

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LÚCIA HELENA SCHUCHTER

**BIBLIOTECA ESCOLAR E LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA:
ESPAÇOS PARA DIFERENTES LETRAMENTOS**

JUIZ DE FORA

2010

LÚCIA HELENA SCHUCHTER

**BIBLIOTECA ESCOLAR E LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA:
ESPAÇOS PARA DIFERENTES LETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Adriana Rocha Bruno

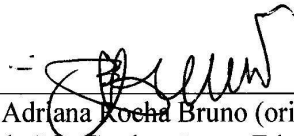
JUIZ DE FORA

2010


LÚCIA HELENA SCHUCHTER

**BIBLIOTECA ESCOLAR E LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: ESPAÇOS PARA
DIFERENTES LETRAMENTOS**


Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dra. Adriana Rocha Bruno (orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF



Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF



Dra. Lucila Pesce
Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/SP

Juiz de Fora, 12 de março de 2010

Dedico este trabalho ao Gilberto, ao Lucas e à Maíra,
provas concretas de que o amor é possível!
Por vocês, vale viver!

AGRADECIMENTOS

Há duas formas de viver: uma pensando que milagre não existe; outra pensando que tudo é milagre. (Albert Einstein)

Obrigada, Senhor Deus, por este milagre de estar aqui neste momento para agradecê-Lo por tudo e todos que colocou no meu caminho: este curso de mestrado, meu marido, meu filho, minha filha, minha mãe, meu pai (*In memoriam*), meus familiares e amigos.

Agradeço às professoras doutoras Adriana, Maria Teresa e Lucila, por tudo que me ensinam com suas palavras-textos, pela competência e pela composição da banca examinadora.

Agradeço infinitamente à Prof^a Dr^a Adriana Rocha Bruno (minha estrela-guia), por sua disponibilidade, amizade, pela orientação rigorosa, porém alegre e amorosa. Para você, amor e gratidão eternos.

Agradeço a confiança da Prof^a Dr^a Maria Teresa de Assunção Freitas no meu trabalho (que muito me aquietou o coração) num momento crucial do curso. Obrigada para sempre!

Agradeço a receptividade, o carinho, o companheirismo dos sujeitos da pesquisa. Sem vocês, a realização deste sonho não seria possível.

Às escolas, que me permitiram realizar a pesquisa em suas dependências.

Aos autores lidos, pelas contribuições metodológicas e teóricas.

Agradeço à Bruna Sola, pela “semente” do anteprojeto de pesquisa (quando o curso de mestrado era só um sonho!).

Ao LIC, que me acolheu, pela oportunidade de estudo.

Ao GRUPAR, pela aprendizagem, pela “torcida” e amizade.

À coordenação, professores, funcionários e alunos do PPGE da UFJF pela oportunidade de crescimento pessoal, profissional e cognitivo.

Cidinha e Getúlio, obrigada por existirem e por todas as gentilezas que recebi de vocês! Vocês fazem a diferença!

AO SINPRO (Sindicato dos Professores) e professores da rede municipal, que conquistaram o direito à “licença remunerada para aperfeiçoamento profissional”.

A todos que torceram por mim, muito obrigada e contem comigo!

“Tudo é do Pai; é dEle a vitória conquistada em minha vida!”

O que vemos
é governado pelo modo como vemos
e este é determinado
pelo lugar de onde vemos.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

A presente pesquisa parte da seguinte questão investigativa: no cenário tecnológico e globalizado no qual estão inseridos, busca-se compreender como convivem e interagem, dentro da escola, a Biblioteca Escolar e o Laboratório de Informática, enquanto ambientes de produção de leitura/escrita e conhecimento. Buscou-se fundamentação metodológica na pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural, respaldada por Lev S. Vygotsky e Mikhail Bakhtin. O campo de pesquisa se constituiu de duas escolas públicas situadas na cidade de Juiz de Fora/MG. A investigação se desenvolveu por meio dos instrumentos metodológicos: entrevistas semiestruturadas com dois professores-bibliotecários, uma professora responsável pelo laboratório de informática, três professores regentes e duas coordenadoras pedagógicas; análise de documentos; observação e questionário. A análise de dados está organizada em duas categorias: (a) letramentos nas escolas e (b) os sujeitos e a formação continuada: repensando a prática pedagógica. Esta pesquisa aponta para a necessidade de cada instituição escolar construir/perseguir as possibilidades plurais de utilização da biblioteca escolar e do laboratório de informática. Possíveis relações/interações entre estes espaços e sala de aula devem ser promovidas, pois formar alunos leitores e escritores, hoje, não se restringe somente ao impresso *ou* ao digital. Ambas as formas coexistem e são utilizadas na sociedade. Para que isso ocorra, não basta a existência de recursos “materiais”, como livros e computadores; é preciso uma reflexão coletiva sobre o seu uso, disponibilizar seus acessos, aliados a propostas pedagógicas que tornem seu uso significativo. É também premente promover a formação para o uso técnico e pedagógico das tecnologias disponíveis e presentes no interior da escola a toda comunidade escolar. Considerando a diversidade encontrada entre esses profissionais, as demandas impostas pelo avanço das TIC e as condições espaço-temporais nos ambientes escolares, pode-se pensar numa formação continuada na modalidade a distância. A escola, a universidade e

o poder público devem responsabilizar-se pelo desenvolvimento nos docentes e discentes de habilidades de leitura e escrita em diferentes suportes - promovendo os plurais e necessários letramentos - e garantir o acesso desses leitores às novas mídias. Enfim, é tempo de ressignificar a biblioteca escolar e o laboratório de

informática, para que se transmutem em espaços *coletivos* de leitura, escrita, pesquisa, interação, produção de conhecimento e para que sejam frequentados por toda comunidade escolar.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Laboratório de informática. Letramentos.

Formação de professores.

ABSTRACT

This search takes from inquiry question: in the world-wide and technological where they are, it looks for understanding how they live together and interact themselves, inside the school, the library and computer lab, as writing, knowledge and reading production place. It was based on qualitative search of cultural-historical approach taken place by Lev S Vygotsky and Mikhail Bakhtin. The search field composed itself two public schools in Juiz de Fora city state of Minas Gerais. The study developed itself throughout two methodological tools: half-structured interview with two library teachers, one teacher head of computer lab, three classroom teachers and two teaching coordinators; analysis of data; observation and quiz. The data analysis is organized into two rates: (a) literacy at schools and (b) people and the continuing education; rethinking the pedagogical practice. This search points to the necessity of each school institution builds/runs after the plural possibilities of library use and the computer lab. Relationship/interactions possible between these place and the classroom must be promoted once to construct writers and reader students, nowadays, it does not limit itself only to the printed matter or to the digital one. Both of them live together and they are used in society. For this occurring, the existence of "material" sources is not enough, like books and computers; It is needed a common reflexion about its use, to become available its access related to educational offers which becomes its use meaningful. It is also urgent promoting the graduation for the technical and educational use of the technologies, available and present inside the school for all school community. Considering the found diversity among the workers, the imposed requirement by advance of TIC and the time-space conditions on school places. It can think about continuing education on distance modality. The school, the university and the government must be blame themselves by development on docent and discent of writing and reading abilities into supports different. Advancing the required and plural literacies and certifies the access of these readers to the new media. Finally, it is time to reframe the school library and the computer lab, for they transmute themselves into collective spaces of reading, writing, search, interaction, knowledge production and for they will be attended by all school community.

Keywords: School library. Computer lab. Literacies. Teachers graduation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Escrita Pictográfica (imagem).....	38
FIGURA 2	Escrita Ideográfica (imagem).....	38
FIGURA 3	Monge escriba medieval (imagem).....	39
FIGURAS 4 e 5	Papiro (imagem).....	40
FIGURA 6	Pergaminho (imagem).....	41
FIGURA 7	Leitura em rolo de pergaminho (imagem).....	42
FIGURA 8	Leitura em livro (imagem).....	42
FIGURA 9	Leitura na tela (imagem).....	42
FIGURA 10	Hipertexto (imagem).....	54
FIGURA 11	<i>Home-pages</i> (imagem).....	55
FIGURA 12	Quadro 1 – instrumentos e documentos.....	75
FIGURA 13	Quadro 2 – sujeitos.....	75
FIGURA 14	Categorias emergentes (diagrama).....	88
FIGURA 15	Gráfico I	89
FIGURA 16	Gráfico II	89
FIGURA 17	Gráfico III.....	93
FIGURA 18	Gráfico IV.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALB	Associação de Leitura do Brasil
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BE	Biblioteca Escolar
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
EAD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GRUPAR	Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede
GT	Grupos de Trabalho
LI	Laboratório de Informática
LIC	Linguagem, Interação e Conhecimento (Grupo de Pesquisa)
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Informática
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SAEB	Sistema Nacional da Educação Básica
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	Introdução: o lugar de onde falo.....	14
1.1	Situando a questão.....	19
1.2	Apresentando os objetivos.....	20
1.3	Anunciando a pesquisa.....	20
2	Revisão de literatura: visitando os trabalhos acadêmicos sobre a biblioteca escolar e o laboratório de informática.....	23
3	A leitura e a escrita na biblioteca escolar e no laboratório de informática.....	37
3.1	A gênese da escrita.....	37
3.2	Os suportes da escrita.....	40
3.3	Concepções de leitura e letramentos.....	43
3.4	Gêneros do discurso: textos e hipertextos.....	48
4	Discorrendo sobre o método.....	57
4.1	Dialogando com a perspectiva histórico-cultural.....	58
4.2	Trilhando o caminho da pesquisa.....	68
4.3	Desvelando os sujeitos e o campo da pesquisa.....	76
4.3.1	Os sujeitos.....	76
4.3.2	As escolas.....	77
4.3.3	As bibliotecas escolares.....	78
4.3.4	Os laboratórios de informática.....	79
4.4	Construindo e analisando os dados da pesquisa.....	81
4.4.1	Categoria 1 - Os letramentos nas escolas.....	89
4.4.1.1	A biblioteca escolar e o laboratório de informática: espaços para atividades pedagógicas e para formação.....	89
4.4.1.2	Os Projetos Político-Pedagógicos e os projetos de trabalho.....	99
4.4.1.3	Visão dos sujeitos sobre livros e computadores.....	110
4.4.1.4	Os diferentes letramentos: a leitura enquanto prática social.....	117
4.4.1.5	Promovendo o letramento digital nos alunos.....	124
4.4.2	Categoria 2 - Os sujeitos e a formação continuada: repensando a prática pedagógica.....	128

4.4.2.1 O letramento digital dos professores.....	128
4.4.2.2 O estímulo que vem de dentro da escola: as reuniões pedagógicas como espaços para trocas e formação.....	133
4.4.2.3 A pesquisa e sua potencialidade transformadora: processos interventivos.....	135
4.4.2.4 A educação a distância: alternativa para a problemática do tempo.....	139
5 O livro, o computador e a formação do professor.....	143
6 Considerações finais: fechando um círculo, abrindo novos horizontes.....	155
Referências.....	166
Bibliografia consultada.....	178

1 Introdução: o lugar de onde falo

*Minhas histórias da Carochinha, meu melhor livro de leitura,
Capa escura, parda, dura, desenhos preto e branco.
Eu me identificava com as histórias.
Fui Maria e Joãozinho perdidos na floresta.
Fui a Bela Adormecida no bosque...
Fui companheira do Pequeno Polegar.
Morei com os anõezinhos...
Cora Coralina*

As palavras de Cora Coralina me tocam profundamente. Pela luz que lançam sobre minha memória, parece-me cabível apropriar-me delas ao lembrar minha própria história. Sou filha caçula de uma família numerosa. Cresci ouvindo meus irmãos contarem “As histórias e mais histórias”. Eram quatro volumes com textos, poesias, curiosidades e muitas histórias! Minha mãe, por sua vez, narrando Histórias Bíblicas. Nas brincadeiras, vivi e fantasiei, no grande quintal de minha infância, as narrativas ouvidas e imaginadas.

Na escola, a professora contava histórias por capítulos e nós, crianças, ansiávamos pelo dia seguinte, pelas próximas emoções e, na Biblioteca Escolar, corríamos ao encontro dos livros que nos aguardavam para o empréstimo semanal. Os livros e a Biblioteca exerciam um enorme fascínio sobre nós.

Não sei precisar as razões, mas enveredei-me pelos caminhos da educação, cursando Magistério e Letras. Trabalho na rede pública municipal há 20 anos. Lecionei para alunos do ensino fundamental dos ciclos inicial e final, atualmente sou professora-bibliotecária e, buscando aperfeiçoamento teórico e satisfação pessoal, curso Mestrado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo que desde setembro de 2008 participo do grupo de pesquisa *Linguagem, Interação e Conhecimento* (LIC)¹ e de maio de 2009 do *Grupo de Pesquisa Aprendizagem em*

¹ O Grupo LIC é formado por professores da UFJF, doutorandos, mestrandos e bolsistas de Iniciação Científica e é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Teresa de Assunção Freitas (PPGE-UFJF), que atualmente desenvolve a pesquisa, em fase final: “Computador/internet como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores em diferentes contextos educacionais de uma Universidade Federal”. Minha investigação está relacionada ao subprojeto IV, que objetiva “compreender como professores de Ensino Fundamental e Médio do colégio de aplicação percebem o uso por seus alunos, do computador e da internet, em seu cotidiano e no infocentro implantado na escola e como este uso se reflete em suas salas de aula, no que se refere à aprendizagem e às práticas de letramento.” (FREITAS, 2007a, p.11). Esta pesquisa é financiada pelo CNPq e pela FAPEMIG. É importante dizer que o LIC introduziu reflexões e pesquisas sobre o uso das TIC na educação, sendo pioneiro na UFJF a tratar desta questão.

Rede (GRUPAR)².

Em 1989, quando me graduei em Letras, não havia na Universidade este eixo de formar pesquisadores. Éramos professores. Hoje estou aprendendo a pesquisar. Esta inserção em um “velho” campo – educação –, porém, com uma nova postura não é fácil, nem simples e creio que nunca, para ninguém, seja finito. É um processo contínuo, de eterno aprendizado, que vai se desenhando ao longo da vida. Mas não posso negar: é bom! É bom o diálogo travado com os pesquisados - com suas angústias e esperanças -, com realidades plurais, com o conhecimento construído ou por construir. Enfim, é um desafio fascinante que aceitei e que justifica, pessoalmente, minha presença no curso de mestrado.

A leitura, tão presente e constante em minha vida pessoal e profissional, me traz a “felicidade clandestina”³, onde conheço os segredos do “Tesouro de Bresa”⁴ e ousou pensar que “minha história é mais bonita que a de Robinson Crusóé”⁵.

Assim, reconhecendo a relevância da leitura para a formação pessoal, social, profissional e política do indivíduo, realizo, na biblioteca escolar onde trabalho, empréstimos de livros para os alunos, orientação de pesquisas escolares e o projeto de contação de histórias. Pelo reconhecimento deste, recebi, da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, o convite para apresentá-lo no “II Simpósio de Formação de Professores” (2004) e da Secretaria Municipal de Educação de Maripá, para realização de oficinas com professores e alunos (2005 e 2008).

Minha inserção neste espaço⁶ se deu em 1996, quando houve uma seleção interna - através de uma prova, apresentação de projetos de trabalho e curso de

² Coordenado pela Prof^a. Dr^a. Adriana Rocha Bruno (FACED-PPGE-UFJF), O GRUPAR (Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede) é formado por professores da UFJF, mestrandos e bolsistas de Iniciação Científica e membros externos/pesquisadores/educadores de outras instituições. O grupo desenvolve pesquisas e estudos integrando as contribuições de diversos campos da Ciência como elementos fundamentais para a compreensão do processo de aprendizagem humana, focando-se na necessidade do desenvolvimento de uma didática e formação que emergem da prática pedagógica, fundamentada nas teorias estudadas, recontextualizadas na Educação *online* e nas Tecnologias da informação e comunicação (TIC). Desde 2009 os pesquisadores estão investigando a “Didática *online*: contribuições para o processo de aprendizagem do educador em ambientes digitais”, projeto financiado pela FAPEMIG e pela Propesq-UFJF.

³³ No conto de mesmo nome, Clarice Lispector (1991) narra a expectativa para conseguir um livro emprestado e ao consegui-lo: “sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante”. (p.52)

⁴⁴ Malba Tahan (2006) nos mostra onde está a riqueza prodigiosa do gênio Bresa: “encontrá-la-eis, sim, nos bons livros que abrem as grutas maravilhosas de mil tesouros encantados”. (p.43)

⁵ Fragmento do poema “Infância” de Carlos Drummond de Andrade (1988, p.44).

⁶ A palavra **espaço**, durante **toda esta dissertação**, será usada para designar o ambiente físico, relativa ao local, ao lugar onde estão os livros e os computadores; não apresentando nenhuma dimensão filosófica ou de qualquer outra natureza epistemológica.

capacitação - para professores da rede municipal que quisessem exercer atividades nas bibliotecas escolares. Há uma demanda, em Juiz de Fora, de bibliotecários; naquela época, a cidade contava com apenas oito profissionais formados em Biblioteconomia⁷. Como eu tinha uma ligação muito forte com a leitura, enquanto professora de Português e amante da literatura, aventurei-me a trilhar outro caminho e, assim, comecei, com muito prazer, a desenvolver minhas atividades na biblioteca escolar. Desde então não queria vê-la como um lugar apartado da escola, mas como um espaço vivo, ativo, de construção de conhecimento, que contribuísse diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, na sua formação de sujeitos leitores e escritores.

Portanto, a questão da leitura e da escrita sempre esteve latente em minhas reflexões, às quais vieram somar-se outras, quando participei do “Curso de Formação de Tutores para a Educação a Distância”, oferecido pelo CAED/UFJF. Neste, vi quantas possibilidades e contribuições as tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem trazer para as atividades que envolvem o ler e o escrever. Por isso, fico pensando: como se realizam, hoje, estas práticas na escola, diante de tantas opções, tantos diferentes suportes textuais?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) indicam, como um dos objetivos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, PCN LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p.08).

O livro é uma *tecnologia* há muito tempo presente na escola. Contudo, atualmente, há novas formas de acesso ao conhecimento, que trazem diferentes perspectivas para a educação. Podemos destacar a chegada das tecnologias de informação e comunicação na escola - com a implantação dos Laboratórios de Informática⁸ - que pode provocar reflexões, desafios e transformações nas práticas pedagógicas. Com o intuito de aceitar estas provocações e por minha trajetória, de vida e de profissão, veio esboçando-se, na atual página de minha vida, esta

⁷ Segundo dados do CFB (Conselho Federal de Biblioteconomia), há 22 escolas de Biblioteconomia, 30.000 bibliotecários, 50.000 bibliotecas escolares (FURTADO, 2008, p.54) e 220.000 escolas no Brasil (MEC); o que demonstra que esta demanda é recorrente em todo o País.

⁸ Várias são as nomenclaturas relacionadas ao espaço destinado aos computadores nas escolas: sala de informática, sala de multimeios, sala de telemática, sala de multimídias, laboratório de informática. Como esta última é a mais recorrente, optei por mantê-la no título e no corpo do trabalho. OBS.: Na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, a Secretaria de Educação implantou, em 2000, os chamados *Laboratórios de Informática*, compostos por **dez** computadores em rede e duas impressoras. Enviam às escolas um professor capacitado. O objetivo, segundo esta Secretaria, é que o computador seja utilizado como elemento facilitador de aprendizagem.

pesquisa que se intitula “Biblioteca Escolar e Laboratório de Informática: espaços para diferentes letramentos” que pretende focalizar estes espaços, já que se configuram como suportes para diferentes gêneros discursivos, para plurais leituras, recursos, possibilidades de trocas de experiências. O “livro⁹” constituiu-se um elemento cultural muito forte na História da humanidade. E hoje, qual é o seu “lugar”? Como convivem a Biblioteca Escolar e o Laboratório de Informática, com seus diferentes portadores de textos? Como podem contribuir para o processo de formação de leitores e escritores na escola?

Acredito que será no encontro/confronto de diferentes tecnologias que vão se delinear diferentes pontos de vistas, ações e construções de conhecimento. Logo, faz-se mister que na escola haja o diálogo, a completude, a convergência entre estas diferentes vozes e espaços.

Cabe aqui esclarecer o que são as tecnologias de informação e comunicação. Belloni (2005) esclarece que:

As TIC são o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. As possibilidades são infinitas e inexploradas, e vão desde *as casas ou automóveis inteligentes* até os andróides reais e virtuais para finalidades diversas, incluindo toda a diversidade de jogos *online*. (p.21)

No contexto deste trabalho, porém, que versa sobre o laboratório de informática, vamos focar no computador, que pode, de acordo com Marques Neto (2006), ser o representante das TIC:

O computador pode ser considerado como principal representante dessa tecnologia [de informação], talvez, devido à sua pluralidade de utilização na solução de diversos tipos de problemas relacionados à recuperação, armazenamento, organização, tratamento, processamento, produção e disseminação da informação pertinente às várias áreas do conhecimento. (p.51)

A tecnologia, que vem dominando vários espaços sociais, está presente no cotidiano dos alunos, da sociedade em geral. A escola precisa reconhecer este fato que vem influenciando na cultura, nos modos de ver, de ler, de escrever, de pensar, de aprender, de ser. Neste contexto, educar implica também educar para o uso consciente e crítico das mídias.

Considerando este desafio e dialogando com diferentes autores, procurei

⁹ Quando menciono a palavra **livro**, sem caracterizá-lo, estou me reportando ao **livro impresso**.

fazer uma reflexão histórica acerca da trajetória da leitura e da escrita e seus suportes: pedra, argila, papiro, pergaminho, papel, tela do computador. Expus as concepções de leitura, gêneros discursivos, textos e hipertextos, ideias sobre a convivência entre livros e computadores, apresentadas e defendidas por relevantes autores, tais como: Bakhtin (2003), Belloni (2005), Bruno (2007, 2008), Chartier (1999), Coscarelli (2006, 2007), Freitas (2005), Lévy (1999), Machado (2005, 2007), Marcuschi (2005), Pesce (2002, 2004), Ramal (2002), Soares (1998, 2002).

Sadek (1999) diagnostica que:

As longas e redundantes elaborações sobre *o papel da mídia na escola* são uma perda de tempo e de energia. A questão das mídias na educação já foi respondida de forma contundente pela própria sociedade e pelo mercado de trabalho. É um assunto historicamente ultrapassado. A presença, a importância e a necessidade da televisão e do computador são indiscutíveis. É melhor usar o tempo e a energia para pesquisar como trabalhar os movimentos provocados pelas novas tecnologias. (p.15)

Essa constatação de Sadek data de 1999 e, passados mais de dez anos, continua atual e pertinente, pois continuamos a debater sobre isto na área educacional.

Nesse sentido, considero que esta pesquisa possa servir como referência para novas reflexões e desdobramentos no campo acadêmico, científico e no interior da escola, no que tange aos processos de leitura/escrita e formação/transformação dos professores no atual contexto social e educacional. O contexto tecnológico atual, onde a escola se insere, trouxe um redimensionamento do tempo, do espaço, onde a maneira do homem ler, pensar, se informar, se relacionar, ser e estar no mundo estão se transfigurando. Acredito, então, que este trabalho possa trazer apontamentos para se pensar na validade dos espaços escolares destinados aos livros e computadores, nas políticas públicas que os mantêm, assim como provocar reflexões sobre as contribuições que os mesmos podem trazer para os processos de ensino e de aprendizagem, sobre as possíveis causas e maneiras de os professores utilizarem – ou não – estes espaços. Além disso, a grande contribuição desta pesquisa está no esforço de construir uma possibilidade de se pensar a leitura em seus diferentes suportes – livro e computador – como práticas plurais, sendo a escola e o poder público responsáveis por desenvolver nos alunos e nos professores as habilidades de ler os textos veiculados por esses diferentes portadores. Estas convicções embasam-se nas palavras de Bakhtin (1988), que nos revela: “A

sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação” (p.136).

1.1 Situando a questão

A pesquisa vem ocupando um espaço cada vez mais relevante na vida e na formação acadêmica dos educadores. Ao discutir o processo de pesquisa, pensa-se nas características do fazer ciência. Leal (2002) nos aponta que o trabalho científico refere-se a domínios especializados, nos quais os conhecimentos devem ser sistematizados. Neste processo, a formulação do problema de pesquisa representa o maior obstáculo para o acadêmico iniciante nas práticas de construção de conhecimento. Para a autora, um problema de pesquisa é formulado mediante a articulação ou a interação de diversos elementos, constituídos de conhecimentos e valores.

Considerando minha formação, minha profissão, minhas inquietações frente aos constantes desafios em relação à educação, construí a questão da pesquisa, que ora desenvolvo:

No cenário tecnológico e globalizado no qual estão inseridos, busco **compreender como convivem e interagem, dentro da escola, a Biblioteca Escolar e o Laboratório de Informática, enquanto ambientes de produção de leitura/escrita e conhecimento.**

Esta questão se desdobra em muitas outras, tais como:

- A Biblioteca Escolar e o Laboratório de Informática têm, cada um, seus recursos específicos. Assim, como está a convivência entre livros e computadores? Complementam-se? Possuem seus espaços e coexistem na escola?
- Há projetos comuns, interdisciplinares entre professor regente, de informática e bibliotecário? Ocorrem reuniões entre direção, coordenação e professores que permitem o planejamento e a avaliação destes projetos? Estes espaços (biblioteca escolar e laboratório de informática) e projetos estão contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola?

- Os professores regentes utilizam estes espaços? Quais os usos que fazem dos livros e do computador na escola?

1.2 Apresentando os objetivos

Como objetivo geral pretendo compreender como são utilizados a Biblioteca Escolar e o Laboratório de Informática e perceber como se manifesta, na escola, a convivência - ou não - destes ambientes em suas plurais práticas de produção de leitura/escrita e conhecimento.

A partir deste, derivam alguns objetivos específicos:

- Desvelar como convivem, na escola, as tecnologias novas e as convencionais, representadas, aqui, pelo Laboratório de Informática e pela Biblioteca Escolar;
- Observar como os profissionais responsáveis por estes espaços e docentes se relacionam e planejam suas atividades e se há articulação entre suas propostas de trabalho;
- Verificar se os professores regentes conhecem e incentivam as plurais possibilidades de leituras e de pesquisas: no livro e no computador/internet; quais os usos que fazem destes portadores de texto e se utilizam o Laboratório de Informática e a Biblioteca Escolar;
- Suscitar na comunidade escolar uma reflexão/intervenção sobre as possibilidades do uso destes espaços.

1.3 Anunciando a pesquisa

O campo de pesquisa se constituiu de duas escolas públicas da cidade de Juiz de Fora, onde funcionam, concomitantemente, Biblioteca Escolar e Laboratório de Informática. A opção por escolas públicas se deu pelo fato de que sempre estudei e trabalho há 21 anos nesta modalidade de instituição. Logo, é um contexto conhecido e vivenciado por mim como aluna e como profissional. Na delimitação do campo de atuação (duas escolas) foi considerado o limite de tempo imposto para a sua concretização e a necessidade de termos um parâmetro - que não seja único - para estabelecer certas considerações acerca destes espaços em diferentes

contextos.

Assim sendo, utilizei os seguintes instrumentos de construção de dados: questionário¹⁰, entrevista semiestruturada, observação, análise documental.

Realizei entrevistas¹¹ semiestruturadas - pois possibilitam a captação das informações desejadas e, feitas a partir de um esquema básico, permitem que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Os sujeitos foram: dois professores responsáveis pela biblioteca escolar, um responsável pelo laboratório de informática, três regentes e duas coordenadoras pedagógicas.

Realizei observação, que segundo Lüdke e André (1986) “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. (...) E “permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (p.26). O conteúdo das observações envolveu uma parte descritiva – que compreende um registro detalhado do que ocorre “no campo”, ou seja: descrição dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição de locais; descrição de eventos especiais; descrição de atividades; comportamentos do observador. Envolveu também uma parte reflexiva das anotações – inclui as observações pessoais do pesquisador: suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.163-5). Os registros das observações foram realizados por anotações escritas.

Recorri, ainda, à análise documental¹² com o intuito de complementar informações. Foram analisados os projetos político-pedagógicos das escolas e os projetos de trabalho dos profissionais das escolas. Guba e Lincoln (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.39) resumem a vantagem do uso de documentos dizendo que “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos”.

Pretendo apresentar a trajetória da pesquisa da seguinte forma:

No primeiro capítulo, realizo uma revisão de literatura, buscando trabalhos acadêmicos que abordem a Biblioteca escolar e/ou o laboratório de informática:

¹⁰ Questionário: consiste em preparar uma série de perguntas (escolhidas em função dos objetivos) sobre o tema visado. Pode ser: padronizado ou de respostas abertas (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.183). Utilizei o padronizado, com o intuito de mapear o uso – ou não – da biblioteca escolar e/ou do laboratório de informática pelos professores das escolas.

¹¹ A entrevista consiste numa conversa intencional, orientada pelo investigador, “representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.33)

¹² Segundo Phillips (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.38), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação.”

resumos de dissertações e teses encontrados no Portal CAPES, trabalhos apresentados na ANPEd, artigos de periódicos disponíveis no SCIELO e livros.

No segundo capítulo, falo sobre os suportes da escrita e desenvolvo as concepções de leitura, letramentos, gêneros de discurso (textos e hipertextos). Estes temas serão recorrentes em todos os capítulos, subsidiando teoricamente toda a pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento o referencial metodológico orientador desta pesquisa: a perspectiva histórico-cultural, fundamentada pelos autores Bakhtin e Vygotsky; narro a minha entrada no campo de pesquisa; apresento o *lócus*, os sujeitos, o processo de construção e de análise dos dados.

No quarto capítulo, retomo considerações advindas da análise dos dados, discorrendo sobre as contribuições de autores que versam sobre a possibilidade de completude, na escola, entre a biblioteca escolar e o laboratório de informática; mostrando a necessidade da contínua formação do professor e do compromisso dos formadores de professores diante do dinamismo do conhecimento.

Por fim, teço algumas conclusões que emergiram durante a trajetória de pesquisa - com a consciência de que este processo de reflexão é singular, inacabado e provisório. Daí, a relevância e a riqueza do diálogo que pretendo travar com o meu leitor, que é coautor deste texto que ora apresento.

2 Revisão de literatura: visitando os trabalhos acadêmicos sobre a biblioteca escolar e o laboratório de informática ¹³

No dizer de Alves-Mazzotti (1992), o objetivo da revisão da literatura é iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador e deve servir a dois aspectos básicos: (a) a contextualização do problema dentro da área de estudo e (b) a análise do referencial teórico. Deve estar, pois, a serviço do problema de pesquisa. E acrescenta:

A literatura revista deve formar com os dados um todo integrado: o referencial teórico servindo à interpretação e as pesquisas anteriores orientando a construção do objeto e fornecendo parâmetros para comparação com os resultados e conclusões do estudo em questão. (p.33)

Durante o processo investigativo, considerei importante, como bem salientado por Alves-Mazzotti, proceder a um resgate de pesquisas anteriores que verssem sobre os espaços escolares - biblioteca escolar e laboratório de informática - que pesquisava. Busquei também por livros, periódicos e *sítes* para mapear panoramicamente a produção que os envolvia. Pretendi, com este feito, situar minha proposta no contexto de outras produções acadêmicas para melhor delinear minha questão e perceber a abrangência do meu estudo.

Algumas preocupações me acompanharam: de acordo com o limite de tempo imposto para conclusão do mestrado, até onde posso ir? Há tantos autores e teorias pertinentes ao meu trabalho; em quais me ater? Daí a procura por trabalhos dos últimos cinco anos, que dão uma visão de como o tema vem sendo tratado ultimamente no contexto acadêmico. Há outros artigos, livros e autores que serão utilizados no “corpo” da dissertação, não sendo citados neste capítulo. Limito-me assim a apresentar algumas teses, dissertações, artigos - que se situam, de forma mais ou menos aproximada, dentro da temática pretendida, sob diversos prismas - retidos em função do objetivo de minha pesquisa. Tentarei resgatar as reflexões já realizadas por outros autores para relacioná-las com meu trabalho.

Busquei essa grande contribuição em resumos de teses e dissertações

¹³ Nem sempre as referências extraídas da Internet apresentam ano e página, não sendo possível, pois, sua citação com todos os dados. **Esta nota é válida para todos os capítulos que compõem o corpo deste trabalho.**

disponíveis entre os anos de 2003 e 2007¹⁴ no Banco de Teses da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), grupos de pesquisa; congressos, trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd¹⁵ e periódicos disponíveis no SciELO¹⁶.

A busca no “Banco de teses” da CAPES efetivou-se, inicialmente, sob o descritor biblioteca; seguido de biblioteca escolar; laboratório de informática; biblioteca escolar e tecnologia; biblioteca escolar e laboratório de informática; livro e computador; tecnologia educacional, tecnologia aplicada à educação. Dentre as várias perspectivas de investigação e de áreas (humanas, exatas, biomédicas), priorizei alguns trabalhos por afinidade de temas, estudos, áreas, teorias, autores.

A exposição do material encontrado começa com os trabalhos que discorrem sobre (A) a biblioteca escolar, em seguida, sobre (B) o laboratório de informática, depois, os que contemplam (C) os dois espaços. Evidencia-se, assim, a maneira como o campo de pesquisa vem sendo analisado na esfera acadêmica.

A – A BIBLIOTECA ESCOLAR

Na perspectiva de perceber a biblioteca escolar como uma instância que propicia a leitura, encontrei quatro pesquisas no Banco de teses da Capes.

Bernardes (2003a), concebendo o espaço da biblioteca escolar em sua

¹⁴ A escolha por este período deve-se ao fato de que os trabalhos produzidos a partir de 2008 ainda não tiveram seus resumos disponibilizados no Portal CAPES

¹⁵ A ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. As atividades da ANPEd estruturam-se em dois campos. Os Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, são representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação — EDUFORUM. Os Grupos de Trabalho — GTs — congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação. (<http://www.anped.org.br>)

¹⁶ Cadernos de Pesquisa, Caderno Cedes, Educação & Sociedade, Educação e Pesquisa e Revista Brasileira de Educação – de 2004 a 2008. SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, tendo por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, o armazenamento, a disseminação e a avaliação da produção científica em formato eletrônico. É resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, participante da Biblioteca Virtual em Saúde (BIREME). Desde 2002, o projeto conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (<http://www.scielo.br>)

dimensão textual-discursiva, procurou entrelaçar as diferentes facetas da biblioteca como uma instância mediadora da leitura e da escrita na escola que, ao estar permitindo variadas formas de acesso aos materiais de leitura, vem, pois, engendrando modos de ler/escrever também diversos. Silva (2006a) ainda defende que a biblioteca cria possibilidades de leitura, gerando demandas específicas em seu público, sendo importante a oferta de um acervo variado. Garcia (2007) apresenta a biblioteca escolar como um espaço cultural que pode contribuir para o processo de letramento. Já o estudo de Sousa (2007) resgata as práticas de leitura desenvolvidas no cotidiano de uma instituição educacional. Apesar de ser um espaço em que a presença do aluno era obrigatória por força do currículo, a biblioteca significou um ambiente de encontro do aluno com diferentes possibilidades de leitura, ainda que com forte traço didático-pedagógico.

Com esta mesma visão, temos, nas “sessões de comunicação” do “Seminário sobre Bibliotecas” que se insere no COLE (Congresso de Leitura do Brasil¹⁷), os seguintes trabalhos: Souza (2007) e Ferreira (2007) que apresentaram um estudo sobre o uso, a função e o papel da biblioteca na dinâmica e organização das atividades de leitura na escola.

Estas pesquisas selecionadas discutiram o papel da Biblioteca Escolar, na qualidade de propiciadora da formação do aluno-leitor no contexto escolar. Assim, elas indicam a necessidade de repensar o compromisso da escola com a instauração da leitura enquanto prática sócio-cultural.

Discorrendo sobre a formação do profissional que atua na biblioteca, realçando sua relevância enquanto mediador dos alunos com a leitura há as pesquisas de Fragoso (2007) e Silva (2006b), que destacam a importância da função mediadora que o profissional que atua em biblioteca escolar exerce entre os leitores e o livro.

Estas pesquisas apontam para a necessidade de fundamentar a prática deste professor mediador com conteúdos voltados à concepção de leitura, de literatura e suas relações com a do ato de ler na biblioteca da escola, pois ele pode ser um elemento que garanta o êxito desse trabalho.

Considerando o processo de formação do aluno enquanto leitor literário e as

¹⁷ O COLE é organizado, desde 1978, pela ALB (Associação de Leitura do Brasil) e acontece de dois em dois anos na UNICAMP (Universidade de Campinas – SP). O 16º COLE foi realizado de 10 a 13 de julho de 2007, onde ocorreu o X Seminário sobre Bibliotecas. (<http://www.alb.com.br>). Os congressos dos anos anteriores não estavam disponíveis *online*, o que impossibilitou a minha apreciação acerca dos mesmos.

práticas docentes relativas a esse tipo de leitura, destacam-se Pinheiro (2006), Sousa (2003) e Alonso (2007) que descrevem e analisam como ocorre o processo de formação por meio de práticas de leitura em livros didáticos e em outros suportes impressos usados em sala de aula e na biblioteca. Nas práticas de leitura observadas, destacam-se algumas estratégias e táticas de escolarização da literatura desenvolvidas pelas professoras. Ressaltam ainda que a biblioteca da escola constitui-se em um espaço que propicia leituras. Brotto (2003) também destaca a desconsideração do poder público em relação à estrutura física e organizacional das bibliotecas e aos profissionais que atuam nesta área.

Essas pesquisas tiveram como objetivo descrever como essas práticas acontecem no cotidiano escolar e de que maneira podem contribuir no processo de formação de leitores. Achei interessante que reforçaram a valorização do espaço da biblioteca escolar ao vê-la como uma possibilidade de acesso aos livros.

Especialmente no que tange à pesquisa escolar, situam-se três pesquisas. O trabalho de Mello (2003a) tem como ponto de partida a descrição das atividades desenvolvidas por alunos do Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara na Biblioteca Municipal Mário de Andrade em cumprimento às solicitações de professores para a realização de "pesquisa escolar". O trabalho dedica-se à explicitação da gênese histórica da pesquisa escolar na lei 5692/72, corroborada por uma concepção da área de biblioteconomia e por concepções educacionais que enfatizam a atividade de "aprender a aprender". Nas considerações finais evoca-se a possibilidade de uma prática bibliotecária voltada para a aquisição de conhecimentos e da Biblioteca como fomentadora da cultura. O estudo de Fialho (2004) aponta que o preparo de um aluno pesquisador deve acontecer durante toda a sua vida escolar, sendo que a família, o professor, os colegas e o projeto político-pedagógico da escola são elementos importantes para a formação do pesquisador juvenil. Também, para o autor, se revestem de fundamental importância a ação do bibliotecário e o uso adequado das fontes de informação. Pieruccini (2004) apresenta um estudo sobre a busca de informação em Educação, tendo em vista requalificá-la como parte essencial dos processos de apropriação de conhecimentos, de construção de significados e de identidade na contemporaneidade. Para tanto, defende a necessidade de dispositivos informacionais, constituídos a partir de uma ordem informacional dialógica, em oposição à monológica. Sistematiza referências teóricas e metodológicas para sua criação, a partir da implantação e

acompanhamento de uma biblioteca escolar, para crianças de educação infantil e ensino fundamental, na cidade de São Bernardo do Campo, em São Paulo.

Achei-as interessante pois concebem a biblioteca escolar não apenas como um local depositário de livros, mas como um espaço adequado para desenvolver nos alunos a prática da pesquisa escolar, buscando uma melhor seleção, aplicação e entendimento do complexo ambiente informacional da sociedade hodierna.

Ao analisar fatores que contribuem para a dificuldade da escola em constituir leitores, encontrei dois trabalhos. A pesquisa de Silva (2003b) situa-se na área de leitura e procura levantar dados sobre os procedimentos adotados em sala de aula pelo professor do Ensino Fundamental, no que tange à prática de ensino da leitura, bem como a postura do aluno diante dessa prática. A pesquisa, realizada no Amazonas, constatou a quase ausência do ensino de leitura em algumas das turmas pesquisadas, bem como a inexistência de biblioteca em duas das três escolas visitadas. A única que a possui tem um escasso acervo. Tezzari (2005) identificou a carência de materiais de leitura em variados suportes e em todas as possibilidades de manifestação da Língua Portuguesa, o espaço físico inóspito, a falta de verdadeiras salas de leitura e de verdadeiras bibliotecas e de investimentos para o futuro professor, na sua formação teórica e prática em leitura. E ainda destaca: o suporte de prestígio da escrita que possibilita a leitura na sala de aula é o livro didático, na sua forma tradicional ou apresentado em outras formas (folhas mimeografadas, impressas ou xerocopiadas); predominam, como práticas comuns, a cópia de textos da lousa, a utilização do texto como pretexto para o ensino da gramática e a produção de texto pela produção, desacompanhada de uma assistência aos alunos.

