam um tempo suficiente para se preparar profissionalmente. Ante a emergência de conhecer as ferramentas computacionais para utilizá-las em seu trabalho, uma parcela considerável de professores, muitas vezes participa de um processo aligeirado de formação: além de não dispor de um tempo prévio para frequentar cursos antes de iniciar o trabalho com seus alunos, ainda não conta com orçamento suficiente para isso. Nesse caso, torna-se deformação. Nessa direção, se

[...] os cursos de formação não oferecem condições para os professores aprenderem, efetivamente, a usar o computador com aluno, a esses professores não restam muitas alternativas: eles se acomodam ou abandonam o seu ambiente de trabalho. Resultado: não alcançamos as mudanças e ainda contribuimos para o fracasso dos cursos de formação de professores. (VALENTE, 2002, p. 139).

Embora se reconheça que não seja o único meio de o aluno aprender, acrescenta-lhe ter vivências em *novas organizações de aprendizagem*<sup>30</sup>, como o ambiente virtual, ainda em sua formação inicial. Diante desses desencontros, torna-se urgente que se promovam mudanças nos cursos de formação de professores. Em contato com o computador desde o início do curso, o aluno/ docente cria, recria, busca, anexa, abre janelas, navega; enfim, constrói. No percurso, analisa, critica, reflete, contextualiza, e, na interação com a máquina e o professor, apropria-se de conhecimentos que, posteriormente, usará em outras salas de aula.

---

<sup>30</sup> São espaços no quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar resultados que realmente desejam, em que surgem novos e elevados padrões de raciocínio, a inspiração coletiva é libertada e as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo. (FRANCIOSI & MEDEIROS, 2005, p. 82).

O domínio da técnica e do educacional, simultaneamente, favorece a aprendizagem: há momentos em que a técnica propicia o desenvolvimento de novas atividades pedagógicas e existem situações-problema que demandam criatividade para se usar a técnica adequada.

No plano do discurso, propaga-se que a escola está na era da informática; todavia, é preciso ter clareza de que há uma intenção subjacente a esse discurso. É necessário analisar-se as relações de produção e saberes que estão permeando as aulas de informática, na escola. Quem está monitorando quem, e como? É pertinente fazer essa investigação.

Também há denúncias de que as tecnologias constituem um recurso mais barato e com resultados mais rápidos, para a educação, enquanto política pública, através da educação a distância. Um só “tutor” (não professor), a distância, ministra orientações a um grande número de alunos, ao mesmo tempo, sem interatividade, sem emoção, sem vínculo. Aprender não é o principal, nessa direção; o essencial é que se obtenha o diploma a baixo custo. Esse pensamento encontra eco em Barreto (2004, p. 1189), que, censurando o Ministério da Educação (MEC) por posicionar as tecnologias no lugar dos sujeitos, assim se refere a esse paradigma vigente:

[...] é constituído pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, está inscrito na “flexibilização”, especialmente na precarização do trabalho docente, sendo coerente com a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. Em outras palavras, prevê cada vez menos professores e mais alunos, sob a alegação de que o desempenho dos últimos depende menos da formação dos primeiros e mais dos materiais utilizados.

Novamente, pede-se licença para se usar uma antítese<sup>31</sup>: essa é uma lógica ilógica. Não há como se abdicar do trabalho docente, uma vez que a máquina não caminha só; é necessário o homem para operá-la; sobretudo, é necessário que haja inter-ação entre os sujeitos da aprendizagem. Trabalhar na perspectiva da inter-ação é inovador e constitui-se um desafio ao professor.

Todas essas análises sobre as tecnologias da informação e da comunicação contribuem para que o debate sobre este tema se amplie e avance no sentido de se reconhecer a real finalidade do uso do computador **pelo e para o** aluno. É importante que o professor e seus alunos sejam considerados como sujeitos centrais, nessa discussão. Mais importante ainda é utilizar o computador como um recurso, não a favor da manipulação de informações; mas como conexão para que estas se transformem em conhecimento pela gestão da informação. Finalmente, é necessário que esses conhecimentos apropriados pelos alunos lhes sirvam para

---

<sup>31</sup> Antítese é o emprego de palavras que se opõem quanto ao sentido. (CEREJA & MAGALHÃES, 1999, p. 398).

que, compreendendo melhor as tramas da sociedade de que são membros, transformem-se, transformando o mundo, efetivamente, a favor da inclusão social de todos. Desafio a longo prazo este.

Para trabalhar com esse aluno, o profissional docente precisa modificar seu fazer na sala de aula. Silva (2003, p.13) argumenta que “[...] o grande paradoxo é o modelo de sala de aula baseado no falar-ditar do mestre iluminado e no silêncio nem sempre passivo do a-luno (sem luz). Re-significar a educação na cibercultura significa superar esse paradoxo”. O professor não mais é o sábio absoluto que retira o aluno das trevas, pois este não se encontra nesse espaço e também tem saberes próprios que podem servir de guia para seu mestre.

A aula tende a tornar-se mais dinâmica e diversificada; abrem-se [ainda pequenos] espaços à participação dos alunos no planejamento; na avaliação, busca-se utilizar diferentes instrumentos metodológicos e a teoria ensaia aproximar-se das práticas sociais dos alunos.

A dialogicidade, aí, pode funcionar como estrutura catalisadora de idéias e ações, que consolidam os objetivos da formação nessa nova perspectiva. Considera-se importante a inter-ação entre professor e aluno: a linguagem afetiva, a linguagem dos corpos, isto é, a linguagem da expressão, entre outros, são sinalizadores das necessidades, desejos, diferenças e indiferenças de ambos os interlocutores.

A partir desses referenciais, algumas situações-problema podem ser lançadas ao grupo como um desafio a ser superado. A observação e o questionamento, nesse cenário, são instrumentos metodológicos que ajudam a avaliar o nível de satisfação da turma. Por que não se tornarem rotinas de sala de aula? O professor tem pouco hábito de registrar, ou, narrar a realidade que vive, diariamente, na escola. O que fazer? Uma alternativa é iniciar essa prática.

É interessante notar que, embora à universidade caiba a função precípua de formar o profissional competente, hoje não basta só **saber fazer**. (DELORS, 1999). Além da ética (RIOS, 2004) associada à competência político-técnica, o **saber conviver** (DELORS, 1999) na sociedade da informação é indispensável. Isso pode ser constatado, em várias situações, como

[...] nas pesquisas que se fazem sobre professores universitários que foram significativos [...] quando vamos perguntar porque estes professores nos marcaram, há unanimidade nas respostas: respeito ao aluno, diálogo, abertura à crítica; ensinou a pensar, a buscar informações, a pesquisar; honestidade, paixão pela docência; amizade; enfim, todos os aspectos significativos estão claramente relacionados à vivência humana do processo de ensino-aprendizagem, explicitando a importância da “Convivência Humana” em sala de aula. (MASETTO, 1992, p. 76).

A aula que resgata o humano nos indivíduos torna-se mais significativa e atraente: dá-se voz a cada um, com suas idéias, seus limites e seus talentos. Ampliam-se a comunicação e a expressão de seus integrantes. A alteração nas relações interpessoais de professores e alunos, por meio dessas práticas, também, pode desencadear outras mudanças favoráveis ao processo ensino-aprendizagem, nos cursos de formação de formadores. Entre elas, a abertura para que alguns recursos pedagógicos sejam incorporados ao cotidiano da sala de aula, uma vez que a inovação desperta a curiosidade e lança desafios aos alunos.

Nessa direção, ao incluir o computador com suas ferramentas, a serviço da pesquisa e do ensino para uma educação transformadora, mais um passo é dado a fim de que a universidade consolide-se como agência formadora para a sociedade presente. Para isso, a formação do professor

[...] envolve muito mais do que provê-lo com conhecimento técnico sobre computadores. Ela deve criar condições para que ele possa construir conhecimento sobre os aspectos computacionais, compreender as perspectivas educacionais subjacentes às diferentes aplicações do computador e entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica. (VALENTE, 2005, p. 30).

Conhecer a ferramenta, a sua finalidade educacional e o seu uso social são pressupostos básicos para que a inserção do uso do computador na universidade tenha êxito. Durante as entrevistas realizadas com alunos do curso de Letras, o aluno L assim se manifestou sobre a formação de professores frente as TIC:

*Quando queremos, aprendemos. Porém é muito fácil falar isso não levando em conta que o professor quase não tem tempo para novos conhecimentos. Corrigir provas, elaborar e dar aulas tomam muito tempo. É necessário então, que se tenha um tempo disponível para o aprendizado, e um tempo maior ainda para a prática. Não se aprende informática através de conceitos e regras, é necessário que pratiquemos. De acordo com o nível de aprendizado, o professor, por ele mesmo, descobrirá como adquirir os recursos necessários. Conversas, debates e dicas entre os “professores-aprendizes” também ajudam bastante. A tecnologia sempre é válida em todos os sentidos. Os recursos computacionais nos ajudam bastante. Mas, acima de tudo, o professor deve levar consigo que é preciso se colocar no lugar do aluno: “Se fosse eu, eu gostaria dessa aula?”, “Será que devo mudar”, “Será que este conceito ficará bem no data-show, ou seria melhor uma explicação, uma dinâmica...” etc...etc. Este autocontrole é essencial, e se depois dele a resposta for positiva, vamos em frente!*

Esse aluno associa a formação profissional docente e o uso do computador às condições que devem permear tal prática: o tempo disponível do professor, o diálogo com seus pares como forma de integração de ações e a melhor metodologia para uma determinada

aula. E, ao fazer essa análise, revela discernimento e compreende que essa formação não acontece de uma vez. Percebe que o professor precisa refletir sobre sua prática e dosar o uso do computador porque cada conteúdo possui os recursos mais adequados à sua prática.

Essas condições não têm sido priorizadas na agenda de investimentos das instituições de formação de professores. Além de não se constituir, ainda, essa cultura de integração do computador entre os recursos pedagógicos à disposição dos profissionais docentes, outro fator decisivo refere-se aos custos da aquisição dos equipamentos. Tanto os professores como as instituições de ensino superior estão vivendo um período de reestruturação de suas metas e tarefas. Acredita-se que é possível superar esse momento por que passa a educação e seus agentes. São descompassos transitórios a serem superados.

Equivocadamente, apregoa-se que os alunos das licenciaturas estão usando o computador, quando, na realidade, utilizam-se tão somente do equipamento para digitação e, mais para realizar uma busca na Internet. Os recursos mais sofisticados nem são citados, como os softwares educativos ou os vídeos. Nesse sentido, houve mudança na postura ou tão somente o material – a máquina de datilografia, cedeu lugar ao novo digitador de textos? Este é um equívoco a ser desfeito nos cursos de licenciaturas; ou melhor, um desafio.

Outro descompasso no debate sobre a incorporação do uso do computador como recurso pedagógico refere-se à formação específica dos profissionais do ensino, de modo especial, os que atuam no ensino superior. Por ser recente a introdução da informática nos currículos dos cursos de licenciaturas, e porque a grande maioria de professores já está formada há mais de dez anos, muitos profissionais docentes ainda não completaram a sua formação nessa área.