Estas pesquisas nos alertam para uma situação muito precária nas escolas: sem bibliotecas, sem computadores, sem livros de literatura. Desta forma, como despertar o gosto pela leitura, como promover o letramento, isto é, a inserção dos alunos nas práticas sociais da leitura e da escrita? Vieira (2007) nos traz uma proposta para amenizar esta realidade: destacando a importância do livro como única possibilidade de inserção social, a pesquisadora defende que as bibliotecas comunitárias são iniciativas das comunidades para suprir suas necessidades de acesso ao livro e à leitura.

Na medida em que há falta ou ineficiência de bibliotecas públicas e escolares oficiais nas regiões periféricas, as bibliotecas comunitárias constituem uma

alternativa na busca da inclusão social e promoção da leitura.

Um evento bienal que também merece destaque - por focalizar os processos de ler e escrever como práticas sócio-culturais - é o “Jogo do Livro”, promovido pelo Ceale¹⁸ desde 1995. Organizado na forma de grandes conferências, mesas redondas, relatos de experiências e oficinas, o “Jogo do Livro” tem um público diversificado: pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação, além de professores do ensino fundamental e médio que debatem com livreiros, autores, editores, artistas plásticos e outros profissionais ligados à produção e ao uso do livro. O objetivo é discutir os significados de letramento e a diversidade dos meios de apropriação da leitura dentro e fora de contextos escolares. No período de 2001 a 2003, o “Grupo de Pesquisa sobre o Letramento Literário” do Ceale desenvolveu o projeto intitulado “Letramento Literário no Contexto da Biblioteca Escolar”. A pesquisa foi dividida em outros seis subprojetos¹⁹ voltados para as práticas de realização, de mediação e de promoção da leitura ligadas à biblioteca. Neles, foram analisadas as escolhas e investigados os modos pelos quais os leitores se apropriam do conteúdo das obras que constituem o acervo ao qual têm acesso na escola. No ano de 2003, ao finalizar esse projeto, o Grupo se propôs a socializar com educadores as conclusões alcançadas através da quinta edição do Jogo do Livro, com o tema: “Democratização da Leitura”.

Ainda no intuito de situar como vem sendo tratado o tema aqui proposto, decidi recorrer a outro evento - ANPEd - e aos trabalhos nele apresentados de 2004²⁰ a 2008 no Grupo de Trabalho 08, que versa sobre “Formação de professores”, no GT 10, “Alfabetização, Leitura e Escrita” e no GT 16, “Educação e Comunicação”. Estes trabalhos, com certeza, representam as produções mais

¹⁸ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. Dois princípios orientam a integração de suas atividades: (a) **compreender** o multifacetado fenômeno do ensino e da apropriação da língua escrita, como parte integrante de um processo histórico, político e social e (b) **intervir** nesse processo, por meio da qualificação de professores das escolas públicas e da divulgação da produção científica sobre o letramento. (www.ceale.fae.ufmg.br)

¹⁹ (1) Produção Infanto-Juvenil: a interação entre texto escrito e imagem visual; (2) Condições de mediação em bibliotecas e salas de leitura; (3) Funcionamento da biblioteca escolar e sua relação com as escolhas de obras de ficção por leitores jovens; (4) Letramento literário de alunos adultos com dificuldades de acesso à biblioteca escolar; (5) A recepção pelas crianças de livros “difíceis”, e (6) A visão do comércio editorial sobre a leitura literária juvenil e a história dos livros “sem tempo de estar” na biblioteca escolar.

²⁰ No ano de 2004, apesar de temas importantes e interessantes, não houve nenhum trabalho que viesse contribuir diretamente para a pesquisa em questão. Destaco que o trabalho de Pesce (2004) será contemplado em outro capítulo.

importantes dos Programas de Pós-Graduação em seus respectivos grupos de pesquisa, teses e dissertações defendidas. No entanto, devo salientar que o tema “biblioteca escolar” esteve ausente em todos eles, durante estes cinco anos.

Minha incursão aos periódicos disponíveis no SciELO²¹ começou pelo “Cadernos de Pesquisa”, que apresentava os mais variados temas, contudo não vislumbrei nenhum artigo que pudesse contribuir *diretamente* com a temática em questão. O mesmo acontecendo com “Educação & Sociedade” e “Educação e Pesquisa”. Quero deixar bem claro que possuíam artigos e assuntos interessantes, porém tratavam de situações muito específicas ou reedições de artigos que foram apresentados na ANPEd e/ou que serão contemplados em outros capítulos deste trabalho. Não posso deixar de dizer, contudo, que também durante estes cinco anos *nenhum* dos periódicos elegeu a “biblioteca escolar” como tema de seus artigos. Este tema não apareceu sequer uma única vez. Esta escassez de pesquisas sobre a temática nos instiga a pensar sobre o aparecimento, no contexto escolar, do computador; mas também reflete a falta de importância que os próprios pesquisadores estão dando à biblioteca. Fica uma inquietação: este desinteresse reflete o pouco uso que é feito deste espaço na escola ou o que ocorre nesta instituição é reflexo deste desinteresse social e científico sobre a biblioteca?

(B) O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

No Banco de Teses da CAPES, um enorme número de pesquisas defendeu que a aplicabilidade pedagógica dos recursos digitais está diretamente ligada ao redimensionamento da prática docente.

Para Bernardes (2003c), Oliveira (2003), Liberati (2003), Lucena (2004), Melo (2004), Valente (2005b) e Ruaro (2007), embora os professores tenham posição favorável às TIC na Educação, de modo geral não as aplicam em suas práticas pedagógicas. Para que as mesmas tornem-se uma realidade no contexto educacional, defendem a necessidade da formação docente voltada para as TIC; que os coordenadores e a direção da escola participem da elaboração e da contextualização das aulas de informática. Houve também destaques para o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo e a defesa de que as escolas e o governo são os principais agentes propiciadores de recursos e apoio

²¹ Percebi que muitos artigos presentes na ANPEd foram reeditados e publicados nestes periódicos, logo não serão aqui novamente apreciados.

necessários para essa concretização.

Em duas pesquisas, de Oliveira (2006) e Zanutto (2007), os recursos digitais e as suas respectivas características são apresentados como possibilidades de novas práticas com a linguagem e como facilitadores de interação e de aprendizagem. Aprofundando e ampliando estas possibilidades, Lopes (2005) revela que o papel do professor é fundamental na inclusão digital de seus alunos, que devem ser percebidos como pessoas integrantes do processo de aprendizagem.

Sabemos que nas escolas existem várias e diferentes posturas de professores em relação ao uso de tecnologias na educação. Focalizando este tema, encontrei cinco pesquisas. Ferreira (2003), Santos (2003), Lima (2003), Fernandes (2007) e Zanela (2007) revelaram que as diversas posturas dos docentes - resistência, medo, insegurança, indiferença - são conseqüências da presença, ou não, de laboratórios de informática nas escolas e do nível de conhecimento do professor em informática.

Vê-se que a falta de preparo do professor é um dos obstáculos para a utilização do computador na escola. Além disso, as condições físicas, a manutenção das máquinas, a dificuldade de acesso aos laboratórios apareceram em outras pesquisas como elementos dificultadores, como apresentado a seguir.

Tecendo reflexões sobre estas condições materiais das escolas, formação dos professores e políticas públicas, os dados da pesquisa de Malheiros (2005) evidenciam um descompasso entre a filosofia do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e a realidade das escolas públicas que aderiram ao Programa: laboratórios sucateados e ociosos; professores sem formação para o uso da informática educativa; acesso restrito ao uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano escolar. Nascimento (2004b) faz um estudo sobre o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) que é a instância do PROINFO responsável pela formação continuada dos professores em informática educacional em nível nacional e estadual, desvelando sua estrutura e o funcionamento. Lima (2006) faz uma análise do PROINFO enquanto política educacional, indicando que a formação docente carece de um aprofundamento no tocante à utilização das tecnologias no cotidiano escolar.

Barra (2007) também pesquisa sobre a inserção do PROINFO no município de Goiânia, estado de Goiás. Afirma que o computador pode servir para duas propostas: (a) adere à lógica instrumentalizada do conhecimento, típico da

pedagogia tradicional e que hoje é traduzida sob o imperativo da pedagogia tecnicista tornando os professores técnicos executores de pacotes de instruções ou (b) amplia a concepção de ensino, a partir de uma visão histórico-social, crítica e emancipatória em que o professor provoca no aluno a procura pelo aprendizado lhe transmitindo conhecimento, transformando-o em sujeito concreto.

Dentre os trabalhos apresentados na ANPEd, encontrei três que também se detêm na implementação de políticas públicas que visem à melhoria das condições materiais das escolas e à formação docente. Gonçalves e Nunes (2006) garantem que o mundo contemporâneo exige que os profissionais estejam sempre em processo de formação e que as TIC impõem desafios à formação de professor e à educação escolar. Destacam o PROINFO, que segundo os pesquisadores, responde ao problema da falta dessa formação nos professores de maneira pontual. A incorporação das TIC, no âmbito escolar, deve ser considerada como parte da estratégia global desta política educacional.

Silva (2007) faz um resgate histórico das pesquisas, no Brasil, sobre a formação do professores para o uso do computador na educação. Afirma que se iniciam em 1985 por meio de projetos piloto implantados em diferentes universidades brasileiras (UFPE, UFRGS, UFMG, UFRJ e Unicamp). Destaca que com a criação do PROINFO a formação de professores é sistematizada e inicia-se a distribuição de computadores às escolas públicas de todo o país.

Correia (2007) salienta como é importante que sejam elaboradas políticas públicas voltadas para a formação de professores para a utilização da informática e a criação de laboratórios nas escolas públicas, disponibilizando o acesso às inovações tecnológicas para as camadas mais pobres. No trabalho apresentado, há um destaque para o PROINFO, porém constata-se que a utilização dos computadores nas escolas não ocorre de forma uniforme. Para que isso aconteça, é preciso habilitar os professores para trabalhar nos laboratórios de informática.

Estas pesquisas apontam para a ampliação e redirecionamento das políticas públicas de educação que contemplem as demandas presentes nas escolas, no sentido de possibilitar não apenas o acesso às TIC, mas principalmente a uma capacitação qualitativamente superior.

Outros trabalhos apresentados na ANPEd apontavam para o caráter contínuo do processo de formação do professor na contemporaneidade, visando ao seu letramento digital. Freitas (2005a), ao narrar a trajetória de seu grupo “Linguagem,

Interação e Conhecimento”, esclarece que desde 1999 todas as suas pesquisas foram dirigidas para a questão do letramento digital. Através delas, percebeu-se a urgência e necessidade de estudos sobre a formação do professor e sua relação com as novas práticas de leitura/escrita digital. Seus estudos mostraram que estas práticas estão apontando para a necessidade de mudanças nos espaços educacionais. E que se o computador e Internet forem integrados à dinâmica do curso de formação inicial, talvez não sejam encontradas dificuldades na formação continuada deste profissional.

Rosalen e Mazzilli (2005) apontam uma crescente utilização da informática nas escolas, mas afirmam que o uso de computadores não garante, por si só, uma melhor qualidade do ensino. Revelam, ainda, que as tendências quanto à formação do professor para a utilização da informática na Educação podem ser identificadas em duas formulações: (a) a formação que busca o domínio dos recursos, pautado por uma análise crítica das suas implicações na Educação e na cultura e (b) a formação que se resume ao treinamento no uso da informática no ensino, como um mero recurso didático. Concluem o estudo alertando que o computador pode se constituir em importante ferramenta na escola se houver a formação dos professores pautada na primeira formulação.

Petarnella (2008) busca indícios que auxiliem a desvendar como a escola, através dos professores e alunos, se relaciona com as TMDIC (Tecnologias Midiáticas e Digitais de Informação e Comunicação), concluindo que a escola enfrenta uma contradição entre sua forma de ensinar e a sociedade tecnológica na qual esta está inserida, sendo que é o professor que enfrenta como desafio desvincular-se das práticas pautadas em lógicas lineares e conduzir a educação formal de seus alunos de acordo com o espaço e o tempo em que estes vivem. Os professores, em suas práticas pedagógicas, utilizam linearmente as TMDIC como ferramentas de trabalho, extensões do giz e da lousa. Já os alunos as assimilam como formadoras de convívio e de subjetividades.

Minha incursão nos trabalhos apresentados na ANPEd permitiu verificar que as pesquisas focalizam a relevância da prática pedagógica no processo de letramento digital de alunos e professores, tomando a formação docente como núcleo fundamental desse processo.

Temas relacionados ao computador/internet e à formação de professores também estavam presentes em alguns periódicos pesquisados. No “Caderno

CEDES”, Freitas (2005b) relata uma pesquisa que objetivou a compreensão de *sites* construídos por adolescentes, como espaços de leitura/escrita, como novas formas de interação e possibilidades para a constituição da sua subjetividade. Estes adolescentes transitam pelo espaço cibernético, reelaborando suas vivências a partir das práticas discursivas que ali produzem. Uma vez construídos, os *sites* apresentam-se como espaços nos quais adolescentes leem/escrevem sobre sua própria pessoa, sobre unidades temáticas relacionadas a objetos e interesses comuns e característicos de sua fase de desenvolvimento ou propostos pela mídia. Indica que o hipertexto digital favorece o diálogo entre textos e entre pessoas. Afirma ainda que a “leitura/escrita hipertextual se dinamiza e flexibiliza na e pela linguagem, que trava um diálogo com outras interfaces semióticas, o que origina diversificadas formas de textualidade e gêneros discursivos” (p.87).

No mesmo periódico, Costa (2005) discorre sobre “as mutações no/do ler/escrever”, provocadas pela internet, cujas formas de escrita e leitura têm características específicas: “a internet é virtual, múltipla, multimidiática, heterogênea, multifacetada, não-linear, autônoma, desterritorializada, desmaterializada” (p. 110). Afirma que sua organização oferece recursos que nos dão a possibilidade de construir superposições de discursos, em forma de rede, cujas páginas se associam a muitas outras via *hiperlinks*, enquanto a estruturação enunciativa do texto impresso é linear e confunde-se com a ordem das páginas. E destaca, ainda, que para ler (compreensão) e escrever (produção), a utilização de novas tecnologias exige outras atitudes e posturas, ou novas competências cognitivas (utilização ou leitura do teclado, escrever com o teclado, leitura de menus, de ícones, palavras-chave, aprender o “navegar-ler” etc.). Segundo o autor, isso não quer dizer que ler e escrever, hipertextualmente, são uma exclusividade da internet. Para ele, a diferença entre o hipertexto e o texto-papel não é o produto, mas a construção textual.

Na “Revista Brasileira de Educação”, Porto (2006) pretende refletir sobre as relações entre a ação educativa escolar e as tecnologias. Afirma que a escola defronta-se com o desafio de trazer para seu contexto as informações presentes nas tecnologias e as próprias ferramentas tecnológicas, articulando-as com os conhecimentos escolares. As tecnologias de informação e/ou comunicação possibilitam ao indivíduo ter acesso a uma ampla gama de informações que, “num processo educativo, pode servir como elemento de aprendizagem, como espaço de

socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos” (p.45).

Sabemos que a presença do computador na instituição escolar é uma realidade, mas estas pesquisas e artigos evidenciam que há muitos e grandes desafios a serem vencidos para que, de fato, as TIC sejam incorporadas e cumpram a função de criar, na escola, condições de aprendizagem.

(C) A BIBLIOTECA ESCOLAR E O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

No Banco de Teses da CAPES, realizando um resgate histórico dos portadores de texto e do material informacional, destacam-se pesquisas que indicam um novo tipo de livro, de aluno pesquisador e um novo leitor de literatura com o advento das tecnologias da informação. Ao longo da história do livro e das fontes informacionais, Destruiti (2004), Souza (2005), Pires (2005), Schmidt (2006) e Conceição (2007) apontam que as novas tecnologias e meios de produção alteraram-lhes a estrutura, modificaram-lhes a forma e suas relações com o leitor. No ocidente, a passagem do *volumen* ao *codex* e a imprensa de Gutenberg são exemplos de algumas dessas transformações. A passagem de textos do códice (codex) impresso às telas dos computadores (e outros dispositivos eletrônicos) representa uma mudança no livro e nas fontes de informação que abrange suas organizações, seus modos de escrita e sua visualidade.

Estes trabalhos mostram que o avanço tecnológico tem colaborado para a própria evolução do livro, contribuindo para o surgimento de novos gêneros discursivos e facilitando o acesso à informação e ao texto literário a um número cada vez maior de pessoas. Nesse contexto, a Informática surge como uma nova alternativa definindo um novo tipo de leitor.

Enfocando os atuais desafios do bibliotecário frente às tecnologias da informação, apontando as mudanças necessárias em sua formação no contexto informatizado, encontrei três pesquisas. Passos (2004), Barbosa (2005) e Silveira (2007). Este último reconstituiu parte da história de bibliotecas visando reunir indícios que comprovassem sua funcionalidade como lugar de memória, cultura, educação e leitura, práticas culturais que auxiliam o homem a instituir sentido para o mundo que o cerca. Almejou descrever o profissional bibliotecário como agente histórico que contribui para o processo de construção social da realidade através da participação ativa em todas as etapas que constituem o ciclo informacional. Também rediscutiu os atributos de seu ofício ao inseri-lo no conjunto dos “Modernos

Profissionais da Informação”, que têm um amplo contato com as tecnologias da informação.

Estes trabalhos selecionados indicam que a biblioteca é um espaço privilegiado para as práticas de produção de leitura e pesquisa, apontando a tecnologia como uma aliada na obtenção de conhecimento.

Para o tema que investigo, considero relevante apresentar uma pesquisa que focaliza, na escola, a presença e o uso do laboratório de informática e da biblioteca escolar. O estudo de Zacariotto (2004) evidenciou que a grande maioria dos professores participantes de um curso de capacitação em informática (84,1%) tem, em suas escolas, laboratório de informática para o desenvolvimento de atividades com seus alunos. Também observou que 84,1% dos sujeitos responderam que suas escolas têm bibliotecas, por outro lado, apenas 15 (40,5%) professores indicaram a presença de micros nessas bibliotecas, sendo que a maioria deles (53,3%) não sabe como utilizá-los para fins de pesquisa e estudo.

Ligado ao Ceale, já citado anteriormente, enfatizo o grupo de pesquisa: “A tela e o texto”²². A orientação básica dos projetos que o compõem é pesquisar as diferentes leituras possíveis e as relações entre a tela e o texto. Para formar leitores críticos, tanto de telas – televisão, cinema, computador – quanto de textos impressos, o programa busca avaliar as especificidades das leituras dos diferentes suportes e de que modo elas são necessárias à formação de um leitor plural. A busca pela formação do leitor passa também por intervenções como o “Projeto Bibliotecas Comunitárias”, que tem a idéia de multiplicar espaços que facilitem o acesso ao livro.

Percebo, a partir deste levantamento de trabalhos e pesquisas realizadas, que muitas vezes a importância dada, pelas políticas públicas, para a distribuição de livros e computadores tem sido superior à preocupação dispensada com a formação dos professores. Neste momento, diante deste quadro, é relevante refletir sobre a forma como os docentes envolvem estes instrumentos nas mais diversas disciplinas, visando a tão almejada melhoria da qualidade na educação.

Não basta a distribuição de livros e a inserção de computadores dentro da escola; é preciso mudar sua estrutura organizacional, repensar o papel do professor,

²² “A tela e o texto” teve início em 1998 como projeto de pesquisa executado por alunos de graduação da Faculdade de Letras da UFMG, sob orientação da professora Maria Antonieta Pereira e seguiu realizando pesquisas, publicando textos e promovendo oficinas sobre Literatura e Cinema. A partir de 2003, as atividades do programa passaram a incluir projetos de ensino e extensão, se constituindo em Grupo de Pesquisa.

disponibilizar o acesso a estes instrumentos, aliado a propostas pedagógicas que tornem seus usos significativos.

Diante dos trabalhos que elegem como tema a biblioteca escolar e/ou o laboratório de informática, acredito que minha pesquisa vem contribuir sobremaneira para a ampliação do debate acerca das temáticas que a envolvem, tais como a prática da leitura, da escrita, da pesquisa, a formação de professores, a convergência de tecnologias, a completude dos letramentos.

3 A leitura e a escrita na biblioteca escolar e no laboratório de informática

A Biblioteca escolar e o Laboratório de informática são dois espaços, por excelência, de pesquisa, de produção de leitura, de escrita, de conhecimento. Desta maneira, para nortear minhas buscas e indagações, procuro suportes teóricos em autores que versam sobre os temas que emergem da pesquisa.

Vygotsky (1994), em seu método dialético, nos oferece subsídios para

entender que os fenômenos devem ser estudados na sua historicidade:

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas faces e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é. (p.74)

Assim, discorrer sobre os processos de ler e de escrever em suas várias formas, seus vários gêneros, seus vários suportes, exige, então, pensar sua origem, sua definição, sua abrangência, seus desdobramentos. O livro e as TIC dependem totalmente da leitura-escrita. Como afirma Ramal (2002), com a escrita o sujeito projeta num material concreto “a sua visão de mundo, a sua cultura, sentimentos e vivências” (p.41), podendo, assim, analisar seu conhecimento e fazê-lo chegar até outros homens de outras culturas, outros tempos. Além disso, as práticas de leitura e escrita têm uma intensa relação com os seus suportes, que, sendo diferentes, geram práticas também diferentes.

Buscando tratar desta temática em sua historicidade, farei uma exposição sobre a gênese da escrita em seus vários suportes; as concepções de leitura e os diferentes gêneros de discurso que emergem nos textos e hipertextos - no papel e na tela do computador.

3.1 A gênese da escrita

Não é possível determinar com precisão em que data ou em que lugar se começou a desenvolver um sistema de escrita²³. Alguns autores defendem que as gravuras e pinturas do paleolítico superior (por volta de 30000 a.C.) e do magdaleniano (entre 17000 e 10000 a.C.) podem ser consideradas a origem da escrita. No entanto, a hipótese mais aceita é de que uma representação gráfica consciente e estruturada da linguagem se deu por volta de 3400 a.C., com a escrita cuneiforme na Mesopotâmia e a escrita hieroglífica no Egito.

As primeiras civilizações que utilizaram a escrita escreviam por meio de pictogramas²⁴ ou ideogramas²⁵.

²³ Vários colaboradores. Enciclopédia Barsa. Disponível em: www.bookfinder.com/.../encyclopaedia-britannica-do-brasil-publicacoes-ltda. Acesso: outubro de 2008

²⁴ Pictogramas: desenhos simplificados e estilizados representando objetos, seres.

²⁵ Ideogramas: símbolos que retratam uma idéia, um acontecimento; podem ser formados a partir de



Figura 1: Escrita Pictográfica²⁶



Figura 2: Escrita Ideográfica²⁷

O mais antigo registro escrito conhecido é o dos sumérios, que viviam na região da Mesopotâmia. Os escritos foram feitos em tabletes de argila. Como era difícil desenhar curvas na argila úmida, utilizavam-se de um instrumento pontiagudo para gravar sinais com a forma de cunha; por isso, esse tipo de escrita ficou conhecido como cuneiforme.

No Egito Antigo, o sistema hieroglífico²⁸ era uma das formas de escrita mais utilizadas. Para essa civilização, o ato de escrever tinha um sentido religioso, mágico e artístico. Escrever significava para os egípcios fazer com que as coisas vivessem para sempre, ou seja, tornavam-se eternas. Por ser um processo complexo e sofisticado, a escrita era dominada por estudiosos muito prestigiados, os escribas. Além de gravarem sua escrita em pedras e peças de cerâmica, os egípcios desenvolveram uma espécie de folha de papel, preparada a partir das fibras do papiro, planta típica da região.

pictogramas. No Japão e na China, até os dias de hoje utilizam-se ideogramas.

²⁶ Disponível em: www.webeduc.mec.gov.br. Acesso: outubro de 2008.

²⁷ Disponível em: www.territorioscuola.com. Acesso: outubro de 2008.

²⁸ Hieróglifos: denominação grega para a escrita ideográfica. Eram, a princípio, sinais sagrados, utilizados para reproduzir a palavra dos deuses (do grego, *hierós*, “sagrado” e *glyphein*, “gravar”).



Figura 3: Monge escriba medieval²⁹

A escrita alfabética começou a formar-se no seio da cultura semita, provavelmente na Síria, em torno de 1500 a.C. Foi utilizada por numerosos povos antigos, e posteriormente permitiu aos fenícios criar seu alfabeto, que disseminaram por todos os países a que levaram sua civilização. Os gregos, que o adotaram por volta do ano 800 a.C., acrescentaram a representação das vogais.

Pode-se dizer que, para a maioria dos povos, a escrita permitiu o desenvolvimento de cidades, o fortalecimento das atividades econômicas, do poder do rei e das religiões. E, para os historiadores e pesquisadores, em geral, torna-se mais fácil procurar recuperar a trajetória e os aspectos culturais dos povos se eles desenvolveram sistemas de escrita, especialmente os que foram decodificados.

Quanto maiores e mais complexas foram se tornando as sociedades, mais necessário tornou-se criar registros escritos das relações que se estabeleciam entre os homens.

3.2 Os suportes da escrita

*No início era...
a imagem, pois antes que os homens
fossem capazes de utilizar a palavra escrita,
já desenhavam cenas de caçadas
e animais nas cavernas pré-históricas.
Zélia Cavalcanti*

²⁹ Disponível em: <http://esteticaehistoriadarte.blogspot.com/2009/05/idade-media.html>. Acesso: janeiro de 2010.

Desde os primeiros símbolos de que temos notícia, que são figuras de homens e de animais gravadas em cavernas, até a sociedade hodierna, muitos foram os suportes da escrita: a pedra, o papiro, o pergaminho, o papel, a tela do computador...

A pedra, muito resistente e difícil de ser trabalhada, é também o material que mais conservou as mensagens e imagens gravadas.

O papiro é uma planta de hastes longas, cujas fibras eram usadas para confeccionar placas e rolos, utilizados para as primeiras escritas de nossos antepassados.



Figuras 4 e 5: Papiro³⁰

O pergaminho, confeccionado a partir de pele de animais, apresenta a vantagem de poder ser reutilizado. A gravação nesse material era feita com pena de aves, usando-se tintas de origem vegetal e mineral.



Figura 6: Pergaminho³¹

Posteriormente, temos o papel, inventado na China. E em 1450, na Alemanha, Gutenberg inventou a imprensa, popularizando um pouco mais o livro:

³⁰ Disponíveis em: www.revele.com.ve e [papiro\(2\)img.olhares.com](http://papiro(2)img.olhares.com). Acesso: outubro de 2008.

³¹ Disponível em: forum.g-sat.net. Acesso: outubro de 2008.

Com a invenção dos caracteres móveis e da tipografia foi possível a reprodução ilimitada de textos e imagens idênticos. Em vários pontos do mundo, diferentes pessoas podiam ler as mesmas informações, graças ao processo de impressão. A partir dessa invenção foi aberto o caminho para a popularização do livro, para o desenvolvimento da imprensa e para a democratização da educação.³²

Neste sentido, a invenção do livro e da imprensa são marcos na História da humanidade, desencadeando novos processos de leitura e escrita.

Para Magda Soares (2002a), todas as formas de escrita exigem um lugar em que a mesma se inscreva/escreva e afirma que há uma estreita relação entre as práticas de ler/escrever, a variação dos gêneros discursivos e o espaço físico:

na argila e na pedra não era possível escrever longos textos, narrativas; não podendo ser facilmente transportada, a pedra só permitia a escrita pública em monumentos; a página, propiciando o códice, tornou possível a escrita de variados gêneros, de longos textos. (p.149)

A autora revela que a prática da leitura está relacionada ao suporte onde o texto se encontra:

A extensa e contínua superfície do espaço de escrita no rolo de papiro ou pergaminho impunha uma escrita e uma leitura sem retornos. Já o texto nas páginas do códice tem limites claramente definidos; tanto a escrita quanto a leitura podem ser controladas por autor e leitor, permitindo releituras, retomadas, avanços, fácil localização de trechos ou partes; além disso, o códice torna evidente, materializando-a, a delimitação do texto, seu começo, sua progressão, seu fim, e cria a possibilidade de protocolos de leitura como a divisão do texto em partes, em capítulos, a apresentação de índice, sumário. (SOARES, 2002a, p. 149-150)

Chartier (1999) traz grandes contribuições acerca da trajetória da escrita e das mudanças na forma de apresentação do livro, ocorridas nas diferentes fases de sua história, que ocasionaram três grandes revoluções: (a) do texto manuscrito em rolo de pergaminho para o códice - pois, antes do códice era impossível ler e escrever num mesmo momento porque as duas mãos estavam ocupadas em



segurar e mover o rolo; (b) do códice ao livro impresso e (c) do livro impresso ao eletrônico. Considera o texto na tela uma revolução do espaço da escrita que altera a relação do leitor com o texto, as maneiras de ler, os processos cognitivos.

³² A Hist

nível em: www.webeduc.mec. Acesso: outubro de 2008.



Figura 8: leitura em livro³³



Figura 7: leitura em rolo de pergaminho³⁴

Figura 9: leitura na tela³⁵

Freitas (2005c) nos diz que “a impressão possibilitou o livro enquanto códex, o armazenamento do livro, a biblioteca” (p.16), trazendo, ainda, considerações sobre o novo suporte da escrita na sociedade hodierna – a tela do computador:

Com a impressão altera-se tanto a forma do texto que se organiza no códex, no livro, como sua apresentação. Surgem os índices, as páginas de rosto, a distribuição em linhas e parágrafos. Enfim, o espaço é cuidado visando a melhor comunicação com o leitor. (...) Podemos dizer que a impressão permitiu que um novo estilo cognitivo se instaurasse. Da discussão verbal passamos à demonstração visual, que hoje, mais do que nunca, se faz presente na tela do computador, no texto eletrônico. (p.14)

E continua:

A tela informática surge como uma nova máquina de ler. Nela o leitor encontra a nova plasticidade do texto ou da imagem que no papel parece já forçosamente realizado, pronto. Na tela do computador o leitor seleciona um texto que reside numa reserva de informação possível e faz uma edição para si, uma montagem singular (...). Enfim, o suporte digital está permitindo novos tipos de leitura e escrita. (p.17)

Costa (2005) adverte, porém, que a revolução tecnológica não começou com o advento dos computadores pessoais, mas há muito tempo. Afirma também que novos materiais (papiro, pergaminho, papel) ou novas ferramentas (estilete, pena de ganso, canetas, borracha, máquina de escrever, imprensa tipográfica, máquinas fotocopadoras, computadores) ou produtos tecnológicos que chamamos de

³³ Disponível em: jornalmourinho.wordpress.com. Acesso: janeiro de 2010.

³⁴ Disponível em: nutes.ufrj.br. Acesso: janeiro de 2010.

³⁵ Disponível em: abduzido.net. Acesso: janeiro de 2010.

portadores/suportes de textos (rolo de papiro, tablete de cera, *códex*, livro impresso, CD-ROM, *home pages* e *websites* na internet) são tecnologias culturais, que transformaram as relações com o outro, com os conhecimentos e o saber, com a escritura e a leitura. Destas transformações surgem novas reflexões, práticas e conceitos, que serão apresentados a seguir.

3.3 Concepções de leitura e de letramento

O MEC, através da “Política de Formação de Leitores”, apresenta a defesa da *leitura*, como prática sociocultural, que deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizadas, entendida como prática restrita ao ambiente escolar. Afirma, ainda, que pensar políticas de leitura extrapola o âmbito da escola - como *lócus* e como função -, mas sem dúvida não pode prescindir dela. A leitura deve ser feita em variados suportes, a partir de variadas linguagens, relacionada a práticas culturais e sociais como cinema, música, teatro, dança, pintura, fotografia, livro, computador. Esta prática é indispensável para o domínio da complexidade de linguagens que circulam na sociedade contemporânea. Outro aspecto que menciona é que se deve estabelecer um binômio entre leitura e escrita. Tal como a leitura, a escrita sofre do mal da “escolarização”, quase sempre restrita à cópia e à reprodução de formas previamente modelares, não estimulando os processos de autoria, que fazem dos sujeitos “escritores”, no sentido de ser autor autônomo e competente para escrever o seu texto, para dizer sua palavra e registrar seu pensamento, sua história, transformando sua passagem pelo mundo.

Segundo Martins (1991), há duas concepções de leitura: (a) como decodificação mecânica de signos lingüísticos e (b) como processo de compreensão abrangente cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos. Considera ambas as caracterizações como complementares.

Em consonância com tais idéias, Magda Soares (1998) nos traz um conceito que também vai além da decodificação da palavra escrita. É um termo que veio do inglês *literacy* e foi traduzido para o português como letramento, que é: “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (p.47). Isto é, incorporam-nas às suas vidas, empregando-as em situações concretas: se informam, se divertem, redigem uma

carta, aprendem. Logo, há diferentes tipos e níveis de letramento (SOARES, 1998, p.49). Para Bruno (2007), “o letramento está totalmente associado ao desenvolvimento da cidadania e da criticidade” (p.134).

Esta perspectiva está presente na fala de Paulo Freire (1983) que aponta a necessidade de uma compreensão crítica do que se lê, implicando numa percepção das relações entre texto e contexto:

O processo que envolve uma compreensão crítica da leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. (...) Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (p.12)

Bernardes (2003a), ao refletir sobre a atividade leitora, compreende que

O movimento de atualização dos sentidos, pelo leitor, em seu ato de leitura de um texto, permite que não só lhes sejam transmitidas e/ou repassadas informações, mas que, através delas, lhes seja dado um ponto de partida para outras reflexões. (p.142)

Ao lado desta vertente de uma leitura crítica, que traz reflexões, transformações e construção de conhecimento, Cavalcanti (1996) alerta que há, ainda, a leitura enquanto fruição:

A leitura também é um instrumento para o ócio e a diversão, uma ferramenta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes dos nossos, reais ou imaginários, que nos aproxima de outras pessoas e de suas ideias, que nos converte em exploradores de um universo que construímos com nossa imaginação. (p.54)

É importante frisar que há espaço para todo tipo de leitura, em qualquer portador textual, de acordo com os objetivos a que o leitor se propõe, busca, necessita.

Atravessamos uma época de profundas transformações tecnológicas, principalmente com o computador, que modificam as formas de ler/escrever. Babin e Kouloumdjian (1989) confirmam a hipótese de que a invasão das mídias e o emprego das tecnologias na vida cotidiana modelam progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo. Os jovens “estão em outra”, já afirmavam os autores, pois “assistimos à lenta ascensão de um novo modo de ser e de pensar.

Um novo modo de ser em sociedade” (p.8). E continuam expondo que, nesta era da velocidade eletrônica, “importa questionar radicalmente nosso sentido de tempo, distância e espaço” (p.36). Surgem novos suportes de textos, novos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita, o que para Soares (2002a) configura em um novo conceito: o letramento digital, isto é,

um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (p.151)

Coscarelli (2006b) explica este “estado”, mostrando as “preocupações” e interação que temos quando estamos no ambiente digital:

Quando você está no ambiente digital, tem que se preocupar com coisas que antes não tinha que se preocupar: tamanho e cor da fonte (letra), cor do fundo da tela, colocar imagem e animação no texto. Eram coisas com as quais a gente não se preocupava porque não havia esses recursos. Hoje, temos outras possibilidades, há outros gêneros aparecendo, como o site e o *blog*. Apesar de herdarem elementos do que havia antes – o *blog*, por exemplo, herda características do diário – a idéia vai se transformando. No *blog* há a interação com o interlocutor, a pessoa escreve alguma coisa e alguém dá uma resposta a ela. (p.01)

No computador convergem várias mídias e muitas são, pois, as habilidades e necessidades individuais e coletivas engendradas a partir do domínio e do uso (mais ou menos intenso) que dele se tem. Rangel (2009) chega a afirmar que:

Dada a ampla introdução da tecnologia digital nas práticas sociais, a base de conceituação [de letramentos] passa a ser o *bit* e não mais o código escrito no papel. Assim, ao invés do *grafocentrismo* nacional, prevê-se o *bitcentrismo*, ou seja, o uso mundial e crescente do *bit* como base tecnológica das práticas sociais de comunicação. Essa mudança possibilita novas linguagens e novas formas de pensamento significativamente diferentes das geradas pelo *ler* e pelo *escrever*. (p.95)

E o termo letramento precisa, pois, ser expresso no plural. Vários são os letramentos, que estão intimamente ligados à materialidade histórica, social e cultural da escrita. Para Soares (2002a):

propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e

de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*.(...) A conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo. (p.156)

Auxiliando imensamente nesta reflexão, retomo Rangel (2009) que afirma que para conceituar letramentos deve-se considerar as necessidades emergentes das práticas sociais e considerá-los como **processos** e não estados. Essa ideia amplia o conceito de Soares, tratando-os não como estados estáticos e sim, processuais.

Em se tratando de letramento, outra necessidade que surge é a de preparar os alunos para o uso frequente e para a interpretação crítica das informações. Campello (2008) oferece uma oportunidade para pensarmos sobre as habilidades específicas dos alunos para lidar com a abundância de informação na sociedade. Chama o conjunto destas habilidades de “Competência informacional” (*information literacy*³⁶) que, de forma ampla,

designa o conjunto de habilidades necessárias para localizar, interpretar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informação, esteja ela em fontes impressas ou eletrônicas. (...) Assim, a competência informacional se insere na questão do letramento, na medida em que pressupõe uma condição que caracteriza a pessoa que faz uso frequente e competente da informação. (p. 9 -10)

E a literatura - enquanto modo de compreender a realidade e enquanto campo de saber - articula sua existência e sua circulação por diversos meios na sociedade: livros, *blogs*, *sites*, filmes, músicas, etc. Logo, os modos de fazer uso da escrita literária e sua leitura também são diferenciados. E emerge o termo letramento literário [estado ou condição de quem faz usos da literatura], que, segundo Machado (2008a), foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino. Para a autora, o letramento literário pode se iniciar antes de se saber ler e escrever. Nas histórias, nos provérbios, nas parlendas, nas cantigas de roda, por meio de muitas vozes que vão além daquelas do universo familiar. “Na escola, com o aprendizado da leitura e da escrita, os impressos – livros, jornais, revistas e as telas como portadores de textos literários passam a fazer parte desse processo de letramento, dando mais autonomia ao leitor” (p.01).

Acredito que, ao dinamizar e ampliar o trabalho com a leitura-escrita em seus

³⁶ Termo usado inicialmente, na década de 70, nos Estados Unidos para designar habilidades para lidar com a tecnologia da informação, isto é, computadores e redes eletrônicas.

vários suportes, a escola oferece ao aluno a possibilidade de se tornar letrado, isto é, ter mais conhecimento para se posicionar politicamente, para discutir diferentes pontos de vista, apreender, discordar ou concordar com as ideias de outrem, para crescer social, política, cognitiva, cultural e pessoalmente, enfim, para romper limites. Este tipo de aprendizagem se adquire nas práticas sociais e não só na decodificação de um código. Penso, assim, que o termo letramento(s) abarca todos os modos de (inter)agir em sociedade por meio de textos e a capacidade de compreender e usar estes textos para alcançar objetivos, acessar informações, produzir conhecimento, participar e transformar a sociedade na qual vive. Em se falando de letramento digital, é preciso ter: (a) habilidade técnica, funcional, prática [digitar, formatar, conhecer e usar adequadamente diferentes ferramentas: e-mail, chat, fórum...]; (b) conhecimento para o uso crítico das TIC [saber pesquisar e entender informações, comunicar-se, ser colaborador, apropriar-se dos recursos para sua própria aprendizagem, ter autonomia e autoria] e (c) saber aplicar as habilidades digitais em práticas sociais, pedagógicas, políticas, culturais (computador, celular, caixa eletrônico, câmera digital, urna eletrônica, etc.). O letramento digital vem adicionar outras habilidades e tipos de conhecimento ao letramento “impresso”.

Trago à baila as palavras de Oliveira (1995), no que diz respeito à função da escola em relação a este tema:

Essa instituição tem a função explícita de tornar “letrados” os indivíduos, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência. (...) A aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos deliberados de ensino. (p.13)

É preciso, pois, ser valorizada a inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura/escrita (que acontecem através de cartas, livros, jornais, outdoors, receitas culinárias, *msn*, *e-mail*, *chats*, etc.). São múltiplos e novos gêneros discursivos, onde leitores assumem formas diversas como autores, co-autores, produtores e consumidores de novas linguagens. São novos textos, novas formas de ler/escrever, novos gêneros de discurso. Eis o nosso próximo assunto.

3.4 Gêneros do discurso: textos e hipertextos

Todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana.
Mikhail Bakhtin

Para Bakhtin [Voloshinov] (1988), a linguagem é uma atividade social, semiótica, axiológica, tem caráter dialético-dialógico, é produto da interação humana. Seu conceito envolve história, cultura, sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos. O texto é tomado como tecido, formado pela combinação de redes discursivas provenientes de diferentes focos da cultura oral e escrita, o que permite a expansão das possibilidades enunciativas. Um enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, “é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (BAKHTIN, 2003, p.296). E a palavra - o modo mais puro e sensível da relação social - tem a capacidade de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. Sendo um signo, reflete e refrata esta realidade em transformação.