Há necessidade, portanto, de que os docentes recorram aos cursos de formação continuada para seu aperfeiçoamento profissional, buscando se instrumentalizar para lidar com essas inovações. Mas... também a escassez da oferta desses cursos é outro problema a ser resolvido. Também a metodologia desses cursos nem sempre vai ao encontro das necessidades dos professores. O ensino, aí, prioriza os conteúdos sobre o funcionamento da máquina; entretanto não avança no sentido de explicar o que se fazer com tais conteúdos. Os cursos de informática aplicada à educação precisam transformar-se em cursos de uso da informática **com a** educação. Aqueles consideram a informática e a educação dois campos do saber, com suas especificidades e objetivos; estes, acreditam que a informática e a educação podem se integrar e, juntas, produzirem conhecimentos, com a participação atenta do professor. Acredita-se, nesse sentido, que qualquer

[...] proposta de inovação em práticas de sala de aula passa necessariamente pelo crivo e pela aceitação do professor, pelas relações que ele estabelece com sua prática já construída, pelas representações que revela sobre seu papel docente, pelo modo como articula esses elementos para construir sua identidade profissional. É o professor que efetiva, ou não, as mudanças na sua prática cotidiana. (FALSARELLA, 2004, p. 5).

As mudanças externas projetam também mudanças internas no professor. É um processo de adesão a ser cuidadosamente pensado e gestado. As tecnologias constituem um recurso avançado, mas não é esperado que elas anulem nem se sobreponham a outras estratégias e vivências de sala de aula do professor. Os saberes constituídos ao longo da própria experiência profissional constituem uma fonte de pesquisa para sua prática pedagógica presente. Por isso, é fundamental que os professores compreendam as mudanças externas para que ele mesmo decida por sua adesão, ou não, à nova prática propiciada pelas ferramentas computacionais. Isso é autonomia.

Tais mudanças suscitam outros questionamentos: que pressupostos teórico-metodológicos sustentam essa nova prática? Estes mudam também ou necessitam ser apenas redimensionados? Compreende-se que a construir

[...] a partir desses pressupostos e nesta dinâmica, sua identidade profissional, seu projeto político-pedagógico, as práticas determinadas e a reflexão teórica sobre ela e seus rumos é a tarefa permanente do educador coletivo, exercida na incorporação das novas gerações de educadores através do processo formativo formal e o exercício da profissão como atuação/formação. (MARQUES, 2003, p. 62).

No percurso da formação inicial à formação continuada, vão sendo construídas e consolidadas novas dimensões ético-políticas de sua consciência e do seu fazer pedagógico. Vários saberes, nessa trajetória, vão se incorporando à sua identidade, tais como: a sua história de vida, o labor, o trabalho, os saberes de experiências, os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes de formação (TARDIF, 2002).

Quanto aos saberes de formação, cabe uma discussão quanto ao papel dos cursos de formação na construção da identidade dos professores. É reconhecidamente incontestável que o *locus* privilegiado de formação do profissional docente é a universidade; entretanto, nesse espaço, teoria e prática andam fragmentadas e a pedagogia, ciência e arte da educação, passa por um processo de indefinição de sua especificidade.

Essa indefinição de perfil do curso de pedagogia gera o equívoco da dicotomia entre função pedagógica e docente, quando, na realidade, essas funções são intrínsecas uma a outra. Libâneo (2005, p. 52), ao abordar os pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia,



cita dois aspectos que mais causam insatisfação entre os educadores: “[...] o curso como bacharelado ou como licenciatura e a base curricular assentada na docência ou na pedagogia”. Essa dicotomia perpetua a criticada fragmentação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual que acontece na fábrica, incorporando tal prática à escola.

Ainda, a imprecisão quanto à base curricular centrada na docência ou na pedagogia reforça a necessidade de estabelecerem-se funções diferentes para o professor e para o pedagogo, como se os objetivos de ambos fossem desconectados e diferentes. Na verdade, os dois profissionais se envolvem com a ciência da educação e o processo ensino-aprendizagem, nas escolas. Uma alternativa consistente diz respeito à integração das duas dimensões em um curso único.

Libâneo (2005, p. 86), ao analisar o conceito de Pedagogia, assim se posiciona: “[...] o que constato nas propostas de diretrizes para o curso de Pedagogia é a ausência de um entendimento teórico, conceitual de Pedagogia, prejudicando a definição do campo de atuação profissional do pedagogo”. Perde-se, assim, a referência quanto à função desse profissional. Enquanto não se definem as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia, os debates acirram-se em torno de se conseguir avançar quanto à qualidade do curso de pedagogia.

À volta com essas incongruências, e enquanto outras instituições assumem o papel de formar gerações **na e para** a sociedade do conhecimento, percebe-se, nesse cenário, uma certa instabilidade quanto aos reais propósitos e às especificidades da escola. Deve-se, pois, resgatar sua verdadeira função: informar e formar. Para tanto, neste processo de retomada histórica da escola, o investimento na formação do professor, exercitando teoria e prática, concomitantemente, constitui-se uma das bases que contribuem para o sucesso dos alunos conectados à sociedade da era informacional. Diante desse desafio, o currículo pode desencadear esse processo indissociável da teoria pedagógica e prática docente.

#### **4.2 O currículo e as práticas de ensino: interfaces da formação docente**

Nesta seção, aborda-se a relação entre o currículo e as várias possibilidades de sua implementação, com o objetivo de identificar pontos de estrangulamento que dificultam a formação dos professores, nas instituições de ensino superior, conforme as políticas para o setor.

Nessa direção, é importante que exista uma reciprocidade entre o sentido da ciência Pedagogia e a formação do professor, para que se inicie um diálogo entre teoria e prática em

sua atuação profissional. Essa aproximação acontece através de duas vias: primeiro, há situações em que, a partir da prática, sistematiza-se uma teoria. Nessa direção, Villoro, citado por Sacristan, (1999, p. 28), pondera que “a prática revela relações profundas com o saber, com o poder, com a ação individual e com a ação social”. Assim, cada um dos alunos que recorre ao curso de Letras possui saberes acumulados ao longo de suas experiências e aprendizagens. Por ocupar um lugar em seu grupo social, cada um deles exercita relações de poder, diferentemente, com seus pares. Suas ações pessoais acontecem sob determinadas condições econômicas, sociais, políticas religiosas, entre outras. Tem-se, pois, um entrelaçamento de conceitos e estruturas que vão sedimentando as práticas de todo indivíduo. Questões como: “Que lugar esse indivíduo ocupa em seu grupo social”? “Quais são seus limites de ação”? “Que saberes ele tem”? são reflexões inerentes ao ser-sujeito. Logo, conclui-se que os diversos grupos sociais, conforme sua posição sócio-econômica, têm práticas diferentes e, por isso, também elaboram seus pressupostos conceituais de forma e de lugares diferenciados.

De outro lado, existem teorias que podem desencadear vivências a serem incorporadas ao conhecimento e prática docentes. Segundo Sacristan (1999, p. 26), “o termo teoria aplica-se às concepções ou explicações que os sujeitos têm dos fenômenos e das realidades, conectando com os conceitos de crença, de pensamento, de conhecimento e de saber dos sujeitos”. Ressalta-se, entretanto, que, geralmente, a teoria é precedida de ações já experienciadas; ninguém parte do nada para formular uma teoria. Ao propor-se o exercício de integrar teorias e práticas, acredita-se que essa é uma condição básica para que todo professor tenha clareza de seu trabalho. Por isso, é mister sedimentar, na formação docente, a aproximação dos fundamentos teórico-metodológicos às práticas de estágio supervisionado dos alunos, através de um currículo pleno exequível.

Young, citado por Santos (1998, p. 32), afirma que

[...] o currículo acadêmico, centrado nas disciplinas hierarquicamente organizadas, está associado à educação das crianças consideradas mais hábeis, e caracteriza-se pela ênfase na comunicação escrita em oposição à oral, no individualismo, na abstração e no afastamento da vida diária ou da experiência comum. Opostamente, o que é denominado de currículo não-acadêmico são aquelas propostas curriculares que rompem com a estrutura disciplinar e com a organização seqüencial dos conteúdos, trabalhando com temas que integrem diferentes áreas do conhecimento, voltando-se para os processos de aquisição, e não para os processos de transmissão de saberes. É valorizada, nessa abordagem, a experiência de alunos e professores, suas vivências e inserção cultural.

O currículo, na visão tradicional, constitui-se como treinamento em habilidades previamente estabelecidas, independentemente das diferenças culturais, sociais e econômicas dos

alunos. Em nível de ensino superior, esse tipo de currículo tem sido associado à idéia de que o profissional formado na universidade deve ter as competências para o desempenho de uma profissão. (CUNHA, 1998). Dessa forma estruturado, o currículo é considerado adequado, ao conter uma quantidade grande de informações a serem repassadas aos alunos pelo professor.

Uma concepção mais avançada de currículo diz respeito a um conjunto de ações, experiências e atividades da escola, com o envolvimento de toda a sua comunidade, tendo em vista a formação plena do aluno. Tal concepção é resultado de estudos sociológicos desenvolvidos por teóricos, como os ingleses Bernstein e Willis; os norte-americanos Peter McLaren e Michael Apple e o espanhol Enguita. Ainda que não fosse sociólogo, o pensador brasileiro Paulo Freire muito contribuiu para a consolidação do currículo não-acadêmico.

Diante desses estudos, “[...] em nível do ensino superior, essa compreensão permeia e altera o entendimento das práticas tradicionais de ensinar e aprender, incluindo a definição de currículos, porque altera, *em primeiro lugar*, a perspectiva epistemológica da produção do conhecimento e o concebe como um fenômeno cultural”. (CUNHA, 1998, p. 29). Nessa linha de ação, a universidade consegue um grande salto qualitativo, pois, pedagogicamente, esse tipo de currículo propugna pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Daí surge uma reflexão: como a pesquisa e o ensino estão conectados? Como na pesquisa, também no ensino a mola propulsora do conhecimento é a curiosidade. Muda-se o eixo norteador do processo: ao invés de reprodução do conhecimento, opta-se pela sua construção, sustentada por criticidade, autonomia e espírito investigativo. (BEHRENS, 2000). O espírito crítico e investigativo do aluno e o estimula a questionar, a refletir, a levantar hipóteses, a buscar respostas, a investigar, a estudar e, finalmente, a construir seus conhecimentos. Esses procedimentos são pesquisa ou ensino? Não há como separá-los; são duas dimensões da aquisição do conhecimento.

Segundo Cunha (1998, p. 31), não é suficiente alterar a carga horária das diferentes disciplinas para se proceder às reformas dos currículos. São necessárias

[...] mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemometodológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário.

Tais mudanças são fundamentais também para o ensino superior, uma vez que os alunos daí hoje, são os futuros docentes das escolas de educação básica e vão levar para as salas de aulas muitas experiências vivenciadas nesse espaço, entre elas, a do percurso do currículo.

Ao exercitar o pensamento crítico e a criatividade com seus alunos, ou ao discutir um determinado assunto, também o professor universitário pode utilizar uma outra forma de currículo. Esse é o currículo oculto, “que o professor faz acontecer em sala de aula; nem sempre está de acordo com o prescrito, com o formal, com o que está documentado na secretaria ou no departamento”. (MASETTO, 2003, p. 66). Ele está presente no livro didático, nas entrelinhas das diretrizes emanadas pelos gestores da educação, na operacionalização da aula pelo professor, na mídia eletrônica, entre outros documentos e espaços educativos.

Embora com focos diferentes, todos eles têm uma intenção definida; não são neutros. Por analogia, afirma-se que há polifonia no currículo. Segundo Bakhtin, citado por Bezerra (2005, p. 198), a

[...] polifonia é aquela “*multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis...*” cujas vozes não são meros objetos do discurso do autor, mas “os próprios sujeitos desse discurso”, do qual participam mantendo cada uma sua individualidade caracterológica, sua imiscibilidade.

Nessa lógica, o currículo, como enunciado, possibilita várias interpretações e modos de operacionalizá-lo. O currículo constitui-se também uma referência substancial para o planejamento e a execução de mudanças pedagógicas na escola. Além de delinear o tipo de conhecimento a ser construído pelo coletivo da instituição e a concepção de homem que se quer formar, dentre outros, o currículo é o sinalizador da amplitude e flexibilidade das ações a serem implementadas na escola.

Nessa direção, o espaço escolar, ao longo do tempo, tem se constituído em um campo de discussão onde se confrontam interesses de classes diferentes e, assim,

[...] toda proposta curricular implica opções sobre parcelas da realidade, supõe uma seleção cultural que é oferecida às novas gerações para facilitar sua socialização, para ajudá-las a compreender o mundo que as rodeia, conhecer sua história, valores e utopias. (SANTOMÉ, 2000, p. 52).

O conflito se acirra ao se estabelecer essa seleção, pois no discurso, isto é, na teoria, a proposta é de democratização das ações, de respeito à pluralidade cultural, de inclusão das minorias, de inclusão digital e outros critérios mais; entretanto, as diretrizes políticas, ou seja, as práticas, demonstram o contrário do discurso. Isso acontece porque a polifonia do discurso político determina que alguns interesses devem ser resguardados na implementação do currículo.

Não se pode deixar de reconhecer um certo confronto de forças nesse paciente jogo: de um lado, parte da sociedade que deseja uma escola para a cidadania e o reconhecimento de que as tecnologias informacionais podem favorecer a comunicação e expressão, na atualidade.

De outro, as estratégias neoliberais e a forma de produção/acumulação capitalista, que utilizam a escola como instância reprodutora de seus próprios interesses. Essa contradição não pode ser desconsiderada nas decisões sobre o currículo das licenciaturas, em instituições de ensino superior, porquanto, no jogo de forças desses dois pólos, o conhecimento sobre o dito e o não-dito precisa ser socializado, na esfera da instituição que forma professores.

Especificamente, quanto à inclusão digital, cabe uma questão: o currículo avança na mesma velocidade e com o mesmo poder de sedução que as tecnologias da informação e da comunicação? A realidade tem apresentado indícios de que o ritmo de ambos não é sincrônico. E no nível de ensino superior, como está acontecendo essa integração? Torna-se, pois, fundamental situar a universidade nesse contexto.

A universidade pode fazer a diferença. Sendo uma agência formadora, ela se reestrutura para atender às demandas formativas para essa sociedade do informacionalismo que se delinea no início do século XXI. (CASTELLS, 1999). Dali é que se espera que saiam os profissionais que assumirão suas funções nas escolas da educação básica.

De forma especial, o computador, hoje, é uma realidade e precisa ser percebido como um recurso pedagógico auxiliar dos professores. Está sendo exigido cada vez mais que os educadores se preparem para acompanhar e promover a mudança do seu papel de sujeito nessa perspectiva do processo educativo; também há uma pressão a que o professor é submetido quanto à necessidade de que ele apresente melhores resultados de seu trabalho em um tempo mais curto. Diante desses desafios,

[...] a tecnologia da informação, entendida como os recursos de *hardware*<sup>32</sup>, *software* e redes de computadores, pode ajudar a tornar mais acessíveis e conhecidos para os professores as políticas educacionais dos países, os projetos pedagógicos das escolas em todos os níveis, os projetos de aprendizagem construídos por professores e alunos, as opções paradigmáticas e as proposições metodológicas das instituições de ensino, bem como os mais diversos aplicativos que podem ser colocados à disposição dos alunos e de todos os usuários da sociedade. (BEHRENS, 2000, 96).

A utilização das TIC, nessa perspectiva, contribui, sobremaneira, para a formação dos professores, na universidade. Especialmente, por meio das ferramentas computacionais, como: a Internet e vários tipos de programas, tais como: programas tutoriais e aplicativos, editores de textos e simulações, linguagem, entre outros, faz-se formação também. Todavia, é reconhecido que grande parte dos professores que está atuando tanto nas universidades como

---

<sup>32</sup> Hardware é o nome dado à máquina e aos seus periféricos, como a impressora, a CPU etc.

na educação básica, hoje, não teve durante a sua formação inicial, contato com as ferramentas tecnológicas, como um recurso pedagógico, principalmente com o computador.

Para que a formação inicial seja efetivada como um todo, é fundamental incorporar a ela a formação tecnológica, pois, segundo Santomé (2000, p. 52), formar “[...] pessoas com maior amplitude e flexibilidade de olhares é um dos caminhos indispensáveis para se construir sociedades cada vez mais humanas, democráticas e solidárias”. Sendo este também um dos objetivos da formação profissional docente, é mister aproximar tecnologias, ensino, extensão e pesquisa.

Daí, surgem alguns questionamentos: atualmente, as instituições de ensino superior têm criado mecanismos, através de suas normas regimentais, para assegurar o bom desempenho dos seus alunos, quanto ao acesso e ao uso do computador? Os cursos de formação de professores têm oportunizado aos seus alunos o uso do computador, em sala de aula, como um dos recursos pedagógicos disponíveis a eles, não só no ensino mas também na pesquisa?

È inegável que o aluno, ao chegar à universidade, já detém um universo de conhecimentos constituído através de sua história de vida, da influência de seu grupo social, de sua formação e experiência profissional em curso, dentre outros. Este é o currículo já cursado por ele. Por outro lado, conforme Lopes (2000, p. 20), o currículo escolar é “um conjunto particular de ênfases e omissões, sujeito a grandes variações históricas, por ser fruto de um processo de seleção de uma cultura maior, seleção essa que é constantemente re-interpretada, constantemente feita e refeita”. Anuncia-se, sob este ponto de vista, que os interesses predominantes têm sido sempre os da classe hegemônica e que não se dá voz à classe trabalhadora, que é maioria nos cursos de licenciatura.

Com isso, impõe-se a informação, isto é, o conteúdo significativo para o grupo de alunos socialmente privilegiados e a enformação – a inexistência de significado – desse mesmo conteúdo aos demais alunos. Sabe-se, ainda, que os cursos de formação de professores têm trabalhado o processo de construção do conhecimento em meio a conflitos e lutas, pois, os alunos desses cursos provêm de classes trabalhadoras, sempre sacrificada social e economicamente. As desigualdades sociais vigentes provocam reflexões críticas sobre as condições de vida e trabalho das pessoas, em geral, e dos educadores em particular, e a universidade é um espaço privilegiado para essas reflexões.

Tem-se clareza de que o saber não tem sido compartilhado com todos. O conhecimento escolar, nessa perspectiva, é diferente para grupos diferentes; o aluno não se encontra naquela realidade discutida. Dessa forma, na universidade, o currículo não se torna técnico e diretivo? Embora o conteúdo seja o mesmo, os objetivos não são diferentes?

Essas dúvidas desencadeiam debates acirrados e

[...] não são questões fáceis de serem respondidas, por uma série de razões. Primeiramente, pelo fato de que muitos educadores ainda tendem a tratar o currículo simplesmente como “conhecimento a ser aprendido” (aquilo que tem sido chamado de a “tradição do rendimento” na área do currículo), [...] Elas dizem respeito às questões do “como”, não do “por quê”. As questões de técnica são importantes e precisam ser feitas; mas, uma vez que a escola não está divorciada das relações de exploração e dominação na sociedade e das lutas para superá-la, devemos perguntar o quê constitui um conhecimento política e eticamente justificável antes que nos lancemos a ensiná-lo. (APPLE, 1989, p. 46).

Muito além da dimensão técnica, importa que o currículo privilegie os processos de seleção e organização de conteúdos significativos para a grande maioria de indivíduos. Urge que se possibilite ao aluno encontrar respostas para seus questionamentos, como: *“Por que estou aprendendo esse conteúdo?”*, *“como vou usar esse exercício aplicado às minhas práticas?”*, *“que relevância social encontra-se permeando tal projeto?”* Reconhecendo-se a validade das atividades desenvolvidas em sala de aula, certamente, os alunos assimilam melhor a sua operacionalização. Este, sim, deve ser o eixo norteador do currículo.

Diante dessas evidências, torna-se ainda importante compreender as relações sociais historicamente situadas para se estabelecer um plano curricular para os cursos de formação de professores. É imprescindível que se resgate a cultura do aluno, suas construções e saberes experienciais, explorando a riqueza de suas narrativas pessoais e sociais. É necessário aproximar esses saberes aos saberes escolares para que, tendo consciência de suas limitações e possibilidades, as pessoas compreendam seu papel social e saibam interagir e se comunicar, com competência, no mundo capitalista informacional e multicultural, marcado por uma divisão de classes polarizada e conflituosa.

É importante ressaltar que, diante desse panorama, o currículo, por si só, não garante o sucesso dos alunos. Outros fatores compõem com ele os pilares do bom desempenho discente, quer sejam: o acesso dos alunos e professores aos recursos pedagógicos atualizados da escola, como o computador; a formação dos profissionais docentes; metodologias diferenciadas, as políticas públicas, entre outros.

Logo, é preciso estabelecer-se parcerias com a mídia, incentivar a formação de professores e adquirir materiais e equipamentos de última geração para oferecer desafios instigantes aos alunos. A formação continuada é outro fator a ser considerado: não se conclui a formação inicial e se interrompem os estudos; aprender e ensinar são processos contínuos. Com a velocidade das informações, não é possível ficar estático, esperando que elas cheguem até as pessoas. Outros se postam à frente e as absorvem.

Marques (2003, p.11) aponta que “Educadores e Pedagogia constroem-se em reciprocidade na práxis<sup>33</sup> coletiva concreta e cotidiana”. Dialeticamente, a formação e a atuação dos professores desenvolvem-se apoiadas pela pedagogia que, por sua vez, desenvolve suas teorias, subsidiada pelas ações exitosas do coletivo pensante da escola. Não ocorrendo essa fusão, ou conexão entre ambas, a formação docente se constitui um ato fragmentado e solitário; ao contrário, essa construção indissociável permite aos educadores se informarem e se formarem enquanto profissionais. Não raro, após o término do curso, já na escola, os docentes constatarem que a universidade lhes ensinou algo diferente daquilo de que precisam para sua atuação satisfatória e real; então, ressignificam seus saberes acadêmicos.