Tais constatações nos remetem à origem histórica da escrita em seus diferentes suportes e na transmutação dos gêneros de discurso. Estes são, no conceito bakhtiniano, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.262), elaborados por cada campo de utilização da língua. Esses enunciados relacionam-se a situações sociais (espaço/ tempo/ interlocutor/ objetivo), gerando um determinado gênero com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Assim, gênero define as infinitas possibilidades de uso da linguagem na produção de textos no espaço e no tempo das culturas.

Os gêneros discursivos, por surgirem na esfera prosaica da linguagem, incluem os diálogos cotidianos e as enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. Bakhtin distingue os gêneros discursivos primários (simples, da comunicação cotidiana) dos secundários (complexos, da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, organizados em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política). Bakhtin (2003) diz que "os gêneros discursivos secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado. (...) No processo de sua

formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários” (p.263). Nestes contatos, ambas as esferas se modificam e se complementam. Assim, o estudo dos gêneros discursivos considera a natureza do enunciado, em sua diversidade e em suas diferentes esferas da atividade comunicacional, analisando a dialogia entre falante e ouvinte como um processo de interação *ativa e responsiva*, pois o próprio falante espera

uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). [...] Ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios [...] Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Nesse sentido, o gênero discursivo não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal, já que adquire uma existência cultural, passando a ser, segundo Bakhtin na teoria do cronotopo³⁷, a expressão de um *grande tempo* das culturas e civilizações. Essa teoria nos faz entender, conforme Machado (2005), que “o gênero tem uma existência cultural, eliminando, portanto, o nascimento original e a morte definitiva. Os gêneros se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e também recorrentes por isso são tão antigos quanto as organizações sociais” (p.159).

Faraco (2003) nos aponta que, ao dizer que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciação, Bakhtin está valorizando esta historicidade dos gêneros e a necessária imprecisão de suas características e fronteiras:

Comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas e estão em contínua mutação. (...) Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração e abertura para o novo. (p. 113)

Estas características apontadas por Faraco nos aludem às novas formas de comunicação e informação que vêm se delineando na sociedade hodierna com a linguagem internética. Para Bakhtin, cada época tem seu repertório de discursos e seus gêneros discursivos, que se transmutam, se enriquecem; não são refratários, e sim suscetíveis de modificações e combinações. No processo dialógico, se deixam

³⁷ Cronotopo é um construto literário bakhtiniano, entendido como unidade espaço-temporal: há um espaço onde a história acontece, o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse mesmo espaço. Exprime, assim, a indissolubilidade da relação entre ambos.

contaminar, permitindo o surgimento dos híbridos, porém continuam existindo, num processo de expansão, complexificação e não de substituição. É um processo combinatório, porém em evolução, inacabado. Acompanham, pois, a variabilidade de usos da língua num determinado tempo, nos levando, segundo Machado (1997, 2007) à idéia de gênero como rede discursiva em expansão. Esta constatação nos faz pensar - numa perspectiva extraposta - em questões relacionadas aos recursos típicos dos ambientes tecnológicos e na formação do leitor através dos vários suportes presentes na sociedade atual: livros, computadores, TV, filmes, obras de arte, etc.

Assumir uma posição extraposta e cronotópica, segundo Irene Machado (1997, 2005), significa ultrapassar a barreira da grande temporalidade, transpor os limites da visão que lhe é contemporânea; é a condição para melhor captar o movimento dos fenômenos em sua pluralidade e diversidade; é a possibilidade do diálogo. “Extraposição é condição ética, que levou Bakhtin a olhar as manifestações criativas da linguagem” (MACHADO, 1997, p.141), com a qual é possível “avaliar a dinâmica dos signos culturais em seu contínuo processo de expansão e de interação” (*Id.*, p.142).

As formulações de Mikhail Bakhtin sobre gêneros de discurso, as referências à imersão no grande tempo da cultura e ao cronotopo mostram o seu compromisso com o conhecimento da linguagem como manifestação *viva* das relações culturais.

Com isso, é possível que suas formulações repercutam no contexto das interações de uma cultura dialogicizada pela palavra e pelas linguagens da comunicação, pois “Bakhtin valorizou, indistintamente, esferas de usos da linguagem que não estão circunscritas aos limites de um único meio” (MACHADO, 2005, p.163). Sob a ótica de Machado (*Ibid.*), “com isso, abriu caminho para as realizações que estão além dos domínios da voz como, por exemplo, os meios de comunicação de massa ou as mídias eletrônico-digitais” (p.163). A autora nos aponta ainda:

Ao se tornarem conceito-chave também para a semiótica da cultura, os gêneros discursivos definem um campo mais amplo da comunicação, considerando não apenas as formas elaboradas pelas linguagens naturais como também da comunicação mediada. Filmes, programas televisuais e radiofônicos, espetáculos e performances, publicidade, música e as formas da comunicação mediada pelo computador (e-mail, chats, lista de discussão) podem ser definidas como gêneros discursivos secundários. Na recente abordagem semiótica das mídias, os gêneros discursivos têm o poder de definição da própria mídia como sistema de signos na cultura. (MACHADO, 2009, p.01)

Percebe-se, nesse sentido, que o surgimento de um novo gênero - que não anula o precedente, nem o substitui - é característica do próprio gênero, que deve ser visto como algo transmutável, pois está sujeito a modificações decorrentes das transformações da sociedade e de sua utilização em diferentes contextos.

Marcuschi (2005), em consenso com estas idéias, traz sua contribuição, nos levando a pensar nas práticas de leitura e de escrita trazidas pelas tecnologias de comunicação e de informação:

A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. (...) O e-mail gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas e nos bilhetes os seus antecessores. (...) Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. (p.21)

Estes autores afirmam tais proposições, ancorados por Bakhtin, que antevia a infinidade de gêneros que poderiam existir, falava sobre a transmutação dos mesmos, um gênero (que vem de *gen* [grego] / *gênesis* [latim] = “origem”) gerando outro, diferenciando-se, ampliando-se. À medida que as esferas de comunicação se complexificam, os gêneros tendem a reformatar-se para dar conta das novas necessidades que se instauram nessas esferas. Em suas palavras:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

A diversidade e a quantidade de gêneros orais e escritos são ilimitadas; novos gêneros são criados enquanto outros podem cair em desuso em função das práticas sócio-discursivas do homem, ao longo da História. Neste viés, Amorim (2006) nos esclarece: “Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e, assim, conseqüentemente, visões típicas do homem” (p.105).

Neste ponto, é relevante retomar Marcuschi (2005), que nos fornece subsídios acerca da origem dos gêneros, afirmando que estes se multiplicam a cada

nova tecnologia que surge:

Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (p.19)

Decorrem, destes aspectos, algumas reflexões: que conseqüências a tecnologia traz para os estudos do texto, dos gêneros discursivos? Quais são as mudanças instauradas no processo da leitura/escrita (de textos e de hipertextos)?

Para situar a discussão aqui proposta, alguns conceitos se fazem oportunos: o que seria um texto? E um hipertexto? Trarei, então, conceitos elaborados por relevantes autores.

Para Bakhtin [Voloshinov] (1988), texto é um sistema de signos, diz respeito a toda produção fundada na linguagem, situa-se no campo da compreensão humana, é definido pelo enunciado e pelos gêneros discursivos que o compõem, é uma unidade discursiva que só encontra sua completude no processo dialógico, na interação verbal.

Para Costa Val (1991), “um texto é uma ocorrência lingüística, escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (p.03).

Já “o hipertexto é, grosso modo, um texto que traz conexões, chamadas *links*, com outros textos que, por sua vez, se conectam a outros, e assim por diante, formando uma grande rede de textos” (COSCARELLI, 2006a, p. 73).

Para Ramal (2002), “entende-se por hipertexto a apresentação de informações através de uma rede de *nós* interconectados por *links* que pode ser navegada livremente pelo leitor de um modo não-linear” (p.87).

Conforme Lévy (1999), hipertexto é “um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por *links* que podem ser explorados em tempo real na tela” (p.27).

Pierre Lévy (1993, p.25-6) também apresenta seis características ou

princípios que constituem um hipertexto e que o diferenciam de um texto convencional:

- *metamorfose (a rede hipertextual se transforma, estando em constante [re]construção);*
- *heterogeneidade (os nós são compostos por diversos conteúdos e formas);*
- *multiplicidade e encaixe de escalas (qualquer parte da rede contém uma nova rede, e assim sucessivamente);*
- *exterioridade (o seu funcionamento depende de uma vinculação permanente com o exterior);*
- *topologia (não há espaço fora do hipertexto: todos os deslocamentos se dão dentro da própria rede. A rede é o espaço.);*
- *mobilidade dos centros (não há um único centro, mas nós da rede igualmente funcionais e multiconectados).*

Todavia, para o referido autor, mesmo que o texto seja apresentado na tela, “trata-se igualmente de leitura, ainda que, com os hiperdocumentos e a interconexão geral as modalidades de leitura tendam a transformar-se” (LÉVY, 1999, p.162).

Para Freitas (2005c), “a leitura não é mais linear e se converte em outro termo: navegar” (p.16), sendo que

Enquanto manuseamos um livro, viramos seqüencialmente suas páginas. O hipertexto informatizado nos dá condições de atingir milhares de dobras imagináveis atrás de uma palavra ou ícone, uma infinidade de possibilidades de ação, muitos caminhos para navegar. O leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel. (p.16)

Para efeito de ilustração, eis, a seguir, um exemplo de hipertexto, cujo assunto nos interessa sobremaneira. Nele temos a definição de hipertexto e de *links*, além da possibilidade de entrar, se estivéssemos conectados, em outros endereços eletrônicos. No caso, poderíamos, por exemplo, acessar a página do MEC (www.portal.mec.gov.br) ou do programa Salto para o Futuro (www.tvebrasil.com), clicando nos seus endereços, presentes neste hipertexto.

A trajetória da leitura, única e original, seria definida pelo leitor, de acordo com os *links* escolhidos por ele, em sua produção de sentidos.



O **hipertexto** é um documento eletrônico composto de nodos ou de unidades textuais interconectados que formam uma rede de estrutura não-linear, por meio de **links**, que são as conexões feitas entre nós em um hipertexto. Os nós podem ser trechos, palavras, figuras, imagens ou sons no mesmo documento ou em outro documento hipertexto.

Figura 10: Hipertexto³⁸



Página do MEC

Página do Salto para o Futuro

Figura 11: Home-pages³⁹

Contudo, Coscarelli (2006a) nos esclarece que o texto, seja qual for o seu suporte, continua sendo uma enunciação estabelecida entre leitor e autor:

Com o advento da informática, o conceito de texto parece continuar o mesmo, uma vez que pode tomar infinitas formas para continuar sempre sendo um mecanismo de interação. O que muda são as formas de manifestação, ou seja, novos gêneros textuais são criados em função de uma nova interface, novas formas de expressão são utilizadas, antigas são retomadas, mas o texto continua sendo instância enunciativa, contrato entre autor e leitor. (p.68-9)

³⁸ Disponível em: <http://www.webeduc.mec.gov.br/midiaeducacao>. Acesso: janeiro de 2008.

³⁹ Disponível em: <http://www.webeduc.mec.gov.br/midiaeducacao>. Acesso: janeiro de 2008.

A autora ainda defende que há várias leituras possíveis e que nenhuma leitura pode ser considerada linear, pois, no ato de ler:

O envolvimento do leitor com o texto não se dá em função do formato do texto (impresso ou digital), mas de suas escolhas como leitor. Em qualquer texto, ele pode começar a leitura por onde quiser, pular as partes que julgar irrelevantes e interromper a leitura onde e quando entender que já leu o suficiente. Além disso, precisamos lembrar que não lemos todos os textos da mesma forma. Textos de gêneros diferentes requerem leituras e navegações diferentes. Da mesma forma, os objetivos de leitura vão requerer estratégias diversificadas. Não há uma leitura, mas várias possibilidades de leitura. (COSCARELLI, 2007b, p. 3)

E Bernardes (2003b) ao afirmar que “toda leitura define, pela própria materialidade do suporte que a engendra, uma atitude do corpo; toda leitura efetiva-se com base no lugar em que se situa e em uma época” (p.87), contempla as inevitáveis mudanças que, hoje, as complexas esferas da linguagem - com seus repertórios de gêneros discursivos - nos revelam.

Além das diferentes estratégias de leitura/escrita no papel ou na tela do computador, surgem também linguagens e recursos próprios do ambiente internético: abreviação, registro informal muito próximo da fala espontânea, uso de símbolos chamados *smileys* ou *emoticons*, formas e imagens animadas. Mas concordo que a leitura, seja no impresso, seja no digital, é um caminho percorrido pelo leitor, que constrói os sentidos, de acordo com seu nível de leitura, com seus objetivos. Neste processo, ele “pula” páginas, “clica” em *links*. Porém, no texto digital, que é estruturado em forma de rede, as possibilidades de construir estratégias para seguir caminhos diferentes são maiores, pela ampla e dinâmica estrutura de um texto *online*, representando uma inovação no ato de ler.

Diante do desafio de ampliar a discussão acerca da questão proposta nesta pesquisa, os temas vislumbrados neste capítulo muito contribuem para o desenvolvimento da análise dos dados. Assim, imbuída do referencial teórico, farei conhecer, a seguir, o caminho metodológico em todo seu processo de construção, organização e análise dos dados, co-produzidos por mim e pelos sujeitos para que esta pesquisa se efetivasse.

4 DISCORRENDO SOBRE O MÉTODO

A palavra método tem origem no latim tardio *methodus* e no grego *méthodos* e significa “via, caminho” - enquanto caminho, “ordem que se segue na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar um fim determinado” (CUNHA, 1997, p. 517).

Em seu artigo sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais, Gatti (2003) nos diz que “método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (p.01).

E acrescenta: “As questões de método estão imbricadas com as questões de conteúdos das próprias ciências, das características de seu campo de preocupação e das formas valorativas e atitudinais com que se abordam essas preocupações” (p.10). Na educação, que tem interfaces com inúmeras áreas, o método vai sendo construído juntamente com a pesquisa.

O método, segundo a autora, nasce do embate das idéias, perspectivas e teorias com a prática. Não há método sem teoria. Uma referência teórica e seus respectivos procedimentos de pesquisa são determinantes no modo de transitar pelo levantamento de dados e como interpretá-los. “O método é a vivência do próprio pesquisador com o pesquisado” (p.12). As características do ato de pesquisar se constroem socialmente, sendo que em ciência o que se busca são aproximações da

verdade (historicamente construída e, por isso, mutável) da realidade em que vivemos. E o que propicia a vitalidade metodológica é a cultura especializada e a sobrevivência do espírito crítico que afasta os dogmas e acompanha o desenrolar das histórias.

André (2001) mostra que, nos últimos anos, houve um crescimento muito grande no número das pesquisas em educação no Brasil e também muitas mudanças relativas a temáticas, problemas, referenciais teóricos, abordagens metodológicas e contextos de produção. Os temas e enfoques se ampliam e diversificam: “Constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais” (p.53). Menciona que nas abordagens metodológicas ganham força os estudos *qualitativos*. Nos últimos dez anos, houve uma mudança no contexto de produção dos trabalhos de pesquisa, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes, isto é, valoriza-se o olhar “de dentro” (p.54).

A autora, buscando o rigor e a qualidade na pesquisa, afirma ainda que, apesar de tantas questões relevantes, deve-se cuidar da sistematização e controle de dados:

Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados. (ANDRÉ, 2001, p.57)

Considerando as reflexões sobre o método e a questão proposta nesta pesquisa, busquei fundamentação metodológica na pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural.

4.1 Dialogando com a perspectiva histórico-cultural

Com o texto “Concepções teóricas da pesquisa em educação”, Pereira (2003) objetiva contribuir e dialogar com aqueles que se iniciam na pesquisa, colocando que uma das questões centrais é saber que princípios, métodos e técnicas lhes possibilitam o estudo das problemáticas que se pretende estudar. Afirma que há procedimentos e alcances diferentes conforme as concepções teóricas que

fundamentam os sujeitos das pesquisas, considerando, ainda, que a instrumentalização do pesquisador, que o habilita para um saber sistemático, é fundamental.

A autora esclarece que a pesquisa em educação situa-se no âmbito do saber metódico, isto é, a ela cabem resultados racionais, compreensões, explicações dos fenômenos, intencionalidade e atitude reflexiva por parte do pesquisador. O caráter da intencionalidade vem das opções filosóficas, que definem as concepções de ciência, homem, sociedade, educação do pesquisador (que a partir delas indaga, elabora hipóteses, analisa os fenômenos). Assim, os resultados da pesquisa são históricos e podem ser revistos à luz de novos questionamentos e instrumentos de aprofundamento.

Ao analisar as pesquisas em educação do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, esclarece que foi Marx quem evidenciou esta perspectiva, esclarecendo que, hoje, chama-se *marxismo* a um composto campo teórico-cultural e teórico-político. Apresenta também os elementos que Marx privilegiava em sua pesquisa:

- *O ponto de partida é o fenômeno externo, que será exaustivamente observado;*
- *Estabelecimento das relações dialéticas entre os fenômenos para lhes estabelecer uma ordem;*
- *Essa ordem tem relação com cada período histórico, introduzindo sua mudança e contradição próprias;*
- *Esses elementos conjugados adquirem dimensão científica, com caráter de conhecimento ilimitado, já que novas ordens de relações podem ser colocadas à luz de novas investigações dos fenômenos sociais/educacionais.*

Nesta perspectiva, segundo a autora, a relação sujeito-objeto se faz por um processo de implicação de um no outro, o que significa que os objetos se constituem na práxis do pesquisador. O saber científico é marcado pela história, pela existência social, que é contraditória. As pesquisas que se orientam à luz dessa perspectiva visam entender os fenômenos da educação na gênese e movimento dos próprios processos históricos, neles se desvelando e evidenciando constituições,

permanências, mudanças.

Pereira (2003) nos mostra que:

A concepção marxiana (materialismo histórico-dialético) possibilita entender a realidade social como constructos históricos que se referem a como o homem produz o que necessita para viver. (...) Assim e nesta perspectiva, o entendimento dos fenômenos educativos faz-se no âmbito das realidades sociais. (p.141-2)

Por acreditar no homem como ser histórico, social, reflexivo, ativo, sujeito de sua História, eu precisava dimensionar meu olhar para um referencial metodológico que fosse coerente com esta minha crença e com minha questão investigativa. Assim sendo, a interlocução com Mikhail Bakhtin e Lev S. Vygotsky, durante as aulas do curso de mestrado, enveredou-me mais fortemente para os caminhos da pesquisa histórico-cultural. Estes estudiosos não intencionavam apontar uma maneira de fazer pesquisa, porém, ambos buscavam uma forma de construir conhecimentos propondo uma síntese dialética entre objetividade e subjetividade, vendo o indivíduo em sua totalidade, interligando os aspectos pessoais e sociais. Ambos recuperaram a centralidade da linguagem enquanto constituidora do homem e de sua consciência. Ambos vêem o homem como ser eminentemente social, datado e marcado pela cultura.

Vygotsky (1994, 2000) tinha por meta a constituição de um projeto de psicologia que pudesse analisar os problemas de aplicação prática do homem, acabando com a sua divisão em um ramo com características de ciência natural e outro de ciência mental. Para ele, a psicologia devia passar por uma mudança no método de pesquisa que permitisse conclusões mais apuradas, criticando o método tradicional na época: o método de estímulo-resposta. Formula, então, sua teoria por entender que os mentalistas (que tomam o homem como mente, consciência, espírito) e os naturalistas (tomam o ser humano somente como corpo) não explicavam cientificamente os processos mentais superiores, tendo em comum a tendência anti-histórica, isto é, sem relação com a história de seu desenvolvimento. Ele e seus colaboradores buscavam uma síntese da psicologia, integrando o ser

humano enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e cultural.

Vygotsky (1994, 2000) apropriou-se das idéias de Marx – as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana (consciência e comportamento) – e de Engels – sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, numa relação dialética, transforma a si mesmo. E estendeu o conceito de mediação⁴⁰ na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos ao uso de signos⁴¹. Os sistemas de signos (linguagem, escrita, sistema de números, etc), criados pelas sociedades ao longo da história humana, mudam a forma social, o nível de desenvolvimento cultural e criam novas condições de existência.

Compartilhando da concepção marxista de que a essência do homem é constituída pelo conjunto das relações sociais, “Vygotsky viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos” (COLE e SCRIBNER, 1994, p.7) e defende que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança, considerando que o desenvolvimento dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral. Teixeira (2005) afirma que:

O materialismo dialético tem como pressuposto básico que a natureza, a história e o espírito se desencadeiam num constante processo de movimento, mudança e transformação, mesmo quando, em determinados momentos, as coisas tenham uma aparência externa que pareça estática. (...) A verdade consiste no próprio processo de conhecimento, que se dá através de seu desenvolvimento histórico. (...) O histórico diz respeito ao processo de mudanças do objeto, desde seu surgimento até seu estado mais desenvolvido. (p.28)

A abordagem dialética exige um novo método e uma nova estrutura de análise. Pino (1990), baseando-se em Vygotsky, apresenta três princípios básicos que definem a nova abordagem metodológica das funções especificamente humanas:

⁴⁰ É o processo de intervenção de um elemento intermediário, de um terceiro elemento que possibilita a interação numa relação. A mediação através dos sistemas de signos constitui o que denominamos “mediação semiótica” (PINO, 1991, p.32-3).

⁴¹ O signo remete a algo fora dele, além dele, representando uma outra coisa. O signo carrega o poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Exemplos: LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), língua portuguesa, semáforo, etc. Observação: Para Bakhtin/Voloshinov (1988), signo é tudo que significa, sendo que o significado vai ser acordado, definido por uma comunidade social, no processo de interação verbal, nas relações dialógicas.

- *O primeiro é que ela vise a processos e não a objetos. Os processos implicam mudanças que requerem mais ou menos tempo e cuja gênese e evolução podem ser seguidas em determinadas circunstâncias. A análise do processo requer uma exposição dinâmica dos pontos que constituem a história deste processo (PINO, 1990, p.64).* Os processos de desenvolvimento psicológicos não podem ser tratados como eventos estáveis e fixos (objetos). A tarefa básica da pesquisa é reconstruir cada estágio no desenvolvimento do processo.
- *O segundo é que ela seja explicativa e não meramente descritiva, chegando às relações internas constitutivas da coisa, pois a mera descrição não ultrapassa o nível das aparências. A abordagem deve ser genética e dinâmica; o que não quer dizer estudar um evento no passado, mas estudá-lo no seu processo de mudança (Ibid).* Assim, o fenômeno é explicado com base na sua origem e não na sua aparência externa. Consiste em revelar a gênese do problema em questão, e suas bases dinâmico-causais. Mostrar a essência dos fenômenos ao invés de suas características perceptíveis. Para estudar um fenômeno humano completo temos que reconstruir suas formas mais simples e primitivas e acompanhar seu desenvolvimento até seu estado atual.
- *O terceiro é que os processos psicológicos fossilizados, automatizados ou mecanizados após um longo processo histórico de desenvolvimento, devem ser analisados nas suas origens (Ibid).* Muitos processos psicológicos passaram por um desenvolvimento histórico longo e foram fossilizados (automatizados). Esses processos automáticos, "perderam sua aparência original e a sua aparência externa nada nos diz sobre sua natureza interna" (VYGOTSKY, 1994, p.84).

No tocante às asserções feitas, considero importante apresentar as palavras de Vygotsky (apud COLE e SCRIBNER, 1994, p.10), que ressalta aspectos fundamentais em se tratando de método de pesquisa:

Para criar essa teoria-método de uma maneira científica de aceitação geral, é necessário descobrir a essência desta determinada área de fenômenos, as leis que regulam as suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas. É necessário, ainda, formular as categorias e os conceitos que lhe são especificamente relevantes.

Mesclo às suas palavras uma citação de Oliveira (1999) que reforça a relevância da proposta do método de Vygotsky transposto para a educação:

É interessante observar que essa contribuição metodológica de Vygotsky é particularmente importante para a educação. Uma vez que a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, e a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisa que permitem a compreensão dessas transformações são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional. (p.63)

Bakhtin [Voloshinov] (1988), por sua vez, critica as correntes linguísticas da sua época – o Objetivismo Abstrato (O/A) e o Subjetivismo Idealista (S/I)⁴² – propondo o estudo da língua articulada com o social, onde o homem é concebido como sujeito produtor de textos.

Bakhtin [Voloshinov] afirma que a teoria da expressão subjacente ao Subjetivismo Idealista deve ser rejeitada, pois o centro organizador de toda enunciação não é interior, mas exterior, está situado no meio social que envolve o indivíduo; a enunciação é, pois, um produto da interação social, não é um fato individual. Assim, a realidade fundamental da língua não está no sistema abstrato de normas, nem na enunciação monológica isolada, mas na interação verbal. Enquanto o S/I valoriza o locutor e o O/A, o interlocutor, Bakhtin [Voloshinov] valoriza ambos (falante/ouvinte), via interlocução, dizendo que a “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1988, p.124).

Freitas (1995) afirma que Bakhtin fez da dialética o seu método, ao compreender a realidade como contraditória e em permanente transformação.

A crítica sempre foi sua arma. Deixava a voz do outro fluir, dando-lhe espaço para expressar tudo o que tinha a dizer. Depois, realizava a sua réplica, desmontando as bases do pensamento do outro para fazer enfim emergir a sua voz numa nova perspectiva. (p.150)

A mesma autora (2007b, p. 6-7) esclarece que, diante da psicologia, Bakhtin

⁴² O Objetivismo Abstrato reduz a língua a um sistema abstrato de normas, enquanto o Subjetivismo Idealista a reduz a uma enunciação monológica isolada. Ambos constituem um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem (como código ideológico, como ação humana, como fenômeno social).

também critica o subjetivismo e o objetivismo, que privilegiam ora o fisiológico, ora a vivência interior, propondo como alternativa uma psicologia de base sociológica na qual considera a consciência individual como um fato sócio-ideológico. Para Bakhtin (2003), o objeto do estudo das ciências humanas é o homem, que se expressa, fala, logo, produz textos.

Desta forma, Vygotsky e Bakhtin tornaram-se os principais expoentes da abordagem histórico-cultural, que concebe o sujeito socialmente inserido num meio historicamente construído, onde este se constitui em fonte de conhecimento. Neste viés, orientam para uma relação dialética-dialógica na prática de pesquisa, onde o pesquisador não fala *sobre* os sujeitos, mas *com* eles reflete.

Articulando as teorias destes autores, Freitas (2003, p.27-8) afirma que a perspectiva histórico-cultural caracteriza-se pelos seguintes aspectos:

- *A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.*
- *As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.*
- *O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.*
- *A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.*
- *O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar histórico-cultural no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.*
- *O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e*

pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa.

Os aspectos apresentados me permitem afirmar que o processo de investigação desta abordagem destaca-se por uma nova postura do pesquisador na busca e produção do conhecimento e na sua relação com o pesquisado. Ambos são ativos no processo de pesquisa, pois aprendem, refletem, transformam-se, ressignificam-se, são autores de seu discurso, de sua palavra.

Bruno (2007) nos indica que “o processo de investigação na pesquisa qualitativa é decorrente do significado atribuído pelo pesquisador e pelos sujeitos de pesquisa a partir da intersubjetividade” (p.47). Destaca, ainda, que sendo o pesquisador parte integrante do processo de pesquisa, ele não é simplesmente um coletor de dados, mas *um produtor, um construtor de dados*. Estas colocações estabelecem a co-participação do pesquisador e do sujeito no percurso da investigação e no processo que passo a chamar, a partir de então, *construção dos dados*.

Com os instrumentos eleitos para a efetivação desta pesquisa, pretendi obter o perfil dos entrevistados, seu processo de formação, o histórico dos espaços onde atuam, como estes sujeitos medeiam a relação dos alunos com o livro e com o computador, quais as práticas leitoras/escritoras que (co)existem na escola. Desta forma, busquei compreender os sujeitos, os (con)textos, os fenômenos em seu processo histórico de acontecimento, de mudança. Estas ponderações justificam a minha opção por este referencial teórico-metodológico por acreditar que este, aliado aos instrumentos escolhidos, me ajudará a responder a questão investigativa.

Convém ressaltar que a pesquisa, neste enfoque, não é somente diagnóstica. É uma compreensão que Bakhtin denomina como ativa - que provoca uma ação/reflexão - e responsiva - que provoca uma reação/resposta. Este tipo de compreensão da realidade inevitavelmente leva a um processo reflexivo e interventivo, provocando transformações naqueles que participam da pesquisa.

Freitas (2003) revela que:

Considerar a pessoa investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. Conceber a pesquisa nas ciências humanas a partir da

perspectiva histórico-cultural implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem. Para Bakhtin, o objeto de estudo das ciências humanas é o homem – ser expressivo e falante. (p.29)

Os pressupostos apresentados evidenciam que a escolha dos instrumentos – e a aplicação, interpretação, construção e análise de dados a partir dos mesmos – devem ser, respaldados por esta perspectiva, uma forma de operar no contexto da investigação. O aspecto teórico deve concretizar-se no “fazer” a pesquisa, na maneira de “dialogar” com o campo.

Ressalto, assim, que para a pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, a observação como um instrumento metodológico assume certas particularidades. Segundo Freitas (2003), é considerado um processo que focaliza a análise interpretativa dos eventos/espacos e é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador constitui-se parte do evento observado como alguém que interfere no contexto visando a sua transformação e a dos participantes. A observação se constitui como um encontro de muitas vozes, pois o campo nos apresenta diversos eventos de linguagem marcados pela interlocução. Nas palavras da autora também a entrevista - enquanto situação de interação verbal e desencadeadora de discursos - pode ser compreendida como uma produção de linguagem, que acontece entre duas ou mais pessoas, visando à mútua compreensão. Nela, os sujeitos interagem, produzem um novo conhecimento. O pesquisador provoca no outro - o pesquisado - a responsividade, incitando respostas, gerando movimento, mudança. Na entrevista, discursos são produzidos, expressos pelas palavras, onde:

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas [...]; toda resposta gera uma nova pergunta. [...] Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo pessoal. (BAKHTIN, 2003, p.408)

O diálogo que permeia toda a atividade de pesquisa faz das entrevistas momentos de aprendizagem para os envolvidos nas mesmas.

Convém ressaltar, aqui, que o diálogo, em sentido estrito, é uma das formas da interação verbal, uma comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face. Porém, no conceito *bakhtiniano*, tem um sentido mais amplo: é toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja e que, em recorridas vezes, faz emergir tensões, conflitos, contradições, pois somos constituídos no plural das vozes, das crenças,

dos valores, das experiências, vividas e tecidas nas relações sociais. Assim, o coletivo nos forma, mas mantemos nossa singularidade pois interpretamos, refratamos de maneiras diferentes do outro: “O eu e o outro são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes. (...) E essas diferenças são constitutivas dos nossos atos e enunciados” (FARACO, 2003, p.22-3).

Desta maneira, pela perspectiva histórico-cultural, a pesquisa educacional pode se desenvolver como um encontro entre sujeitos – seres sociais que marcam e são marcados pela situação social⁴³, pelo contexto no qual vivem, seres concretos em diálogo com o mundo que os cerca.

Além disso, é importante focar um *auditório social* e supor um *horizonte social* (que define e estabelece a criação ideológica do grupo e da época), isto é, o locutor precisa ter a perspectiva de que fala para alguém, de algum lugar, numa determinada situação social, histórica, etc. Essa orientação da palavra em função do interlocutor é muito importante, pois para Bakhtin [Voloshinov] (1988),

Toda palavra comporta duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (p.113)

Vê-se, então, que, de acordo com Bakhtin [Voloshinov] (1988), cada pessoa tem um determinado horizonte social, que lhe permite uma compreensão dos acontecimentos e do outro a partir do lugar de onde fala. Deste lugar no qual se situa, é que dirige o seu olhar - que se amplia na medida em que interage com os sujeitos - para a realidade a ser investigada, a ser compreendida. O teórico russo afirma, poeticamente: “Quando nos olhamos, dois mundos diferentes se refletem em nossas pupilas⁴⁴”. O lugar do pesquisador é único, assim como o é o do pesquisado. Ambos se vêem, porém um indivíduo vê o que está fora do campo de visão do outro,

⁴³ Situação social é a condição real da enunciação. “A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p.114). Quando alguém fala, o faz para alguém, pois “a palavra dirige-se a um interlocutor” (id., p.112) e variará de acordo com o grupo social, os laços estabelecidos entre eles.

⁴⁴ Encontrei esta fala de Bakhtin em uma epígrafe do texto “PCN, gêneros e ensino da língua”, de Beth Brait. Porém, sendo uma epígrafe, não continha os dados completos e na bibliografia havia três obras do autor, impossibilitando saber de qual texto se tratava.

estabelecendo entre eles o que Bakhtin (1992) chama de *excedente de visão*⁴⁵. Estabelece-se entre ambos um

jogo dialógico-dialético, onde constroem uma compreensão da realidade investigada, transformando-a e sendo por ela transformados.

Conforme Freitas (2002), “essa atitude fundamentadora da pesquisa também pode ser observada em Vygotsky, ao considerar que todo conhecimento é sempre construído na interrelação das pessoas” (p.25).

Este enfoque metodológico deve, pois, compreender o homem como um sujeito social, histórico e cultural, cujas ações sobre o mundo produzem a realidade, entendendo que “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VYGOTSKY, 1994, p.68). Logo, está presente em todo o processo da pesquisa, em todas as suas etapas.

Para Vygotsky e Bakhtin, as investigações sobre fenômenos humanos e sociais devem considerar o homem como sujeito produzido pela cultura e produtor da mesma, numa relação dialética. Logo, não cabem dicotomias, separações, fragmentações em suas teorias, pois há, na sociedade, um constante processo de mudança, onde as relações e seus produtos são plurais, dialéticos e dinâmicos, assim como os homens que a constituem.

Diante da multiplicidade de sujeitos, vozes, olhares, contextos, horizontes sociais, pontos de vista, cabe-me, como pesquisadora, valorizar e fazer emergir as contribuições de tamanha grandiosidade e riqueza para a pesquisa que ora se delinea. Enfim, a escolha dos instrumentos, associados ao meu olhar e ao referencial teórico que a respalda, são os meios pelos quais pretendo desvelar como se dá, no interior da escola, a convivência entre livros e computadores.

4.2 Trilhando o caminho da pesquisa

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar.*
Paulo Freire

Neste momento tento deixar explícito o caminho por mim percorrido na

⁴⁵“Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele”. (BAKHTIN, 1992, p.45)

trajetória da pesquisa. Caminho de muita aprendizagem, buscas, mudanças de rumo, paragens e retomadas - de planos e sonhos.

A relevância e originalidade desta pesquisa nunca estiveram tão claras quanto no momento em que comecei a construir meu caminho de investigação: fui buscar o *lócus* para que a mesma começasse a se efetivar. Percebi que o processo de construção dos dados já se inicia na entrada do campo.

Analisando a proposta inicial, entrei em contato, por telefone, com a Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora. Nesse momento, queria saber em quais escolas funcionavam a biblioteca escolar e o laboratório de informática para definir meus sujeitos de pesquisa. Após contato com quatro ramais telefônicos diferentes, não consegui nem saber quem seria a pessoa responsável por estas informações.

Vieram à minha mente as palavras de Drummond (1988): *No meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho (p.45).*

Porém, no dia seguinte, ora contornando, ora passando por cima das pedras, recomecei minha caminhada, que em nada mudou, exceto na declaração do nome e do número do ramal de quem poderia me dar informações oficiais acerca do que procurava. As tentativas de contactar-me com a referida pessoa foram, por três vezes, frustrantes. Estava em negociações de vagas para alunos do ensino fundamental com instituições estaduais de educação. Neste ínterim, uma funcionária da Secretaria de Educação quis auxiliar-me e disse extraoficialmente alguns nomes de escolas onde funcionavam a Biblioteca e o Laboratório e que, desta forma, deveriam corresponder ao que procurava.

Pude, então, começar alguns contatos telefônicos para saber em qual horário eu poderia ir até a escola para apresentar minha proposta de pesquisa. Na primeira, a secretária me relata:

Secretária: *Aqui a biblioteca não funciona*⁴⁶..

Lúcia: Mas tem bibliotecária?

Secretária: Tem, mas eu não sei te dizer o horário dela, porque ela às vezes vem de manhã, às vezes vem de noite...

Lúcia: Mas eu gostaria de ter um contato com ela, ver se os alunos vêm à Biblioteca, se leem, pegam livros emprestados, fazem pesquisa...

Secretária: *Os alunos não têm acesso à Biblioteca.*

Lúcia: Como assim?

⁴⁶ Todos os grifos ao longo da análise foram feitos intencionalmente como destaque.

Secretária: Eles têm aulas de leitura com um professor regente, é um tipo de projeto, na sala de aula, "tá" na grade. E eles não precisam da biblioteca. Eles já têm aula de leitura.

Como naquele momento não era meu objetivo questionar a função da bibliotecária, nem verificar o que é feito do acervo que chega às escolas todos os anos através do *Programa Nacional de Biblioteca da Escola*⁴⁷, segui meu caminho. Porém, com muitas inquietações e questionamentos: muitas escolas não têm biblioteca; esta situação não seria fruto de experiências como esta, onde não há um trabalho efetivo neste espaço tão rico? Já que os "alunos não precisam da biblioteca", para que mantê-la nas escolas? Penso ainda na "aula de leitura", que tem um horário fixo - está na "grade" - e na "biblioteca desnecessária" àquela escola. Um texto só adquire existência verdadeira ao ser lido. Logo, é preciso esclarecer que a biblioteca existe para o leitor principalmente; e não para o livro em si, fechado, sem uso, sem função, sem leitor.

Há também, com as "aulas de leitura", uma imposição de um tempo determinado para que a prática leitora se dê. O aluno não leva o livro para casa, não o escolhe na estante, não seleciona entre as várias classificações (poesia, conto, gibi, crônicas, etc.) aquilo que gostaria de ler. A escolha não é *do* aluno, mas *para* ele. Em alguns momentos é preciso que o professor indique livros e interfira na qualidade da leitura de seu aluno, se esta estiver defasada; porém esta não pode ser uma prática única na escola.

No contato com a próxima escola, após me apresentar, perguntei se lá funcionavam a Biblioteca e o Laboratório, a pessoa que me atendeu ao telefone garantiu-me que sim. Todavia, pedi para falar com a diretora para poder agendar meu encontro. Qual não foi minha surpresa, quando ao me apresentar como pesquisadora, dizer da minha intenção de pesquisa, ela afirmou, categórica, que lá só havia dez máquinas antigas, que funcionavam precariamente, que o "rapaz do laboratório" estava de licença médica e não tinha previsão de quando o mesmo voltaria para a escola. Percebi, com as declarações da diretora, que lá não haveria abertura para o desenvolvimento da pesquisa.

⁴⁷ O acesso à cultura e à informação e o incentivo à formação do hábito da leitura nos alunos, nos professores e na população são explicitados como os principais objetivos do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa, de referência e outros materiais de apoio às atividades docentes e ao processo de ensino, aos alunos e as escolas públicas do ensino fundamental pelo Ministério da Educação. (www.mec.gov.br)

Esses fatos narrados – em que profissionais admitem que a biblioteca escolar e o laboratório de informática existem, mas não funcionam - implicam em um questionamento sobre esta “aceitação passiva” de que os recursos financiados para as escolas podem não ser usados. Como podem se contentar em dizer que existem tais espaços, mas que não precisam funcionar?

Todavia, incansável, fui esforçando-me para descobrir algumas escolas para realizar minha proposta de investigação. Através do catálogo telefônico, selecionei e telefonei para possíveis escolas.

Na região denominada “Cidade Alta”, que circunda a Universidade Federal de Juiz de Fora, num conjunto de sete escolas da rede municipal, através de telefonemas, obtive uma informação chocante: não há, em nenhuma delas, um laboratório de informática que funcione⁴⁸ e em três destas não há Biblioteca. Em uma delas há uma sala denominada “sala multimídia”, que contém uma televisão, um aparelho de videocassete, um de DVD e dez computadores *armazenados em caixas*. Nesta sala funcionam também os projetos de ciências (“Mão na massa”⁴⁹) e de “laboratório de aprendizagem” (o aluno volta à escola em horário extraturno para revisão das disciplinas nas quais seu índice de aproveitamento foi considerado baixo). Esta escola foi reinaugurada em agosto de 2007, após uma ampla e demorada reforma. Se nesta sala funcionam outros projetos, surge um questionamento: será que houve previsão, planejamento e levantamento das reais necessidades da escola? A instalação de um laboratório de informática não seria necessária? Será que não faltou aos gestores e demais profissionais da escola uma preocupação com a inclusão digital, tão propagada atualmente?