Nesse sentido, Tardif (2002) compartilha as idéias defendidas por Marques (2003), ao ressaltar a importância de se considerarem os saberes experienciais dos professores, incentiva esses profissionais a se apropriarem de sua condição de produtores de saberes e propõe que devem ser desenvolvidas pesquisas para se constatar em que medida os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes de formação têm contribuído para subsidiar as práticas educativas docentes.

É incontestável que os professores, de modo geral, têm muito a contribuir com a formação de seus alunos, a partir de sua vivência profissional. À medida que adquirem experiências diversificadas com cada turma e alunos diferentes, reelaboram possibilidades de ações e práticas pedagógicas. Ao sentirem-se valorizados e reconhecidos como detentores de saberes, os professores desenvolvem seu trabalho com mais prazer.

Por outro lado, a partir das últimas décadas do século XX, começou a desenvolver-se um processo de proletarização e precarização do trabalho, estendendo-se especificamente ao profissional docente, por meio da desvalorização e desqualificação do seu fazer pedagógico.

Esse segmento submete-se à expropriação de sua força de trabalho, por meio de alguns mecanismos e estratégias, tais como: salário mínimo e carga horária máxima; ampliação do sistema de contrato de trabalho temporário em substituição ao provimento de cargos, por concurso público; planos de cargos e salários inadequados, quando não ausentes; retrocesso nas garantias trabalhistas e previdenciárias; tudo isso “tem tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140). Além disso, a precarização do trabalho, principalmente entre os servidores temporários contratados, traduz-se em forma de instabilidade funcional: rotatividade de escolas, de turnos, de disciplinas curriculares, de séries, de turmas [as turmas mais complicadas são destinadas aos docentes menos experientes], tudo interfere decisivamente na formação da identidade do professor e serve de desestímulo à continuidade de seu

---

<sup>33</sup> Práxis é a prática consciente da liberdade. (FREIRE, 2005).



trabalho. A perda de suas características e qualidades que demarcavam sua profissionalidade docente e a degeneração de suas condições de trabalho diz respeito à proletarização do trabalho dos professores.

Grande parte dos professores, nessas circunstâncias, é obrigada a lidar com inovações como a interdisciplinaridade, o uso das TIC, entre outras, das quais ainda não tem conhecimento e segurança suficientes para exercê-las. Assim, são exigidos a atuar em uma escola com base em uma estrutura organizacional nova, porém, com condições inadequadas para o desempenho de suas atividades. Marques (2003, p. 35) denuncia que em uma

[...] conjuntura em que o discurso das políticas públicas enfatiza a importância da educação, negam-se a ela os meios indispensáveis e exacerba-se a deterioração das condições de trabalho dos educadores, a quem, dessa forma, se subtraem as oportunidades para pensarem e realizarem suas propostas político-pedagógicas.

Situações, fatos e legislações vigentes demonstram que esses mecanismos são utilizados a fim de não se ter tempo para articular a organização coletiva de resistência a esta situação e se pensar em estratégias de ação para a sua prática pedagógica. Nesse percurso a formação continuada dos professores torna-se descontínua; não lhes é assegurada uma formação em serviço. Estes são, pois, alguns instrumentos de controle de “distribuição” da educação escolar, nos países do cone sul. (MARQUES, 2003; LARROSA BONDIA, 2002; KRAMER, 1996).

Os órgãos financiadores das políticas públicas cobram rigidamente as contrapartidas por seus investimentos nesses países: metas, prazos, ações e tarefas são pré-definidas e controlados durante todo o tempo de execução. Nesse percurso, o seu discurso é deveras persuasivo e a propaganda oficial reveste-se de otimismo quanto à **nobre missão** da escola e o **importante papel** dos professores. Por conseguinte, na formação inicial, é

[...] importante confrontar estes mecanismos que afectam a profissão docente com uma visão idílica e carismática, tantas vezes transmitida nas instituições de formação de professores, que fazem tabula rasa das condições concretas do posto de trabalho. A autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as acções profissionais a uma acomodação às situações reais. (NÓVOA, 1995, p. 72).

Essas regras a que os professores obedecem são formuladas segundo determinadas intenções políticas, históricas e econômicas que restringem a autonomia dos professores. Logo, essas considerações sobre as condições pessoais e profissionais docentes associadas às condições estruturais e políticas em que a escola e a sociedade interagem instigam uma reflexão sobre a pseudo-autonomia do professor para construir sua carreira profissional. De

um lado, o discurso oficial propõe ao professor liberdade de pensamento e de ação na sala de aula; de outro, o poder público controla sua formação e atuação. Como ser sujeito e inovar nesse cenário?

Ainda que encontre obstáculos à sua frente, uma parcela significativa dos educadores continua acreditando em sua força contra-hegemônica e em sua capacidade intelectual para, não só mudar as suas condições de trabalho, como ainda contribuir para a recuperação do espaço da universidade como *locus* do conhecimento, da comunicação e da expressão incluindo nesse debate, a construção do currículo e os desdobramentos daí advindos.

Nesse sentido, Contreras (2002) suscita a discussão em torno dos modelos de participação pública na definição do currículo da escola, nos vários níveis de ensino. O autor denuncia, que, especialmente, nas escolas públicas, os pais têm delegado à equipe escolar a competência de se definir o melhor currículo para seus filhos.

Na realidade, uma grande parcela deles não entende o que significa uma reunião de colegiado para discussão do plano curricular a ser implementado na escola; outra fatia significativa acredita que essa é uma tarefa da escola, e não dos pais. Enfim, todos querem mesmo é uma escola de boa qualidade para seus filhos. Esse modelo requer um exercício constante, por parte dos professores, debatendo e, assim, contribuindo para a conscientização das famílias sobre essa responsabilidade compartilhada e nunca solitária.

Outro exercício imprescindível proposto pelo autor é que o professor instigue a discussão, nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de escola, sobre o novo sentido político que orientará as suas ações, na sala de aula. Nas universidades, o Conselho Universitário constitui-se uma instância privilegiada para esse debate. Nesse exercício, o docente começará a refletir sobre o sentido de suas práticas e sobre a necessidade de se construir criticamente um novo trabalho intelectual cuja finalidade seja a transformação social.

Essa mudança deve incidir, inicialmente, em uma das diretrizes principais da escola: o currículo. Por excelência, ele é o campo de ação que pode operacionalizar a reconstrução de um trabalho mais autônomo do professor, e é decisivo, nessa perspectiva, que teoria e prática estejam interfacetadas, na efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Ainda que outros agentes, em ambientes diferentes, estejam ocupando silenciosa e equivocadamente, além do plano curricular, o lugar da escola e dos professores, estes não estão inertes em relação ao esvaziamento da função educativa nesse espaço privilegiado. Estão, sim, em busca de alternativas para superar a crise deflagrada. Há momentos de certezas e de dúvidas, de entusiasmo e de desestímulo, de trilhos e de trilhas, de passos e descompassos, mas, sobretudo, de esperança e desejo de que não só o currículo, como ainda o

a sua formação estejam a favor da emancipação das classes trabalhadoras. Para isso, diálogo, comunicação, expressão, uso da linguagem como instrumento de poder da palavra são ingredientes nobres da tarefa de educar efetivamente essa população na época das tecnologias computacionais.

Nesse cenário, reconhece-se que, especificamente, os professores de língua portuguesa, em serviço, sentem-se impotentes porque, mediadores da palavra na comunicação e expressão de seus alunos, não a têm nesse momento; sua formação para trabalhar usando o computador como um recurso que contribua para a construção de conhecimentos é insuficiente. Será que se pode depreender daí que está surgindo um novo tipo de analfabetismo? Assmann (1998, p. 32), ao abordar essa questão, propõe que são

[...] três os analfabetismos por derrotar hoje: o da lecto-escritura (saber ler e escrever), o sócio-cultural (saber em que tipo de sociedade se vive, p. ex., saber o que são mecanismos de mercado), e o tecnológico (saber interagir com máquinas complexas). Toda escola incompetente em algum desses aspectos é socialmente retrógrada”.

Infelizmente, a realidade tem demonstrado que, além da exclusão social e digital de uma grande parcela da população, também um contingente elevado de indivíduos está excluído do processo de alfabetização, não só social, mas também digital. A situação torna-se mais grave, quando alunos promovidos, automaticamente, chegam aos anos finais do ensino fundamental sem saber ler e escrever.

Como equacionar esse problema? Os professores que trabalham nessas turmas estão formados para auxiliarem os alunos nesse desafio de alfabetizar-se? Qual é o professor com melhor perfil e com mais intimidade com a língua portuguesa para viabilizar esse projeto? Todos os docentes podem contribuir, nessa hora, mas o professor da disciplina **língua portuguesa** pode fazer a diferença ao enfrentar o desafio de mudar o quadro de fracasso escolar instituído na situação descrita anteriormente. A inclusão digital pode favorecer a alfabetização digital e vice-versa.

Daí, torna-se pertinente investigar se, na formação inicial, os curso de Letras têm propiciado aos seus alunos a construção de conhecimento e a prática da alfabetização digital aos seus alunos? Esta e outras questões sobre a necessária e possível formação do professor de língua portuguesa para trabalhar com a comunicação e expressão, na perspectiva das tecnologias computacionais serão debatidas na seção, a seguir.

### 4.3 O professor de língua portuguesa: um artesão da palavra na construção da profissionalidade docente para a alfabetização digital

Ao encerrar-se este capítulo, aponta-se um caminho que pode viabilizar à escola sua inserção como agência formadora, que integra informação, conhecimento e comunicação às tecnologias computacionais como recurso pedagógico, no atual sistema produtivo capitalista. Acredita-se que esse avanço implica investimentos na formação profissional docente, iniciando-se pela formação dos professores de língua portuguesa.

Considerando os resultados insatisfatórios apresentados em escrita, nas últimas avaliações sistêmicas dos alunos do ensino médio e dos vestibulares, Kleiman (1999, p. 67), recomenda que diante desse

[...] contexto, a questão da formação do professor de língua materna precisa ser redimensionada. Predomina ainda, nos cursos de pedagogia e de letras, uma concepção tecnicista de formação que a equaciona com a apropriação de saberes de diversas áreas, entre elas as de estudos da linguagem.

Essa maneira como vem acontecendo a formação, que repercute diretamente na atuação do professor em sala de aula, apresenta-se falha. Muitos alunos não fazem as conexões críticas durante sua graduação.

Nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, ao indagar-se sobre a metodologia utilizada no ensino de literatura, em seu curso, a aluna C justificou assim: “*Olha, a matéria é difícil. O professor é até assim, um tanto quanto metódico, mas ele sabe ministrar as aulas dele, ele tem o esquema, assim, já pronto para o ano todo*”. A resposta não revela a metodologia explicitamente. Mas o modelo de professor que essa aluna tem elaborado pode não corresponder, e é provável que não corresponda, às necessidades que ela vai enfrentar na escola em que for trabalhar. É uma visão ingênua e fragmentada da realidade. Cautelosa, ela usou as expressões **metódico** para caracterizar o professor e **esquema pronto** para caracterizar as aulas dadas por ele. Mas seu enunciado pode levar o interlocutor a interpretar o valor semântico das expressões citadas: **metódico**, é tradicional e **esquema pronto** significa aulas iguais. Tendo o computador como coadjuvante no processo ensino-aprendizagem, não há espaço para esse rigor programático no planejamento do professor, capaz de assegurar a seqüência dos conteúdos das aulas para o ano todo.

Nesta seção, ainda, procura-se sensibilizar o professor de língua portuguesa para que busque, em sua formação, aproximar a informática **com** a educação; isto é, que ele saiba implementar o uso do computador como um aliado da educação para atender às demandas

sociais emergentes, e, principalmente para continuar contribuindo com seus alunos. Nesse sentido, é mister que eles apropriem-se do código lingüístico como instrumento de comunicação e expressão, fazendo uso do poder das palavras e participando, assim, das transformações por que passa a sociedade, nesse início de século. Os novos gêneros textuais que surgem com as ferramentas computacionais podem ser pontes por onde a linguagem transita na mão de direção sem fronteiras.

Por se instituir como instância de formação, é imprescindível à escola contar com profissionais preparados para propiciar aos alunos diferentes possibilidades de interlocução. Diante do desafio histórico de sistematizar o saber para o uso das tecnologias da informação e da comunicação, na escola, o professor de língua portuguesa pode ser decisivo na perspectiva de trabalhar com a linguagem. Explorá-la, não só em sua função referencial como também quanto às funções fática, emotiva, poética, metalingüística e conativa. Ianni (1999, p. 19) enfatiza a riqueza da linguagem e ressalta que em todos os casos, sejam quais forem,

[...] estão em causa a magia da palavra, o mistério do signo, o esclarecimento do conceito, o deslumbramento da metáfora. Estão em causa os contrapontos língua e sociedade, realidade e representação, *mimesis*, explicação e ficção, imaginação e mitificação, tanto quanto exorcismo e sublimação, fantasia e evasão ou razão e danação.

A linguagem transforma, acrescenta, destrói; sobretudo, constrói. Solidariamente, com a democracia, com a formação de professores, entre outros facilitadores, constrói utopias, realidades, o virtual; metáforas, paráfrases, antíteses, o texto e o contexto. Ela articula políticas, lucros, cultura; educação, mudanças, cidadania.

Ora priorizando o exercício do raciocínio lógico-matemático ou da sensibilidade, ora enfatizando a importância da trajetória histórica e do meio ambiente como tempos e espaços que compõem a formação humana, entre outros, o professor busca construir conhecimentos com seus alunos. Ambos são sujeitos que, na interação, se constituem, ensinando e aprendendo. Um dos objetivos gerais da formação profissional dos professores diz respeito a “analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimento, possibilidades e obstáculos”. (Brasil, 1999b, p. 82). A partir desse objetivo, cabe ao professor propiciar situações de interlocução do processo ensino-aprendizagem.

Nessa direção, é essencial que ambos sejam incentivados a expor suas experiências como ponto de partida para novas aprendizagens. Sobretudo, ao professor de língua

portuguesa cabe a tarefa de explorar, manusear e utilizar as várias possibilidades do código lingüístico, enquanto código de comunicação e de expressão de idéias, de experiências e de histórias de vida. Seja através da linguagem musical, da linguagem visual, da linguagem gestual ou da linguagem verbal - a palavra – tudo pode ser veículo de comunicação e anunciar e denunciar; afirmar e negar; permitir e proibir.

Ianni (1999, p. 17), ressalta que as palavras “permitem muitos jogos de linguagens, podem ser colocadas em diferentes arranjos, desdobram-se em signos, ou ícones, índices e símbolos, como em um caleidoscópio sem fim”. O signo atribui significados às palavras. Essa é a força da palavra, na comunicação e na expressão.

De outra forma, não é simples ao educador assumir essa postura. Estimular no outro a autoria de sua palavra e ser dono de sua própria palavra requerem dele a sabedoria de um narrador e a consistência teórica de um cientista, com sua experiência, sua história de vida e seus argumentos para comunicar-se com os interlocutores.

Entretanto faz-se mister levantar-se uma questão: o professor tem se apropriado de sua condição de narrador para saber se comunicar com seu público-alvo? Não. O que tem dificultado a esse profissional o desempenho dessa sua função? Primeiramente, o professor não dispõe de tempo para esse exercício. É muito forte, na cultura da família e entre algumas equipes dirigentes das escolas, a idealização do perfil do bom professor com aquele que passa muito conteúdo nas aulas.

Nesse sentido, o narrar significa apenas contar história e, por isso, é considerado perda de tempo; não é, por conseguinte, produtor. Por sua vez, o professor, dispõe de pouco espaço para esse exercício. Dessa forma, pode-se considerar que o tempo e o espaço que deveriam ser utilizados pelos professores, na escola, para sua formação como comunicadores, não têm sido dimensionados para esse fim. Os alunos que freqüentam o curso de Letras, como seus professores, têm o tempo distribuído entre trabalho e faculdade; do que se pode entrever que se abrem lacunas, nesse sentido, em sua formação inicial.

Em segundo lugar, as salas de aula, na educação básica, são superlotadas, não possibilitando ao professor manter diálogo com todos os alunos; mal ele sabe o nome de poucos e os conhece. E o estagiário, nesse local, ao observar as aulas de língua portuguesa, perde a oportunidade de vivenciar situações de interlocução. Logo, é preciso que o professor comece a perceber que ele, enquanto articulador da sala de aula, pode se organizar e administrar melhor seu tempo para fazer acontecer esses momentos de narrativas em suas aulas, mesmo com essa grande dificuldade a ser superada.

Assim se expressou a aluna F, ao referir-se ao tempo: *“Mas, às vezes, o tempo está tão curto, que você vai ter que trabalhar aquele conteúdo ali em uma aula, então você não tem muita coisa para diferenciar. Então você tem que correr um pouquinho...então tem que dar aquela coisinha mais teórica mesmo”*. Aligeirar o conteúdo em função do cumprimento do programa ou do tempo escasso é preferir o essencial, que é a aprendizagem do aluno. Com essa mentalidade, o futuro professor está se formando na perspectiva de considerar-se essa situação natural, o que é grave, uma vez que mais importante que o programa é a aprendizagem.

Por outro lado, faz-se também uma leitura sobre a condição de trabalho a que são expostos os professores dos cursos superiores. Repete-se essa situação nas salas de aulas das universidades: os professores não só trabalham com o ensino, nesse espaço; também, se dedicam à pesquisa e à extensão, tendo que fragmentar seu tempo entre as três dimensões do ensino superior. Pode-se fazer uma leitura de que estão muito atribulados, sem tempo para dedicar-se a estudos, a orientações e à elaboração de políticas educacionais para a instituição em que trabalham.

Outra questão refere-se aos currículos dos cursos de formação de professores: especialmente o Curso de Letras, tem reorientado sua proposta curricular no sentido de introduzir-se o uso do computador como um recurso a ser utilizado na educação? Também aí tem havido uma omissão [ou intenção], pois os articuladores das propostas pedagógicas dos Cursos de Letras têm priorizado outros projetos para os alunos, mas não o de Informática **com** a Educação. Pode-se confirmar essa idéia pelo testemunho da aluna entrevistada J, a saber: *“Não há mais o curso. Foram reduzindo o curso em função do preço, da mensalidade”*. Considera-se essa uma decisão plausível; não há censura.

Reconhece-se que a estrutura de pessoal para atendimento e manutenção dos laboratórios de informática representa um alto custo para as universidades, mas, considerando-se o retorno para os alunos, que devem ser agentes norteadores do processo, e os pressupostos contidos nos documentos das instituições, cabe à instituição avaliar melhor essa decisão. Pode-se deduzir esse gasto nas planilhas de despesas; a qualidade do ensino pressupõe investimento em infra-estrutura.

Considera-se, nessa perspectiva, mais a política que as políticas educacionais. Ao contrário, seria interessante insistir-se no investimento e formar a cultura da inclusão digital, na base, isto é, na formação inicial dos professores. Esta realidade só é apreendida por poucos alunos, que, por falta de informação, e, conseqüentemente, de poder de reivindicação e decisão, sentem-se impotentes para enfrentar esta situação.

Especialmente, as aulas de língua portuguesa, de lingüística, de literatura, dentre as muitas disciplinas e eixos temáticos, são espaços através dos quais se pode formar o professor

que trabalha com a língua materna, fazendo uso da ferramenta computacional. A *formatação* do Curso de Letras tem repetido o equívoco dos outros cursos de licenciaturas. Ele tem se referenciado principalmente pelos saberes acadêmicos e desconsiderado os saberes de experiência dos alunos desses cursos.

Dessa forma, cassa-se-lhes a palavra. Não se levam em conta a cultura e a história de vida desses futuros docentes; conseqüentemente, não se vivencia a riqueza de sua sabedoria, o que gera uma grande ruptura entre culturas acadêmica e popular. Uma não invalida a outra; complementam-se; abrem-se campos de interpretação, suscitando possibilidades de novas representações, através da comunicação. Trata-se de averiguar paradigmas e optar pelos que se mostram necessários ao que se deseja ou se considera válido ou importante para a comunidade acadêmica.

Outra questão diz respeito aos profissionais da educação, já em serviço: estão estes buscando seu aperfeiçoamento para o desempenho da docência na escola que passa por um processo de incorporação das tecnologias da informação e da comunicação? Arruda (2004, p.76) enfatiza que

[...] no desenvolvimento das forças produtivas do século XX, a inovação tecnológica não está ligada tão-somente ao desenvolvimento de maquinários; vai bem mais além, passando pelo âmbito político, econômico e cultural, [...] Inovação tecnológica é o novo maquinário desenvolvido, é o novo olhar, nova forma de trabalho advinda desse maquinário, ou, o contrário, o novo olhar sobre um processo de trabalho ou aprendizagem pode dar origem ao novo equipamento.

Mais este novo desafio apresenta-se ao professor que, aproveitando a riqueza dos signos, pode exercitar com seus alunos leituras de mundo variadas. Esse novo tempo, na escola, exige que ele assimile as informações da mídia on-line, quer sejam o Chat, o fórum, a lista de discussão, o blog, o site ou o LSM (sala de aula) e construa com seus alunos o conhecimento a partir dos dados daí retirados. Para tanto deve ser um artista pois esse trabalho exige-lhe sensibilidade, poder de sedução e, sobretudo, talento para operacionalizar esse objetivo. (CAMPOS, 2002). Acostumados a absorver apenas as informações, acriticamente, os alunos, na escola, devem atribuir-lhes significados e sentidos para fazer uso delas com consciência.

Torna-se premente, assim, esse aperfeiçoamento ou então tais profissionais perderão as tessituras da história de seu tempo, pois “não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, “editando” a realidade. (BRASIL/SEF, 1998, p. 89). Assim, reconhece-se que é condição prévia para que ele



assuma o compromisso de construir conhecimentos em parceria com seus alunos, a sua formação para lidar com essa inovação como recurso pedagógico. Em especial, no curso de Letras, já que a Língua Portuguesa é o código de comunicação utilizado no país, tal recurso não só pode possibilitar aos alunos aproximar o uso de diferentes linguagens para representação de seu pensamento, como ainda, entre outros, pode viabilizar o estudo da gramática, em suas várias modalidades, na produção textual, na literatura e na interpretação de textos.