Também percebi que já havia uma constatação importante para a minha pesquisa: a informação, dada pela funcionária da Secretaria de Educação, sobre as escolas onde *funcionavam* biblioteca e laboratório de informática não correspondia à realidade; o dito funcionamento dos laboratórios de informática, em algumas instituições, não passava de máquinas sem uso e sem manutenção.

Assim continuei, por iniciativa própria, selecionando escolas para verificar a

⁴⁸ Obtive esta informação em outubro de 2008. Em agosto de 2009, quis certificar-me da situação das escolas e constatei algo positivo: duas escolas inauguraram seus laboratórios de informática, tendo um professor responsável por este espaço. Em relação à biblioteca escolar, a situação continua a mesma.

⁴⁹ O Projeto “Mão na Massa” funciona em horário extraturno e é desenvolvido em módulos, acompanhados de kits com material experimental sobre a flutuação, mudança de estados físicos da água, Astronomia e os órgãos de sentido, além de diversas propostas envolvendo conceitos ligados ao meio ambiente. É um projeto da UFJF em parceria com a Prefeitura de Juiz de Fora.

possibilidade de tê-las como espaço para busca de respostas às questões que, no momento, perseguia. O critério de escolha de uma das escolas se deu por aproximação pessoal: em conversa com a coordenadora pedagógica - que também cursava o mestrado - da Escola Municipal A⁵⁰ vislumbrei uma possibilidade de adentrar-me neste estabelecimento para começar uma nova empreitada na construção do meu caminho de pesquisadora. Para isso, minha orientadora enviou uma carta de apresentação à Secretaria de Educação, que precisava autorizar a realização da pesquisa empírica naquela instituição. Aproveitando o ensejo, enviei um ofício pedindo os seguintes dados:

- a. *Número total de escolas da rede municipal;*
- b. *Número de escolas onde funcionam a Biblioteca Escolar e o Laboratório de Informática;*
- c. *Número de escolas onde funciona somente a Biblioteca;*
- d. *Número de escolas onde funciona somente o Laboratório de Informática.*

Recebi um telefonema da Secretaria de Educação que respondia afirmativamente ao pedido, logo, poderia realizar a pesquisa na escola A. Em relação às informações solicitadas, obtive as respostas: 98 (noventa e oito) escolas; 49 (quarenta e nove) com biblioteca e laboratório de informática; 22 (vinte e dois) somente com biblioteca e 10 (dez) somente com Laboratório de informática⁵¹.

Com estes dados, constatei, alarmada, que de 98 escolas, **27** não possuem bibliotecas⁵², **39** não tem laboratórios de informática e **17** não possuem nem biblioteca, nem laboratório.

Neste ponto da caminhada, outro passo, igualmente capital, era deliberar qual seria a outra escola e seus respectivos sujeitos. A coordenadora do Grupo LIC indicou-me a escola B, tendo inclusive já conversado com o diretor a respeito da pesquisa.

⁵⁰ Serão resguardados no anonimato os nomes das escolas, assim como de todos os profissionais envolvidos. Tal opção se deve ao fato do compromisso de sigilo com eles firmado pela pesquisadora.

⁵¹ Em janeiro de 2010, obtive da Assessoria de comunicação da Secretaria de Educação as informações referentes a estes números, que são, respectivamente: 99 – 51 – 21 – 06. Vê-se que, de um ano para outro, houve uma mudança pequena em relação aos dados.

⁵² Cabe aqui uma informação acerca da defasagem existente em relação ao número de bibliotecas nas instituições escolares: conforme dados apresentados pelo Censo 2005, apenas 19,4% das escolas públicas brasileiras do Ensino Fundamental possuem uma biblioteca, ou seja, 27.815 escolas em um total de 143.631 unidades escolares. Todavia, Barros (2008) nos anuncia: "Está tramitando no Congresso Nacional, o Projeto de Lei 3044/08, de autoria do deputado Sandes Júnior (GO), que determina que, num prazo de cinco anos, todas as escolas do país devem ter bibliotecas com acervo mínimo de quatro livros por aluno". [online]

Após obter a autorização da Secretaria de Educação e dos diretores das escolas, iniciei, então, a realização de um estudo piloto⁵³, visando conhecer as escolas e os sujeitos, focalizando o uso – ou não uso – da biblioteca escolar e do laboratório de informática pelos docentes, em suas práticas pedagógicas. Outras questões nortearam o trabalho: como e para que os professores os utilizam? Quem são estes professores? Qual a sua formação? Estes espaços (biblioteca escolar e laboratório de informática) estão contemplados no Projeto Político Pedagógico das escolas?

Em relação aos sujeitos da pesquisa, os profissionais que trabalham na biblioteca e no laboratório de informática já estavam “previamente” escolhidos; porém, os professores regentes foram indicados pela coordenadora pedagógica da escola A e pela chefe de departamento da escola B.

No projeto piloto foram realizadas entrevistas⁵⁴ semiestruturadas com dois professores da biblioteca escolar, um do laboratório de informática, três professores regentes; análise preliminar dos Projetos político-pedagógicos das escolas e a aplicação de um questionário aos professores das escolas para fazer um mapeamento do uso da biblioteca escolar e do laboratório de informática por eles⁵⁵.

Continuei o meu caminho de pesquisadora. E encontrei inspiração em Thiago de Mello (2003b, p.27) que me ensinou a caminhar com alegria:

*O que passou ensina
com sua garra e seu mel.
Por isso é que agora vou assim
no meu caminho. Publicamente andando.
Não, não tenho um caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi (o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.*

⁵³ Este estudo piloto foi desenvolvido durante os meses de outubro a dezembro de 2008.

⁵⁴ Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. Foram feitas também notas de campo (em CD anexo).

⁵⁵ O Grupo de Pesquisas LIC aplicou um questionário na Escola B sobre os usos do computador/internet pelos professores no ano de 2008. Tive acesso a estes dados e resolvi atualizá-los e ampliá-los. Aplicou-se um novo questionário, no intuito de saber também sobre o uso de livros/biblioteca escolar e uniformizar os instrumentos em ambas as escolas pesquisadas (A e B).

Percebi que estava aprendendo e, continuamente, fui retocando minha questão, minha visão sobre ela, considerando os sujeitos que comigo caminhavam e que me ajudavam, em cada novo diálogo, a traçar meus próximos passos.

O passo seguinte foi o processo de construção dos dados obtidos através do projeto piloto. Na verdade, foi uma primeira experiência: sinalizar algumas expectativas de respostas para apresentar no meu exame de qualificação.

A partir do projeto piloto (que me permitiu uma aproximação e conhecimento do campo de pesquisa, definir os sujeitos e ter acesso aos PPP das escolas) percebi que cada professor e cada instituição têm suas peculiaridades, que incidem sobre o uso - ou não - da biblioteca escolar e do laboratório de informática. Os espaços são diferentes, as habilidades que exigem são diferentes, os usos e objetivos definidos pelos profissionais são diferentes, as incorporações das TIC pelos professores são diferentes. Logo, a “convivência” nem sempre acontece.

Neste momento, é importante destacar que, dentro da perspectiva histórico-cultural, a forma de se construir uma pesquisa é respeitando as mudanças que vão se fazendo necessárias ou que vão se delineando no decorrer de seu processo. Assim, como as escolas são diferentes, as perspectivas relativas ao trabalho de campo foram também diferenciadas, pela realidade que se desenhou durante a investigação e por proposta da banca, na ocasião da qualificação.

Nas duas escolas, a biblioteca escolar e o laboratório de informática não têm projetos comuns, interdisciplinares. Sendo que na Escola A há um trabalho, realizado pela professora responsável pelo laboratório de informática, no qual utiliza livros e computadores. Assim, a banca de qualificação aconselhou-me, diante dos diferentes contextos das escolas: (a) observar a realização do referido trabalho na Escola A, com o intuito de conhecer a prática de leitura/escrita em diferentes suportes; (b) retomar as entrevistas com os professores da Escola B para sondar se houve alguma mudança, algum planejamento para o ano de 2009 que contemplasse o uso da biblioteca escolar e/ou o laboratório de informática; (c) fazer uma entrevista com as coordenadoras pedagógicas das escolas para suscitar uma reflexão sobre as possibilidades do uso destes espaços e (d) fazer um levantamento dos usos do computador e do livro nas escolas, para termos um panorama de como vêm sendo utilizados os espaços focalizados por minha pesquisa. Esse processo investigativo, proposto pela banca, ocorreu de março a agosto de 2009. Neste período, além dos instrumentos sugeridos, foram observadas também outras atividades desenvolvidas

no laboratório de informática e o empréstimo de livros aos alunos na biblioteca escolar; foram acessados os históricos dos espaços e das escolas, os projetos de trabalho dos bibliotecários, da professora responsável pelo laboratório de informática e dos regentes, o *blog* da escola A, o *site* da Escola B e realizada mais uma entrevista com os sujeitos para retomada do que ficou latente e para finalização do processo.

É pertinente dizer que houve respeito às especificidades de cada escola; logo, não foram feitas comparações, mas investigadas ações nelas presentes que contribuiriam para uma possível resposta à minha questão.

A seguir, apresento um quadro que sintetiza os sujeitos, instrumentos e documentos das Escolas A e B, analisados durante todo o processo investigativo:

Quadro 1: INSTRUMENTOS E DOCUMENTOS

Escola A	Entrevistas/ observação	Questionário	PPP / Projetos de Trabalho da BE e do LI / históricos dos espaços e das escolas/ <i>blog</i>
Escola B	Entrevistas/ observação	Questionário	PPP (agenda da escola) / Projetos de Trabalho de professores / históricos dos espaços e das escolas / <i>site</i>

Figura 12

Quadro 2: SUJEITOS

Escola A	Professora- bibliotecária	Professora do LI	Professora do 5º ano (Ensino Fundamental)	Coordenadora pedagógica
Escola B	Professor- bibliotecário	Professora do 2ºano (Ensino Fundamental)	Professora do 8º ano (Ensino Fundamental)	Coordenadora pedagógica

Figura 13

Para a descrição do trabalho de análise da pesquisa, será mantido o anonimato dos sujeitos envolvidos. Assim será usada a seguinte nomenclatura:

Escola A

A1 = Professora responsável pela biblioteca escolar;

A2 = Professora responsável pelo laboratório de informática;

A3 = Professora do 5º ano;

A4 = Coordenadora pedagógica.

Escola B

B1 = Professor responsável pela biblioteca escolar;

B2 = Coordenadora pedagógica

B3 = Professora de Português do 8º ano;

B4 = Professora de matemática do 2º ano.

4.3 Desvelando os sujeitos e o campo da pesquisa

4.3.1 Os sujeitos

Pretendo, neste momento, apresentar os sujeitos, o “lugar” de onde falam e o contexto das escolas onde se desenvolveu a pesquisa. Retomo Freitas (2003) para evidenciar a importância de *“compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto”* (p.27). Contexto ligado às suas historicidades, às relações sociais estabelecidas, às construções de suas subjetividades, seus referenciais teóricos e de vida. Nossos encontros, mediados pelas palavras, fizeram de nós sujeitos diferentes, cujos olhares, vozes, referenciais se ampliaram depois que interagimos. Aproximei-me dos sujeitos, conheci seus discursos, retornei ao meu lugar de pesquisadora. Sinto que juntos, em interação, conseguimos somar nossas individualidades e traçar um processo de mútua constituição e ressignificação. Este processo se delineou durante a pesquisa e permeará toda nossa vida, enquanto seres inconclusos - no sentido freireano e bakhtiniano - e em eterna (trans)formação.

Acredito que o “lugar” de onde cada sujeito fala é determinante das escolhas feitas durante sua trajetória pessoal e profissional. Suas histórias de vida, de formação, de leitores traduzem, de alguma forma, suas práticas, seus modos de conceber a leitura, de desenvolver seus trabalhos. Os sujeitos desta pesquisa foram entrevistados individualmente. As entrevistas foram se constituindo verdadeiras narrativas, um caleidoscópio de vidas, experiências, histórias, crenças e posturas. Para termos um perfil dos profissionais envolvidos nesta pesquisa, apresento uma síntese de suas trajetórias profissionais, envolvendo sua formação, função e tempo de serviço na educação e na escola. Trata-se de um grupo bem heterogêneo,

formados em diferentes áreas: (1) educação física, (4) pedagogia, (1) matemática, (1) filosofia, (1) letras; diferentes graus de formação: (4) pós-graduados [especialização], (3) mestrados, (1) doutora; com diferentes tempos de serviço, que vão de 8 a 24 anos:

A1: Graduada em Educação Física, pós- graduada em arte-educação. Trabalha na escola há 23 anos. Em 2005 começou a trabalhar na biblioteca escolar.

A2: Formada em pedagogia, com especialização em psicopedagogia, está fazendo pós-graduação em Tecnologias da Informação e comunicação no ensino fundamental pela Universidade Aberta do Brasil (UFJF); está há 16 anos na rede municipal, 10 anos na Escola A, trabalha há 4 anos no laboratório de informática.

A3: Graduada em pedagogia, com especialização em psicopedagogia. Tem 23 anos de magistério, sendo que 22 anos na Escola A. Trabalha como regente do 5º ano.

A4: Coordenadora pedagógica, graduada em pedagogia, com especialização em alfabetização, está cursando mestrado em educação. Tem 24 anos de profissão, sempre no ensino fundamental.

B1: Médico veterinário, administrador de empresa, tem licenciatura em matemática, pós-graduação em engenharia econômica e recursos humanos, trabalha em biblioteca há mais ou menos 20 anos, está no comando do Proler⁵⁶ Regional desde 1996.

B2: Coordenadora pedagógica, licenciada em filosofia, especialista em Ciência da religião, orienta o projeto de trabalho "Contadores de histórias" da Escola B, onde trabalha há quase 20 anos. Começou, em julho de 2009, o curso de mestrado em educação.

B3: Possui graduação e mestrado em Letras e terminou recentemente seu doutorado, trabalha há 8 anos, sendo que há 3 na Escola B. É professora de Português, trabalha com o 8º ano.

B4: Graduada em pedagogia, cursando mestrado em educação, é professora

⁵⁶ Em 13 de maio de 1992, através do Decreto Presidencial nº 519, instituiu-se o PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura. Seu objetivo maior é promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita, considerando a sua importância para o fortalecimento da cidadania. Nacionalmente o PROLER desenvolve ações em parceria com secretarias de cultura e de educação (municipais ou estaduais), universidades, bibliotecas, ONGs e outras instituições, estabelecendo convênios e constituindo os Comitês (<http://catalogos.bn.br/proler/Proler.htm>).

há 21 anos, trabalha com o 2º ano do ensino fundamental.

4.3.2 As escolas

A Escola A pertence à rede municipal de ensino, foi fundada em 31 de janeiro de 1969 e está situada num bairro periférico. Funciona em três turnos, atendendo a educação infantil (1º e 2º períodos), ensino fundamental (1º ao 9º anos) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). O número de alunos matriculados é de aproximadamente 1200 e a escola conta com 80 professores, 3 coordenadoras pedagógicas (1 para cada turno), 9 funcionários, 1 diretora e 1 vice-diretor.

A Escola B está localizada num bairro residencial, na região central de Juiz de Fora e foi fundada no ano de 1965. Funciona em três turnos e possui aproximadamente 1250 alunos, matriculados em 28 turmas de Ensino Fundamental, 09 turmas de Ensino Médio e 07 turmas atendendo a alunos do Curso de Educação de Jovens e Adultos. O quadro docente conta hoje com 61 professores efetivos, 28 professores substitutos, 5 chefes de departamentos (Ciências Humanas, Ciências Naturais, Letras e Artes, Educação Física e Matemática), 20 funcionários técnico-administrativos, 4 coordenadores pedagógicos de ensino (1º ao 5º ano, 6º ao 9º ano, ensino médio, EJA), 1 diretor e 1 vice-diretora.

4.3.3 As bibliotecas escolares

A biblioteca da Escola A foi fundada em agosto de 1974. Possui aproximadamente 2000 livros. É distribuída em dois ambientes: (a) uma sala fechada, com 6 mesas, onde ficam as estantes com os livros e (b) uma varanda anexa, com 3 mesas, onde podem ser realizadas atividades ao “ar livre”.

Nesta Escola, a professora-bibliotecária declara que a biblioteca funciona quatro dias pela manhã e um dia à noite, por isso ela faz um rodízio de turmas, de quinze em quinze dias, para o empréstimo de livros.

Sobre o histórico da biblioteca da Escola B, o bibliotecário não tem nenhum registro. Ele e a vice-diretora acreditam que foi fundada juntamente com o colégio. A vice-diretora está na escola há 24 anos; quando chegou, a biblioteca já funcionava e não sabe se há um registro pontual sobre o seu histórico. O que aconteceu, durante o período em que está na escola foi que, num processo natural, a biblioteca foi se

atualizando, aumentando o acervo e que, inclusive, está sendo informatizada⁵⁷. Indicou-me para procurar o professor fundador e primeiro diretor da escola, porém não sabia seu endereço. Procurei no catálogo telefônico, pelo nome, o endereço do primeiro diretor. Fiz tentativas por telefone, por vários dias. Assim, escrevi-lhe uma carta solicitando alguma data, fato ou algo que pudesse me ajudar na minha busca. Não obtive nenhuma resposta.

A biblioteca da escola B é bem ampla, com um grande acervo – cerca de 10.000 livros - incluindo fitas de vídeo e DVD. Conta com dois funcionários auxiliares, ficando aberta todos os dias, nos turnos da manhã e tarde, e um dia à noite, para empréstimo de livros para os alunos do EJA.

O professor responsável pela biblioteca da escola B realiza o trabalho de empréstimos de livros e de DVD para os alunos; orienta pesquisas escolares solicitadas pelos professores; seleciona livros para o “cantinho de leitura” (que fica nas salas de aula para serem utilizados pelas professoras, da forma que quiserem) e para a “Oficina Literária” (realizada uma vez por semana, na sala de aula, sob a responsabilidade da professora regente, que organiza atividades de interpretação, resumo, produção de textos, reescrita, desenhos, cruzadinhas, etc.).

Nas Escolas A e B é bem diversa a composição do acervo bibliográfico, que é sempre renovado, na maioria das vezes, através do PNBE (MEC) e de compras efetivadas pela direção das escolas. São também variados, entre livros de literatura e de pesquisas escolares.

4.3.4 Os laboratórios de informática

O laboratório de informática da Escola A passou por um longo processo de implantação: foi feito um projeto em 2001; em 2002 a Prefeitura enviou 10 computadores e a escola comprou mesas e cadeiras; em 2003 começou a funcionar; em 2005 a escola pagou para que fosse instalada a internet. A manutenção das máquinas é feita pela escola.

A professora A2, responsável pelo laboratório de informática da escola A, narrou-me que agenda um horário com os professores para atendimento às turmas. Explicou que há uma divisão dos alunos em pequenos grupos, pois há somente 10

⁵⁷ O processo de informatização da biblioteca, realizado pelo professor bibliotecário e pelos dois auxiliares, começou em junho de 2009. Os livros deixarão de ter fichas de registros e de empréstimos feitas no papel e passarão a ser feitas no computador.

computadores no laboratório de informática, o que impossibilita o trabalho com a turma toda. A2 atende também aos alunos, com horário marcado, para realizarem pesquisas na internet.

Estas informações foram obtidas no início do processo de pesquisa, em 2008. No ano seguinte, logo quando retomamos o processo investigativo, A2 me anuncia que houve uma mudança considerável: a coordenadora pedagógica, ao final do ano de 2008, ao perceber que alguns professores afirmavam não utilizar o laboratório de informática, propôs que A2 montasse um horário com todas as turmas. Logo, os professores, que quiserem, terão a oportunidade de realizar atividades utilizando os computadores, com o auxílio de A2. Este horário, porém, não impede que ocorram atividades extras, paralelas com as turmas, desde que haja, para isto, disponibilidade de horário de A2 e interesse dos professores.

A coordenadora pedagógica da escola A esclareceu que o regente tem de acompanhar a turma e que a professora de informática participa dos planejamentos mensais, para ter ciência do que está sendo trabalhado em sala de aula.

Acredito que este planejamento conjunto garante que o computador seja utilizado de forma integrada aos conteúdos curriculares. Creio que, assim, esta escola está caminhando para uma perspectiva apontada por Coscarelli (2007a), na qual defende que:

A fim de tornar nossos alunos usuários familiarizados com os recursos disponíveis nos computadores, eles precisam usar a informática e não ter aula de informática. Em muitas escolas a informática passou a ser mais uma matéria que em nada contribui para as atividades realizadas nela. (...) Acredito que informática deveria ser um recurso auxiliar da aprendizagem, um elemento que deveria integrar e reunir as diversas áreas do conhecimento, em um determinado projeto. (p.32)

Na Escola B, especificamente, há dois espaços destinados aos computadores, cuja manutenção técnica está sob responsabilidade de bolsistas/estagiários: (a) o Infocentro, inaugurado no ano de 2006, que é equipado com 10 computadores *Pentium IV*, conectados em rede, com acesso gratuito à *Internet*. O sistema operacional dos computadores é o *Linux*, por se tratar de um sistema livre e que não traz alto custo de manutenção. Pode ser usado livremente pelo aluno em seus horários livres ou extra-turno. Seu uso não está vinculado a um trabalho de sala de aula conduzido pelo professor. Seu objetivo é viabilizar o acesso e o uso de informações eletrônicas e digitais para a comunidade estudantil,

promovendo a inclusão social e digital. E (b) o “laboratório de informática”, instalado em 1995, que tem os mesmos objetivos, porém é de responsabilidade do professor agendar data e horário para que possa utilizá-lo com a sua respectiva turma. Até 2008, eram 15 computadores. Esta situação mudou em 2009, quando foram adquiridos novos computadores e a sala hoje conta ao todo com 34 máquinas conectadas à *internet*.

Na Escola A foi criado um *blog*, em 2009, para divulgação de todas as atividades realizadas no laboratório de informática; exposição de trabalhos desenvolvidos por toda a comunidade escolar (atividades em sala de aula, murais, etc); indicação de livros, *sites*, eventos da escola (festas, reuniões).

Na Escola B, há o *site*, criado em 2003, por duas professoras e por dois alunos do Ensino Médio. Entre os objetivos para sua criação estão: divulgação do trabalho pedagógico entre os departamentos, divulgação de notícias e comunicação entre escola e pais.

4.4 Construindo e analisando os dados da pesquisa

A pesquisa, com base na abordagem histórico-cultural, reflete sobre o indivíduo em sua totalidade, abrangendo os aspectos pessoais e sociais que estão constantemente interligados. Um indivíduo que está sempre se constituindo enquanto pessoa, no e pelo discurso, na interação com o outro. Desta forma, ao realizar-se uma pesquisa, o conhecimento construído não é apenas *sobre* o outro, mas *com* o outro, que é um sujeito que fala, que age (BAKHTIN, 2003) .

Enquanto ser social, marcado pelo contexto no qual vivo, de acordo com meu horizonte social, que orienta minha compreensão, que permite minha leitura de mundo, quero dirigir meu olhar para os campos de pesquisa: a biblioteca escolar e o laboratório de informática. Sei que este olhar ampliou-se à medida que interagiu com os sujeitos, únicos, específicos, singulares. Sim, somos incompletos, inconclusos, inacabados. E a diversidade, a diferença, a necessidade da presença do outro, nos caracteriza, constitui, humaniza e enriquece (FREIRE e BAKHTIN). Assim, do meu lugar exotópico⁵⁸ de pesquisadora, “fora do outro”, vou buscando compreender seu

⁵⁸ A **exotopia** (“lugar de fora”) é “o excedente de visão”, é a capacidade que tenho de complementar o outro pelo que vejo dele e que ele não pode, não consegue enxergar. Significa ter uma visão do outro que ele nunca terá. É um conceito de Bakhtin que se refere à atividade criadora em geral, incluindo a pesquisa. “O primeiro movimento é de tentar captar o olhar do outro, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do pesquisado, para sintetizar ou

texto, sua voz, seu gesto, seu olhar, de onde emanam os sentidos que vou construindo sobre a realidade investigada. Por tudo que vejo além do outro, me colocando em seu lugar, mas retornando ao meu, tenho algo a dizer, para ir além, para avançar na construção do conhecimento – transformando e sendo transformada neste processo.

O pesquisador, inevitavelmente, gera intervenções e deslocamentos no campo de pesquisa, já que traz elementos de reflexão, a partir de seu lugar histórico, seu olhar. Como mostra Bruno (2007) “compreendo que os dados são produzidos pelo pesquisador, em articulação com os sujeitos de pesquisa, por considerá-lo um sujeito ativo que interfere no *lócus* da pesquisa” (p.56). Intenciono, pois, neste momento, interagir com os pesquisados, entrecruzar nossas vozes e pontos de vista, dialogar, refletir, cotejar nossos textos e iniciar meu trabalho de construção e análise de dados.

Durante as aulas de Pesquisa I, orientações e discussões no grupo LIC tive acesso a vários textos que levaram à reflexão sobre a importância de uma pesquisa e do papel do pesquisador e dos pesquisados. Entre eles, destaco Rey (1999) que considera a investigação como um processo de construção teórica em que novos sentidos se constroem entre os envolvidos. Segundo o autor, a construção de **indicadores** ocorre quando o pesquisador dá significado aos elementos encontrados no campo, de acordo com sua interpretação.

Bogdan e Biklen (1994) aconselham o desenvolvimento de **categorias** enquanto meio de classificar os dados que se recolhe, pois “são os valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, atividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar” (p.229).

Por sua vez, Lüdke (1992) afirma que o pesquisador tem uma tarefa essencial, que é uma visão mais informada e possivelmente esclarecedora do fenômeno estudado, dando a seguinte dica:

Todas as informações vindas das entrevistas, das observações e da análise dos documentos iam sendo assim balizadas entre as questões levantadas e os objetivos iniciais do estudo, tendo sempre como pano de fundo a contribuição teórica disponível. (...) Uma das tarefas mais delicadas (...) é a que cuida de estabelecer indispensável equilíbrio entre os elementos que

totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática.” (AMORIM, 2006, p.96)

realmente entrarão nesse quadro final: de um lado é necessário manter-se uma porção razoável de dados brutos (...) de outro lado, é necessário que se vá introduzindo uma certa porção de dados mais elaborados. (p.48)

E continua: “e isso ele (o pesquisador) fará com o auxílio de sua criatividade, de seu esforço, de sua sensibilidade, de sua disciplina e também de sua imaginação metodológica” (p.49).

Assim, imbuída do referencial teórico-metodológico que orienta esta pesquisa, vou voltar aos fatos, revolvê-los, revisitá-los, memorá-los, reavaliá-los, a fim de procurar esta “visão esclarecedora do fenômeno”. Laville e Dionne (1999) traduzem bem esta etapa:

Momento excitante para o pesquisador aquele em que se encontra enfim de posse de seus dados e em que se esforça em ver “no que isso vai dar”! (...) Os dados, ainda em estado bruto, não “dão” quase nada. Os fatos (...) nunca falam espontaneamente, e a tarefa do pesquisador acha-se longe de ser finalizada. Falta-lhe muito a fazer antes que possa fechar o círculo que liga o que emergirá de sua investigação ao problema que a lançou. (p.197)

Chegou a hora de compreender os dados conseguidos pelas transcrições de entrevistas⁵⁹, questionário, leitura de documentos e as notas de campo feitas a partir das observações, das conversas, enfim, das minhas idas e vindas das escolas. Ao produzir as notas, havia todo um processo de retomada dos passos feitos e de preparação para os seguintes. Já havia, com certeza, uma “**pré-análise**”, uma reflexão acerca de tudo o que fora coletado a cada dia de observação, a cada conversa, a cada gesto, a cada silêncio-palavra por dizer. Fico pensando: “No que isso vai dar?” Porém, é preciso traçar um caminho, é preciso um retorno à questão, aos objetivos, ao referencial teórico. É hora da análise. É um novo ciclo, sem dúvida. Para Aguiar (2006), “cada análise é única e encontra-se dentro de um momento contínuo de construção e aprimoramento” (p.232). Afinal, diferentes teorias, posturas e objetivos do pesquisador vão gerar diferentes formas de analisar e dar sentido aos dados construídos no desenrolar da pesquisa.

Reafirmo, neste momento, o que já foi dito: os estudos apresentados nesta dissertação apontam para a afirmação de que homem e sociedade estão,

⁵⁹ Acho pertinente dizer que todas as transcrições das entrevistas foram feitas por mim. Sinto que, ao transcrevê-las, ia revivendo o momento, a troca de olhares, de sorrisos, reparando palavras não ditas, perguntas não feitas. Em suma, percebia pontos significativos e importantes para o andamento e - por que não? - para a análise dos dados da pesquisa. Percebo também as notas de campo, feitas ao final de cada etapa, como um exercício de “pré-análise”, onde já se evidenciavam alguns relevantes apontamentos acerca da questão investigativa.

dialeticamente, em constante transformação. Os alunos, professores, coordenadores e gestores estão nesta sociedade, dela participam. Todos carregam para dentro da escola suas vivências, suas experiências; assim, as mudanças sociais, políticas, culturais, tecnológicas repercutem na esfera escolar. E foi no texto-discurso dos sujeitos da pesquisa que encontrei evidências de suas histórias de vida, de suas visões de mundo, de sua cultura, de suas esperanças, de suas relações com diferentes gêneros discursivos, de seus objetivos enquanto educadores. Para isso, precisei “dar” a palavra aos meus sujeitos de pesquisa. E agora, as sinto minhas. Que ousadia! Mas no fundo sei que minhas palavras repercutem nos seus discursos, enquanto suas palavras estão impregnando o meu. As palavras-signos que significam histórica, contextual e socialmente. Para Aguiar (2007),

a palavra com significado⁶⁰ é a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. Partimos dela, sem a intenção de fazer uma mera análise das construções narrativas, mas com a intenção de fazer uma análise do sujeito. (p.11)

É preciso, porém, “avançar do empírico para o interpretativo, isto é, da fala para o seu sentido⁶¹” (AGUIAR, 2006, p.231). Sendo que:

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam **indicadores** das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. Sabemos o quão difícil é sua apreensão; ele não se revela facilmente, não está na aparência; muitas vezes, o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula. (id., 228-9)

Com este intuito, leio e releio meus dados. Se ler é produzir sentidos, como encontrar os sentidos nas palavras-textos dos sujeitos para encontrar respostas à minha questão de pesquisa? Como interpretar e tornar compreensível os dados recolhidos até aqui? Como captar, através de meu olhar e meu lugar, a realidade

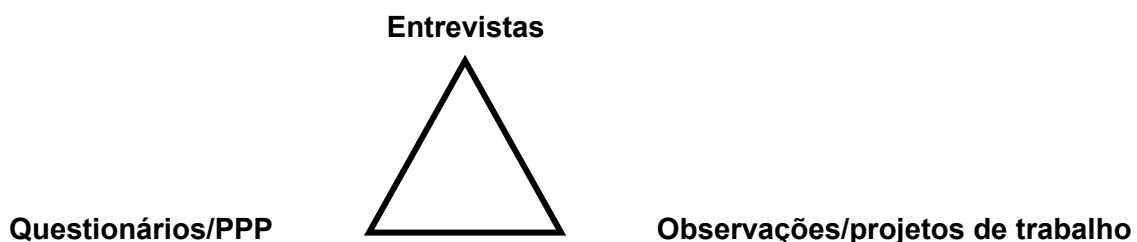
⁶⁰ Significado: É a significação fundada sobre uma convenção , dicionarizada, estabelecida por um grupo social, quando os enunciados são idênticos cada vez que são repetidos.

⁶¹ Sentido: é a significação textual de uma dada palavra nas condições de enunciação concreta, no contexto discursivo ou nas esferas em que é produzida. Comparados aos significados, os sentidos são mais singulares, subjetivos, relativos, flexíveis, contextuais, transitórios. “O sentido real de uma palavra é inconstante. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.” (VYGOTSKY, 2000, p.463). E para Bakhtin/Voloshinov (1988): o sentido (tema) é o significado contextual, que supõe uma relação recíproca entre falante e ouvinte.

que se descortina à minha frente? Como construir/analisar dados considerando a singularidade de cada sujeito, a partir de suas histórias, sua formação, sua relação com o livro e com o computador? Qual trajeto escolher? As respostas apontam caminhos e mais caminhos.

Para Laville e Dionne (1999), o pesquisador pode abordar a **análise dos dados** - em função de suas intenções, seus objetivos e seu conhecimento da área - de três maneiras: (a) Modelo Aberto: as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise; (b) Modelo Fechado: categorias definidas a priori, a partir de um referencial teórico; (c) Modelo Misto: categorias definidas a priori, à luz da teoria, mas podem ser revistas (modificadas, aperfeiçoadas, suprimidas ou inseridas) em função do que a análise apontar como elementos significativos. Assim, optou-se pelo “**modelo misto**”.

Desenvolvi a pesquisa analisando primeiramente cada um dos instrumentos. Depois, integrando os dados obtidos, formei uma triangulação, buscando a interlocução entre eles e procedendo a recortes significativos para chegar a uma possível resposta à questão investigativa e indicar encaminhamentos para uma prática que contribua para a formação de leitores-escritores nos laboratórios de informática e nas bibliotecas das escolas:



As **entrevistas** me permitiram evidenciar o perfil, a formação, o “lugar” dos sujeitos, bem como suas visões sobre os espaços investigados; os **questionários** e os **PPP** me mostraram os contextos das escolas, em seu coletivo de profissionais; as **observações** e os **projetos de trabalho**⁶² descortinaram as práticas pedagógicas dos professores no ambiente escolar.

Refletindo sobre esse processo, percebo que alguns “indicadores” já estavam presentes, intencionalmente, nas entrevistas, tais como: formação docente; tempo

⁶² O conceito de “projetos de trabalho” será aprofundado na análise dos dados.

de profissão e de serviço na escola; função na escola; relação com a leitura; leitura textos e hipertextos; Projeto Político-pedagógico; práticas de leitura e de escrita na sala de aula, no laboratório de informática e na biblioteca escolar; uso da biblioteca escolar e do laboratório de informática pelos professores; empréstimos de livros; pesquisas escolares na biblioteca escolar e no laboratório de informática; etc.

Com os instrumentos (que se interrelacionam), tinha a intenção de conhecer os sujeitos, suas práticas, seus contextos de trabalho. Hoje, compreendo que a primeira categoria foi definida a partir do referencial teórico, da questão e dos objetivos da pesquisa. Muito do que investiguei, procurava por respostas que perseguia, porém os discursos dos sujeitos evidenciavam outros aspectos não “pensados”, não “programados” por mim. Outros indicadores e temas afeitos à pesquisa emergiram através das ideias recorrentes (que se repetiam nos discursos dos sujeitos), relevantes (que respondiam à questão), isoladas (porém significativas) e dos silêncios/ausência de respostas. Assim, a partir da inserção no campo e em função do que a análise foi evidenciando, as categorias foram revisitadas, repensadas, modificadas, algumas suprimidas, outras inseridas. Assim, a segunda categoria foi resultado de sua constância nos discursos dos sujeitos. Chegar na “versão final” das categorias foi um percurso longo, um constante fazer-desfazer-refazer, até sentir, “aliviada”, que, de alguma forma, havia contemplado uma organização que refletia os achados da pesquisa.

Enfim, todo o processo de investigação, os sujeitos, os instrumentos, a teoria e a permanência no campo de pesquisa me forneceram fios com os quais teci as categorias. Desta forma, ao articular o discurso dos sujeitos aos seus contextos de trabalho, às suas formações, às suas convicções, às suas condições histórico-culturais, à teoria que embasa meu trabalho e à minha postura enquanto pesquisadora e educadora construí um processo interpretativo de análise, que seguiu os seguintes passos⁶³:

- Leitura dos **dados** (transcrição de entrevistas, notas de campo, questionário, documentos), observando - a partir da questão, dos objetivos, do referencial teórico, da recorrência - quais elementos significativos, que possibilitam

⁶³ É importante salientar que os passos elencados não são lineares, hierárquicos e nem tampouco estanques, mas se construíram de forma dinâmica e interativa.

discutir as questões, surgiram (que são os **indicadores**). Os dados foram revisitados inúmeras vezes, ao longo da análise e interpretação;

- Releitura e cruzamento/triangulação de todos os dados, selecionando e colorindo os trechos significativos que estavam relacionados e que ilustravam cada indicador (com sua cor respectiva);
- Construção das **categorias** (classificação/denominação/junção dos dados, a partir dos indicadores) e “**subcategorias**”;
- Releitura de todos os dados, marcando, com cores específicas, todos os enunciados que correspondiam a cada categoria;
- Reflexão sobre esses enunciados procurando compreender seus sentidos e relações;
- Organização do texto procedendo a recortes significativos dos dados e buscando suporte e aprofundamento (num efeito catártico) na teoria.

Deste modo, organizando e entrecruzando os dados empíricos com a teoria - num processo construtivo e reflexivo - busquei a compreensão a respeito dos usos e trabalhos realizados na biblioteca escolar e no laboratório de informática pelos profissionais das Escolas A e B. Como resultado, surgiram duas grandes categorias, que são, como ensina Bruno (2007), “interdependentes e não-excludentes” (p.119), nos permitindo configurá-las da seguinte maneira:

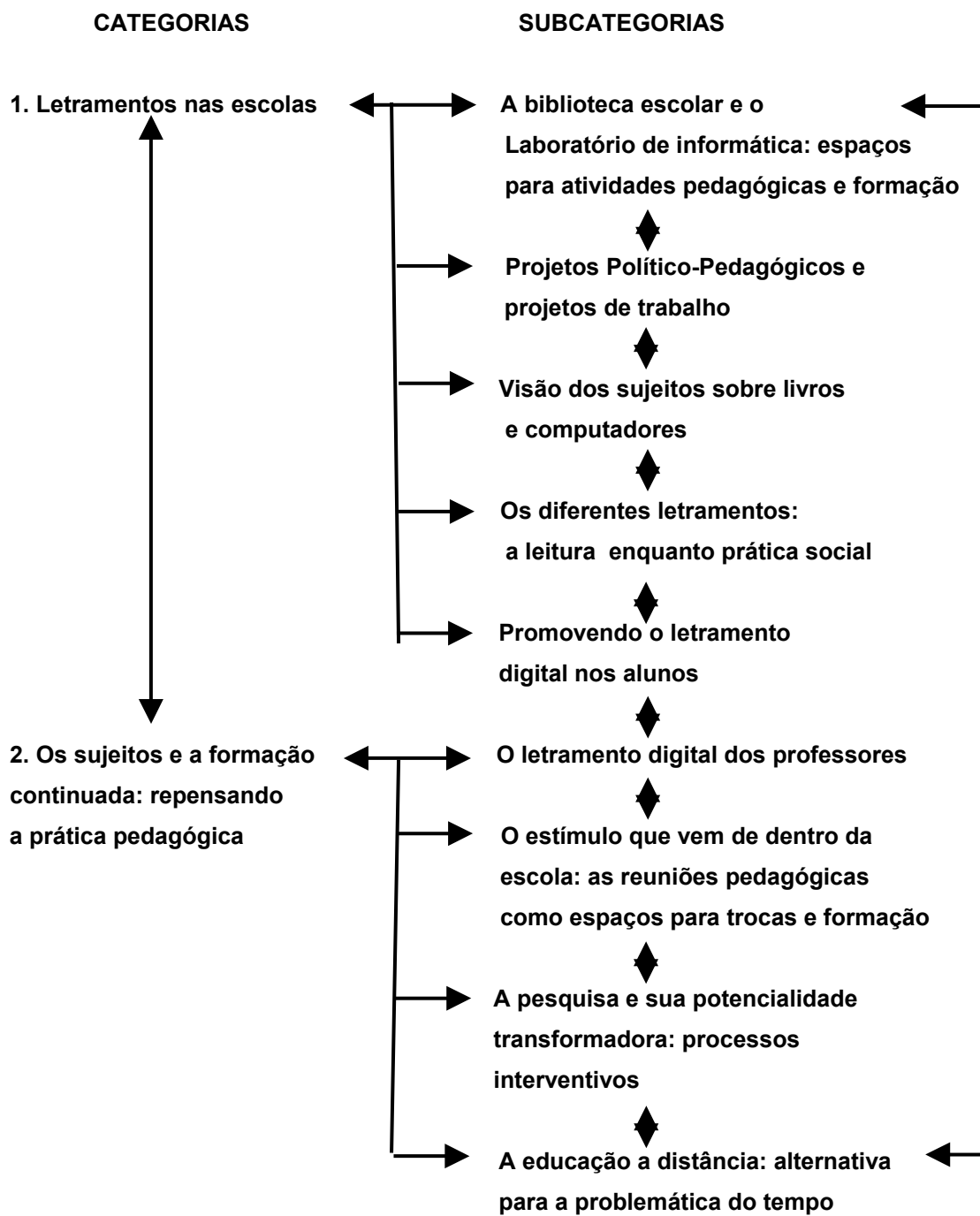


Figura 14 – Categorias emergentes

Assim sendo, apresentarei o processo de análise e interpretação dos dados, que foi possível neste dado momento histórico.