Essa visão é compartilhada com o depoimento da professora G, que acredita no *“adequado preparo e formação do professor para aliar o conhecimento acadêmico ao manuseio das ferramentas específicas para cada área”*. Dessa forma o professor não pode continuar desconhecendo os recursos de trabalho postos pela era do informacionalismo; é necessário buscar a sua formação efetiva para sair do analfabetismo digital e, por conseguinte, da exclusão digital.

Essa consciência já começa a se formar. **Entretanto, torna-se imprescindível que aconteçam mudanças substanciais neste cenário: uma política efetiva para os cursos de formação de professores é urgente para que estes profissionais se organizem para desempenhar sua função também na perspectiva do uso das TIC na escola. Ou então, uma pergunta fica latente: se não se está formando o professor com esse perfil, que formação está sendo propiciada ao profissional docente? Só a competência técnica disciplinar? Só o discurso dos documentos oficiais? É fundamental que os futuros professores tenham acesso e façam uso das ferramentas computacionais, transformando informação em conhecimento. É preciso que os formadores de formadores tenham essa consciência também e participem do re-dimensionamento dos currículos pleno e oculto das instituições de ensino superior onde atuam.**

Barreto (2004, p. 1197), ao analisar o discurso oficial do Ministério da Educação em relação às TIC e à educação, alerta : o que está em jogo são “[...] os embates contemporâneos entre a proposta de educação como mercadoria e a sua defesa como direito e prática emancipatória”. Ao mesmo tempo em que se ressalta que é pertinente sempre se analisar as artimanhas e armadilhas que rodeiam as TIC, reconhece-se o avanço que elas e, em especial, o computador, representam como recursos pedagógicos que podem auxiliar o professor.

Intermediar o conhecimento, aliar tecnologias e sala de aula, estabelecer parcerias, contribuir para a formação do aluno, entre outras, todas são atribuições, dos educadores em geral. Quebrar a rijeza da palavra, construir os signos, fazer fruir e fluir a comunicação e expressão dos diferentes interlocutores, através da dialogicidade e polifonia do discurso, na era da informação e do conhecimento, são, sobretudo, tarefas intrínsecas à função do **professor de língua portuguesa.**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Já vi máquinas dominando alunos e professores e vice-versa. No entanto acho que o professor ainda deve se aperfeiçoar em relação à tecnologia. Porém isso acontece não por culpa do professor em si; a grande realidade é que os alunos de hoje em dia têm o computador como uma coisa cotidiana. Nós, professores, tivemos que nos adaptar aos novos tempos. (Aluno L).*

A declaração do aluno L, que está concluindo o curso de Letras e já é monitor na universidade onde estuda, traduz o atual estágio em que se encontra a relação professor/aluno/máquina e o uso das TIC, na universidade. Ressalte-se a ênfase com que ele recomenda ao professor de língua portuguesa a formação para o uso do computador, na universidade. Esse aluno da realidade virtual relata que já introduziu o uso do computador em suas aulas e tem o domínio da ferramenta para elaborá-las e ministrá-las.

A pesquisa intitulada **DO QUADRO DE GIZ AO TECLADO DO COMPUTADOR: contextos educativos e desafios à formação do professor de língua portuguesa** constitui-se um recorte sobre a formação desse profissional e a incorporação do uso das tecnologias computacionais como recurso pedagógico para a construção do conhecimento, na sala de aula.

Para se proceder a esse estudo, inicialmente, buscou-se compreender o contexto das mudanças paradigmáticas por que passa a sociedade na atualidade. Diante do avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), nas últimas décadas do século XX, o sistema produtivo capitalista passa por uma reestruturação, adotando o informacionalismo como modo de desenvolvimento. (CASTELLS, 2000). Nessa perspectiva, as pessoas que detêm informações transitam com mais segurança, autonomia e exercem maior poder sobre os demais membros da sociedade. Ressalte-se aqui que o desenvolvimento das TIC, nessa época, ocorre simultaneamente à expansão da comunicação por satélite. Há convergência do desenvolvimento de várias tecnologias: a da informação, a computacional e a da comunicação.

Especialmente, na esfera da educação, a escola, enquanto agência formadora, reorganiza-se para atender às demandas emergentes de seus alunos, dando ênfase à construção do conhecimento no contexto das TIC.

Logo, os professores são agentes centrais no projeto de inclusão digital dos alunos e de si próprios, mas não foram formados nessa perspectiva. A grande maioria entre eles é profissional docente há mais de quinze anos, época em que a universidade não oferecia essa formação aos alunos dos cursos de licenciaturas. Como lidar com essa situação? Quem vai liderar, no grupo, o processo de mudanças em que se torna essencial compreender mensagens e reelaborar as informações recebidas?

Em especial, é o professor de língua portuguesa, que, além de usufruir a comunicação e a expressão com os alunos como os demais docentes, mergulha na linguagem, e nas tramas dos enunciados; tece os sentidos e os significados das palavras, isto é, os signos. Assim, sua contribuição é valorosa no processo de incorporação do uso do computador como um recurso pedagógico na sala de aula.

Entretanto, como seus pares, eles não se sentem seguros para assumir tal feitura. Daí surge uma reflexão: as instituições de ensino superior estão propiciando esse conhecimento aos alunos que cursam a formação inicial, para preencher a lacuna da pouca intimidade dos professores com o computador? Como está sendo formado o professor de língua portuguesa para liderar esse trabalho?

Para tal, nessa pesquisa, buscou-se se compreender o processo de formação inicial do professor de língua portuguesa e a inclusão do computador como recurso pedagógico efetivo para apreensão do conhecimento. Era necessário não só conhecer a maneira como se efetivava, e se se efetivava, o uso das tecnologias computacionais em diferentes aulas do curso de Letras, em instituições de ensino superior de Uberaba, como ainda analisar como acontecia a integração [ou desintegração]? entre teoria e prática nas respectivas aulas.

Também se buscou entender os fatores que facilitavam [passos] e que dificultavam [descompassos] a re-significação da prática pedagógica docente em sua cotidianidade de sala de aula tanto do ensino superior como na educação básica. Isto porque, o primeiro é o espaço de formação inicial dos professores e a segunda constitui-se o espaço em que esse discente vai trabalhar depois de concluir seus estudos. Procurou-se, da mesma forma, discutir a contribuição das tecnologias computacionais no processo de formação inicial dos professores de língua portuguesa e ainda compreender os vários estágios de interação da tríade professor/aluno/máquina, no processo de construção do conhecimento.

O entendimento dessa realidade facilitou a interpretação dos dados coletados na pesquisa. Em primeiro lugar, constatou-se que, nas instituições formadoras de professores, as políticas educacionais não priorizam a introdução das TIC como uma ação emergente e

indispensável ao seu projeto de formação docente. Esta incorporação está acontecendo lentamente.

Em segundo lugar, na vivência do processo investigativo, verificou-se que um recurso tradicional – o quadro de giz – não é substituído por outro mais moderno – o computador. Muito mais que idéia de progressão, evidenciou-se o sentido de movimento: ambos se altercam, ambos dão sustentação ao desenvolvimento das atividades na sala de aula. Portanto, o significado do título “Do quadro.....ao teclado do computador:...” remete à sinergia possível entre os recursos da era do informacionalismo.

Em terceiro lugar, a grande maioria dos professores que atuam no ensino superior necessita de formação para trabalhar com as tecnologias computacionais como um recurso pedagógico; logo, nas poucas aulas em que se usa o computador, a teoria, ou seja, a informação, e a prática, ou, o conhecimento, a comunicação e a expressão, não têm caminhado juntas. Além disso, e, em especial, quase a totalidade de professores dos cursos de Letras pesquisados abdica, consciente ou inconscientemente, de seu importante papel nesse processo. As condições de trabalho a que todos eles estão sujeitos é um grande desafio a ser superado. Percebe-se, ainda, que, no interior dos cursos de formação, sub-repticiamente, existe uma resistência entre os próprios professores formadores em promoverem essa inclusão digital na formação dos futuros professores de língua portuguesa. Desconhecimento do uso dos equipamentos, insegurança quanto à metodologia a ser utilizada nessas aulas, um certo comodismo, tudo isso contribui para que a resistência dos professores formadores persista.

Em quarto lugar, na formação inicial, mais de 80% dos alunos dos cursos de Letras investigados não têm acesso ao uso do computador para o ensino e a pesquisa, concomitantemente, na instituição de ensino superior. Isso significa que uma grande quantidade de alunos não está sendo contemplada, satisfatoriamente, na formação inicial, quanto ao tripé ensino, extensão e pesquisa, função precípua da universidade. Como se alcançar a autonomia e o profissionalismo? A continuar assim, a tendência é que os futuros professores continuem no descompasso, aliás, à margem do uso do computador como um recurso pedagógico para instrumentalizar seus alunos. Instrumentalizar para a sensibilidade, ou, para lidar com seus enunciados e os softwares; para a humanização da relação homem/máquina; para a ética e a cidadania.

Por último, chegou-se ao maior passo, a um salto. Chegou-se à conclusão de que há necessidade de se investir na formação dos professores em todos os estágios de seu fazer pedagógico. Principalmente, na formação inicial que representa o primeiro passo para a

constituição do **ser sujeito** da profissionalidade docente. Sujeito de ações efetivas em prol de um processo ensino-aprendizagem prazeroso e consistente.

Estas constatações evidenciaram-se pelas seguintes situações:

- Ao ser promulgada a Resolução 02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, não se fez referência explícita às TIC. Sendo assim, as instituições de ensino superior ficaram com autonomia para investir ou se omitir, ao elaborar o seu projeto político-pedagógico e o seu plano curricular. Nessa direção, foi verificado, também nos documentos legais dos cursos analisados, que há uma incoerência em diferentes níveis, quanto aos pressupostos político-institucionais: o discurso aponta a necessidade de formar-se o aluno com capacidade para “*refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso das novas tecnologias...*”; entretanto, a prática demonstra o contrário: foi retirada a disciplina do plano curricular em duas IES, não há laboratório de informática em outra, ou extinguíram-se os laboratórios dos cursos de licenciaturas em uma delas. Em duas instituições, existem os equipamentos, porém as experiências com o uso do computador, na construção do conhecimento, por meio da interação professor/aluno/máquina não integram a cotidianidade de todos os professores. Nessa conjuntura, os coordenadores pedagógicos dos cursos de licenciaturas têm um importante papel a desempenhar: articular a inserção da disciplina **Informática com educação**, nos currículos dos referidos cursos e coordenar os projetos que envolvem essa temática. Também, no processo decisório das políticas a serem priorizadas pelas instituições, é mister que haja uma voz a defender tal proposta e a justificar a urgência de as instituições assumirem as TIC como diferencial entre os recursos pedagógicos disponibilizados; e não, como uma necessidade que pode ser adiada. Mais uma vez não pode persistir o fosso entre teoria e prática. A teoria e a prática não podem ser dissociadas.
- O espaço para a instalação do laboratório de informática não se constitui como prioridade, na organização do espaço da instituição. Situam-se na periferia dos *campi*. Pode ser que isto aconteça porque esse espaço só agora está sendo requerido e, não se previa tal ambiente, na estrutura dos prédios. Mas, enquanto ambiente integrador de disciplinas, projetos, programas e cursos, que tal ser mais valorizado e localizado estrategicamente mais próximo do eixo central das IES?
- Os recursos para adequações que se fazem necessários, como mobiliário, material de consumo, acessórios, entre outros, são escassos. Custa caro equipar e manter um laboratório de informática; as instituições, em nome da racionalização de gastos, não

investem, conforme as necessidades dos alunos e professores. Um grande passo a ser dado diz respeito a se repensar a política de investimentos dessas instituições de ensino superior.

- Quando funciona o laboratório nas instituições de ensino superior, há hierarquia quanto ao uso: se um curso ligado à área específica, como Ciência da Computação, Engenharia da Computação ou, ainda, Licenciatura em Computação, agenda os horários semestrais de uso desse espaço, restando aos demais cursos, inclusive às demais licenciaturas, se adequarem ao tempo que lhes sobra disponível para utilizarem tal laboratório. Isso denota desprestígio em relação aos cursos de formação de professores. Os alunos denunciam esse preconceito em suas entrevistas. Pode ser dado um passo de mágica aí? Não. Convém que se abra o diálogo sobre a questão e que, após discussões exaustivas em que sejam evidenciados os argumentos a favor da reorientação do projeto político-pedagógico das instituições, decida-se a favor de uma formação efetiva também para os alunos dos cursos de formação de professores, na universidade.
- Os computadores são ligados em rede, e, normalmente, quando o professor usa o laboratório, já programa a aula, na maioria das vezes, não permitindo aos alunos o uso individual das ferramentas computacionais. Em que horário os alunos vão usá-las? A não ser no período de aulas, os alunos são profissionais, no mercado de trabalho. Eles estão passando pela formação inicial utilizando, precariamente, tais tecnologias. Isso é insuficiente. Hoje alunos e, amanhã, profissionais, eles percebem que, além de não dominarem as TIC como recurso pedagógico, o que deixa lacunas em sua formação, outros espaços de aprendizagem mais desafiadores que a escola vão absorver seu aluno; essa escola deixa de ser um lugar interessante.
- Muitos alunos e professores entrevistados consideram que os recursos e estratégias de que dispõem – o computador, o quadro de giz, o retroprojetor, os materiais mimeografados, a aula expositiva, o vídeo e a televisão, o *microsistem* – não podem ser rotulados como melhor ou pior: todos têm seu espaço e tempo mais apropriados, conforme o objetivo da atividade a ser desenvolvida. Isso não impede o uso de dois ou mais recursos concomitantemente.
- A maioria dos professores não está sendo formada para lidar com as TIC. Não lhes sobra tempo para se formarem; uma parcela representativa não tem interesse nessa formação, pois está acomodada com os recursos pedagógicos que lhe são oferecidos para trabalhar; outros tantos não dispõem de recursos para assumirem sua formação continuada. O futuro

professor de língua portuguesa, especificamente, articulador da palavra e de sua polifonia, critica esse hiato em seu curso, mas sente-se impotente e sem voz para definir uma política voltada para essa proposta, na instituição. Na perspectiva do ensino e da extensão, o uso do computador pelos alunos é relevante. De outra forma, na pesquisa, ele torna-se essencial. O tempo anda exíguo para todos e, nesse sentido, a velocidade com que as ferramentas computacionais editam, elaboram, copiam, abrem telas, projetam, ilustram, dão voz, cores, sobretudo, permitem ao aluno do ensino superior a conexão com o mundo em tempo real, possibilita-lhe informações que, por meio de um processo de resignificação, são apropriadas e se transformam em conhecimentos. Não é uma mágica, nem mágico esse processo. É possível. Para se tornar realidade esse passo, urge que o professor seja formado para tal. Compreender os processos de aquisição do conhecimento, desde as fases de imitação do comportamento, o desenvolvimento das representações simbólicas, as re-descrições implícitas da realidade; inter-agir com as ferramentas computacionais, isto é, transpor as sinapses elaboradas para uma linguagem e representá-la por meio dos softwares; acima de tudo, comunicar-se e expressar-se.

Diante desse quadro esboçado, torna-se importante ampliar-se o debate sobre a incorporação das tecnologias computacionais como um recurso que deve ser explorado pelos alunos das licenciaturas, em sua formação inicial – sobretudo, pelos alunos do curso de Letras. Diante da “[...] explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita [...]” (MARCUSCHI, 2003, p. 19), a construção do conhecimento passa pelo domínio das tecnologias educacionais.

Com essa pesquisa, pretendeu-se apresentar algumas indicações que pudessem oferecer respostas a tantos questionamentos ora presentes. Não tem um caráter conclusivo, uma vez que muitos descompassos da formação docente continuam em discussão. Espera-se que, desse estudo, possa decorrer um debate mais amplo sobre a formação de professores e a incorporação do uso das tecnologias computacionais como recurso pedagógico, na era do informacionalismo.

Uma das mais importantes tarefas do professor de língua portuguesa, nesse contexto, refere-se ao objetivo de possibilitar aos seus alunos o exercício da autonomia e de seu profissionalismo, através da linguagem. Importa que os alunos do curso de Letras, mais que opinião, tenham autoria; sejam formados e apropriem-se da língua portuguesa como instrumento de uso social. Para que eles se apropriem dessa formação, o diálogo com esse professor é ponto de partida. Durante a travessia, cada um constrói a sua narrativa. Para quê? O objetivo é a chegada ao poder. Poder de pensar, de argumentar, de ler, de ouvir, de falar e

de escrever. De reivindicar, de contestar e de aplaudir; de construir, de mudar, de transformar; enfim, de emancipar-se. Ser cidadão.

Fernando Pessoa não encerra essa pesquisa. Esse grande poeta faz um convite para que a pesquisa continue viva.

“A certeza de estarmos sempre começando,  
e a certeza de que é preciso continuar,  
e a certeza de que podemos ser interrompidos  
antes de continuarmos.

Fazer da interrupção um caminho novo;

Da queda um **Passo** de dança;

Do medo uma escada;

Do sonho uma ponte;

Da procura um encontro”.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Lília S. O *Chat* educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 87-94.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de, MORAN, José Manuel, (Org.). **Integração das tecnologias na educação/** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- APPLE, Michael W. Currículo e Poder. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, jul/dez, 1989.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Ciberprofessor:** novas tecnologias, ensino e trabalho docente. BH: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.
- ATINGIR o ensino básico universal. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 mar. 2005. Caderno Especial Metas Sociais, p. 4.
- BAIXA qualidade compromete alfabetização. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31.03.05. Caderno Especial Metas Sociais, p. 4.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa:** tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito lingüístico:** o que é, como se faz. 34 ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7ªed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. – (Coleção biblioteca universal).
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 29. nº 2. jul/dez. 2003.
- \_\_\_\_\_. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Revista Educação e Sociedade**. v. 25. n. 89. Set./Dez. 2004.

BARROS, Diana L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 67-132. – (Coleção Papirus Educação).

BELLONI, Maria Luiza. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas, v.1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BEZERRA, Maria A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 37-46.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 191-200.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis: Vozes; Florianópolis: UFSC; 2001.

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. Coleção Saber com o Outro. São Paulo. Cortez. 2003.

BRASIL. Constituição Federal, 1988, Cap. III: DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO. Art. 205-213.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 1999b, p. 82.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Único. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC- **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9394/96. de 20.12.96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI.** São Paulo: Moderna, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila & DUARTE, Marisa R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo: Scipione, 1989.

CAMPEDELLI, Samira Yousseff e SOUZA, Jésus Barbosa. **Gramática do texto – texto da gramática.** São Paulo: Saraiva, 2001.

CAMPOS, Neide P. A experiência estética na formação do professor. In: BELLONI, Maria Luiza. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo.** São Paulo: Loyola, 2002, p. 13-26.

CARDOSO, Wellington. **Jornal da Manhã,** Uberaba, 25 abril 2006, Coluna Falando Sério, p. 4.

CARNEIRO, Raquel. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 96).

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede/ a era da informação: economia, sociedade e cultura – A sociedade em rede.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. 1, 2000a.

\_\_\_\_\_. **A sociedade em rede/ a era da informação: economia, sociedade e cultura – O poder da identidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. 2, 2000b.

CEREJA, William R. & MAGALHÃES, Thereza C. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação.** São Paulo: Atual, 1999.

CITELLI, Adilson. (Coord.) **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV. Rádio, jogos informática.** São Paulo: Cortez, 2000.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Coleção Práxis).

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, P. **Cidadania menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política**. Petrópolis: Vozes, 1992.

DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octávio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (Org.). **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

DURAND, Jean Pierre. A refundação do trabalho no fluxo tensionado. **Revista de Sociologia da USP – Tempo Social**. São Paulo: n° 1, abril/2003, p. 139-158.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 15-27.

FAGUNDES, Lea. Entrevista. **Pátio - Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Ano VII, n° 26. p. 26-29. maio/julho. 2003.

FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 159-178.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores).

FERNANDES, Fernando. Ensino: Setor privado ganha aluno no superior e perde no nível médio. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 26 nov. 2005. Caderno Retrato do Brasil, Caderno Especial p. 4.

FERNANDEZ, José Tejada. O docente inovador. In: LA TORRE, Saturnino de & FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERRES, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, Juana (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FONSECA, Lúcia de Carvalho. **A linguagem da Internet: entre o dito e o escrito**. Belo Horizonte: CEFET-MG. 2001. (Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FRANCIOSI, Beatriz R. T. & Medeiros, Marilú F. de. Ambientes de aprendizagem: uma unidade aberta. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya e SCHLÜNZEN JR., Klaus. (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 69-85.

FREIRE, Madalena; DAVINI, Juliana; CAMARGO, Fátima & MARTINS, Mirian Celeste. **Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1993.

GIROUX, Henri apud FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GNERRE, Mauricio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOIDANICH, Maria Elizabeth. Mídia, cidadania e consumo: estamos formando consumidores ou cidadãos? In: BELLONI, Maria Luiza. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 73-94.

GOIS, Antônio. Pq us jovens te axim? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 abr. 2005. Caderno Cotidiano, p. C6.

GOMES, Nilza Godoy. O computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: BELLONI, Maria Luiza. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 119-134.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI**. Palestra realizada por Guillermo Orozco Gómez na abertura do V Simpósio de Pesquisa em Comunicação da Região Centro-Oeste. Goiânia. Brasil. Universidade Federal de Goiás, 1999.

GOMEZ, José Maria. **Políticas e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes. Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HADDAD, Sérgio. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANA JR. Aurélio (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos**. Brasília, DF: Instituto de Estudos Sócio-econômicos. 1998.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HEISENBERG, W. A descoberta de Plank e os problemas filosóficos da física atômica. In: BORN, M., AUGER, P., SCHRODINGER, E., HEISENBERG, W. (Orgs.). **Problemas da física moderna**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

HOBBSAWM, Eric. O século: vista aérea. In: \_\_\_\_\_. **A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

IANNI, Otávio. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, Ladislau. IANNI, Otávio & RESENDE, Paulo Edgar A. (Orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

\_\_\_\_\_. Língua e sociedade. In: VALENTE, André. (Org.). **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.11-48.