4.4.1 CATEGORIA 1 - LETRAMENTOS NAS ESCOLAS

4.4.1.1 A biblioteca escolar e o laboratório de informática: espaços para atividades pedagógicas e para formação

Com a finalidade de fazer o mapeamento do uso – ou não – da biblioteca escolar e do laboratório de informática por parte dos professores das escolas foi utilizado um questionário. Tive retorno de 29 dos 45 questionários, na Escola A. Na Escola B, 37 retornaram, num total de 54.

Na Escola A, 28% dos professores que responderam o questionário dizem que sempre usam o espaço da biblioteca, 28% afirmam que nunca usam, 44% a utilizam raramente. As causas do não-uso são diversas, ficando evidente que os professores têm interesse, mas acham o acesso difícil e alguns não sabem como utilizá-la.

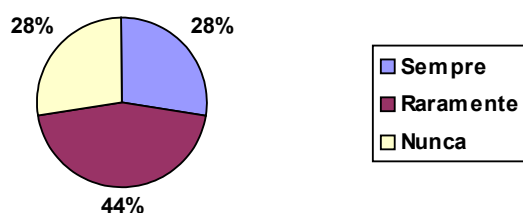


Figura 15 – gráfico I

Na Escola B, 22% nunca utilizam a biblioteca escolar; 40% raramente e 38% sempre. Entre os motivos do não-uso, 25% afirmam não ter tempo, 8% não sabem utilizá-la e 59% (“outro”) alegam: não há material suficiente, número de aulas reduzido; não há livros da disciplina; nunca pensou em atividades a ser feitas.

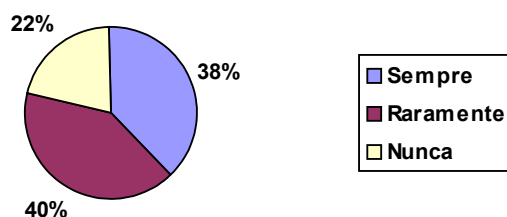


Figura 16 – gráfico II

Na escola A, a partir da fala da professora-bibliotecária, temos a seguinte situação: os professores não têm prática de ir à biblioteca nem para fazer pesquisas, nem para escolher livros de literatura para trabalhar com os alunos. A escola compra livros, mas a prática de leitura a partir de um trabalho do professor raramente acontece; os professores deixam de usar livros que eles próprios pedem para comprar. A1 chega a considerar, em sua fala, que a prática da leitura é muito difícil e o professor de português muito preso à gramática:

Lúcia: E os professores? Eles pegam alguma coisa...

A1: Não. (...) só usam pra pesquisa. (...) Pra mandar o menino pesquisar. **O professor da escola não tem prática de vir aqui, pesquisar.**

Lúcia: Nem o de Português? (...) pra trabalhar com literatura? Mesmo que seja em sala; pegar alguma coleção pra levar?

A1: Não. Quem faz isso são as professoras do 5º ano, 4ª série.

Lúcia: Ah, tá.

A1: De 5ª a 8ª, que seria do 6º ao 9º ano, é raro. **Uma professora de português, do 6º ano, pegou esse ano, duas vezes, mas 7º, 8º e 9º ano, não; é raro.** (...) No ano passado, com aquela verba do Fest-Ler⁶⁴, a pedido delas, nós compramos duas coleções, só que acabou que não foram usadas, não sei porque elas pediram as coleções, e não foram usadas. (...) Aqui na escola, eles [os professores] não têm esse costume não. (...) **Infelizmente, né, eu acho que a prática de leitura é muito difícil (...) O professor de Português é muito preso à gramática, sabe, às vezes a gente vê: é ortografia e gramática.**

Na Escola B, entre os professores que utilizam a biblioteca, temos a professora de português B3 que, juntamente com os alunos, a frequenta no horário de empréstimos de livros. É uma leitura, geralmente, sem cobranças. Porém, faz leituras obrigatórias em sala de aula. Salienta que durante o processo de empréstimo há muita interação entre os alunos em relação à indicação de livros:

B3: **Eu faço uso da biblioteca com muita frequência.** Como eu trabalho? Com a leitura, com os alunos, com os quais eu atuo (são alunos do 8º ano). **Semanalmente, eles vão à biblioteca e escolhem livros que eles querem ler, não há uma cobrança específica desta leitura. Faço trabalho de leitura em sala de aula então eles têm dois tipos de leitura: aquela obrigatória e aquela livre. Para eles terem esta contra-parte.** Na verdade, a gente trabalha com notas. E a gente tem que fazer uma avaliação. (...)

⁶⁴ Fest-Ler é um evento da Secretaria de Educação, da Prefeitura de Juiz de Fora, onde os professores e as escolas recebem uma verba para compra de livros. Várias livrarias e editoras participam, expondo seus livros. Há também palestras, shows e oficinas para os profissionais da rede municipal de ensino, sendo que alguns são abertos à comunidade juiz-forana.

Então a gente tem uma cobrança sim. Então eles visitam a biblioteca, eles não fazem leitura lá, eles pegam esse livro pra ler em casa. E eu vou com eles. Tem turma que vão os 30 alunos, de uma vez. Às vezes, eu mando de 10 em 10. E tem muita interação entre eles. Eles pegam muito livro que o colega pegou. Isso acontece muito. E depois, eu trabalho com algumas dessas leituras na sala de aula.

Já a professora regente do 2º ano, da Escola B, diz que há anos não vai à biblioteca:

Lúcia: E em relação à biblioteca escolar? Você faz uso desse espaço?

B4: Nenhum! Nenhum! Pra te ser sincera, há anos que eu não vou na biblioteca. Assim, pra levar menino não. Como eu trabalho com a matemática...

Diante de um espaço tão rico como é o de uma biblioteca escolar, com os livros de literatura, informativos, DVD, revistas, jornais, gibis, etc., novamente percebo que apenas alguns professores a utilizam. O que chama a atenção é que na Escola A nem as professoras de português têm trabalhado com a prática de leitura, no que concerne ao uso dos livros de literatura e de referência que estão na biblioteca escolar. A fala de B4 evidencia também a idéia de que o responsável pelo trabalho com a leitura (que na verdade perpassa por todas as disciplinas) seria sempre o professor de português. Magda Soares, já em 2002, alertava para esta equivocada situação, dizendo que cada área de conteúdo tem um tipo e uma terminologia específica de enunciado - como um problema de Matemática, por exemplo - cabendo ao professor dessa área ensinar o aluno a escrever ou a ler este determinado gênero textual. E acrescenta ainda que todos os livros são de leitura e que todos os professores são responsáveis por desenvolver, nos alunos, habilidades de leitura e escrita:

Na verdade, todos os livros são livros de leitura. Na história é leitura, na geografia é leitura, nas ciências é leitura. Daí esse princípio importante que não tem sido plenamente cumprido nesse país, de que todos os professores são responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. Cada um na sua área específica, porque é uma peculiaridade da leitura e da escrita em cada área de conhecimento.

Esta pesquisa tem defendido que a escola precisa desenvolver, nos discentes e docentes, o gosto pela leitura. No portal do MEC, ao citar os Indicadores da

Qualidade na Educação, vê-se uma grande valorização da biblioteca - enquanto instância que colabora com o processo de aprendizagem dos alunos - com uma preocupação explícita em relação ao seu acervo, ao profissional que nela atua e ao seu funcionamento:

A existência de uma boa biblioteca e seu bom uso por alunos e professores colabora com o processo de aprendizado dos alunos. Por essa razão, é muito importante que a escola tenha a preocupação de cuidar e melhorar seu acervo, de ter um profissional para atender o público e, principalmente de que a biblioteca ou sala de leitura seja de fato usada pelos alunos no horário das aulas e fora dele. (p.6)

Porém, é preciso salientar que, na escola, a relação dos alunos com a leitura se constrói por meio das experiências proporcionadas pelos professores, que são, na verdade, os que testemunham contra ou a favor de determinada ação, opção, postura. Para Lajolo (2006), “um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (p.108), pois para formar um aluno leitor é preciso que o professor seja um bom leitor. Logo, eu pergunto: como um professor pode testemunhar a favor da leitura, se ele não for leitor ou, pelo menos, não demonstrar esta proximidade, este envolvimento com o livro; não se revelar como um leitor para os alunos; se não frequentar nem estimular as visitas à biblioteca?

No X Seminário de Bibliotecas do 16º Cole (2007) destacou-se que a biblioteca escolar contribui para o processo pedagógico da formação do leitor. Logo, em se tratando da biblioteca escolar, é urgente e necessário garantir aos alunos e professores o acesso aos livros, estabelecendo os vínculos com os diversos gêneros discursivos e suportes textuais que podem e devem estar presentes nesse espaço.

Em relação ao laboratório de informática, os dados obtidos pelo já mencionado questionário aplicado às escolas apresentam os seguintes resultados:

Na escola A, apenas 17% sempre o utilizam para atividades com alunos, planejamento e pesquisa do professor, enquanto 38%, raramente e 45%, nunca. É interessante observar que, dentre estes, 61% não sabem utilizá-lo, mas têm interesse e 23% consideram o acesso difícil.

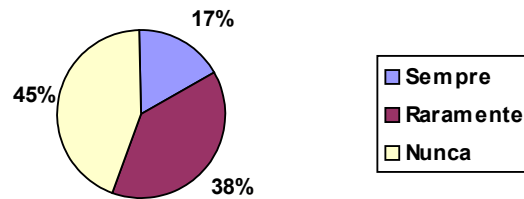


Figura 17 – gráfico III

Na Escola B, 54% nunca o utilizam, 35%, raramente e apenas 11% sempre (para atividades com alunos, planejamento e pesquisa do próprio professor).

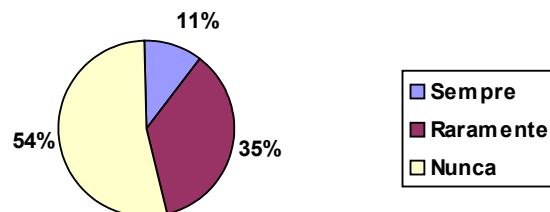


Figura 18 – gráfico IV

Entre os motivos de não usarem estão: horários incompatíveis; número de aulas reduzido; falta de planejamento para tal; não há quem oriente o seu uso.

Percebo que na Escola B, assim como aconteceu na Escola A, grande parte dos professores (54%) não usa laboratório de informática, sendo que 48% não sabem utilizá-lo.

O mapeamento acima demonstra que a maioria dos professores raramente ou nunca utiliza o laboratório de informática, por causas variadas.

Outro dado importante: ainda há professores que não têm acesso às tecnologias. Na Escola A e B, 17% e 9%, respectivamente, não usam o computador para atividades pedagógicas. Outro fato que se destaca é que estes docentes dizem que não sabem como utilizá-lo.

Apresentei à coordenadora pedagógica da escola A os resultados do questionário aplicado na escola. Ela acredita que os professores não utilizam o laboratório de informática por comodismo:

Lúcia: Eu quero te mostrar os resultados do questionário. Em relação ao laboratório, só 17% sempre usavam, 38, raramente e 45, nunca usavam. (...) E é interessante que desta porcentagem, 61% não sabem utilizar.

A4: Não sabe utilizar. Mas eu acho que isso também é um pouco de comodismo.

Lúcia: Uma certa resistência também?

A4: Eu diria que é comodismo. É cômodo dizer que não sabe.

Na escola B, a coordenadora pedagógica esclareceu-me que o “agendamento” para o uso do laboratório de informática é feito na secretaria escolar. Fui lá para verificar quais os professores que, nos meses de março, abril e maio, haviam usado este espaço. Pude observar que só havia nomes de dois professores no quadro. A secretária da escola me esclareceu que, às vezes, os professores usam sem agendar, pois esquecem ou não acham necessário, já que poucos o utilizam e, assim, geralmente o espaço está disponível. Este episódio reforçou os dados obtidos pelo questionário aplicado nesta escola que aponta que há um uso restrito do laboratório de informática pelos professores.

Há também, nesta escola B, uma situação bem característica: a professora de português B3 só utiliza a biblioteca e nunca utilizou o laboratório de informática:

B3: Os espaços de infocentro, de informática, na disciplina língua portuguesa, eu nunca usei. O trabalho que eu indico é entrar em algum “site”, indicar algum autor pra eles procurarem uma biografia; mas realizar um trabalho de língua portuguesa, sendo mediado pelo computador, isso eu nunca fiz.

Conforme Ferreira (2003), o acelerado processo evolutivo das novas tecnologias está exigindo das instituições de ensino uma reavaliação do seu modo de ser e do seu papel na sociedade globalizada. A realidade está mudando e as necessidades educacionais também. A presença explícita ou oculta de reações contrárias à adoção das novas tecnologias é, sem dúvida, uma questão a ser tratada seriamente e com competência. Sua origem pode estar no desconhecimento do potencial da tecnologia, por ignorância em como usá-la, ou ainda, por razões de fundo político-ideológico. Este quadro é preocupante e revela o despreparo generalizado com que essas novas tecnologias estão sendo encaminhadas às escolas. Junto às condições pessoais com que os professores encaram o uso dos computadores (que vão do estranhamento, da rejeição, do medo, da incerteza e da submissão, até o deslumbramento, a ousadia e a afetividade) não se consideram, na

implantação desses novos meios no espaço escolar, as alterações das condições do trabalho docente (e da escola como um todo) e nem as modificações necessárias no plano curricular e na própria dinâmica da sala de aula.

A professora responsável pelo laboratório de informática considera que os professores não têm paciência para realizar mudanças e que, desta forma, os alunos (principalmente das séries finais do ensino fundamental) ficam no prejuízo pela falta de envolvimento de seus professores. Realça outro aspecto negativo: falta de horários para um maior número de aulas por turma.

A2: O que tenho visto é grande impaciência das pessoas [professores] quanto às mudanças e a inovação.

Lúcia: E como isso se reflete na escola?

A2: O que tenho certeza e posso afirmar é que os alunos saem no prejuízo. Eles gostam. Perdem a oportunidade de uma atividade mais interessante e de vivenciar uma aprendizagem de fato significativa. Em relação às séries finais, do 6º ao 9º ano. O que já não acontece com a Educação Infantil e as séries iniciais, onde a participação e o envolvimento são maiores e o grupo acredita na importância da informática educativa. Neste caso, o ponto negativo é não ter mais tempo, horários para mais aulas por turma.

Na escola B, em convergência com o resultado do questionário, a professora regente do 2º ano, em uma de suas falas, reafirma também que poucos professores usam o computador na escola:

B4: A maioria dos professores não tem o hábito de usar o computador. Utilizam, mas muito pouco.

Correia (2007) apresenta uma contribuição deveras interessante neste aspecto, destacando que:

As políticas brasileiras de integração digital e promoção do conhecimento informacional na escola têm três aspectos principais: disponibilização de computadores, capacitação dos professores e criação de novas estratégias de ensino para lidar com novas demandas culturais. (p.02)

Ainda observaram em sua pesquisa: (a) o uso ainda restrito do laboratório de Informática, por alguns professores e alunos e pela equipe gestora da escola; (b) que mesmo nas escolas que possuem laboratório de Informática, os professores utilizam pouco o computador nas suas atividades do dia-a-dia, tendo em vista a dificuldade de acesso; (c) a contribuição das TIC para os alunos, especialmente no

interesse que neles desperta, nas possibilidades de inseri-los no mundo da informática, no estímulo à responsabilidade nas atividades de sala de aula; (d) as expectativas dos participantes em relação às TIC, tendo em vista as possíveis aplicações que as inovações tecnológicas propiciam na escola especialmente na vida pessoal; (e) a disponibilidade para a mudança na prática docente, como resultado da competência para utilização das tecnologias.

Lemes (2004) reforça que a simples implantação de computadores ligados à Internet nas escolas não resulta automaticamente em ganhos significativos nas práticas pedagógicas. Os recursos da Internet são subaproveitados em razão das muitas limitações de uso em contato com essa realidade multifacetada que é a escola pública. Defende a necessidade de que os programas e projetos de tecnologia para a área de educação sejam repensados a partir de diretrizes políticas que melhorem as condições materiais das escolas e de formação docente.

Vê-se que enquanto o professor não estiver preparado - técnica e pedagogicamente - a presença dos computadores e da internet na escola muda pouco o cenário educacional.

Penso também que para bem utilizar os recursos das TIC e da internet há de ter uma ação planejada, que assume os alunos como seres ativos, históricos, que interagem entre si, com os outros, com o mundo onde se inserem.

Nesta perspectiva, penso que as escolas precisam compreender as inúmeras possibilidades de aprendizagem advindas com o uso da tecnologia, pois vê-la somente como saber prático, técnico, instrumental é por demais limitado. Como afirma Freitas (2007a) é de suma importância deixar de vê-la apenas como ferramenta e compreender o computador/internet como instrumento cultural de aprendizagem. A autora também aponta as novas e amplas possibilidades de relações com o conhecimento, através das interações com a máquina, com a linguagem, com os outros:

Três mediações ocorrem no uso do computador/Internet. É a mediação da ferramenta material: o computador enquanto máquina; a mediação semiótica através da linguagem e a mediação com os outros enquanto interlocutores. Eles introduzem uma forma de interação com as informações, com o conhecimento e com outras pessoas totalmente nova, diferente da que acontece em outros meios como a máquina de escrever, o retroprojetor. (FREITAS, 2006, p. 195).

Vilares e Silva (2005) afirmam que as tecnologias digitais “colocam em questão a lógica da transmissão de conteúdos e a recepção passiva própria da mídia de massa e dos sistemas de ensino” ao romper com a mensagem fechada, “fortalecendo a cultura da participação, onde o receptor é convidado à livre criação compartilhada diante da mensagem, que ganha sentido sob sua intervenção” (p.01).

Neste viés, B4 proporcionou aos seus alunos uma experiência de construção coletiva de conhecimento com a realização da *webquest*, quando usaram sua criatividade, realizaram escolhas:

B4: Quando eles foram fazer a *webquest*, eles realmente colocaram a criatividade deles, as idéias deles.

Lúcia: Foi uma construção de conhecimento mesmo, né? (...)

B4: Nesse dia [realização da *webquest*], eu fiz em dupla. Pra mim foi um prazer imenso ver aquelas crianças pensando, discutindo um com outro: “Como nós vamos fazer isso?”

Lúcia: Porque não é só o “copiar/colar”, tem toda uma pesquisa, selecionar...

B4: Tinha que voltar a página, ler o que tá falando, eles podiam pegar várias figuras, aí eles optavam por uma e ali chegavam num consenso, escolhiam uma... O produto final foi ótimo. Depois imprimimos tudo o que eles fizeram e eles apresentaram em sala. Filmei e fotografei tudo.

Com esta atividade, B4 transforma em realidade plausível o que Vilares e Silva (id.) expressam em palavras:

O conceito de laboratório é funcional, desde que este espaço seja transformado em um ambiente favorável à pesquisa, descoberta e interação entre os alunos, evitando que, na escola e no currículo escolar, a informática se torne uma ciência à parte, uma disciplina. A “aula de informática” não deve representar um fim em si mesma. (p.05)

A professora B4 sabe das limitações e desafios para se trabalhar com a tecnologia na escola, mas pretende driblá-las e defende que todos os professores deveriam aprender, sem medo, e que obteriam bons resultados:

Lúcia: Para a realização destes projetos [de trabalho], você busca referências bibliográficas em livros ou na internet?

B4: Nos dois. O tempo todo pesquisamos formas mais interessantes de trabalhar um assunto e mais recentemente li muitos livros, do Valente, por exemplo, que me ajudaram muito a ver a internet com outro olhar, melhor do que tinha, mais “pé no chão”, e acreditar que apesar dos problemas que ela tem e que a gente enfrenta na escola, posso driblar todos e conseguir um bom resultado. (...) Penso também que os professores têm de aprender a usar o computador e a

partir daí trabalharemos com seus alunos, sem medo e restrições.

Valente (2000) alerta que para o professor conseguir, de fato, trabalhar com as tecnologias precisa entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento. Sua formação deve prover condições para que ele “construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica” (p.30). Estas barreiras, diante da realidade cotidiana da escola, são, sem dúvida, muitas. E um dos problemas que B4 enfrentou e superou foi em relação ao número de computadores. Em 2008, no laboratório só havia quinze computadores, nem todos funcionando, mas B4 não deixava de utilizar os recursos informáticos. Para oportunizar o trabalho, ia para outro espaço, o Centro de Ciências⁶⁵.

Lúcia: Mas você usa o laboratório de informática sozinha?

B4: No dia que nós fomos aplicar a web-quest, como eu sabia que tinha crianças que nunca tinham mexido no computador, assim como tinha criança que já é usuário, o que eu falei? “Vou precisar de gente”. Como são meninos pequenos, de 7, 8 anos, eu e o bolsista do projeto, não vamos dar conta. Então pedi mais três pessoas [bolsistas] e fomos em 5. **Mas fui para o laboratório do Centro de Ciências, pois os daqui são poucos e nem sempre estão funcionando.** Fomos pra lá e ficamos 2 aulas, depois na outra semana ficamos mais 2 aulas. Eles adoraram, sempre me pedem pra ir de novo, eles gostam disso.

Na escola A, aconteceu uma situação semelhante, que ilustra bem os limites e as superações possíveis para se trabalhar com as tecnologias nas escolas. Durante as observações, pude detectar que, na atividade de produção do texto, só havia três computadores com o Programa *PowerPoint* funcionando, em outra, quando os alunos iam digitar seus textos, só havia oito funcionando com *Word*. Percebi, em A2, um exemplo de superação, de transposição de obstáculos e uma disponibilidade muito grande para realizar o trabalho, pois seria muito “cômodo” dizer que, por exemplo, com somente três computadores funcionando com o *PowerPoint*, a atividade deveria ser adiada.

Diante da realidade complexa das escolas, acredito que o ideal é que houvesse mais computadores nos laboratórios de informática das escolas públicas;

⁶⁵

Espaço anexo ao colégio.

os alunos teriam maior tempo e condições para aprender, interagir, desenvolver habilidades e os professores teriam melhores condições de trabalho. Mas é importante salientar que, nas escolas, apesar de todas as limitações – como, por exemplo, o número reduzido de computadores – os professores que se dispõem realizam um trabalho sério, de acordo com as condições possíveis.

Fechando esta subcategoria, observou-se que há um uso restrito da biblioteca escolar e do laboratório de informática por parte dos professores. Tal procedimento se configura como uma perda de oportunidade de aprendizagem para seus alunos e para si próprio, já que são instâncias que podem fomentar a leitura, a pesquisa, os letramentos, o conhecimento; são, enfim, espaços para atividades pedagógicas e para formação.

Acredito que as formas de transpor barreiras e organizar ações dentro da escola devem ser discutidas contextual e coletivamente pela comunidade escolar, mostrando as percepções e usos de todos os espaços que nela se inserem.

4.4.1.2 Os Projetos Político-Pedagógicos e projetos de trabalho

Visando à compreensão de como os gestores e demais profissionais das escolas organizam e referenciam seus trabalhos e, ainda, como veem a biblioteca escolar e o laboratório de informática, tive acesso aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas⁶⁶.

Um projeto político-pedagógico tem, como o nome diz, razões políticas – associadas à “participação democrática mediante a discussão de propostas e votação sobre as normas de funcionamento da escola” (HERNÁNDEZ, 2003, p.10) – e pedagógicas – relativas aos currículos, concepções de ensino, de aprendizagem, teorias, propostas administrativas.

A palavra projeto vem do latim *projectu*, do verbo *projicere*, que significa “lançar para diante”; supõe, pois, pensar em dimensões futuras, que estão por vir. Em se tratando da escola, é relevante a discussão sobre o projeto político-pedagógico, já que este irá “estabelecer princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela

⁶⁶ A Escola B não apresentou formalmente um PPP. As informações aqui apresentadas estão disponíveis na “Agenda Escolar”, que contém todas as diretrizes do trabalho realizado na escola: o histórico, a filosofia, o sistema de avaliação, as normas disciplinares e a relação dos espaços de apoio e atendimento ao aluno.

escola como um todo” (PADILHA, 2003, p.13).

É também digno de nota destacar que a participação de todos os profissionais, respeitando a singularidade de cada escola, deve ser garantida na construção e na execução do projeto político-pedagógico, que deve ser, de acordo com Fialho (2004), “fruto do trabalho coletivo, para gerar o compromisso da comunidade educativa e ampliar as possibilidades de ser um projeto acertado, segundo as necessidades reais” (p. 42).

Veiga, já em 1995, apregoava uma ampliação progressiva dos compromissos da escola, que tem sempre de responder a novos desafios por influência de fatores e pressões externos (sociais, tecnológicos, culturais, científicos...) e internos (conhecimento sobre o processo educativo). Segundo a autora, a escola é uma “instituição social compromissada com a educação de crianças, jovens e adultos e realiza uma ação intencionalizada, sistemática, de acordo com princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos” (p.45-6), tendo em mente que:

O grande desafio da escola, está em garantir um padrão de qualidade técnica e política para todos e que não apenas respeite a diversidade local, social e cultural, mas entenda que o aluno é o sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo. (VEIGA, 1995, p. 55-6)

E para Valente (2000), as práticas pedagógicas inovadoras acontecem quando as instituições se propõem a repensar e a transformar a sua estrutura cristalizada em uma estrutura flexível, dinâmica e articulada. Para garantir o padrão de qualidade na educação que ministra, a escola precisa perceber que a sociedade muda num ritmo alucinante e que, logo, os projetos são instrumentos necessários, inacabados e devem visar e incorporar o “novo”.

Assim, uma comunidade escolar deve refletir sobre os pressupostos que vão embasar a construção do seu projeto político-pedagógico, norteando suas escolhas de acordo com os seus objetivos, suas posturas, seus referenciais teóricos e com a sociedade complexa e tecnologizada na qual vivem.

Neste atual ambiente informacional, onde há uma enorme diversidade de gêneros discursivos, deve-se pensar nos ambientes propícios à leitura e à escrita. Neste viés, em se tratando da biblioteca escolar e do laboratório de informática, os projetos político-pedagógicos das escolas nos dão a dimensão de como estes espaços são vistos e utilizados por toda a comunidade escolar, já que devem ser

produzidos coletivamente por todos os seus membros.

Na Escola A, a biblioteca escolar e o laboratório de informática só são citados, textualmente, quando se apresenta a organização do espaço físico:

A nossa escola conta atualmente com 14 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de informática, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala de direção, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de vídeo, banheiro para os alunos (masculino e feminino), banheiros para professores, banheiro para coordenação e para direção, 1 cozinha, 1 refeitório, 2 almoxarifados, uma quadra de esporte coberta, com 2 banheiros e 1 sala de professor de educação física, 1 castelo d'água, 1 despensa, 1 área de serviço e 1 varanda para leitura e música.

Quando se fala da organização pedagógica (Capítulo III do PPP), são citadas a “informática” e a “literatura”. Mas não fica evidente se a “aula especializada de literatura” é uma atividade realizada na biblioteca escolar:

O planejamento pedagógico será elaborado de acordo com a realidade do aluno, considerando a questão interdisciplinar e por áreas de estudo, devendo haver um entrosamento entre professores de aulas especializadas como educação física, artes, música, informática, dança, língua estrangeira, literatura e atividades lúdicas.

Ainda no Capítulo III, que apresenta a “Organização pedagógica” da escola, a “informática” aparece por três vezes e “literatura” uma vez, nos itens *d* e *h*:

d) A organização de nossas aulas deve se orientar por um projeto interdisciplinar através de uma equipe comprometida que incluam especialistas necessários ao processo (artes, música, educação física, língua estrangeira, filosofia – valores/ cidadania, informática).

h) Atendendo a filosofia da escola, que se preocupa com uma visão mais ampla de saber e valoriza todos os domínios da aprendizagem, desenvolve-se com os alunos, na ESCOLA A, os projetos de informática, música e dança.

(...)

Como complemento da grade comum são oferecidas aulas especializadas que contribuem para a formação de nossos alunos. São elas:

- Educação Física - Educação Infantil ao 9º ano*
- Atividades Lúdicas - 1º período ao 5º ano*
- Artes - 6º ao 9º ano*
- Língua Estrangeira - 6º ao 9º ano*
- Literatura - 1º ao 5º ano*

Além destas aulas especializadas a escola oferece também aulas de dança e música em horário extra/classe e informática dentro do horário regular de aulas.

Estas informações indicam as ações realizadas pela escola em relação à informática e à literatura, mas não a maneira como são desenvolvidas estas atividades. A escola é bem intencionada, apregoa o entrosamento entre professores e a execução de projetos interdisciplinares, mas pareceu-me que falta evidenciar os aspectos pedagógicos que envolvem a biblioteca escolar e o laboratório de informática.

Na Escola B como “Filosofia da Escola”, temos, dentre outros:

- *Ênfase na construção do conhecimento como tarefa primordial da Escola;*
- *Comprometimento com um programa integrado entre as diversas áreas e disciplinas;*
- *Valorização do trabalho interdisciplinar.*

Apesar da Escola B também defender um trabalho interdisciplinar e uma integração de áreas e disciplinas, percebi que estas intenções não se efetivaram no que se refere às possibilidades de usos dos vários portadores de textos presentes na biblioteca e no laboratório de informática.

Em relação aos “Espaços de apoio e atendimento ao aluno”, destaco a “Biblioteca Escolar”:

Normas que regem o funcionamento de nossa biblioteca:

- *o empréstimo domiciliar é facultado apenas a alunos, professores e funcionários da escola;*
- *o prazo de empréstimo é de sete dias;*
- *o número máximo de empréstimo será de três títulos;*
- *em caso de perda, o usuário deverá indenizar a biblioteca com outro exemplar do mesmo livro.*

As informações que se tem sobre este espaço, assim como na Escola A, são apenas da ordem de funcionamento técnico (e não com função pedagógica), como podemos perceber.

Em relação ao “Infocentro”, temos:

Os Infocentros são espaços equipados para acesso e o uso dos recursos informacionais digitais e/ou virtuais disponibilizados nos sistemas de informação da rede mundial de computadores – Internet – visando o ensino, a pesquisa e a extensão; para o preparo de trabalhos didático-técnico-científicos; e para viabilizar a capacitação informacional e computacional à

comunidade.

Este espaço está localizado em nosso Colégio, anexo à biblioteca. E cada aluno pode reservar seu horário para utilizá-lo, por um período de uma hora.

Cabe aqui um questionamento: permitir o acesso, dar o recurso sem incentivo e sem formação é suficiente para promover a inclusão e o letramento digital, o uso crítico e consciente das tecnologias?

Para Passero (2003), a colocação pura e simples do computador na sala de aula não garante por si só melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem, sendo necessário o desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares que integrem essa nova ferramenta à grade curricular, privilegiando a aprendizagem e não o mecanismo.

Coscarelli (2007a) também postula que a informática, com todas as suas possibilidades, “deveria ser um recurso auxiliar da aprendizagem, um elemento que deveria integrar e reunir as diversas áreas do conhecimento, em um determinado projeto” (p.32).

Daí pode-se pensar em introduzir novas práticas pedagógicas que venham contribuir com a qualidade do ensino, para a efetiva e significativa aprendizagem na escola. Feitosa (2004) defende que as redes de ensino precisam efetivar uma proposta pedagógica, uma cultura da informática educativa, em que a prática escolar interdisciplinar possa ser apontada como fundamento para uma transformação curricular, mediada pelos recursos tecnológicos, exigindo mudanças de atitudes, procedimentos e posturas por parte de todos os educadores.

Nesta afirmação está latente a necessária e urgente formação do professor para o uso das tecnologias, sendo que, segundo Correia (2007):

A qualificação profissional é tanto uma exigência da globalização quanto para a globalização. Obviamente, as tecnologias não serão uma solução mágica, que transformará os processos de ensino e aprendizagem. Porém, elas podem ser coadjuvantes em um projeto político-pedagógico, que permitem ao professor abrir um espaço em sala de aula para as linguagens que já ocupam a vida dos alunos. (p.15)

Contudo, em ambas as escolas não foi verificada uma vertente a respeito de formação dos professores. Na Escola A, que menciona as reuniões pedagógicas, em seu PPP, não há declaração explícita sobre a formação docente, como podemos detectar no seguinte trecho:

As reuniões pedagógicas acontecerão mensalmente com duração de quatro horas ou quinzenalmente com duração de duas horas em dias que não coincidam com o período das 5 horas extraclasse, período de recesso escolar, horário de aula dos alunos e sábados letivos previstos no calendário.

Estas tratarão de:

- a) conteúdos a serem trabalhados de forma que haja uma interação entre conteúdos e disciplinas;*
- b) objetivos e metas a serem alcançados;*
- c) projetos interdisciplinares;*
- d) excursões e teatro;*
- e) livros a serem adquiridos;*
- f) avaliação;*
- g) outros assuntos que se fizerem necessário.*

Penso que as escolas devem oferecer condições para a reflexão sobre as práticas pedagógicas - embasadas pelas teorias que os seus profissionais defendem, acreditam, compartilham - sem perder de vista a sociedade complexa, em constante mudança, informatizada, na qual está inserida. Para Veiga (1995, p.57) é “na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e reconfiguração”. Vejo, assim, os projetos como frutos das nossas escolhas, como um referencial “teórico” - ainda que flexível e inacabado - construído por todos e que irá ancorar e nortear as ações e os trabalhos de toda a comunidade escolar, refletindo o ideal de escola e de educação que queremos.

Acreditando nestas premissas, procurei descobrir como se desenvolviam, nas escolas, os projetos de trabalho⁶⁷ organizados por professores, pelos bibliotecários e pela professora de informática⁶⁸, buscando conhecer seus objetivos e o envolvimento da coordenação pedagógica com os mesmos. Diante do acesso a estes documentos, indaguei aos sujeitos sobre eles.

Na escola A, a professora do laboratório de informática planeja os seus projetos de acordo com as turmas envolvidas. Ela quer contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tem o apoio da direção e da coordenação pedagógica e aposta no computador como aliado:

A2: Esses projetos são realizados diretamente com a professora regente

⁶⁷ Projetos de trabalho ou projetos pedagógicos são planejamentos de ações que serão realizadas pelos profissionais visando a um determinado objetivo. Apresenta-se o tema - com o qual se queira trabalhar -, justificativa, objetivos, cronograma de atividades, recursos que serão usados, critérios de avaliação. Podem ser de um único profissional ou de um grupo, gerando um projeto interdisciplinar.

⁶⁸ O projeto de trabalho da professora de informática da Escola A, utilizando livros e computadores, já era do meu conhecimento, a partir da 1ª entrevista com ela realizada; daí a realização de observações das atividades que o constituíam.

envolvida. Mas com certeza com o conhecimento e o apoio total da Coordenação Pedagógica e da Direção.

Lúcia: No geral, quais são os objetivos dos trabalhos, dos projetos que você realiza na escola?

A2: O objetivo é a informática educacional. Aplicar os recursos e as possibilidades que o computador pode oferecer em prol de um ensino de qualidade, da inovação no processo educativo e do desenvolvimento global do aluno. Eu quero contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A realização de atividades de um destes projetos foi por mim observada: A2 realizou um trabalho com os alunos do 5º ano (turma 502), em parceria com a professora regente A3. Foi selecionado um livro da biblioteca escolar, cujas ilustrações foram colocadas no computador para que os alunos criassem, no caderno e em dupla, um texto de acordo com as imagens. Houve a correção ortográfica e reescrita do texto, na sala de aula, com a professora regente A3. Depois eles digitaram seus textos, no computador. Este material foi impresso e utilizado para confecção de livros (que foram expostos em atividades culturais da escola e em reuniões pedagógicas). O texto original, posteriormente, foi apresentado aos alunos por A2 e A3, que trabalharam com a leitura e interpretação oral em sala de aula. Foi verificado se as idéias dos alunos corresponderam, de alguma forma, às idéias originais dos autores. Ao final, todos os alunos leram em voz alta o texto que produziram.

No decorrer do processo investigativo, além da observação destas atividades com a turma 502, fui à Escola A para verificar quais eram as atividades e os recursos utilizados pela professora responsável pelo laboratório de informática, em outros projetos de trabalho que realiza com outras turmas. A2 trabalhou com livros de imagens: *Corre-corre*⁶⁹ e *Gato de papel*⁷⁰, com os quais fez as seguintes atividades: os alunos, utilizando os livros, criaram suas histórias através das imagens e digitaram seus textos no computador. Cada um leu sua história, em voz alta, para os colegas. Os textos foram impressos e expostos no mural da sala de aula. A2 apresentou-me outras atividades realizadas até então no laboratório de informática, tais como: produções de narrativas com o uso de balões, criação de poesias, ilustrações, produção coletiva de textos, transformação de texto em gráfico, assistir a vídeos, gravação de histórias (através do *software* livre *Audacity*), etc.

⁶⁹ GUEDES, Avelino. *Corre-corre*. SP: Moderna, 1990.

⁷⁰ RENNÓ, Regina Coeli, *Gato de papel*. BH: Lê, 1992.

Percebo que A2 planeja suas atividades, tem objetivos claros em relação ao seu trabalho no laboratório de informática e busca seu aperfeiçoamento, pois está fazendo um curso de especialização em Informática, única e exclusivamente para “aprender mais” (como ela mesma diz), já que já tem uma especialização na área de psicopedagogia e não terá, em termos financeiros ou de acesso na carreira, nenhum ganho. Ela sinaliza, ainda, que acredita na necessidade de livros (que denomina “tecnologia convencional”) e computadores conviverem no ambiente da escola, ao expor os objetivos do projeto realizado:

A2: São vários os objetivos pretendidos. Espera que eu vou pegar a proposta de trabalho, tem tudo esquematizado. (PEGOU A PASTA COM O PLANEJAMENTO) Os objetivos são: **despertar o gosto e o interesse pela leitura; oportunizar aos alunos uma forma diferente de usar o livro; manter uma convivência entre as duas tecnologias: a convencional e a digital; incentivar e valorizar a produção textual; elaborar com auxílio do computador uma narrativa partindo da leitura de imagens; realizar a comparação entre os textos: autor original e o aluno autor; conhecer diversas maneiras para se construir uma história; valorizar a apresentação através da confecção do livro; desenvolver habilidades inerentes ao processo ensino-aprendizagem; divulgar o trabalho realizado.**

Durante as observações, tive oportunidades de colher alguns depoimentos de alunos sobre os trabalhos desenvolvidos neste espaço, de acordo com seus pontos de vista. A maneira de responder dos alunos é bem característica, bem simples, mas muito interessante, pois expressam seus sentimentos espontâneos. Eles demonstraram que gostam de ir ao laboratório e das atividades nele desenvolvidas, afirmando que gostam de ler tanto no computador quanto no livro:

Lúcia: Vocês gostam de participar das atividades do laboratório de informática?

Aluna A: Hum, hum... é legal!

Lúcia: Por que vocês gostam?

Aluna A: Porque a gente brinca lá, a A2 deixa a gente brincar no computador e aí a gente faz um monte de coisa lá.

Lúcia: E essa atividade de fazer história, montar livro; o que vocês acham?

Aluna A: É legal.

Lúcia: É legal também? E você gosta? [voltada para a aluna B]

Aluna B: Gosto! Porque a gente pode ler muita coisa lá: jogos, histórias, livros... e escrever.

Aluna C: Eu gosto de desenhar, de fazer trabalhos, de jogar joguinhos.

Lúcia: E essas atividades de inventar histórias?

Aluna C: Eu gosto.

Lúcia: Você gosta de ler mais no computador ou no livro?
Aluna C: Nos dois. Nos dois é muito fácil.

Através dos dados obtidos, posso afirmar que há um trabalho - a partir da professora responsável pelo laboratório - nesta escola onde várias práticas de leitura e escrita convivem. Há um trabalho de produção de texto no caderno, no computador, leitura de livros, textos e hipertextos, o que sinaliza a possibilidade de complementaridade entre estas diversas práticas.

A2, por meio de seu trabalho, revela a propriedade e pertinência das palavras de Papert (1994):

A crítica do laboratório de computação como neutralizando o computador não deve ser tomada como uma negação de que os computadores numa sala separada possam ser utilizados de formas maravilhosas, contanto que se permita que a sala separada se torne um ponto de encontro de ideias que anteriormente foram mantidas separadas. (PAPERT, 1994, p.52, apud VILARES e SILVA, 2005)

No projeto de trabalho da professora da biblioteca da Escola A consta: "visita à biblioteca com a finalidade de fazer empréstimos de livros e/ou realizar leitura individual", porém, o que predomina é o horário semanal de empréstimos.

Na escola B, há projetos de trabalhos que são iniciativas dos professores, que podem usar ou não o computador, como nos mostra B3:

B3: Existem os "projetos coletivos", que podem ou não usar o computador. (...) A coordenação indica que os professores devem se reunir para fazer estes projetos. E os professores vão se agregando por afinidades. Eu e a professora de francês fizemos sobre um gênero que se chama "diário de leitura", eu em português, ela em francês. (...) A gente pode fazer ou não trabalhos mediados pelo computador e a gente não fez.

Lúcia: O uso do laboratório de informática é iniciativa de vocês, não tem ninguém responsável por estes espaços?

B3: Tem os bolsistas que tomam conta. Se você quiser usar, agenda o horário. Mas não tem nada que obrigue este trabalho ou uma pessoa responsável pra agregar projetos coletivos para o Laboratório de Informática, isso não.

A professora de matemática B4 utiliza os computadores para jogos e, no ano de 2008, elaborou com seus alunos de 2º ano uma *webquest* sobre educação ambiental, porém sem trabalhar com a matemática. Estes trabalhos foram retomados em 2009, desta vez enfocando sua disciplina. A professora acredita que,

por ser uma escola pública, é uma oportunidade para aqueles alunos que não têm computador em casa se familiarizarem com esta tecnologia:

B4: (...) Mas esse projeto de trabalho com o computador começou esse ano, a minha turma foi turma-piloto. E na realidade, como foi um projeto novo, **a gente nem chegou a trabalhar com a matemática, nós fizemos uma webquest⁷¹ com eles, aliando o projeto coletivo do 2º ano, que é a educação ambiental, e trabalhamos sobre o lixo, não foi trabalhada a matemática.** (...)

Ontem mesmo nós fomos pra lá, porque nós temos um módulo de jogos. Nesse módulo de jogos, a gente trabalha jogo mesmo - dama, quebra-cabeça, outros tipos de jogos - e tem vez que a gente joga na internet. Eles amam, né? Então, o meu objetivo maior também é além de ver o computador como uma ferramenta, é socializar essa criança com o computador também. Pra ela ter noção do que é, eu quero dar a oportunidade pra esses meninos. Porque essa aqui é uma escola pública. Assim como tem o menino que tem dinheiro, tem criança que não tem nada. Então ali é o momento deles familiarizarem com o computador. É uma oportunidade.

A professora esclarece que este projeto é em conjunto com outra professora de matemática, do 5º ano:

B4: É meu e da professora de matemática do 5º ano. Não é da escola não.

Lúcia: Não é da escola, é uma iniciativa de vocês. Por parte da coordenação...

B4: Não, da coordenação não. É uma iniciativa da professora do 5º ano. O colégio não tem esse enfoque. A professora me convidou porque ela sempre soube que eu gosto de trabalhar no computador **e era um sonho meu, e ela aproveitou: "Vamos fazer um projeto?" e eu disse: "Vamos". E foi muito bom.**

Nesta escola, a partir das falas de B3 e B4, percebo que a articulação de projetos entre as áreas e disciplinas é uma iniciativa pessoal de alguns professores.

Com o intuito de detectar mais alguns detalhes em relação aos projetos de trabalhos dos professores mencionei este assunto na entrevista (não gravada a seu pedido) com a coordenadora pedagógica desta Escola. Ela não indica se devem usar livro, computador ou qualquer outra "ferramenta", pois considera que o

⁷¹ O conceito de *webquest* foi criado em 1995, por Bernie Dodge, professor da universidade estadual da Califórnia, EUA, como proposta metodológica para usar a Internet de forma criativa. Dodge a define assim: "*Webquest* é uma atividade investigativa, em que alguma ou toda a informação com que os alunos interagem provém da Internet." Em geral, uma *webquest* é elaborada pelo professor, para ser solucionada pelos alunos, reunidos em grupos. A *webquest* sempre parte de um tema (o Egito Antigo, por exemplo) e propõe uma Tarefa, que envolve consultar fontes de informação especialmente selecionadas pelo professor. Essas fontes (também chamadas de recursos) podem ser livros, vídeos, e mesmo pessoas a entrevistar, mas normalmente são *sites* ou páginas na *Web*. (Informação disponível no endereço: www.webquest.sp.senac.br/textos. Acesso em: novembro de 2008).

professor deve se sentir à vontade para ensinar e trabalhar do jeito que achar melhor, que se sentir mais seguro. Os professores elaboram seus projetos por afinidade, por série, por disciplina, de acordo com seus objetivos, a cada ano (fala convergente com a de B3). A coordenadora pedagógica, juntamente com duas professoras, orienta um projeto de trabalho - "Contadores de histórias" - que tem, segundo ela, os seguintes objetivos: "formar leitores e escritores proficientes, através do contato com textos narrativos e usar a biblioteca da escola para a abertura de mais espaço de acesso dos alunos ao mundo da leitura".

O depoimento do bibliotecário confirma que, além do "Contadores de histórias", há o projeto de trabalho sobre "teatro"; cujas professoras - num total de quatro - utilizam livros da biblioteca:

Lúcia: *Aqui, na biblioteca, tem algum tipo de projeto que envolva os professores?*

B1: **Temos o projeto de "contadores de histórias", onde trabalham três professoras; no teatro, temos uma professora, que envolve textos, que envolve a leitura.**

Diante do meu intuito de saber sobre quais são os usos feitos pelos professores da biblioteca escolar e do laboratório de informática, a coordenadora pedagógica B2 aconselhou-me procurar a vice-diretora, que tem arquivado todos os "projetos de trabalho" desenvolvidos na escola por professores de várias disciplinas. Com eles, eu poderia sondar quais utilizam livros e/ou computadores. E assim o fiz. Eles são elaborados segundo um roteiro: "título do projeto, professor orientador, seu e-mail e telefone, justificativa para o projeto, descrição das atividades e objetivos". Alguns são bem específicos e trabalham mais com temas relacionados às disciplinas (por exemplo: física, química, biologia) e alguns não citavam bibliografia (nem livros, nem sites). Assim, fui selecionando e tirei xerox daqueles que direta ou indiretamente evidenciavam o uso de livros e/ou computadores. Dos trinta e dois projetos de trabalhos lidos, apenas sete evidenciavam o uso de computador/internet para sua realização e apenas dois (os mencionados acima) citavam o uso da biblioteca escolar na descrição de seus objetivos.

Diante desta constatação, surgem alguns questionamentos que dão combustível para a realização de uma futura pesquisa: a escola - com **todos** os seus profissionais - tem se preocupado com a formação de alunos leitores na dimensão desejada e necessária à sociedade hodierna? Como os professores

preparam suas aulas para este contexto? É possível que utilizem, para isto, somente o livro didático, sem utilização das tecnologias disponíveis? Onde, quando e o que leem? Onde e como se atualizam?

Enfim, esta subcategoria indica que, nos contextos das escolas, por mim visitadas, os PPP não contemplam os aspectos pedagógicos esperados e desejados e este ponto merece ser revisto e redimensionado. Os PPP devem contemplar, prever e nortear os projetos de trabalho de toda comunidade escolar. Estes projetos de trabalho dos profissionais não deveriam ser documentos apartados do PPP, mas parte dele, num processo dialético, dinâmico e articulado de constituição. Enfim, os PPP devem servir como elaboração das mudanças e melhorias necessárias, incluindo aí a formação dos professores e estratégias para o uso da biblioteca escolar e do laboratório de informática como alguns dos seus objetivos.

Desta forma, a questão que emerge neste momento envolve a relação que os docentes estabelecem com livros e computadores. Afinal, como os docentes praticam/vivenciam a leitura em seus vários suportes textuais?

4.4.1.3 Visão dos sujeitos sobre livros e computadores

Tendo como objetivo analisar as próprias vivências dos sujeitos em relação a este tema tão pertinente ao trabalho investigativo - a relação dos sujeitos com a leitura em seus vários suportes - obtive algumas respostas. Três sujeitos afirmam que possuem uma relação intensa com a leitura. Para ilustrar fiz recortes de suas falas:

A1: No meu 3º ano, eu tinha uma aula de didática, 3º ano do magistério, (...) e era uma irmã que dava aula pra gente, **era aquela aula chata, que não tinha nada, e uma amiga minha começou a levar aqueles romances Júlia e Sabrina, pra ler na aula, a gente sentava lá na última carteira e eu comecei a ler dali e dali eu não parei de ler mais (...) e eu leio muito, eu adoro livro.**

A3: **Tenho o hábito de ler bastante, não fico sem minhas leituras diárias. Leio jornal todos os dias. E gosto muito de literatura. Busco informações, cultura e lazer. Gosto muito de ler. Sempre.**

A4: **Bom, eu sou viciada em leitura, compro muitos livros, mais do que deveria, gosto especialmente de literatura.**

É interessante quando A1 declara que começou a ler romances como “Júlia” e “Sabrina”, no 3º ano do magistério e não parou mais. Sua fala evidencia que não começou a gostar de ler pelas leituras “da escola”, mas as da sua própria escolha. Diante desta enunciação, considero importante resgatar como vem se articulando a relação com a leitura no processo de escolarização: como e para que os alunos leem nas escolas? Como tornar significativas as leituras feitas nas salas de aula? Como estabelecer uma aproximação duradoura com a leitura, isto é, como formar leitores na escola e na/para a vida? Estas questões têm sido pouco consideradas, *até hoje*, pelos professores, que muitas vezes impõem uma atividade leitora, sem se preocupar com a capacidade e com o nível de leitura dos alunos e com a finalidade e o resultado dessa prática.

Tematizando o uso pessoal do computador, aparecem diferenças significativas entre os sujeitos. Três “não vivem” sem ele, se comunicam, trabalham, se informam, estudam sobre:

A4: Minha dissertação no mestrado é sobre literatura e internet. Tenho acesso à internet, convivo com isso.

Lúcia: A sua relação com o livro ficou bem clara. Mas com o computador, como você se relaciona?

B1: Utilizo muito. Até porque com a coordenação regional do Proler, eu **trabalho com 56 cidades, e tenho contato com mais 80 comitês na região, e a gente se corresponde por computador.** Até um tempo atrás, por carta, era um tempo enorme. Agora com computador, é instantâneo.

B4: Eu adoro computador, tenho hábito, todos os dias, faço de tudo: msn, orkut, e-mail, coisas básicas mesmo, eu leio, eu estudo... tudo o que você pode imaginar...

Lúcia: Você se informa, se comunica...

B4: Tudo, tudo no computador. Eu já perdi o hábito de televisão, livro não, livro eu ainda tenho, mas televisão não, em função do computador.

Um dos sujeitos se limita a vê-lo como uma nova ferramenta para preparar aulas: digitar textos, avaliações, retirar desenhos da internet para fazer cartazes; para trabalhar com a leitura, prefere livros:

A1: Eu comecei a lidar também com computador na época da faculdade, eu nem tinha em casa, eu fui fazer faculdade em 96 (...) não fiz curso, aprendi lá (...) **hoje**

em dia eu digito textos pros meus alunos, avaliação. (...) Eu uso muito a internet pra tirar figura às vezes pra ilustrar, pra colocar em cartaz, eu particularmente, uso muito. Mas se for pra trabalhar leitura com os meninos, eu ainda prefiro o livro.

Neste momento, posso realizar um colóquio com a pesquisa de Bueno (2007), que em sua investigação percebeu que o uso do computador ainda é restrito a algumas atividades específicas, como envio de correios eletrônicos, digitação de trabalhos – o que remete à função das antigas máquinas de escrever-, pesquisas relativas à procura de determinados produtos ou serviços, entre outros. O autor, porém, considera que “esse estágio inicial é necessário para que as pessoas se apropriem desse novo suporte de leitura e escrita, o qual apresenta semelhanças com o suporte material” (p.13).

Uma professora, a regente A3, não gosta de computador e acha que, para gostar, é preciso *ter vocação*:

A3: Não uso computador porque ainda não tive nenhuma vocação para conseguir gostar.

Lúcia: Você acha que precisa de vocação para usar o computador?

A3: É preciso ter jeito, paciência. E eu ainda não tive tempo para parar, me dedicar a isso.

Esta fala revela uma situação bastante comum nas escolas atuais: os professores nasceram numa época bastante diferenciada - em termos tecnológicos, culturais, sociais - do contexto histórico dos alunos que educam. Cria-se, em determinados momentos, verdadeiros “fossos”, principalmente em relação ao uso das tecnologias. Mamede-Neves e Duarte (2008) nos esclarecem:

Crianças e jovens “nativos digitais” (Prensky, 2001), os que chegaram ao mundo após a popularização dos computadores pessoais e a criação da internet, compõem um segmento de usuários de TIC que não só faz uso corrente das mesmas como, também, antecipa o que está por vir, explora de forma criativa e diversificada tudo o que essas tecnologias têm a oferecer, ultrapassando, inclusive, os limites originalmente estabelecidos para o uso regular delas. Diferente, portanto, da imensa maioria dos professores que, pelas suas idades, são, em geral, imigrantes digitais. (p.777)

Esta situação tão característica da época hodierna é bastante focada na fala do professor-bibliotecário que narra sobre sua neta, que aprendeu a ler no computador:

Lúcia: Esses alunos de hoje são os chamados “nativos digitais”, já nasceram na era das tecnologias, então, a gente precisa se preparar pra lidar com esse novo tipo de aluno, né?

B1: **Eu tenho uma neta que aprendeu a mexer no computador, antes de aprender a ler. No fim, ela tá lendo no computador.** Eu não posso falar que o computador é uma coisa ruim.

Pereira (2008) traz uma contribuição neste aspecto, pois acredita que os docentes sabem que os alunos são consumidores de diversas mídias, porém afirma que aqueles não sabem como promover o uso crítico e criativo das tecnologias:

Não parece estar havendo formação suficiente ou adequada das professoras que promova ou estimule usos críticos e criativos. Os gestores das escolas parecem não levar em conta que muitas das professoras atuais nasceram em um mundo sem muitas das mídias disponíveis hoje. Apesar de enxergar que as crianças são consumidoras de um vasto leque de mídias, a maioria das professoras parece ainda não ter se dado conta de que poderia ser mediadora desses usos. E, muitas das que vislumbram tal possibilidade, parecem não saber como fazê-lo. (p.14)

Estas afirmativas, ilustradas pelos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, mostram que muitos dos professores atuais são “estrangeiros digitais”, que não nasceram neste contexto tecnologizado ou são, quando muito, segundo Santos (2008, citando PRENSKY, 2001), “imigrantes digitais”, que “aprenderam e se desenvolveram com a cultura da oralidade, da escrita e da mídia de massa. E que, com a emergência das tecnologias digitais, migraram para esta nova mídia” (p. 112). Concordo com a autora quando proclama que os alunos, “nativos digitais”, nos levam a repensar nossa prática pedagógica, seja na educação destes alunos ou na nossa formação. Eu acredito que este repensar nossa prática envolve novas posturas e novos referenciais teóricos, além de humildade e vontade de acolher o novo.

Desta forma, ao pensar nas atitudes e nos posicionamentos de cada profissional diante de seus trabalhos, percebo que a prática vai refletindo as referências teóricas e as convicções de cada um. Enquanto suporte para a leitura, a professora-bibliotecária da escola A valoriza mais o livro - *numa clara oposição com o que pensa B1* - do que o computador, acreditando que sem a prática da leitura no livro não há leitura no computador:

A1: O que eu tenho tentado passar pra eles aqui na biblioteca... que **sem a leitura eles não conseguem informática. Se eles não tiverem a prática de parar, de ler aqui, eles não vão conseguir lá**, eu tenho tentado fazer isso, mostrar isso pra eles. Porque eu parto do princípio de que **se você não tiver uma boa leitura, você não consegue nada na informática.** (...) eu tento passar isso pra eles, **se você não tiver o tempo da leitura do livro, você não vai conseguir lá.** Eu fiz um curso uma vez que falava muito da leitura no computador e aí eu discordei da professora que falava lá porque ela queria colocar a informática como principal, que o computador hoje em dia é principal, que você inclusive lê, mas eu discordo porque o livro **você carrega pra qualquer lugar, aí ela ainda falou assim: "Mas tem o note-book", mas não é a mesma coisa, o livro você enfia dentro da bolsa, dentro do ônibus você abre.**

A professora responsável pelo laboratório de informática – que disse algumas palavras para os alunos, em relação ao trabalho que estávamos realizando - defendeu que não deixaremos de usar uma tecnologia existente, em detrimento de uma nova que surge, pois “sempre vai ter o novo”:

A2: Nós já sabemos que o computador é uma tecnologia inventada pelo homem. O homem sempre vai inventando coisas novas, pra facilitar a vida. **E o livro é uma tecnologia também. De muito tempo atrás. Mas não é só porque hoje a gente tem o computador, que a gente não vai mais usar o livro. A gente não vai deixar as tecnologias que a gente tem, por causa de uma nova que surgiu. Sempre vai aparecer uma mais nova.** Hoje tem computadores muito mais possantes do que os que a gente tem aqui na escola, por exemplo. Então, **sempre vai ter o novo e a gente não precisa dispensar o que já existe.**

A2 também acredita que o livro e o computador são dois caminhos para a aquisição da informação:

Lúcia: E como você vê, nesse ambiente da escola, esses dois espaços: a Biblioteca e o laboratório? Você acha que **livro e computador** podem conviver?

A2: Com certeza. **São dois caminhos possíveis de enriquecimento de conteúdo, que abrem caminhos, que transmitem conhecimento, que o aluno adquire informação, e eu acho que uma coisa nunca vai anular a outra...** porque, né, a informática tem um leque muito grande de possibilidade, e o livro, por mais que você tenha livros virtuais, que você possa acessar, ler através do computador, eu acho que nunca vai deixar de... **você manusear o livro, pegar o papel e ver.**

Acredito que as palavras de A2 refletiram sua visão sobre o livro e o computador e sobre o processo investigativo que estávamos realizando na escola A. Sua prática é embasada na convicção de que as tecnologias podem e devem

conviver. A2 valoriza as práticas de leitura e escrita e tem como objetivo ajudar no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, no que tange aos seus processos de diferentes letramentos. Daí seu trabalho envolvendo livros e computadores/internet.

Num processo de convergência, o professor responsável pela biblioteca da escola B complementa, de certa forma, a fala de A2. Ele salienta a importância da leitura para todas as áreas de conhecimento, apresenta estratégias para desenvolver o gosto pela leitura (através de dramatização, contação de histórias, jogos, debates, indicação de livros pelos próprios alunos) e defende que o professor deve criar meios para que o aluno aprenda a ler e a pesquisar nos livros e no computador/internet:

B1: Aqui, na Escola B, teve uma aluna que já leu 120 livros em um ano letivo. A leitura é importante não só para o português, a literatura, mas também para as ciências exatas, biológicas. Isso vai ajudar a entender as matérias com muito mais facilidade do que aquele aluno que não lê. Isso a gente já começa a desenvolver aqui no Colégio com os alunos de 6 anos, que já frequentam a nossa biblioteca para o empréstimo de livros de literatura infantil. É preciso trabalhar com o lúdico, o dominó silábico, bingo de letras, e diversas brincadeiras que possam desenvolver a leitura, a literatura, a dramatização, a contação de histórias, tudo isso são meios que fazem com que o aluno venha a ler. Mas como hoje a aquisição de livros é cara para algumas escolas, com o surgimento da internet, a gente já começa a ter um acesso maior a livros que antes não teria. Então a gente incentiva o aluno para que ele possa trabalhar com esse meio. Algumas escolas não sabem aproveitar, mas há muito jeito de o aluno pesquisar, ler. Agora é preciso que haja um comprometimento muito grande do professor. Quando pede um trabalho ao menino, que ele vá pesquisar no computador, tem que ter muito cuidado para que o aluno realmente leia aquilo que ele está pesquisando. O professor tem que criar meios para que o aluno leia o que ele está pesquisando.

Lúcia: É, no computador tem uma quantidade de informação muito grande, o aluno precisa saber selecionar...

B1: E o professor tem que saber cobrar isso. Buscar perguntas ali dentro que obrigue o aluno a ler e não só simplesmente imprimir. O aluno tem que dar a opinião própria dele. Os meninos depois de ler, têm que fazer um debate sobre o que leu. O menino pode falar sobre um livro de literatura que leu e buscar novos leitores, falando sobre determinado livro, levar outros que estão perto a ler também.

(...)

É preciso buscar recursos pra que ele leia, aguçar a curiosidade, não só jogar o livro na mão da criança. Ensinar de uma maneira lúdica, gostosa,

fugir do tradicional.

Este bibliotecário está ciente do poder da leitura e de possíveis formas para se propagar o seu gosto. Sabe também da necessidade e urgência do comprometimento por parte do professor, que precisa buscar ou criar os meios e as estratégias de levar o aluno a usar a leitura de forma consciente e crítica, para seu crescimento pessoal e cognitivo. O profissional que trabalha na biblioteca escolar precisa estar atento ao seu grande papel em relação à disseminação e uso do livro e, nas palavras de Machado (2008b), na criação de uma “política de leitura literária pedagógica” para “criar e sustentar uma comunidade de leitores”:

A escola precisa desenvolver uma política de leitura literária pedagógica capaz de fazer com que todos, e não só os professores, contribuam de alguma forma na manutenção do “gostar de ler”. A tarefa de formar leitores não deve ficar centrada apenas nos educadores. O papel dos colegas, dos bibliotecários, dos auxiliares de biblioteca, por exemplo, também é muito importante: com eles se estabelecem vínculos para a discussão literária. São os colegas que, na maioria das vezes, estão presentes nos ambientes de leitura dando dicas sobre histórias e personagens. Cabe à escola estimular as discussões literárias entre alunos, abrir espaços para a leitura, enfim, criar e sustentar o que chamamos de “comunidade de leitores”. (...) Esse é exatamente o papel da escola: garantir o contato com livros.

Esta subcategoria nos mostra que cada professor tem uma visão singular sobre livros e computadores que incide sobre suas práticas e seu papel na escola. Leva-nos a considerar como a leitura é um processo pessoal, ligado à vida, às experiências de cada um.

A escola, os professores e todos os profissionais envolvidos na tarefa de educar precisam reconhecer seu papel, seu compromisso ético e social com o fomento da leitura. É preciso, pois, que sejam dadas condições para que os alunos leiam, tenham contato com os livros e com os computadores buscando-se um equilíbrio entre a leitura de fruição, a de busca de informação, ou qualquer leitura que possa se engendrar no contexto da biblioteca e do laboratório de informática - que em alguns momentos passará pela espontaneidade, pela busca dos alunos e em outras, pelo encaminhamento, pela obrigatoriedade exigida pelo professor.

4.4.1.4 Os diferentes letramentos: a leitura enquanto prática social

A leitura é uma prática exercida cotidianamente na sociedade, envolvendo:

leis, manuais de instrução, contas a pagar, jornais, cartas, livros, agendas, receitas culinárias, receitas médicas, filmes, *e-mail*, *orkut*, etc. Se concordamos que a leitura é uma prática social, precisamos relacioná-la a esta dimensão na escola. A leitura é condição primordial para diversas habilidades e aprendizagens do currículo escolar. Diante da pluralidade de formas de leitura e escrita, oportunizadas por vários contextos, mediatizadas por vários instrumentos e recursos, as atividades desenvolvidas no laboratório de informática e na biblioteca escolar devem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Sob a ótica de Soares (2001):

Ensinar leitura e escrita é desenvolver habilidades de ler, compreender, interpretar diferentes tipos e gêneros de textos, escritos em diferentes modalidades de língua, formal, informal, de interagir com diferentes portadores de textos; e habilidades de escrever os tipos de textos que as práticas sociais de escrita exigem dos indivíduos. (p.36)

Estas habilidades, diferentes e específicas, em distintos portadores de textos devem ser estimuladas e praticadas nos espaços escolares. Conforme Machado (2008b) existe um mito de que computador, televisão e livros são concorrentes; que as crianças e os jovens de hoje passam muito tempo em frente ao computador ou à televisão e, por isso, leem pouco. Mas esta autora discorda, acreditando que estes meios podem ser um estímulo à leitura e que os professores deveriam diversificar seu trabalho de leitura, utilizando vários suportes:

Não acho que esses meios apresentam tanta ameaça aos livros. (...) Na internet e na televisão, o jovem tem contato com muito material literário. O que se tem que trabalhar são as estratégias de escolha. Há excelentes revistas literárias no universo online, mas há também material de qualidade duvidosa. Os jovens só precisam ser orientados quanto ao que escolher e isso se faz quando se mostra o que eles não conhecem e que julgamos de boa qualidade. Acho que dentro da própria escola os professores deveriam diversificar mais e trabalhar com outros suportes, ambientes de leitura, portadores de textos que não sejam o impresso.

Venho discorrendo sobre as possibilidades de trabalhos com diferentes letramentos nos espaços das escolas por acreditar que haverá uma contribuição significativa para o desenvolvimento dos alunos, já que na sociedade circulam vários tipos de textos, em seus múltiplos portadores. É, pois, papel da escola promover os letramentos, isto é, contribuir para a formação do leitor pleno, autônomo, crítico, inserido nas práticas sociais da leitura e da escrita. Nos dizeres da professora

regente da Escola A esta contribuição acontece:

Lúcia: A professora do laboratório de informática realiza atividades no laboratório com seus alunos. Você acha que este trabalho ajuda na produção de texto, na leitura, no trabalho com a literatura, isto é, contribui para a aprendizagem dos alunos? Você percebe se os alunos gostam destas atividades?

A3: Essas atividades da A2 ajudam sim, ajudam no desenvolvimento geral dos alunos. E eles gostam muito, a A2 incentiva muito a participação deles. Eu acho importante e valorizo tudo que eles fazem no laboratório.

Lúcia: Valoriza como?

A3: Eu dou uma nota que vai se juntar à nota final do bimestre.

(...)

Lúcia: E o empréstimo de livros da biblioteca, você acha que ajuda na aprendizagem dos alunos?

A3: Ajuda muito. Eles levam para casa, leem, eu peço resumo, a gente lê na sala de aula... Tudo isso ajuda.

Durante os diálogos tecidos entre mim e os entrevistados, surgiam relevantes pontos de vista, onde pude entrever o que pensavam sobre a relação e a coexistência de livros e computadores na sociedade atual. Por exemplo, em relação às pesquisas escolares, na Escola A, A1 afirma que os alunos pesquisam em ambos os espaços existentes:

Lúcia: Com a implantação do laboratório de informática, os alunos continuam pesquisando na biblioteca? Como é a relação deles com o livro? Como funciona a pesquisa, por exemplo?

A1: A Biblioteca sempre existiu, desde o prédio antigo da escola já tinha biblioteca. O laboratório de informática há alguns anos que a gente conseguiu montar o laboratório de informática. Mas em relação à pesquisa, é continuou... na biblioteca, eu não senti diferença. Eles vêm, pesquisam, e, a gente tem um caderno que quando eles não encontram o que querem aqui na biblioteca, a gente agenda pra eles fazerem a pesquisa lá no Laboratório de Informática.

Esta fala é reforçada pela professora regente A3, que pede pesquisas escolares sem determinar se os alunos devem fazê-las utilizando livros ou computador. Afirma, ainda, que a biblioteca e o laboratório são ótimos recursos pedagógicos e que para incentivar os alunos é preciso aproveitar todos os recursos disponíveis: jornal, livro, computador...

Lúcia: E você pede que eles façam pesquisa?

A3: Peço.

Lúcia: Geralmente eles pesquisam onde: na biblioteca ou no laboratório?

A3: Eu marco pesquisa que eles têm condições de fazer em casa, com os pais ou no livro didático. As mães não gostam que as meninas, principalmente, saiam de casa. **Mas eu dou liberdade. Se a mãe deixar pode pesquisar na escola, na biblioteca, no laboratório, na lan-house. Eu não determino onde não.**

Lúcia: Como você vê estes espaços na escola, a biblioteca e o laboratório de informática?

A3: São ótimos recursos pedagógicos. **Enriquecem o professor, o aluno. Tudo que envolve leitura é muito importante para estes meninos.** Não está fácil educar, ensinar hoje em dia. É difícil fazer todo mundo prestar atenção, gostar de ler, fazer as atividades, manter a disciplina. Então, **a gente aproveita tudo que pode: livro, jornal, computador.**

Lúcia: Você utiliza jornal em sala de aula?

A3: Eu leio jornal todos os dias, como eu te falei. Então às vezes eu recorto umas notícias para eles lerem, peço para fazer uma produção de texto com aquele tema.

Lúcia: Eles gostam?

A3: Em sala de aula tem de tudo: uns que gostam, outros que não gostam. Mas a gente vai tentando.

A coordenadora pedagógica da escola A também acredita que a escola é lugar para se trabalhar com os diferentes letramentos:

Lúcia: Você acha que livro e computador podem conviver na escola, eles têm espaço pra conviver, pra interagir?

A4: Eu acho.

Lúcia: Os meninos podem ter esses diferentes letramentos, devem ter?

A4: Devem ter! Devem ter. Por que, de certa forma, se a gente não encara o letramento só feito na escola, eu acho que eles já têm esse letramento, pelo menos o digital... Muitas vezes eles têm mais o digital do que o "escolar", vamos chamar assim.

Perotta (2008) defende que, ao escrever, a relação que o indivíduo estabelece com os diferentes suportes não é a mesma: a forma de apagar, de reescrever, de mudar algo de lugar; a rapidez da escrita, os diversos recursos disponíveis na tela do computador. Deve-se, pois,

trabalhar as duas formas de escrita, que serão utilizadas em momentos distintos e que, portanto, têm a mesma importância. Uma não exclui a outra, uma não desvaloriza a outra. Ambas coexistem e devem ser trabalhadas e ensinadas, porque serão utilizadas durante toda a vida do aluno. (p.152)

Carvalho (2002) discorre sobre um aspecto muito importante que acontece na

história da tecnologia, no seu processo evolutivo, afirmando que: “não se destrói o velho para fazer emergir o novo, pois o universo cultural humano mostra a coexistência de uma variedade de espaços-tempos, donde intuímos que a tecnologia retorna à questão instituída e propõe algo novo” (p.04).

Esta coexistência é defendida pelo professor responsável pela biblioteca escolar da escola B. Ele acredita que o ideal seria unir o livro, a televisão, o cinema, o computador, salientando que tem de haver o comprometimento do professor para buscar as formas de melhor se trabalhar com as práticas leitoras, em seus diferentes suportes e formas. Narra ainda que os alunos da escola leem em diferentes portadores de texto:

Lúcia: Você acha que é possível esse convívio, essa relação entre livros e computador, as novas tecnologias?

B1: Lógico. E a gente tem que se adaptar a essa realidade. Eu tenho minhas queixas com as novelas da televisão brasileira. Mas há coisas interessantes, essas novelas de época. Agora, quando anunciam “Capitu” hoje, amanhã os alunos vão procurar o livro.

Lúcia: É, isso acontece mesmo.

B1: É, eles vão buscar Machado de Assis! Outras histórias também, até pela semelhança. Tá passando as “Três irmãs” na televisão, eles vêm aqui, veem o livro “As três irmãs” e acham que é da novela, não é, mas levam o livro e vão ler. Então **se a gente pudesse unir a televisão, o cinema, o computador, isso seria uma coisa fantástica. Mas tem que haver o comprometimento do professor. Eles têm que largar o costume de ir lá pra lousa e ficar falando o tempo todo. Ta havendo modernidade, vamos buscar a modernidade pra sala de aula. (...) Há realmente essa necessidade de buscar a leitura nas mil e uma formas que existem por aí. (...) Olha, agora é hora do recreio, os meninos vêm pra cá pra ler e outros pra usar os computadores. Muitos preferem isso do que brincar no pátio. Isso é todo dia assim.**

Já a professora regente B3 afirma que os alunos só pesquisam na internet, apesar de não ver concorrência entre computador e livros, e sim “uma riqueza”; contudo, acha que a enciclopédia vai acabar.

Lúcia: E você pede pros alunos fazerem pesquisa?

B3: Peço. E eles fazem direto na internet.

Lúcia: Em livro, enciclopédia, eles não fazem?

B3: Não, **enciclopédia eu acho que não vai ter mais uso. Sinceramente, mas eu não vejo como concorrência não, vejo como uma riqueza pra nós. Seria bom se eles usassem os dois, mas eles usam muito é a internet. Usam bastante.**

Houve um evento na Escola B que me permitiu contemplar os usos de livros e computadores em um contexto ampliado, que envolveu toda a comunidade escolar. Nos dias 26, 27 e 28 de maio foi realizada a “II Feira do Livro 2009 – do livro ao hipertexto”, com o objetivo de, nas palavras da vice-diretora, “despertar o gosto pela leitura e formar leitores”. Nesse dia, o horário das aulas foi normal, porém, foram realizadas algumas atividades na própria sala de aula (de acordo com o planejamento do professor) ou em outros espaços da escola, tais como: apresentação de contadores de histórias, leitura interpretada (leitura de crônicas pelos alunos dos 8º anos), apresentação e discussão sobre curta-metragem “O xadrez das cores”, de Marco Schiavon (alunos dos 9º anos), apresentação de literatura de cordel (alunos dos 7º anos), apresentação de teatro sobre cultura africana (pelos alunos dos 6º anos), visita ao “Museu de Arte Murilo Mendes” (pelo Ensino Médio)⁷², exposição de trabalhos feitos pelos alunos. Houve durante a programação, horários para visitação das turmas aos *standes* de diversas livrarias. Algumas atividades ocorreram simultaneamente. Os livros estavam à venda e a feira foi aberta a toda comunidade, no horário de 8 às 18 horas. Houve também a divulgação de três *blogs* literários. “Visitei” os *blogs*, onde estava a seguinte declaração: “A construção do *blog* dos alunos do 2º ano do Ensino Médio foi uma atividade proposta para a Feira do Livro e orientada pelas professoras de Língua Portuguesa. Esta atividade teve como objetivo, através de um ambiente virtual, promover o interesse pelo texto literário, divulgar textos, imagens, vídeos, informações e opiniões.” Percebi que os livros foram utilizados em todas as atividades, direta ou indiretamente, pois quando não apareciam materialmente, havia a indicação bibliográfica, de onde foi tirada a história, a poesia, a crônica. O livro circulou bastante durante estes três dias. O laboratório de informática foi utilizado para a elaboração e lançamento de *blogs* literários. Assim, vi que, na “Feira do Livro”, computadores e livros conviveram e se complementaram. Seria interessante que houvesse mais eventos deste porte e com estes objetivos nas instituições escolares para divulgação de livros, de *sites*, para promoção da leitura e de atividades culturais para os alunos.

Enfatizando as práticas de leitura e de escrita na sala de aula, pude perceber

⁷² Segundo os alunos visitantes, eles tiveram acesso ao acervo de obras escritas por Murilo Mendes, sua coleção de quadros pintados por vários artistas, sua biblioteca - com livros de outros autores - e um vídeo com a sua biografia.

que os livros da biblioteca escolar da Escola A são utilizados para leitura, fruição, interpretação e produção textual pela professora regente A3, como nota-se no seu discurso:

Lúcia: Você utiliza livros da biblioteca na sala de aula?

A3: Uso.

Lúcia: Quais são as atividades que você faz com os livros?

A3: Eu faço questões para interpretação de texto, peço para mudar o final da história, fazer um desenho. Com alguns livros é só leitura recreativa, só pelo prazer de ler. Às vezes pego livros de imagens para os alunos criarem o texto. **Eu faço questão de trabalhar com literatura. Ajuda muito a desenvolver a leitura.**

Na Escola B, há a “Oficina de Literatura”, que envolve leitura e produção textual. Esta atividade acontece semanalmente em todas as turmas do 1º ao 5º ano, com as suas respectivas professoras regentes:

Analisando, neste momento, o trabalho com o computador, percebo que existem, dentre os professores, posturas bem resistentes ao seu uso para práticas pedagógicas, denotando, assim, um grande paradoxo entre o perfil dos alunos e a cultura escolar. A professora de português B3 alega que o ensino [a “tradição”] se pauta no papel, não considerando que trabalhar com o computador seja urgente, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, já constatou que os alunos estão tão “mergulhados” no mundo da tecnologia que não conseguem nem fazer uma apresentação de trabalho sem usar o *power-point* e pesquisam na *internet*. No tocante a este ponto, é lícito citar Belloni (2005, p.18) que afirma: “a instituição escolar está em franca defasagem com relação às demandas sociais e à cultura das gerações mais jovens. Esta situação faz da escola um campo privilegiado de observação”. Silva (2008) também enfatiza que a escola não está em sintonia com a “modalidade comunicacional emergente”, permanecendo alheia ao movimento das tecnologias comunicacionais e ao perfil do novo aluno. Este contexto situacional exige “novas estratégias de organização e funcionamento da escola e redimensionamento do papel de todos os agentes envolvidos com os processos de informação e comunicação” (p.98). As palavras da professora regente são bem elucidativas no tocante às asserções feitas por estes autores, como pode se ver a seguir:

B3: (...) E como isso [o trabalho com as TIC] não é, digamos, imprescindível, é até

imprescindível, mas digamos assim, não é uma coisa que é imediatamente você precisa de fazer, então a gente acaba deixando de lado, infelizmente, por conta de outros compromissos, é reuniões, comissões... **E a tradição é o papel, né?(...)** Eu trabalho com gêneros orais, muito, aliás minha pesquisa⁷³ é toda dentro da oralidade. **Então, eu pedi pros alunos fazerem um seminário**, aí nós treinamos a voz, a postura, as questões mesmo de oratória, **e os meninos não conseguiram fazer sem o *power-point*. Eles não conseguiam produzir um trabalho que não fosse mediado pelo computador. Não conseguiram. Eu tentei dar outros meios: vocês vão usar a voz, outras formas, eles não fazem. Eles estão mergulhados nesse mundo. (...)** Por exemplo, **nesse seminário** que eu fiz com alunos no primeiro trimestre, eu pedi que eles falassem sobre escola, **mas eles vieram com muita coisa da internet. E a gente precisou fazer uma seleção. Tivemos que fazer esse trabalho de selecionar, como fazer pesquisa, porque esse negócio de copia e cola e só lê aqui, não dá.**

Para Bandeira (2005) também há uma nova demanda em todos os setores da vida educacional e profissional no que diz respeito à leitura e escrita no computador. Destaca, ainda, que o que se percebe é que a escola encontra-se, muitas vezes, apoiada no texto impresso (situação semelhante à relatada acima) e os alunos buscam mais conhecimento na “rede” do que na própria instituição de ensino ou nos livros da biblioteca escolar. Salaria isto porque acredita que:

Para os jovens internautas é muito mais prazerosa a “autobusca” sem dividir conteúdos, sem imposições do que deve ser aprendido. O adolescente em seu descompromissado passeio pela “rede” ultrapassa os conteúdos estabelecidos pela escola. A Internet é um novo espaço de aprendizagem, é uma “outra linguagem”. Porém, é bom destacar que um avanço tecnológico não anula o anterior, ou seja, as novas tecnologias não representam eliminações ou exclusões das formas anteriores de aprendizagem.

Novamente temos a defesa de que as tecnologias coexistem e se constituem enquanto contribuições para os processos de aprendizagem. E em se tratando de pesquisa escolar e a necessidade de selecionar informações, como citado pela professora regente, Campello (2008) salienta que a “competência informacional” combina com o ensino no qual o professor é

o orientador que capta os interesses dos alunos, estimula seus questionamentos e os guia na busca de soluções. (...) Combina, especialmente, com disponibilização de abundantes recursos informacionais, nos mais diferentes formatos (materiais impressos de vários

⁷³ A professora está se referindo à sua pesquisa de doutorado.

tipos, recursos audiovisuais e eletrônicos, tais como CD-Rom e internet), em espaços onde o aluno tenha oportunidade de usá-los para localizar e selecionar informação. (p. 10)

Ao considerar tal perspectiva, com esta subcategoria pode-se reafirmar que os recursos e os espaços - biblioteca escolar e laboratório de informática - precisam ser disponibilizados aos alunos para que, de fato, tenham acesso à informação e produzam conhecimento. Acredito que, diante do exposto, os professores precisam enfrentar o desafio de mudar algumas posturas, algumas práticas e reorganizar seus trabalhos e o tempo escolar; precisam buscar o envolvimento, a superação, indo ao encontro das novas exigências postas pelo contexto social e cultural engendrado pelas tecnologias. Cabe aqui ressaltar que suas práticas interferem incisivamente no processo de formação dos seus alunos leitores/escritores e tornam claros seus objetivos enquanto educadores. Num mundo onde as tecnologias estão por toda parte nos oferecendo múltiplas oportunidades de aprendizagem, os professores devem promover, com suas ações, a inclusão e os letramentos nos alunos, sempre que necessário e possível.