JOSÉ, Elisabete Assunção & COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Ângela B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, André. (Org.). **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 67-82.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 4ª ed. , São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando a língua portuguesa).

\_\_\_\_\_ e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 2ª ed. , São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando a língua portuguesa).

KRAMER, Sônia. Educação e linguagem. In: **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1998. p. 46-71.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas – São Paulo: Autores Associados; ANPED, nº 19, p. 19 – 28, jan./fev./mar./abr., 2002.

LASTRES, Helena M. M., ALBAGLI, Sarita. (Org.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19. jul. 2004. Cotidiano, p. C3.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 4, p. 119-134, ago. 1998.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, n. 65, v.11, set./out.2005, p. 52-63.

\_\_\_\_\_. O projeto de resolução do CNE sobre o curso de pedagogia. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, n. 65, v.11, set./out.2005, p. 82-87.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Currículo, conhecimento e cultura: construindo tessituras plurais. In: **Relação com o conhecimento**. Belo Horizonte, Caderno Temático nº 3, 2000.

LOWELL-MONKE. A um clique de distância, **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25out. 2005. Folha Sinapse, p. 4.

MACEDO, Lino de. O desafio da escola para todos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Ano VIII, nº 32, p. 16-19, nov/2004-jan/2005.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de & CATANI, Denice Bárbara (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo, Escrituras, 1998, p. 51-69.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**. São Paulo, Cortez, 2001a.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional de educação**. 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1990.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. – (Coleção Papirus Educação).

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELLO, Guiomar Namó. Escola boa é aquela em que todos aprendem. **Revista Nova Escola**. SP. nº 173, p. 24-28. junho/julho. 2004.

MICKLETHWAIT, John; WOOLDRIDGE, Adrian. **O futuro perfeito: os desafios e as armadilhas da globalização**. trad. Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 6. ed., Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

MORAES, Raquel de Almeida. **Informática na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- MORAN, Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. – (Coleção Papirus Educação).
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderlei. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- NEVES, Maria Helena M. **Gramática na escola**. 7.ed. – São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando a Língua Portuguesa).
- NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luisa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Revista Educação e Sociedade**. v. 25. n. 89. Set./Dez. 2004.
- OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- OLIVIER, Bruno. Sistemas educativos entre máquinas e redes. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, nº 25, set./dez. 2002, p. 49-50.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2ª ed., Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.
- OSTERRIETH, Paul. **Introdução à psicologia da criança**. 8 ed. São Paulo: Nacional, 1972.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: (a relevância do social)**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2001.
- PEÇANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLÜNZEN, Elisa tomoe Moriya e SCHLÜNZEN JR., Klaus. (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PINTO, Anamelea de C. A experiência reflexiva na formação de professores. In: BELLONI, Maria Luiza. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 169-187.
- PINTO, José Marcelino. Ensino: Setor privado ganha aluno no superior e perde no nível médio. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 26 nov. 2005. Caderno Retrato do Brasil, Caderno Especial, p. 4.



PINTO, Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 47-57.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

POZO, Juan Ignácio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Ano VIII, n. 31, p. 8-11, ago/out. 2004.

PRETI, Dino. **Sociolingüística: os níveis da fala**. 7ª ed. São Paulo: Edusp, 1994.

RAMAL, Andréa Cecília. **Ler e escrever na cultura digital**. 2004. Artigo – Revista on-line de Educação a Distância. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/destaque/educacao04.htm>. Acesso em: 23/09/04.

RANKING das nações. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 07. 07. 05. p. 22.

RIFKIN, Jeremy. **A era do acesso: a revolução da nova economia**. Lisboa: Presença, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 14. ed., São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época).

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAMPAIO, Maria das Mercês F.; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SANCHO, Juana (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: **Relação com o conhecimento**. Belo Horizonte, Caderno Temático nº 3, 2000. p. 50-59.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Dilemas e controvérsias no campo do currículo**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. PROCAP – Programa de Capacitação de Professores – Fase Escola Sagarana. Oficina 3, 1998, p. 29-44.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 4. ed., São Paulo: Cultrix, 1972.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de, MORAN, José Manuel, (Org.). **Integração das tecnologias na educação/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

\_\_\_\_\_. Reinventar a sala de aula na cibercultura. **Pátio - Revista Pedagógica**. Porto Alegre. Ano VII. nº 26, p. 12-16. maio/julho. 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. SP: Cortez, 1996.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco e PAOLI, Maria Célia. (Orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

SOUTO, Ângela Maria da Silva; SOUSA, Vilma de. In: **Português: proposta curricular – Educação Básica – Ensino Médio**. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Série Cadernos Pedagógicos, 2005.

TAKAHASHI, Fábio; BRITO, Luísa. Gestão Serra põe escola em cima de mercado. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 21 mar. 2006. Caderno Cotidiano, p. 04.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. trad. Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TOFFLER. Alvin. **A terceira onda**. Trad. João Távora. 20 ed. São Paulo: Record, 1995.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes**. trad. Jaime e Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 3ªed. - São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação e Desporto: **Diretrizes Curriculares das Escolas Municipais de Uberaba - Ensino Fundamental**. 2000. Cadernos da Escola Cidadã.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, Conhecimento e Aprendizagem com o computador: o papel do computador no ensino-aprendizagem. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de, MORAN, José Manuel, (Org.). **Integração das tecnologias na educação/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 22-31.

\_\_\_\_\_. Educação ou aprendizagem ao longo da vida? **Pátio – Revista Pedagógica**. Porto Alegre. Ano VIII. nº 31, p. 12-15. Ago/out. 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED. 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Universidade Estadual de Campinas \_ Campinas: NIED. 2002.

VANOYE, Francis, **Usos da linguagem**: problemas e técnicas na produção oral e escrita. 4.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VINCENT, Kim. **Homens e máquinas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

YOUNG, M. **O currículo do futuro**. São Paulo: Papirus, 2000.

WALTY, Ivete e CURY, Maria Zilda. **Textos sobre textos**: um estudo da metalinguagem. Belo Horizonte: Editora Dimensão. 1999.

WRIGHT MILLS, C. **A imaginação sociológica**. RJ: Zahar. 1975.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DAS INSTITUIÇÕES  
PESQUISADAS

Plano Curricular:

- Consta(m) alguma(s) disciplina(s) envolvendo as tecnologias educacionais? Qual (is)?
- Se houver alguma(s) disciplina(s), qual(is) é(são) a(s) carga(s) horária(s) destinada(s) a ela(s)?

Regimento Escolar:

- Há referência(s) às TICS, no regimento escolar? Como é (são) abordada(s)?
- É assegurado o uso do computador como um recurso pedagógico, no capítulo da organização didática da instituição?

Projeto Político-Pedagógico:

- Quais são os eixos norteadores do conteúdo Língua Portuguesa? Como são explorados tais eixos? Tópicos? Temas? Outros? Quais?
- Quanto à organização dos espaços escolares, há proposta de aulas em ambientes que não a sala de aula? Qual(is)?

Laboratório de informática:

- Há laboratório de informática?
- Possui estatuto ou regimento próprio?
- Que função está proposta para o uso desse espaço?

APÊNDICE B -ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE AULA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA

Data:\_\_\_/\_\_\_/05

- A- Quanto ao conteúdo e objetivo da aula:
- Uso de diferentes gêneros textuais
  - Uso de variantes lingüísticas
  - Usos da gramática
  - Signos: sentidos e significados
- B- Quanto aos recursos pedagógicos utilizados:
- Quadro-de-giz
  - Retroprojeter
  - Livros
  - Televisão/vídeo
  - Computador
- C- Quanto à dinâmica da aula:
- Interesse dos alunos
  - Participação
  - Atividades diferenciadas
  - Relação teoria/prática
- D- Quanto à relação professor/aluno
- Interação
  - Submissão do aluno
- E- Quanto à avaliação do encontro:
- Aprendizagem efetiva
  - Contribuição para a prática pedagógica

## APÊNDICE C – QUESTÕES PARA ENCAMINHAMENTO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

### **Uso da informática**

- A- Você utiliza a informática em educação? Com que frequência: sempre? Às vezes? Nunca?
- B- Onde você usa: em casa? Na casa de amigos? No trabalho? Na faculdade?
- C- Com que objetivos?
- D- Qual a percepção que faz desse uso?

### **Preparação e qualificação**

- E- Como você começou a utilizar o computador? Foi difícil? O que você acha dele?
- F- Você é assessorado(a) sobre o uso do computador como um recurso pedagógico? Houve preparo? Que tipo: curso, orientação?
- G- Qual o papel dos professores no processo:
- Informante?
  - Coadjuvante?
  - Especialista?
  - Tudo isso?

### **Conteúdos e formas/ metodologia**

- H- Que conteúdos são trabalhados com os alunos, nas aulas de Língua Portuguesa? Especificamente, como é trabalhada a linguagem? Quanto ao signo, transita-se do significado ao sentido na produção de texto?
- I- Como é trabalhada a gramática? Há predomínio de alguma abordagem – normativa, descritiva, reflexiva?
- J- Como se trabalha a literatura?
- K- E a interpretação de textos, como é explorada?

### **Resultados, efeitos, produtos**

- L- Entre os recursos de que você dispõe para estudar, o que representa o computador em relação ao seu desempenho como aluno(a)?
- M- Como você considera a introdução do computador, na escola?

### **Espaço aberto**

Há algo que você gostaria de complementar sobre o uso das tecnologias computacionais em educação e a sua formação?

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Prezado(a) prof<sup>(a)</sup>,

Como aluna do Programa de Mestrado em Educação, desenvolvo uma pesquisa intitulada “**Do quadro de giz ao teclado do computador:** contextos e desafios à formação do professor de Língua Portuguesa”. Conhecedora de sua experiência na área, conto com sua contribuição valiosa para o desenvolvimento de meus estudos, através das respostas a este questionário, esperando que os resultados possam se reverter em favor dessa instituição de ensino.

Meus agradecimentos,  
Nilza.

- 1- Como você percebe a chegada das tecnologias educacionais, na escola?
- 2- Acha que alguma ferramenta é mais importante que as demais? Por quê?
- 3- A tecnologia tem contribuído como um recurso pedagógico? Em que sentido?
- 4- O uso do computador modifica a prática da sala de aula? Como?
- 5- Você já sentiu necessidade e teve oportunidade de começar a usar o computador?  
Como?
- 6- Como você percebe a relação professor/alunos, nas salas onde há o uso do computador?
- 7- Quais são os fatores pessoais e técnicos facilitadores e dificultadores da re-significação da sua prática pedagógica, com o uso do computador?
- 8- Durante o transcurso das aulas, especificamente quanto ao conteúdo Língua Portuguesa, como têm sido abordados, metodologicamente, os seguintes eixos temáticos:
  - Linguagem;
  - Variantes lingüísticas;
  - Signos;

- 9- Especificamente, quanto à gramática, há predominância de algum tipo de gramática sobre outro? Por exemplo, há equilíbrio na abordagem entre a gramática normativa, a descritiva e a de uso? Como esta é trabalhada?
- 10- Que outro questionamento você gostaria de discutir, neste espaço?

Muito obrigada pela participação na pesquisa.

Nilza



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)