4.4.1.5 Promovendo o letramento digital nos alunos

É relevante lembrar, neste momento, que o letramento digital começa também com a aquisição de habilidades; é preciso, pois, sondar o que os alunos sabem e a partir daí ensinar o que for necessário. Em ambas as escolas, há a preocupação e a necessidade em trabalhar com a promoção do letramento digital, no aspecto instrumental, pois as professoras alertam para uma realidade: os alunos sabem acessar a internet para jogos, *msn*, *Orkut*, mas não sabem formatar um texto ou realizar pesquisas escolares. Esta situação ficou evidenciada na fala de A2 e B4:

Lúcia: E os alunos têm conhecimento "instrumental", isto é, sabem utilizar os recursos do computador (*escrever, formatar, pesquisar, inserir figurar...*) ou você também tem a preocupação e a necessidade de orientá-los neste sentido?

A2: **Conforme a atividade que está sendo desenvolvida, nada impede que a informática instrumental entre em cena. Sendo até necessária, porque para realizar as atividades no computador, eles precisam saber, aprender como fazer. Eles sabem mais é jogar no computador, ver *Orkut*, *msn*, essas coisas.**

Na Escola B, a professora regente B4 ensina aos alunos os passos para a execução de uma *webquest*, ela no *data-show*, eles nos computadores:

Lúcia: E esse trabalho da *webquest* como foi montado?

B4: Cada professor que monta com a sua série. Eu fiz com um bolsista, sobre o lixo. A gente fez uma pesquisa imensa na *internet*, viu o que poderia ser adequado pros meninos de 2º ano. E explicamos o que é uma *webquest*. **Eles no computador e eu no data-show. Eu falava: "Olha aí, bota essa setinha ali", ensinando ele a usar...**

Lúcia: Passo a passo.

B4: É, passo a passo. **Clica na introdução, o que está escrito aí, quem pode ler, agora clica na tarefa, o que é pra fazer, procurar no google figuras, dentro do assunto do lixo. A gente deu um pequeno texto antes sobre o lixo. Então eles aprenderam a procurar figuras, a copiar, abrir o Word, depois dentro do Word colar a figura, escrever uma frase e depois escrever o que eles aprenderam sobre aquilo tudo.**

Retomei este assunto com B4 na 2ª entrevista e ela continua a ensinar aos alunos a pesquisar no computador, inserir figura. Sua fala converge com a de A2, quando afirma que eles têm conhecimento apenas para jogos e para utilizar o *Orkut*, por exemplo. Mas B4 percebe que eles estão aprendendo.

Lúcia: Em relação ao letramento digital, ao conhecimento "instrumental", saber utilizar os recursos do computador, você continua com esta preocupação, com essa necessidade de orientá-los neste sentido?

B4: Lúcia!!! (risos) Eles não sabem nada (risos). Tivemos que ensinar passo a passo o que fazer, e olha, tem sido suado, você não imagina quanto. **Porque eles sabem mexer no Orkut, joguinhos, mas pesquisar, não. Mas temos tido fruto disso. Outro dia uma aluna disse que entrou na internet na casa dela e pesquisou e tal. Procurou figuras. Fiquei muito feliz. Temos que orientar todo o trabalho, todinho mesmo. Explicar pra que serve, porque se faz dessa forma, daquela...**

Para Belluzzo (2004), as TIC nas escolas vêm contribuir com outros desafios para o professor, tais como: "a exploração pedagógica de novos recursos tecnológicos, envolvendo a sua seleção, preparação do trabalho a ser desenvolvido com a multimídia, utilização e avaliação" (p.153), indo além das competências que lhes são atribuídas normalmente. Defende, ainda, que:

Todo ritual de uma sala de aula centra-se diariamente em torno do conhecimento, devendo todas as ações e práticas desse contexto orientar-se para a garantia de acesso às fontes de informação, estímulo ao trabalho

intelectual, à mobilização das fronteiras próprias e coletivas do saber, colocando-o em circulação e incorporando-o à geração de novo conhecimento. (Ibid.)

A professora regente B4 está, neste processo, proporcionando o conhecimento tecnológico e estimulando seus alunos à construção coletiva do conhecimento, onde todos participam e escolhem caminhos para chegar a um determinado objetivo.

Acredito que as situações aqui descritas mostram que estas professoras estão contribuindo, com seus projetos, para promover a inclusão digital nas escolas. Os “Indicadores da Qualidade na Educação”, do MEC, apontam que:

A grande maioria dos brasileiros ainda não tem acesso aos computadores, muito menos à Internet. Mas sabemos que hoje em dia muito do que as pessoas leem e escrevem é por meio de um computador. Por isso, a escola precisa se equipar com computadores e acesso à Internet e, desse modo, possibilitar a crianças e adolescentes que participem de projetos educativos usando a informática, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. (p.06)

Neste sentido, Coscarelli (2007a) acredita que o trabalho com as TIC pode minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações: não vão a teatros, cinemas, galerias de arte, óperas, museus, não têm acesso a jornais, revistas semanais. Com a presença, nas escolas, do computador e da internet - que pode trazer este universo até os alunos - “o que era impossível passa a ser alcançável” (p.28). Nesta perspectiva, corrobora com nossas reflexões em relação às várias contribuições e possibilidades de aprendizagem, de interação, de construção de conhecimento trazidas pelas TIC: “Será que algum aluno brasileiro deve ser privado desse mundo de dados? Não estariam contribuindo para a exclusão aqueles professores que acreditam que a informática não é realidade dos nossos alunos?” (p.28).

Ao longo desta categoria tratei especialmente das seguintes questões: a importância da biblioteca escolar e do laboratório de informática enquanto espaço de atividades pedagógicas; o Projeto Político-Pedagógico norteando práticas docentes; as visões dos professores acerca do livro e do computador; a leitura como uma prática social e cultural a ser resgatada pela escola: os diferentes letramentos.

Ainda apresento, à guisa de conclusão desta categoria, o levantamento dos usos de livros e computadores feitos nas duas escolas, através de todo o “banco de

dados” e visitando o *blog* (da Escola A) e o *site* (da Escola B). Os computadores são utilizados em projetos de trabalho; no *blog* da escola A e no *site* da Escola B; pesquisas e planejamento de aulas por alguns professores; pesquisas escolares direcionadas aos alunos.

Os livros são utilizados em empréstimo semanal para alunos da Educação Infantil, Ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos; pesquisas escolares direcionadas aos alunos; em projetos de trabalhos; “Cantinhos de Leitura”; sendo que na escola B há, ainda, a “Oficina Literária” e a “Feira do Livro”.

Em ambas as escolas existem alguns trabalhos na biblioteca escolar e no laboratório de informática, porém sem integração. Não considero esta realidade um “problema”, o que na verdade é preocupante é que - como vimos nos questionários e nos discursos dos sujeitos - os professores, em sua maioria, raramente ou nunca utilizam estes espaços. Na escola B, há, como já vimos, um trabalho sistemático de empréstimo de livros e também a “oficina literária”. Esta situação talvez venha a explicar o não uso da biblioteca escolar enquanto espaço físico, embora haja um uso intenso dos livros que compõem o seu acervo. Também podemos perceber que alguns poucos professores (em ambas as escolas) utilizam e transitam entre livros e computadores; todavia, há uma grande parcela que não. É fundamental que os professores conheçam as especificidades e a multiplicidade de recursos de cada tecnologia, mesmo que sua opção seja trabalhar com uma e não com outra. Porém, devem ter em mente que formar alunos leitores e escritores, hoje, não se restringe somente ao impresso **ou** ao digital. Ambas as formas coexistem e são utilizadas na sociedade. Portanto, é preciso conhecer, é preciso aprender. Sempre! Acredito que a mudança, a reflexão e a incorporação de novas práticas pedagógicas advêm com a formação docente - de forma continuada, sistemática, com cursos e com a participação de grupos de estudo e de pesquisa - sempre tão necessária, principalmente com as transformações que se processam tão rapidamente na sociedade atual.

4.4.2 CATEGORIA 2 - OS SUJEITOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA: REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta categoria foi organizada com o objetivo de analisar as ações e o compromisso dos professores em relação à sua formação continuada, tema que foi

recorrente nas falas dos sujeitos. Logo, através de entrevistas, busquei compreender o que pensam sobre aperfeiçoamento profissional, sobre a inserção das TIC nas escolas, educação a distância como possibilidade de continuidade de estudos, o compromisso pessoal para buscar sua própria formação, apresentando um processo interventivo, onde os sujeitos demonstraram ressignificações ao repensar sua prática pedagógica.

Cândido (2005) salienta a exigência e a importância da formação continuada, pontuando alguns aspectos fundamentais, em se tratando do trabalho com as TIC. Afirma que os profissionais da educação devem ajustar sua didática às novas realidades do conhecimento e dos educandos, bem como ao impacto provocado na área educacional pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC):

Diante deste contexto, os docentes cada vez mais precisam estar preparados para a utilização, formulação e avaliação de programas e projetos educativos que integrem as TIC como mais um recurso didático e interativo que favoreça o processo ensino-aprendizagem. (...) A melhoria da qualificação profissional do docente e a utilização e aplicação de novas tecnologias em salas de aula e laboratórios surgem como um desafio de grande apelo motivacional que, após reflexiva e criteriosa análise, favoreça a aprendizagem do educando e o trabalho do profissional de ensino.

Os professores precisam considerar que toda e qualquer tecnologia é - e sempre foi - parte integrante do processo de construção de conhecimento. E a tecnologia digital é uma realidade que não pode ser ignorada pela escola ou deixada para depois. Porém, o que foi visto nas escolas traduz que há um grande descompasso entre a formação dos professores, seu conhecimento em relação às TIC, seu letramento digital e a sociedade que tem sido “invadida” em todos os setores pela tecnologia.

4.4.2.1 O letramento digital dos professores

Algumas falas - que convergem com os dados do questionário - são altamente ilustradoras do contexto das escolas em relação ao letramento digital dos professores, como podemos perceber nas falas de A2 e B3:

Lúcia: A2, você acha que falta um certo conhecimento por parte de alguns professores para o uso do computador?

A2: Infelizmente sim. **A maioria dos professores ainda não é letrada**

digitalmente em relação ao computador e principalmente a Internet. Muitos não gostam e não querem entender. Outros não envolvem porque desconhecem. Outros têm medo ou vergonha e também não fazem por onde se interessar pela tecnologia. Acho que muitos colegas, ainda não caíram na real de que vivemos no momento da inclusão digital. Que estamos na era da geração multimídia e, diante do perfil da clientela de alunos que temos hoje na escola, não podemos estar na contra mão da tecnologia digital.

B3 reitera as palavras de A2, dizendo que não tem tempo nem formação para práticas de ensino mediadas pelo computador:

Lúcia: Aqui você não utilizou [o laboratório de informática], por quê?

B3: Porque, na verdade, é o seguinte: **eu não tenho práticas de ensino voltadas para, eu não tenho formação para práticas de ensino mediadas pelo computador. Não tenho mesmo, tenho muita vontade, eu acho fundamental, mas eu não tive tempo hábil pra fazer isso ainda. (...)** e como isso não é, digamos, imprescindível, é até imprescindível, mas digamos assim, não é uma coisa que é imediatamente você precisa de fazer, então a gente acaba deixando de lado, infelizmente, por conta de outros compromissos, é reuniões, comissões... E a tradição é o papel, né? Então, a gente acaba deixando de lado, o que é uma falha, porque eu acho fundamental. **Mas eu não tenho essa formação. Poderia até começar a fazer um trabalho mais simples, com "blogs", lista de discussão, mas eu não coloquei nada em prática disso.**

Diante desta fala, vêm à minha mente as palavras de Gonçalves & Nunes (2006) que, em sua pesquisa, perceberam que parcela significativa dos docentes investigados não recebera, durante os cursos universitários, formação específica para lidar com as TIC. Daí, lançam a pergunta: *Se os docentes não possuem formação adequada para trabalhar com tecnologias, como irão investir na formação dos discentes para as TIC?* (p.15). Como contribuição para a questão assinalam:

A formação de professores, como processo sistemático e organizado, deve ser realizada de forma crítica e reflexiva. (...) A escola não oferece formação continuada e talvez nem possua preparação para proceder a tal ação. É preciso redimensionar a forma como está sendo desenvolvida a formação do professor para as TIC, criando grupos de estudo e desenvolvendo ambientes de cooperação entre seus pares. (p.15-6)

Afirmam ainda que formar professores tem se constituído desafio sem precedentes e o modelo de formação construído historicamente mostrou-se insuficiente para dar conta da compreensão dos problemas concretos da prática

pedagógica. Alegam também que entender a formação de professores na perspectiva das TIC, requer análise cuidadosa sobre os delineamentos requeridos para a sua formação inicial e continuada.

No aspecto concernente à formação, os sujeitos A2, B3 e B4 enfatizam, em suas falas, que o próprio professor deve se interessar e, de alguma forma, se responsabilizar por ela:

Lúcia: Você acha que tem alguma forma de mudar esta situação [dificuldade de despertar em todos os professores o interesse e a disponibilidade para realização de um trabalho de formação na escola]?

A2: É uma situação complicada e difícil. **Vejo que cada um deve correr atrás daquilo que deseja alcançar, aprimorar ou se informar por meio da vontade própria e por todos os meios que considerar viável.** Eu estou no Laboratório desde 2005. Toda e qualquer oportunidade me coloco a disposição(...)

Lúcia: Você falou que se coloca à disposição; são muitos os professores que te procuram?

A2: Na verdade, o retorno é muito pequeno. São sempre os mesmos, os que já dominam alguma coisa. Uns deixam o horário que tem para virem no laboratório por minha conta e está ótimo; outros não manifestam nenhum interesse. Mas me procurar pra aprender ou saber mais sobre o assunto, de como usar o computador, até hoje, um ou dois colegas. Então, **o que podemos fazer diante deste desinteresse? A Secretaria de Educação, através do Centro de Formação do Professor, oferece regularmente cursos de capacitação, podemos notar uma pequena porcentagem de participação.**

Lúcia: Você acharia interessante ter uma pessoa responsável para buscar esta formação [para o uso das TIC] para os professores da escola?

B3: **Sim, eu acho fundamental ter pessoas responsáveis pela formação continuada de professores. É algo que pode enriquecer nosso trabalho, nos apontar caminhos.** Embora, muitos professores não tenham vontade, disponibilidade, ou até mesmo, sei lá, tempo para buscar essa formação. (...) Embora tempo e disponibilidade na nossa profissão seja uma coisa, algo muito difícil. Os professores precisam estar interessados, muito interessados mesmo. É preciso um envolvimento, um comprometimento grande dos professores, senão não adianta ter alguém ou um grupo que o force, o induza. Ele precisa querer. Precisa se dispor, se organizar, arrumar um tempo. Mas, sem dúvida, ele tem que querer, tem que correr atrás.

B4: Acredito que trabalhar com tecnologia é o mesmo que querer inovar em sala de aula com uma aula legal, ou seja, **tem que querer. E mudanças, a pessoa tem que querer fazer, não adianta oferecer ajuda, o profissional tem que querer mudar, se aperfeiçoar, aprender o novo.**

Lúcia: **Aperfeiçoar, aprender o novo demanda tempo, dedicação...**

B4: Pois é, a maioria fala que não tem tempo pra aprender coisas novas, se dedicar à sua formação, que livro é caro, que nunca dá tempo pra fazer tudo que quer.

Apesar de saber das condições muitas vezes dificultosas do trabalho do professor, acredito que ele precisa ter prazer em aprender. Se ele não sabe usar o computador, precisa aprender, para daí saber o que fazer, como proceder, seja numa indicação de um *site*, de um *blog*, numa orientação à pesquisa escolar, num trabalho específico no laboratório de informática. Precisa, pelo menos, saber usar alguns recursos de um editor de texto, receber e enviar e-mails, saber pesquisar na rede.

Para Coscarelli (2007a), o computador tem muito a contribuir com a educação, mas o professor precisa familiarizar-se com os recursos básicos necessários à sua utilização: “Para que a informática se instaure como tecnologia educacional, é preciso que os professores se preparem para operar desembaraçadamente com esse instrumental” (p.40). Para Valente (2005a) existe um aspecto fundamental: o domínio do técnico e do pedagógico não deve acontecer de modo estanque e sim simultaneamente, numa “verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica” (p.23). Para suscitar a reflexão, o autor lança uma interrogação: “Sem o conhecimento técnico será possível implantar soluções pedagógicas inovadoras? Sem o pedagógico, os recursos técnicos disponíveis serão adequadamente utilizados?” (Ibid.)

Acredito, pois, que o professor precisa resgatar o prazer em aprender, senão como estimular seus alunos a aprenderem? Afinal, como ensinar se ele mesmo não for apaixonado por aprender? Como vai trabalhar com os diferentes letramentos?

Segundo Cândido (2005), a grande expansão da tecnologia e as necessidades de adequação do profissional de ensino às novas exigências do mundo moderno exigem uma série de fatores e/ou de conhecimentos específicos que, quando não atendidos, evidenciam uma série de fatores, tais como: dificuldades de acesso à informação; ausência de estrutura física e de equipamentos eletrônicos nas escolas para uso de docentes e discentes; o despreparo dos docentes na utilização destes recursos tecnológicos. Acredita que esta realidade gera situações de insegurança e resistência quanto ao uso destes recursos. De fato, pude notar que nas escolas realmente existe uma parcela de profissionais que são

resistentes e B4 analisa, em sua fala, que isto acontece pois estes professores ainda acham que o computador irá substituí-los:

B4: Só que a escola, como você me perguntou, não é que não veja isso como algo importante, mas ainda não se deu conta da importância. E a gente percebe que **os professores têm uma certa resistência ao computador, porque acham que ele vai substituí-lo.**

Lúcia: Ou até porque não sabem, falta um certo conhecimento, têm uma certa resistência...

B4: **Vai substituir assim, se o professor só passar a informação, aí sim, o computador pode até vir a substituí-lo. Mas se ele utilizá-lo como um aliado, né? Aí eu acho que é diferente.**

Ramal (2000), ao traçar o perfil do professor nesta era informatizada, diz crer que o computador vai substituir o *professor-transmissor de conteúdos, parado no tempo, aquele das conhecidas fichas que serviam para todas as turmas, ano após ano*. Essa “transmissão de dados” será feita pelo computador de um modo muito mais interessante: com recursos de animação, cores e sons, onde o aluno terá papel ativo. “Algo excluído há muito tempo do currículo entrará na escola: a própria vida do estudante. Então caberá a nós reinventar a nossa profissão”.

Moran (1995) já afirmava que as tecnologias não substituiriam o professor, mas modificariam as suas funções; ele passaria a ser estimulador, coordenador, questionador, transformando informação em conhecimento:

As tecnologias da comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria - o conhecimento com ética. (MORAN, 1995, apud FIALHO, 2004, p.78)

Podemos perceber, nesta afirmativa, que só há a construção do conhecimento quando - num processo interno e pessoal de reflexão, aliado às relações socialmente estabelecidas com o “outro” - a informação passa a ser significativa para o indivíduo, que dela se apropria e passa a utilizá-la em sua vida.

Este processo de apropriação e atribuição de significado às informações pode

e deve acontecer em todo e qualquer ambiente da escola; devendo, para isso, serem criadas condições propícias em aulas, eventos, reuniões pedagógicas.

4.4.2.2 O estímulo que vem de dentro da escola: as reuniões pedagógicas como espaços para trocas e formação

Venho expondo o potencial dos livros e do computador/internet em relação à construção do conhecimento, na formação de alunos leitores/escritores. E o que pensar em relação aos docentes? Será que há o uso do livro e do computador em reuniões pedagógicas? Esta foi uma das perguntas que fiz aos sujeitos. Na escola A, a responsável pelo laboratório de informática divulga sites e projetos de trabalho e a professora-bibliotecária apresenta o acervo da biblioteca:

A2: Tanto eu quanto a professora-bibliotecária sempre aproveitamos este espaço [reuniões pedagógicas] para divulgação e sugestão de projetos. Já chegamos a realizar reuniões pedagógicas no laboratório com intuito de apresentar trabalhos já realizados e sugestões, acervo para que professor pudesse conhecer, analisar e preparar, solicitar aula, devido ao tema de interesse de sua turma.

A professora regente e a coordenadora pedagógica reforçam a existência destas práticas na escola, acrescentando que há troca de materiais pedagógicos entre os docentes.

A3: A2 sempre sugere sites e A1 mostra os livros que chegaram ou fala de alguma coleção nova que a biblioteca adquiriu.

Lúcia: E tem alguma indicação para a formação dos professores?

A3: Sempre que surgem idéias, novidades interessantes são passadas para os professores.

Lúcia: Quem passa estas idéias?

A3: A direção, a coordenação e os professores.

(...)

Lúcia: Como assim? Indicam um livro, um site, uma revista?

A3: É. A gente troca material também, textos, atividades, essas coisas.

A coordenadora expõe, ainda, que busca, junto à Secretaria de Educação, pessoas que possam contribuir para a formação dos professores:

A4: A gente, à tarde, funciona muito com a questão da troca. A professora de informática, sempre. Antes ela fazia sistematicamente, todo mês ela olhava o

que as meninas estavam estudando, verificava na internet, **indicava os sites**. Mas ficava aquela coisa: ela indicava, indicava, nunca via ninguém fazendo nada, deu uma certa desanimada. **Mas ainda funciona muito na base da troca. Nas reuniões pedagógicas eu procuro, eu já trouxe uma vez uma professora da Secretaria [de Educação] aqui na escola pra dar curso de capacitação [sobre uso do computador]**. Ela veio, foi muito bom, porque ela deu sugestões palpáveis, mais próximas da realidade delas, então foi interessante.

Na escola B, funciona também a troca de sugestão de livros e *sites* entre professores, mas as tecnologias não são usadas para uma palestra ou atividades de formação docente:

Lúcia: Os livros da biblioteca escolar e os computadores do laboratório de informática são utilizados em reuniões pedagógicas ou em atividades de capacitação docente?

B4: Nenhum dos dois são usados com este objetivo. (...) Nos encontros pedagógicos que temos, se indicam livros sim, sites para pesquisa. Mas nunca ninguém utiliza o PC para dar uma palestra ou outra coisa qualquer. No momento, eu não me lembro de indicação de autor, mas de sites tipos CAPES, CEDES, SCIELO...

Lúcia: Quem indica? Os próprios professores trocam indicações entre si, ou coordenadores ou direção ou todos?

B4: Tudo é realizado entre os professores mesmo, sempre que alguém encontra algo interessante repassa para as outras colegas.

Neste momento, é preciso dimensionar alguns aspectos: nas escolas, há indicação de *sites*, divulgação do acervo bibliográfico, troca de idéias e materiais entre os profissionais; sendo assim, por que os dados indicam que os professores não fazem uso dos recursos, que alguns ainda resistem? Será que o que falta mesmo é, como diz B4, vontade por parte do professor em aprender? Falta-lhe conhecimento? É difícil obter respostas precisas a estas indagações. Vemos que perduram alguns entraves: qualidade de educação e quantidade de informações, cursos, reuniões não estão andando juntas. As reuniões deveriam ser programadas de modo que os professores saibam a pauta e deveriam priorizar o pedagógico, já que muitas vezes o espaço é tomado pelo burocrático e administrativo. Mas podemos apontar algumas sugestões: como afirma Moran, anteriormente citado, é preciso transformar informação em “conhecimento com ética”. Logo, as informações trocadas nas reuniões pedagógicas e as interações ocorridas entre os profissionais das escolas devem ser interpretadas de acordo com a intenção pedagógica,

envolvendo os saberes de todos os comprometidos com o processo educativo. Deve-se contextualizar e adaptar as informações à realidade das escolas, seus contextos, seus alunos. Deve-se buscar, nestas reuniões, transformar a informação em conhecimento. Um conhecimento que favoreça a formação continuada dos professores em seus contextos de trabalho e, principalmente, a aprendizagem dos alunos, num processo permanente de repensar e aprimorar a prática pedagógica.

4.4.2.3 A pesquisa e sua potencialidade transformadora: processos interventivos

Paulo Freire (1996) afirma que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (p.42). Propõe que exige também pesquisa, risco, aceitação do novo, consciência do inacabado. Isso pode ser revelado para nós, pois falar sobre a prática desencadeia, no professor, o processo de repensar sobre ela: suas posturas, sua responsabilidade, a possibilidade de mudanças, de novas práticas, seu aperfeiçoamento profissional, seu exemplo.

Os relatos a seguir, da professora A2 do laboratório de informática da escola A, da coordenadora pedagógica A4 da escola A e das professoras regentes B3 e B4, da escola B, retratam bem as reflexões, refrações e ressignificações dos sujeitos ocasionadas pela participação nesta pesquisa.

A2 sente-se estimulada a estudar mais, pensar no que pode melhorar, a servir de incentivo para outros professores e escolas:

Lúcia: E você gostou de participar da pesquisa? Quer falar alguma coisa sobre?

A2: Foi uma experiência muito válida participar da pesquisa e espero ter atendido aos seus objetivos. É interessante ser o objeto da pesquisa, acreditando que o seu resultado, quando verdadeiro, serve de incentivo para novas propostas e outras escolas. Para pensar no que posso melhorar, como incentivar meu colega de trabalho a se envolver mais com as questões da escola, do letramento. Dá uma vontade de estudar mais... Acredito também que se confirmou que é possível o livro e o computador andarem lado a lado a favor de um ensino de qualidade e de uma mudança pedagógica inovadora na educação.

A4 acredita que a biblioteca e o laboratório de informática - com todos os recursos, gastos financeiros com manutenção e profissionais disponíveis - têm de

ser usados de forma satisfatória, para o enriquecimento do processo de ensino e de aprendizagem, para a melhoria da prática pedagógica. E defende que o mestrado deve ser uma forma de repensar estas práticas ou iniciar uma nova prática, já que a pesquisa aponta que pode haver um trabalho mais sistêmico, ordenado na biblioteca escolar e no laboratório de informática que, de fato, pode dar certo e trazer grandes contribuições para a educação.

A4: (...) **A escola usa da verba dela pra manter o laboratório sempre funcionando.**

Lúcia: E não é tão barato.

A4: Não é barato. Então, eu acho, **se é um dinheiro público, está sendo usado num espaço público, esse espaço tem que ser usado.**

Lúcia: E tendo esse espaço que é o laboratório e a biblioteca também...

A4: Tem o professor...

Lúcia: E chegam muitos livros todo ano.

(...)

A4: Eu acho esse seu trabalho muito importante. Tomara que depois a gente possa ver isso na Prefeitura, publicado. Porque o que eu acho mais interessante, pra gente que está na Prefeitura e está no mestrado, estamos estudando questões que são tão próprias da nossa realidade, é depois a rede [municipal] fazer algum tipo de uso do que a gente estudou, né?

Lúcia: Dar um retorno.

A4: Não só um retorno. É dar um retorno, mas eles **aproveitarem esse estudo pra repensar a prática.**

Lúcia: Porque a gente tá visando uma melhoria de alguma forma.

A4: É. **Ou iniciar uma outra prática, já que tem uma pesquisa que aponta que existe a possibilidade de um trabalho, de um trabalho que pode dar certo.**

Lúcia: É como nós falamos: é um espaço público...

A4 e Lúcia: ...com recursos públicos...

Lúcia: e muitas vezes são subutilizados nas escolas, infelizmente.

A4: Infelizmente!

Também em uma entrevista com A4 abordei a questão – com a qual ela concordou – de que o PPP apresenta somente a parte técnica da biblioteca e do laboratório de informática:

Lúcia: E no projeto político pedagógico? Eu tive acesso a ele...

A4: O nosso projeto político pedagógico é... **eu até conversei com a direção essa semana... ele é muito vago.**

Lúcia: Porque eu tive acesso a ele, no ano passado...

A4: É o mesmo.

Lúcia: E eu percebi o seguinte: fala do laboratório enquanto espaço físico, da

biblioteca enquanto espaço físico...

A4: Mas pára por aí.

Lúcia: Fala da parte técnica, mas da parte pedagógica, do uso do laboratório, do uso da biblioteca, eu não percebi.

A4: Não tem.

Lúcia: Não tem, né? Aí, eu falei: vou dar um toque...

A4: Aliás, é uma das coisas que a gente tem que tentar encarar nesse 2º semestre é dar uma "cara" pro nosso projeto. (...) A gente vai ter oportunidade de reavaliá-lo no final do ano. A gente já tá começando a levantar algumas questões pra ver se dá a ele uma cara mais própria.

Retomei, numa segunda entrevista, alguns pontos relativos ao Projeto Político-Pedagógico com A4 e obtive a seguinte resposta:

Lúcia: E em relação ao Projeto Político Pedagógico, você disse que ele é muito "vago" e que neste 2º semestre vocês precisam dar uma nova "cara" a ele. Esta "discussão" em torno dele já estava prevista para o ano de 2009?

A4: O PPP prevê reavaliação todo fim de ano letivo, mas como essa questão de ser vago me incomoda há muito e esse ano mais ainda, principalmente a partir de muitos dos questionamentos que percebo no seu projeto (viu o diálogo?) e no meu próprio, sugeri à direção da escola que iniciemos as discussões agora em agosto para que possamos sugerir as mudanças no fim do ano, mais amadurecidas e coerentes, além é claro, que mais discutidas com o coletivo.

Com estas palavras da coordenadora pedagógica, novamente percebi como o pesquisador - enquanto ser ativo que estabelece relações intersubjetivas com os sujeitos pesquisados - interfere no *lócus* da investigação, sendo que ambos têm oportunidade de se transformar, se ressignificar (BRUNO, 2007; FREITAS, 2003).

Também a professora regente B3, ao me narrar a experiência de montar um seminário sobre a escola com seus alunos, percebeu que necessitava orientar seus alunos na maneira de realizar uma pesquisa escolar, pensando na possibilidade de orientá-los no laboratório de informática (fato não ocorrido até então, pois ela afirmou que nunca havia feito um trabalho no laboratório, só na biblioteca). Nesta perspectiva, Lévy (1999) expõe que a principal função do professor na era digital não é difundir os conhecimentos, mas incentivar a aprendizagem e o pensamento. "O professor torna-se um animador da *inteligência coletiva*⁷⁴ dos grupos que estão a

⁷⁴ "A construção do conhecimento passa a ser igualmente atribuída aos grupos que interagem no espaço do saber. Ninguém tem a posse do saber, as pessoas sempre sabem algo, o que as tornam importantes quando juntas, de forma a fazer uma inteligência coletiva. É uma inteligência distribuída por toda parte, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências

seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens [...]” (p.171). É o que B3 pretende fazer:

B3: Por exemplo, nesse seminário que eu fiz com alunos no primeiro trimestre, eu pedi que eles falassem sobre escola, mas eles vieram com muita coisa da internet. E a gente precisou fazer uma seleção. Tivemos que fazer esse trabalho de selecionar, como fazer pesquisa, porque esse negócio de copia e cola e só lê aqui, não dá. Então, tiveram esse trabalho de elaborar esse gênero “seminário”, tirando as partes mais importantes, fazendo uma seleção. Tô pensando aqui, seria interessante, justamente, levá-los na sala de informática e já começar a orientar a pesquisa lá.

Lúcia: É, porque é uma gama de informações muito grande e é preciso saber selecionar.

B3: É mesmo. Vou pensar, preciso pensar nisso.

Diante desta fala, novamente senti um processo interventivo sendo delineado durante esta entrevista, quando, na busca por respostas, provoquei mudanças. Este processo fica bem esclarecido nas palavras de Freitas (2009):

Em nossas pesquisas está sempre implícita essa compreensão ativa, mas não há explicitamente uma intervenção planejada. Ao procurarmos atingir os objetivos propostos, responder as questões formuladas, estamos conscientes do processo dialógico entre sujeitos que irá acontecer. Processo esse, que afetará de alguma forma seus participantes, que provocará mudanças, transformações nas pessoas podendo também interferir de alguma forma no contexto pesquisado. Estamos em nossas pesquisas muito mais interessados nesse processo e no que ele desencadeia do que em buscar resultados mensuráveis. (p. 02)

No que tange à questão do uso dos espaços escolares, B4 - que dissera que “há anos não ia à biblioteca escolar” - me surpreendeu ao anunciar que pretende usá-la:

Lúcia: Em relação a nossas entrevistas, conversas, nossos encontros, você acha que trouxe alguma contribuição para repensar a prática, para pensar sobre os espaços existentes na escola?

B4: Nossa e como! Chega a dar nós (risos), na minha cabeça (...) Quanto aos espaços da escola, tenho pensado muito sobre uma série de coisas, inclusive, sobre um trabalho na biblioteca que poderia realizar para fazer com que os alunos se envolvam mais com a leitura. Vou pensar em como fazer.

Lúcia: Eu me disponho a te ajudar, se você quiser.

B4: Quero sim, vou precisar de ajuda sim. Vou me organizar e a gente combina.

e cuja base e objetivo são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas”. (LÉVY, 1998, apud RAMAL, 2002, p.205)

Lúcia: Você falou que há anos não ia à biblioteca...

B4: Pois é. As coisas mudam. E eu te agradeço.

Com estas palavras, percebi que B4 pensa na possibilidade de passar a utilizar também a biblioteca como forma de levar os alunos a ler, a se “envolver” com a leitura. Vi, claramente, a intervenção, a resignificação, a mudança se processando. Senti toda a relevância e a responsabilidade de uma pesquisa que busca a reflexão sobre a escola, seus espaços, seus profissionais e que almeja ser uma contribuição, ainda que tímida, para a melhoria da qualidade da educação.

Foi pensando nesta melhoria que tentei buscar respostas, junto aos sujeitos, para um problema que foi recorrente em várias falas: a falta de tempo para realizar determinadas atividades, tais como: estudar, realizar cursos.

4.4.2.4 A educação a distância: alternativa para a problemática do tempo

Nos relatos dos sujeitos, a dificuldade de tempo disponível para buscar o aperfeiçoamento profissional ocupa um lugar de destaque. Indaguei sobre a formação a distância como uma forma de amenizar este problema, já que o professor poderia organizar um horário mais flexível, de acordo com suas possibilidades e disponibilidade de tempo e espaço. A professora regente B3 vê a praticidade do curso a distância:

Lúcia: Você acha que a educação a distância poderia contribuir para esta formação?

B3: Acho a formação a distância muito interessante e prática, pois o professor poderia fazê-la em horário mais adequado ao seu universo. A carga de trabalho dos professores hoje em dia não está pequena (...) impede que o professor assuma um horário fixo de atividades. Assim, acredito que a educação a distância poderia ser muito prática nessa formação.

Já a professora responsável pelo laboratório de informática considera uma boa alternativa para quem tem o letramento digital, mas inviável para aqueles que não o têm:

Lúcia: Você acha que a educação a distância poderia contribuir para esta formação? Pela questão do tempo, do horário que o professor pode escolher para realizar os trabalhos, por exemplo?

A2: Neste caso, acho que não, porque se o professor não tem prática de

computador (muitos relatam que não sabem nem como faz pra ligar) e recursos da Internet, como vão utilizar um ambiente de aprendizagem? Pra quem possui esta prática, aí sim. Considero uma boa alternativa pra troca de experiências, discussões, reflexões e novas aprendizagens. Isso a longo prazo.

B4 retoma a idéia do interesse particular do professor em querer aprender e refletir sobre sua prática, defendendo a necessidade de bons profissionais na educação a distância:

B4: Acredito que se o professor for fazer a educação a distância só por fazer não alterará em nada sua prática, mas se realmente fizer para aprender mais, aí sim a educação a distância terá um objetivo. E se o curso a distância não for dado por pessoas competentes, também não será interessante. **Na realidade tem de ter bons profissionais na educação a distância e pessoas realmente interessadas em aprender. O tempo é algo complicado mesmo e depende do interesse de cada um, essa que é a verdade.**

(...) Bem, tenho muitas idéias, mas acredito que todas elas **dependem da vontade do professor de querer mudar e refletir sobre sua prática, sem isso é inviável.**

Lévy (1999) assinala que qualquer reflexão sobre formação na cibercultura deve levar em conta a mutação, a renovação e a velocidade do saber, alertando que: “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira” (p.157).

Acrescenta também que, justamente, pela demanda em relação à formação - que sofre mutações quantitativas e qualitativas - será preciso buscar soluções, *diversificadas e personalizadas*, que

utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e dos formadores . Audiovisual, "multimídia" interativa, ensino assistido por computador, televisão educativa, cabo, técnicas clássicas de ensino a distância repousando essencialmente em material escrito, tutorial por telefone, fax ou Internet, todas essas possibilidades técnicas, mais ou menos pertinentes de acordo com o conteúdo, a situação e as necessidades do "ensinado", podem ser pensadas e já foram amplamente testadas e experimentadas. Tanto no plano das infra-estruturas materiais como no dos custos de funcionamento, as escolas e universidade “virtuais” custam menos do que as escolas e universidades materiais fornecendo um ensino “presencial”. (p.169)

O autor pontua ainda que o uso das TIC vem sendo progressivamente

integrado às formas presenciais de ensino e que as características da aprendizagem aberta a distância – que irá se tornar a norma ou, pelo menos, a “ponta de lança” do ensino – “são semelhantes às da sociedade da informação como um todo [sociedade de rede, de velocidade, de personalização, etc.]” (p.170).

Contribuindo com estas reflexões, Pesce (2002) menciona que a internet pode trazer inúmeras perspectivas e contribuições à educação a distância, apontando que através dela “alunos e professores podem interagir com pessoas de diferentes culturas, redimensionando sua compreensão da realidade, num ambiente de aprendizagem interativa e colaborativa” (p.91).

No mundo hodierno, deparamo-nos com várias transformações de ordem econômica, cultural e tecnológica que trazem necessidades - e possibilidades - múltiplas no que tange à formação dos professores. Em muitos contextos, para atender à demanda de necessidades pessoais e específicas, há a necessidade de novos modelos educacionais para esta formação.

Neste viés, Silva (2003a) afirma que na cibercultura, enquanto ambiente da interconexão mundial de computadores, a exigência é a educação a distância *online*, através da qual o aprendiz, em seu ritmo pessoal, pode atuar individual ou colaborativamente na construção do conhecimento. Sendo que, para Bruno (2007):

Dentre as características dessa modalidade está a relação espaço-temporal que traz uma outra dimensão para os processos de ensino e de aprendizagem, pois propõe a comunicação e a interação de todos os envolvidos em tempos e espaços diferenciados. (p.191)

Silva (id.) ainda acrescenta que:

Juntamente com essa flexibilidade espacial e temporal, o computador conectado à internet permite ao aprendiz a interatividade, isto é, diálogo, criação e controle dos processos de aprendizagem mediante ferramenta de gestão e autoria. (p.12)

Desta maneira, a educação a distância pode representar ganhos em questão de tempo e organização pessoal para a formação do docente. Todavia, Pesce (2008) alerta que este tempo é, muitas vezes, *insuficiente, frenético, solapado* nos programas de formação docente *online* e que por esta razão *devem buscar um tempo de aprendizagem mais equilibrado, na conjugação harmoniosa entre “chrónos” [tempo do relógio] e tempo “kairológico” dos educadores* [tempo vivencial, como estrutura de possibilidades, de aprendizagem significativa, atinente ao mundo

da vida, às circunstâncias históricas desses sujeitos sociais].

Finalizando (com a consciência de que outros pesquisadores fariam outras leituras), essa categoria apontou que a formação continuada é necessária em virtude da natureza da produção do conhecimento e das ações humanas que se transformam, se renovam, se ampliam, se transmutam constantemente e num ritmo intenso. Coscarelli (2007a) acredita que, com a emergência das novas tecnologias, “a escola foi atingida pela necessidade de incluir, ampliar, rever”, sendo que “para atualizar os docentes é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas” (p.8).

Os docentes, os gestores, as escolas e as políticas públicas precisam descobrir como integrar, discutir, produzir, acolher, utilizar e implementar estas mudanças processuais, tecnológicas, culturais no seu fazer pedagógico. E esta descoberta pode e deve começar com uma formação inicial, considerando que um educador - diante do dinamismo do conhecimento - deve sempre buscar uma formação continuada, que sempre trará grandes desafios e dificuldades, mas também conquistas.

Desenvolvo então, a seguir, a tecedura de um capítulo que - além de retomar considerações advindas da análise dos dados e trazer contribuições de autores sobre o assunto da pesquisa - discute sobre um tema tão relevante e que foi tão recorrente durante o trabalho investigativo: a formação docente.

5 O livro, o computador e a formação do professor

*Não me iludo,
tudo permanecerá do jeito
que tem sido:*

*transcorrendo, transformando
tempo e espaço navegando
todos os sentidos.
Tempo Rei! Ó Tempo Rei!
Gilberto Gil*

A educação deve refletir as características de seu tempo. Tempo que transcorre - transformando, redimensionando e refletindo a sociedade na qual esta educação está inserida. A sociedade atual tem sido denominada como “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”, “sociedade informacional”, de acordo com diferentes estudiosos e correntes epistemológicas; mas, em suma, tem sido caracterizada por novos ambientes globais, em construção contínua, baseados na presença cada vez mais acentuada das novas tecnologias da comunicação e da informação, cujas características principais são as habilidades e as possibilidades de acesso, de controle e de armazenamento de informações, que devem desencadear um processo de aprendizagem. Sem dúvida, estamos em um período de profundas transformações nas formas de comunicação, aprendizagem, relacionamento humano e de acesso às informações devido às novas tecnologias. Aceito isso, vêm à nossa mente a historicidade das atividades leitoras-escritoras em seus suportes tão diversos. Estas considerações nos fazem pensar nas relações entre livros e computadores. Várias são as visões acerca do assunto. Na década passada, Kuhlthau (1999) e Machado (1994) afirmavam ser desatualizado o ensino baseado no livro com o advento das TIC. Era, a meu ver, uma visão messiânica em relação às TIC. Hoje, com os e-books e diversas interfaces para armazenamento e leitura de textos e livros, a questão sobre a sobrevivência do livro impresso resgata a visão e debate anunciado por estes autores. Contudo, para Bruno e Lemgruber (2009), Freitas (2005), Ramal (2002), Soares (2001, 2002) e Wandelli (2007), a convivência entre ambos é possível e necessária, apontando para a convergência das mídias.

Para Kuhlthau (1999), a tecnologia modificou o ambiente de aprendizagem causando uma mudança na posição que o livro texto e a biblioteca ocupavam na escola. Estes eram caracterizados por apresentar a informação já trabalhada e adequada para estudantes de determinado nível em uma seqüência lógica, sendo, então, um instrumento excelente para resolver o problema da escassez de fontes. Porém, para a autora, esta realidade mudou. E acrescenta: “o ambiente tecnológico caracterizado pela abundância de fontes de informação tornou inadequado e desatualizado o ensino baseado no livro texto” (p.09).

Machado (1994) também anuncia mudanças nos mercados editoriais, nos hábitos de leitura, na rotina acadêmica nas universidades e no processamento de informações das bibliotecas. Afirma que, dentro de algum tempo, muitas bibliotecas não terão sequer um livro impresso:

Bancos de dados inteligentes deverão substituir os inexpressivos fichários atuais; novos *softwares* ajudarão na tarefa de localizar, selecionar e compreender a informação; empresas de processamento oferecerão serviços especializados de resumos, sumários e pré-leitura; novos canais de distribuição, muitos deles *online*, deverão condenar ao esquecimento as atuais livrarias. Tudo isso acontecerá mais cedo do que se imagina. Em alguns lugares do Primeiro Mundo, o perfil das bibliotecas já está mudando radicalmente. Em muitas delas, os livros estão sendo digitados e armazenados em *cd-roms* ou em gigantescas memórias *online*, de modo a permitir o acesso remoto e a pesquisa a partir de qualquer palavra na língua-sede. Dentro de mais algum tempo, muitas bibliotecas não terão sequer um único livro impresso para expor em suas prateleiras, se é que ainda terão prateleiras. O movimento nesse sentido é irreversível. (p.12)

Entretanto, Soares (2001, 2002a, 2002b) já nos aponta a necessidade de “convivência” entre livros e computadores ao afirmar que a escola tem de assumir a responsabilidade de desenvolver nos alunos habilidades de ler e interpretar textos veiculados por esses diferentes portadores, que exigem, portanto, formas específicas de leitura. Argumenta que cada uma das tecnologias tem determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos. Para a autora, as tecnologias como a TV e o computador – que são diferentes linguagens - devem ser utilizados em sala de aula, de forma que eles favoreçam o processo de aprendizagem e a formação de leitores e escritores:

Não é apenas mais uma tecnologia na sala de aula. A televisão, e também o computador, são novas linguagens. Então, devem ser tratados como novas linguagens, que a escola deve desenvolver, porque estão aí presentes. (...) Da mesma forma que a gente desenvolve habilidades para leitura do texto no papel, é preciso desenvolver habilidades para a leitura do texto na tela. (...) E é preciso desenvolver as habilidades de leitura, de compreensão, de interpretação desse tipo de texto. Esse é o papel dessas tecnologias na sala de aula. Não apenas para ficar mais interessante, para facilitar o trabalho do professor, mas porque são novas linguagens que o aluno precisa aprender a ler, a compreender, a interpretar. (SOARES, 2002b)

Defendo que o aluno precisa saber ler e escrever bem, dominar a sua língua, ampliar suas habilidades cognitivas, seja em qual suporte for, tendo em mente que a linguagem oral, impressa, televisiva, digital coexistem na sociedade e o mesmo deve acontecer na escola. Freitas (2005c), que apresenta questões relevantes sobre

possibilidades e mudanças que a informática está imprimindo na sociedade, nos esclarece:

É preciso compreender que a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade. O saber oral e os gêneros de conhecimento fundados sobre a escrita ainda existem e irão continuar existindo sempre. (p.15)

A citada autora afirma, ainda, que a oralidade, a escrita e a impressão “a cada instante e a cada lugar, se manifestam presentes e se misturam agora ao último pólo, a informática, surgida no final do milênio” (p.17).

Compartilhando com esta proposta, Ramal (2002), nos alerta que a leitura e a escrita ainda hoje não são acessíveis a todos. Muitas pessoas precisam de alguém para escrever suas simples cartas. Logo, não haverá uma substituição do papel pelo computador:

Tudo isso leva a pensar que, na verdade, não podemos falar de uma substituição total de uma forma comunicacional por outra, e sim de um convívio entre elas, mesmo que com ênfases diferentes nos diversos momentos históricos. (p.40)

Expus os argumentos destes autores para retomar que os vários letramentos se complementam, sendo indissociáveis, necessários e indispensáveis. As práticas de letramento se efetivam através dos gêneros discursivos que circulam na sociedade e não devem, pois, ficar fora da esfera escolar. A questão da coexistência de textos e hipertextos deve ser tomada como elemento fundamental no estudo da leitura, da escrita, dos letramentos.

Bakhtin (2003) oferece subsídios para o entendimento da coexistência de vários gêneros, definindo-os como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (p.268) evidenciando que:

O gênero vive do presente, mas recorda seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento (Ibid.).

As necessidades emergentes da sociedade contemporânea - tais como adaptação às rápidas mudanças tecnológicas com o advento das TIC e o conhecimento de novos gêneros discursivos - trazem mutações nas formas de ser,

ensinar, aprender, pensar, se informar, se relacionar. O educador, que trabalha com a construção do conhecimento, deve e precisa acolher estas mudanças.

Pereira (2008) nos alerta: “Posto que as tecnologias estão no mundo e são usadas no espaço extraescolar por alunos e professores, deve ser do interesse da escola usá-las e refletir sobre o modo como as usamos” (p.03-4). Hoje é comum que uma criança passe mais tempo consumindo mídias em espaços diversos do que na escola ou em qualquer outra atividade que não seja dormir. Através das mídias as crianças recebem informação, entretenimento, sons e imagens plenas de representações ficcionais ou factuais que inevitavelmente conformam sua visão de realidade (BUCKINGHAM, 2003).

Para Vygotsky (2000), a aprendizagem das crianças se inicia antes da entrada na escola, pois ela vive muitas experiências cotidianas e adquire “conceitos espontâneos”, no contato com sua cultura, com o meio no qual vive. Os “conceitos científicos” são adquiridos, surgem e se constituem na escola, onde o “ensino é fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (p. 334).

Neste viés, Mamede-Neves e Duarte (2008) defendem que os professores devem “incorporar, reconhecer e aproveitar as vivências dos alunos com as tecnologias que estão para além do espaço escolar, no sentido de construir e desenvolver eficientes práticas pedagógicas” (p.770). Acredito, pois, que os professores devem articular suas práticas com os anseios, expectativas, interesses, vivências e necessidades dos alunos diante desta nova realidade social (que nos traz um aluno “novo”, que, muitas vezes, tem um conhecimento tecnológico desprezado pela escola). Penso que o professor, em muitas situações, pode e deve aprender com o aluno, respeitando o que ele traz enquanto vivência, enquanto experiência. Reporto-me às palavras de Freire (1982) que profetizava a educação **com** o aluno, onde “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (p.78). Nesta perspectiva, com esperança no compromisso do professor com as transformações sociais e, logo, educacionais, Bruno (2008a) anuncia: “Quando o ser humano muda, o educador muda” (p.78).

As mudanças são tamanhas e as TIC favorecem a transmissão da informação para além da instituição escolar. Petarnella (2008) demonstra que a internet (inserida no Brasil em 1989) se transformou em um veículo informacional que em

poucos anos atingiu índices de crescimento muito superiores aos que a TV atingiu:

Em apenas 10 anos de existência, em 1999, a Internet já estava inserida, de acordo com pesquisas realizadas pelo Ibope, no cotidiano de 2,5 milhões de pessoas. Em dois anos, ou seja, em 2001 o número triplicou e o crescimento, em exponencial, continua até o presente momento. Em 2007, segundo informações disponibilizadas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, 99,81% das empresas no país possuíam, pelo menos, um computador com acesso à Internet e nas residências, conforme pesquisa realizada pelo mesmo órgão, em junho do mesmo ano o acesso à Internet ultrapassava a marca de 18 milhões. Um levantamento estatístico, realizado pelo Ibope em 2007, informa que crianças na faixa dos 02 aos 11 anos passam, em média, 15 horas e 25 minutos de seu tempo mensal conectados à Internet, sendo os principais motivos para o acesso das crianças e dos adolescentes a alimentação de sua rede pessoal virtual de “informações”, que se dá através das conversas nos *chats*, da leitura de *e-mails*, do ouvir música ou brincar de boneca no ambiente virtual, mostrando como as crianças e os adolescentes convivem com uma vida virtual. (p.01)

Por isso, o papel da escola é fundamental, no sentido de situar os meios de comunicação e informação no processo histórico-cultural humano, de conhecer e refletir sobre os conteúdos transmitidos pela mídia, de promover os necessários letramentos. Letramentos cuja definição, hoje em dia, segundo Bueno (2007), é mais complexa, face às mudanças cada vez mais aceleradas do mundo contemporâneo. Considera que ser letrado é um processo ininterrupto, no qual alguém se encontra para adquirir novas aprendizagens. Acredita que “as idéias de novos letramentos e multiletramentos surgem com essa perspectiva comum: que a escola se abra para o ensino das múltiplas linguagens produzidas na era digital” (p.02).

Para Bruno (2008b), o uso das tecnologias na área educacional não é novidade, mas sim “as mudanças advindas da sociedade cibercultural, cujos aparatos tecnológicos e os recursos midiáticos alteram nossas estruturas de pensamento, de relacionamento e, por conseguinte, de aprendizagem” (p.02).

É notória a dificuldade que professores apresentam com tal cenário, especialmente no que se refere às tecnologias da informação e comunicação nos espaços escolares. Logo, são inúmeros os desafios que a escola precisa vencer em se tratando do impacto do avanço tecnológico. Estes são, segundo Belloni (2005), tanto do ponto de vista da intervenção - definição e implementação das políticas públicas - quanto do ponto de vista da reflexão - construção de conhecimento apropriado à utilização adequada das TIC com fins educativos. A autora acredita que para responder a tais desafios, estas precisam ser consideradas em suas duas dimensões indissociáveis: enquanto *ferramentas pedagógicas* – para melhoria e

expansão do ensino; e *objeto de estudo complexo e multifacetado* – exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares. Em 1999, a autora já enumerava alguns requisitos para o professor que pretende ou que precisa *se lançar na rede*: (a) ter domínio do meio e conhecer suas possibilidades; (b) conhecer, explorar e otimizar os recursos que a rede oferece; (c) ter consciência da intermediação do computador (d) não ter medo de usá-la; (e) conhecer os mecanismos de acesso à informação como programas que permitem ao computador conectar e interagir com as numerosas fontes de informação e as estratégias de pesquisa; (f) para fornecer informação é preciso saber lidar com arquivos no computador e ter conhecimentos básicos de publicação *online*, ou seja, saber operar os mecanismos e métodos para conduzir, organizar e lidar com publicações da rede na forma de hipertextos de fácil navegação; (g) cooperação e coordenação, pois na troca de informações, o mais importante é a capacidade de organizar e interagir com o material na rede.

Alguns professores já perseguem estes requisitos apontados, embora seja importante lembrar que devem planejar o uso dos recursos tecnológicos de forma que o aluno construa, de fato, conhecimento, processando a informação e se inserindo no contexto tecnológico e nas suas novas formas de comunicação e aprendizagem.

Pesce (2002) corrobora com o assunto ora em evidência, afirmando que um mesmo instrumental pode potencializar as competências e habilidades dos discentes ou torná-los receptores passivos de informação, dependendo da perspectiva pedagógica adotada:

Estamos cientes de que o essencial não é a tecnologia, mas uma perspectiva pedagógica que busque a participação, a colaboração e as múltiplas conexões entre os aprendentes. Portanto, destacamos: um mesmo instrumental pode potencializar as competências e habilidades discentes ou trabalhar na perspectiva alienante, outorgando-lhes um perfil de receptores passivos de informação. Tudo depende da competência pedagógica do educador para utilizar essa nova ferramenta. Portanto cabe-nos utilizar adequadamente as tecnologias digitais, de modo a potencializar essa comunicação emancipatória. (p.96)

Nosso tempo é marcado por mudanças e desafios. A escola precisa buscar estratégias para abarcar as possibilidades de um trabalho eficiente, inclusivo, com qualidade social, integrando as tecnologias ao seu fazer pedagógico. Bruno (2008c) aponta um caminho:

Os espaços ou ambientes educacionais de hoje devem atender às necessidades humanas e compreender o processo de aprendizagem

plástico, desenvolvendo situações para uma aprendizagem integradora. A diversidade de ambientes, de abordagens e de recursos deve compreender a pluralidade cultural e as características individuais. Familiarizar-se com as tecnologias da informação e da comunicação significa ampliar a rede de possibilidades e mergulhar em nossas próprias escolhas. (p.92-3)

Todas estas considerações mostram a necessária, indispensável e urgente formação inicial e/ou continuada do professor na contemporaneidade, visando ao seu letramento digital, já que como vimos há ainda nas escolas muita resistência, analfabetismo digital, medos, mostrando um confronto entre o “mundo” da escola e fora dela.

Zancheta Jr. (2007), respaldado pelo autor Jacquinet, diz que para enfrentar a distinção entre cultura escolar e cultura midiática são três os percursos de formação: (a) formação para a manipulação das técnicas e dos aparelhos; (b) formação para a especificidade dos meios e tecnologias, como tecnologias intelectuais e não apenas como informação; (c) formação para seu uso pedagógico. O autor defende que precisamos de novos modos de formação, pois as tecnologias pedem competência em procedimentos (onde aprender e fazer estão intimamente ligados), num mundo onde os conhecimentos são instáveis e em constante evolução.

Defendo, desta maneira, que os cursos de formação de professores precisam, por sua vez, executar as reflexões e as mudanças necessárias, no intuito de melhorar a qualidade da educação, valorizar o professor, tornando-o capaz de agir no mundo e buscar seu conhecimento compatível com a complexidade, os desafios e as necessidades da sociedade, das escolas e dos alunos. Acredito que se temos hoje professores que não estão incluídos e nem são letrados digitalmente, os programas de formação precisam estabelecer critérios, propostas e objetivos para ajudar a sanar esta defasagem.

Essa preocupação está presente na fala de Pesce (2004) que considera que cabe a cada programa de formação docente, com a *responsabilidade social que lhe é devida, conduzir seu próprio caminho, a partir do contexto que a ele se apresentar*. Defende que deve se buscar incessantemente uma “formação docente que de fato agregue valor aos profissionais da educação, de modo a situá-los como leitores críticos de si e de suas circunstâncias e, conseqüentemente, como sujeitos do seu fazer pedagógico” (p.13). A autora propõe que a utilização das tecnologias da informação e comunicação, pelos educadores, possibilite-lhes um repensar sobre a prática pedagógica. Com este intuito, introduz o termo *dialogia digital*, onde a

dialogia buscada na interação digital encontrou-se articulada à constituição mútua de formandos e formadores, segundo o conceito bakhtiniano de dialogia – *que ocorre quando a interação entre os sujeitos de fato servir à constituição mútua de ambos* - e freireano de interação dialógica - também como *processo de constituição mútua dos sujeitos*. Assim,

a dialogia digital – longe de se ater à interação diretiva e superficial, que não compartilha as subjetividades – engendra nova sensibilidade às interações digitais, ao advogar em favor de uma utilização da telemática que refute os relacionamentos aligeirados e busque aproximar os sujeitos. Com isso, são criados vínculos afetivos, e bem sabemos dos seus desdobramentos positivos para a aprendizagem. (PESCE, 2004, p.12)

Em 2005, retomando esta preocupação, Pesce busca refletir sobre os saberes educacionais que devem estar presentes na formação de educadores na contemporaneidade. Expõe que a construção desses saberes deve ser orientada, no tocante ao trabalho com: (a) a integração das diversas áreas de conhecimento, numa perspectiva inter e transdisciplinar; (b) a articulação entre teoria, prática e pesquisa; (c) o princípio da flexibilidade curricular; (d) a docência na perspectiva de profissionalização da educação; (e) as concepções e usos das tecnologias na prática educativa. Alerta-nos, ainda, que a educação formal deve pautar suas ações em sintonia com as demandas da sociedade. E em se tratando do profissional da educação, sua aprendizagem deve ocorrer de modo contextualizado e significativo, se configurando como um processo de crescimento pessoal e profissional.

Quando Pesce menciona as concepções e usos das tecnologias na prática educativa, Gatti e Barreto (2009) vêm nos dar uma colossal contribuição com a pesquisa⁷⁵ que coordenaram e que retrata bem as estruturas curriculares dos cursos formadores de professores.

Nessa pesquisa, nos projetos pedagógicos dos 71 cursos de Pedagogia, foram listadas 3.513 disciplinas: 3.107 obrigatórias e 406 optativas. Procedeu-se, para o estudo, a construção das seguintes categorias de análise:

1. Fundamentos teóricos da educação

⁷⁵ A pesquisa “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos” foi realizada em 2008 pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com apoio da Fundação Vitor Civita. A pesquisa analisou, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país que promovem a formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais
3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica
 - conteúdos do currículo da Educação Básica
 - didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino
 - **saberes relacionados à tecnologia: Gestão de Mídias Educacionais, Informática Aplicada à Educação, e Recursos Tecnológicos para a Educação, que focalizam a sua utilização**
4. Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos
5. Outros saberes – disciplinas que ampliam o repertório do professor como, por exemplo, temas transversais, **novas tecnologias**, religião etc.
6. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso
7. Atividades complementares

Gatti e Barreto (2009) afirmam que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica nos cursos de Pedagogia é de 30%, mas que essas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. As autoras diagnosticam que nas disciplinas que respondem às demandas contemporâneas incluem-se aquelas que procuram atender os temas transversais sugeridos nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as voltadas a estudos sobre novas tecnologias e educação, educação a distância e inclusão digital de educadores e cidadãos em geral. Afirmam, porém, que há uma grande dispersão dessas disciplinas entre os cursos. E ainda complementam que a escola, enquanto “instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (p.153).

Outro dado que considero relevante para a pesquisa que ora desenvolvo é quando mencionam sobre as condições educativas oferecidas pelas instituições formadoras. Nesse momento, fiquei pensando em como as práticas no curso de formação espelham as práticas ocorridas na escola:

Pouco menos da metade dos alunos utiliza a biblioteca de sua instituição com razoável frequência; cerca de um quarto deles a utiliza muito e proporção semelhante o faz raramente. É pequena a porcentagem, mas ainda há 1.521 alunos que declaram não haver biblioteca nos cursos em que estão matriculados! E também há alunos que afirmam não fazer uso da biblioteca de sua instituição. (...) Quanto aos microcomputadores para

atender às necessidades do curso de graduação, 28,5% dos estudantes afirmam ter pleno acesso a eles e 57,2% os utilizam com limitações. Os demais não utilizam microcomputadores na faculdade, seja porque não os há na instituição, seja porque não estão disponíveis, ou porque consideram que o curso não necessita desse tipo de recurso. (p.173)

Os professores pouco usam o livro e o computador em seus cursos de formação (e também nas escolas onde atuam, como vimos pelo questionário aplicado nas Escolas A e B), apresentando, para isso, causas variadas. A partir desta triste constatação, Gatti e Barreto (2009) nos alertam para uma situação recorrente - e deveras preocupante - em relação aos cursos de formação docente: “um curso feito à base de apostilas, resumos, e cópias de trechos ou capítulos de livros, é basicamente o que forma a maioria dos atuais estudantes para o magistério, quer nos cursos de Pedagogia, quer nos das demais licenciaturas” (p.175).

A pesquisa também revela o elevado número de docentes que participam de atividades ou cursos tendo como objetivo a formação continuada, mostrando que o uso da educação a distância vem se expandindo como uma modalidade capaz de responder ao desafio de propiciar - em localidades distantes dos locais onde se encontram as instâncias formadoras - desenvolvimento profissional a um grande número de profissionais com muitas limitações, mas também com algumas vantagens: “Da produção acadêmica localizada, pode-se inferir que os professores, em sua maioria, avaliam a modalidade como positiva especialmente porque possibilita investir em capacitação sem sair do ambiente de trabalho” (p.220).

A partir do exposto sobre a pesquisa coordenada por Gatti e Barreto (2009), alguns questionamentos me interrogam: se as universidades não estão formando professores para as práticas com as tecnologias; se em seus currículos, os conteúdos não estão relacionados à realidade nem próximos à prática, como o “formador do professor” tem se preparado para enfrentar as mudanças advindas com o avanço tecnológico? Como irão inserir os futuros professores em situações do cotidiano escolar e de pesquisa? Quem ou como se forma o “formador do professor”? Como se atualiza? Ele também aprende? Para Vilarés e Silva (2005), “como a matéria-prima do conhecimento é a informação e o conhecimento é provisório, podendo tornar-se obsoleto, o cidadão deverá ser capaz de aprender sempre” (p.02).

Assim, recupero a idéia da “paixão por aprender”, só que neste momento, focando no formador do professor, que precisa trabalhar sua própria sensibilização

para a leitura-deste-mundo e para o uso das diversas tecnologias presentes no cotidiano sócio-histórico-cultural onde se insere, para daí propor uma formação condizente com a realidade aos seus alunos-futuros professores. Neste atual contexto, “trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” (LÉVY, 1999, p.157).

Retomo Gatti e Barreto (2009), que nos instigam e inquietam, indicando que:

A expectativa é que os professores responsáveis pela formação sejam portadores de alto nível de conhecimento e experiência adquiridos em atividades de investigação, no exercício da docência em nível superior, na sua participação em processos de formulação, desenvolvimento e avaliação de programas de formação de professores. Em suma, a preparação dos formadores de professores deve ser uma decorrência de seu investimento e compromisso com a formação inicial e continuada de professores. (p.230-1)

Vê-se, com esta afirmação, que há a necessidade de uma nova estrutura, um novo currículo, uma nova mentalidade, uma nova postura nos formadores de professores e novas pesquisas voltadas para metodologias de ensino - focalizando a leitura, os letramentos, o conhecimento tecnológico. Estes formadores têm de ser comprometidos ética e politicamente com a melhoria da qualidade dos cursos de formação podendo gerar uma outra utilização do livro e do computador/internet dentro destes cursos o que, logicamente, irá se refletir nas práticas docentes exercidas na escola.

Tomarei emprestadas as palavras de Belluzzo (2004) que arremata, com maestria, o que significa educar:

Educar (...) significa incentivar a autonomia individual e a solidariedade, prevenir insucessos e lutar contra as desigualdades, favorecer o ensino experimental e o espírito científico, abrir novos horizontes, aliando a compreensão das origens e raízes à identidade da inovação científica e tecnológica, condições essenciais à mudança orientada para um desenvolvimento humano integral. (p.149)

Enfim, no entrelaçamento das várias vozes que foram constituindo este estudo, não podemos nos furtar de ouvir Wandelli, que nos anuncia que as mudanças trazem perdas e ganhos, vantagens e desvantagens, desafios e possibilidades, defendendo uma verdadeira inclusão através da multiplicidade de recursos:

Os períodos de transição tecnológica são únicos porque revelam para os

que nele vivem os elos da História. É um privilégio para leitores e historiadores participar dessa experiência, por mais traumática e desafiante que seja. A multiplicidade de recursos e oferta democrática de aparatos de leitura deve ser incentivada. O múltiplo é incluyente, enquanto o domínio de uma só tecnologia exclui e marginaliza.

Estas afirmações reiteram e reafirmam nossa reflexão no sentido de uma possibilidade de convivência/convergência/completude entre a biblioteca escolar e o laboratório de informática e, principalmente, da necessidade de utilização destes espaços para se trabalhar e promover os diferentes letramentos.

6 Considerações finais: fechando o círculo, abrindo novos horizontes

*A análise e interpretação dos dados
não vêm concluir o procedimento de pesquisa.
Deve-se ainda tirar conclusões:
pronunciar-se sobre o valor da hipótese,
elaborar um esquema de explicação significativo,
precisar-lhe o alcance bem como os limites
e ver que horizontes novos
se abrem à curiosidade dos pesquisadores.
Fechar o círculo, abrir novos horizontes.
Laville e Dionne*

Ao recordar todo o percurso traçado e vivido no processo de pesquisa, tenho claro que não poderei dar *a primeira nem a última palavra* em relação a todos

os sentidos que construí através dos enunciados dos sujeitos⁷⁶. Não posso e nem devo ter a pretensão de apresentar *uma* “verdade”. Pois esta é provisória e como nos ensina Larrosa (2006): “A verdade se declina no plural e existem tantas realidades quantas são as definições de realidade” (p.155). Igualmente, a vertente dialógica que impregna esta dissertação advoga a favor de *novos horizontes*, que se abrem a mim e aos meus leitores, que também produzirão seus sentidos, com sua leitura.

Nestas considerações finais, *fecho um círculo*, que se configura, na verdade, como um círculo vicioso, onde início e fim estão imbricados, onde as conclusões estão ligadas à questão que me lançou nesta experiência de pesquisadora. Volto-me, então, para a questão que norteou esta pesquisa: no cenário tecnológico e globalizado no qual estão inseridos, busco compreender como convivem e interagem, dentro da escola, a Biblioteca Escolar e o Laboratório de Informática, enquanto ambientes de produção de leitura/escrita e conhecimento. Vejo, assim, que procurei, através das vozes-textos dos sujeitos, compreender como suas práticas possibilitam aos alunos o usufruto da biblioteca escolar e do laboratório de informática. Nesta etapa “final”, pretendo também suscitar na comunidade escolar uma reflexão sobre as possibilidades de uso destes espaços e a complementaridade entre letramentos que podem proporcionar.

Nesta pesquisa, foi verificado que:

- a maioria dos professores *nunca* ou *raramente* usa a biblioteca escolar e/ou o laboratório de informática;
- as causas para este fato são variadas, porém, muitos alegam que não sabem como usar;
- existem alguns trabalhos em ambos os espaços, sem integração;
- na Escola A, a professora responsável pelo laboratório de informática participa de reuniões mensais de planejamento com as professoras e a coordenadora pedagógica e realiza várias atividades, utilizando o computador e o livro, onde trabalha com habilidades diferentes, porém convergentes. Os alunos escrevem no caderno e no computador. Uma convivência possível e necessária nos dias de hoje;

⁷⁶ “Não há palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (...). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (...). Nada está definitivamente morto: cada sentido terá sua festa de ressurreição. Problemas do grande tempo.” (BAKHTIN, 2003, p.410)

- na escola B existem projetos de trabalho que são iniciativas dos professores, que os elaboram por afinidade, por série, por disciplina, de acordo com seus objetivos, a cada ano. Eles podem usar ou não o computador. A articulação de projetos entre as áreas e disciplinas é uma iniciativa pessoal destes atores;

- nos PPP das escolas, a biblioteca escolar e o laboratório de informática são citados, textualmente, quando se apresenta a organização do espaço físico; outras informações são apenas da ordem de funcionamento técnico (e não com função pedagógica).

- as relações/interseções entre o estado da arte e a pesquisa são: (a) as TIC exigem uma postura diferenciada do professor, pois trazem novas possibilidades de práticas com a linguagem, de interação, de aprendizagem; (b) alguns professores ainda não incorporaram pedagogicamente o computador em suas práticas docentes nem perceberam as modificações nos processos de buscar e produzir o conhecimento que pode introduzir na escola; (c) falta uma política de formação de leitores e de mediadores que façam circular o acervo das bibliotecas, apontando que as atividades nelas realizadas devem estar inseridas no planejamento curricular da escola.

Diante do que foi apreendido nesta pesquisa, acredito que **as escolas precisam ir ao encontro de novas relações pedagógicas, com planejamento, estratégias e projetos de trabalho - que podem (ou não) ser interdisciplinares - visando à utilização da Biblioteca Escolar e do Laboratório de Informática, já que se configuram como portadores de ricos recursos de ensino e de aprendizagem.**

A escola é, em tese, responsável pela inserção formal dos alunos no mundo da leitura e da escrita; é uma instituição social que deve assegurar estes direito à população. Mas, considerando os baixos resultados apresentados pelos alunos das escolas públicas do ensino fundamental em avaliações como o PISA⁷⁷ e os dados críticos levantados pelo Sistema Nacional da Educação Básica – SAEB sobre os indicadores de desempenho em leitura das crianças ao final dos primeiros e dos últimos anos do ensino fundamental, constata-se que a escola não tem conseguido garantir a qualidade deste acesso a estes alunos, estando longe dos padrões ideais

⁷⁷ Programa Internacional de Avaliação de Alunos. O objetivo do Pisa, segundo o MEC, é verificar como as escolas estão preparando os alunos, detectando até que ponto os estudantes adquiriram conhecimentos e desenvolveram habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. No Brasil, o responsável pela realização do Pisa é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do MEC.(www.mec.gov.br)

em se tratando de formá-los leitores no âmbito escolar e na vida.

A partir destas constatações, acredito que - enquanto educadores e pesquisadores - **precisamos encontrar uma proposta norteadora para a prática da leitura** (que é um assunto tão falado, discutido e pesquisado). **Ainda é preciso discutir estratégias inovadoras, instigantes, desafiadoras para que a produção de conhecimento, de senso crítico e de autonomia dada pela leitura seja descoberta e incorporada pela escola como uma prática diária, intrínseca e prazerosa. Precisamos criar comportamentos efetivos de leitura e escrita, enquanto práticas sociais, tendo, logicamente, a biblioteca escolar e o laboratório de informática como grandes aliados neste processo de formação de leitores e escritores.** Ainda que haja teatros, cinemas, museus, bibliotecas públicas, lares, etc. - instâncias que também ensinam -, a escola e estes espaços são fundamentais, são complementares, indispensáveis para a efetivação deste processo de cidadania. Segundo Machado (2008b), houve uma época em que o acesso ao livro era difícil, por isso as bibliotecas, principalmente as de escolas públicas, tinham acervos desatualizados e precários. Parafraseando esta autora, digo - de forma ampliada - que, com as políticas públicas de composição de acervo para as bibliotecas e de inserção dos computadores nas escolas, vivemos um novo momento de discutir escolhas, de democratizar o acesso, de formar o gosto do leitor, de promover letramentos. Cada suporte (livro, jornal, computador, televisão, revista em quadrinhos, etc.) tem sua linguagem própria e demanda diferentes gostos, diferentes propósitos. Assim, a biblioteca escolar e o laboratório de informática são espaços diferenciados de aprendizagem que exigem habilidades diversas, que, todavia, podem ser complementares. Os profissionais devem usar estes espaços de forma significativa. Para que usar as tecnologias, por exemplo, se for para reproduzir as mesmas práticas? Para usá-las há de se ter uma finalidade, pois são importantes quando necessárias. Da mesma forma, os projetos de trabalho devem ser abertos, flexíveis, disponíveis e, quando significativo, podem sim ser interdisciplinares.

Para Pfromm Netto (2001), “a aprendizagem humana é um processo multifacetado que envolve múltiplas fontes de conhecimento, que interagem e exercem influência mútua” (p. 195). Logo, **o foco da questão não pode estar na relação livro versus computador, mas (a) nas diferentes habilidades e possibilidades de leitura nestes suportes textuais, (b) na maneira como a escola pode e deve incorporar e promover esses diversos tipos de letramentos**

e (c) nos benefícios - para a comunidade escolar e para toda sociedade - advindos destas práticas. Como nos ensina Larrosa (2006) é preciso ler no heterogêneo, multiplicar suas possibilidades de sentido, pois uma pedagogia não trata de buscar a homogeneidade dos saberes (que restringe a diferença), mas sim a heterogeneidade do aprender (que produz e dá espaço à diferença). Acredito que, assim, garante-se a manutenção da alteridade, da possibilidade de crescimento, enriquecimento e constituição a partir do “outro”, do “novo”, do “diferente”.

Esta opção, todavia, envolve os saberes e o comprometimento de todos os profissionais inseridos na escola para que se possa vencer um grande desafio da educação: preparar os indivíduos para se viver (bem) numa sociedade tecnologicamente instrumentalizada. Para que isso ocorra, **não basta a existência de recursos “materiais”, como livros e computadores; é preciso uma reflexão coletiva sobre o seu uso, disponibilizando os seus acessos, aliados a propostas pedagógicas que tornem seu uso significativo, tendo o professor uma formação condizente com os desafios da sociedade hodierna: tecnológica, globalizada. Logo, novas formas de transformar a prática pedagógica - entre uma nova postura do professor, uma nova cultura de ensino e de aprendizagem, o compromisso dos formadores de professores - devem ser concebidas. Do mesmo modo, possíveis relações/interações entre biblioteca escolar, laboratório de informática e sala de aula devem ser promovidas.** Como exemplo, posso citar algumas atividades, inspiradas pelos contextos das próprias escolas pesquisadas: uma professora, que todos os anos trabalha com livros de Monteiro Lobato, pode propor uma pesquisa em que envolva o universo deste autor em *sites*, tais como:

lobato.globo.com

www.projetomemoria.art.br/MonteiroLobato

almanaque.folha.uol.com.br/monteirolobato.htm

www.memoriaviva.com.br/mlobato/index2.htm

Nestes *sites*, como é comum, há vários *links*, onde se pode obter informações sobre a vida, a obra, os personagens, as músicas do Sítio do Picapau Amarelo, etc. Será um exercício, onde cada leitura irá conduzir a diferentes produções de sentidos, de acordo com o caminho escolhido pelo aluno-leitor. É importante, pois, que os professores façam roteiros para a pesquisa, consultem o conteúdo dos *sites*, sua fidedignidade, em suma, que ensinem a pesquisar.

As professoras que trabalham no Ensino Médio com livros de literatura voltados para o Vestibular podem fazer a leitura nos livros, porém podem, juntamente com os alunos, pesquisar na *internet* sobre os movimentos e estilos de literatura, biografias de autores, acessar exames vestibulares dos anos anteriores, visitar *blogs* literários, criar espaços de produção e de discussão *online* com os alunos, dentre outros.

É bom também esclarecer, neste momento, que as atividades de leitura literária, *em todos os níveis de ensino*, podem e devem ser possibilitadas e incentivadas tanto na biblioteca quanto no laboratório de informática. É relevante ressaltar que a leitura não precisa sempre estar acompanhada de atividades a ela relacionadas, pois a leitura, em si, já se traduz como uma atividade. Contudo, as experiências de leitura podem possibilitar aos alunos estabelecer relações entre a obra e suas experiências pessoais e sociais; podem envolver também situações em que os alunos possam compartilhar suas leituras e interpretações, proporcionando-lhes a vivência da leitura da obra literária. Para isso, deve-se, pois, elaborar estratégias metodológicas para o ensino de literatura e a conseqüente formação do leitor, tais como dramatizações, recriações e contação de histórias, saraus de poesia, feira de livros. Uma das formas é o professor agendar horários para estas atividades nos respectivos espaços, de acordo com os seus objetivos.

É imensamente importante destacar que **os trabalhos que envolvam a biblioteca escolar e o laboratório de informática devem estar previstos nas ações dos profissionais que neles atuam, do professor regente, dos coordenadores pedagógicos e no Projeto Político-Pedagógico da escola e, portanto, convivendo cotidianamente com todas as atividades e não segregados em um ambiente à parte, isolados, para eventuais “visitas”**. Digo isso, pois penso que trabalho com literatura vai além de empréstimo de livros e inclusão digital vai além de inserir computadores nos laboratórios de informática das escolas. Afinal, a leitura e a escrita são formas de interagir com o mundo, que se transforma constantemente. **Livros e computadores são mediadores do conhecimento, enquanto elementos da cultura que engendram diferentes processos de ler, de escrever, de se informar, de estabelecer relações sociais, de construir identidades. É tarefa, pois, da escola possibilitar o acesso a estes diferentes suportes, proporcionar aos alunos o convívio e o uso de diferentes gêneros textuais presentes na sociedade e desenvolver estratégias que**

habilitem o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, isto é, que contribuam para seus letramentos. Possuir a condição de pessoa letrada pressupõe inclusão, participação ativa, efetiva e crítica na sociedade e acesso aos bens culturais. Neste viés, é importante considerar os interesses e as necessidades dos alunos para que se favoreça o processo de construção do conhecimento e a qualidade social da educação.

Vivemos num mundo de múltiplas linguagens (impressa, digital, televisiva, musical, imagética, cinematográfica, etc.) e a escola, entretanto, nem sempre as integra ao seu fazer pedagógico. **As escolas precisam de suportes (livros, televisão, jornais, DVD, computador, etc.), para trabalhar com estas linguagens e os espaços para que elas coexistam têm de ser ofertados.** O professor deve trabalhar a partir do contexto. Este nos apresenta, hoje, um aluno nativo digital (ativo ou não). Contudo, percebo que muitos professores não sabem ou não se interessam pelas novas possibilidades trazidas pelas tecnologias. Não percebem que, na velocidade com que tudo se processa no mundo atual (lúdico, icônico, rápido), a escola está “devagar”. **Pois, enquanto se discute possibilidades de inserção das TIC nas escolas, esta pesquisa apontou que há alguns professores que não usam nem o livro!** Penso que este fato esteja ligado à sua formação, que não ofereceu subsídios para uma reflexão sobre um trabalho efetivo com leitura, menos ainda sobre a inserção dos computadores na escola.

Assim, **é premente promover a formação para o uso técnico e pedagógico das tecnologias disponíveis e presentes no interior da escola aos profissionais responsáveis pelas bibliotecas, pelos laboratórios de informática e a todos os professores - não só os de língua portuguesa - para potencializar a efetivação do trabalho de leitura e a promoção dos letramentos (inclusive dos docentes) na escola.** Lembrando que, como afirma Rangel (2009), **o letramento é um processo ininterrupto**, no mundo que sempre exige novas aprendizagens.

Hoje, o educador deve ser autor e mediador do conhecimento. Participar de grupos de estudos e pesquisa, possuir postura e atitudes interdisciplinares, ter consciência de sua incompletude e inacabamento no sentido freireano e bakhtiniano, concebendo o aluno como parceiro, co-autor, co-mediador e observando seus interesses e experiências. Inserindo-se numa lógica de pesquisa, tem de acolher o novo e o diferente, se envolver com a leitura, com o conhecimento científico e

tecnológico, ter paixão por aprender.

A formação deste educador - respaldada por formadores responsáveis, comprometidos, pesquisadores - deve promover a imersão, a vivência, a experiência com as tecnologias disponíveis (livros, computadores, filmes, etc.) e, portanto, criar possibilidades para que ele possa continuar a aprender. Não podemos prescindir desta discussão a responsabilidade da universidade e do poder público, cada um com o seu papel, que devem garantir a formação e as políticas públicas que deem condições de trabalho para os professores.

Assim, considerando a diversidade encontrada entre esses profissionais, a disponibilidade apresentada por eles, as demandas impostas pelo avanço das TIC e as condições espaço-temporais nos ambientes escolares, podemos pensar numa formação continuada na modalidade a distância. Essa modalidade de ensino está prevista pelo MEC desde 1996, na Lei de Diretrizes e Bases, como uma das possibilidades de ampliação do ensino superior brasileiro, sendo considerada uma ferramenta eficaz, pois amplia o leque de opções de estudo. Afinal, não basta identificar ou diagnosticar os problemas - como a falta/ineficiência de formação docente - é preciso buscar caminhos para atenuá-los.

Sabemos também que diferentes concepções teóricas subsidiam a prática pedagógica. Logo, os professores, os bibliotecários, os coordenadores, os gestores devem refletir sobre as mesmas, contribuindo para desvelar os fundamentos teóricos e ideológicos que respaldam suas opções. **Um trabalho consciente e organizado, tendo em vista a função social da escola – e da biblioteca escolar e do laboratório de informática – deve ser respaldado numa concepção sócio-histórica de aprendizagem (FREITAS, 1998), num modelo democrático de gestão, concretizado num Projeto Político-Pedagógico do ponto de vista emancipador (VEIGA, 1995), onde há capacidade real de negociação, diálogo, participação nas decisões, visando ao sucesso escolar, à inclusão, à qualidade como *princípio e compromisso social*.**

Há, porém, uma ineficiência nas políticas de valorização dos professores, nas condições de trabalhos, na oferta de recursos necessários para um bom desempenho de suas funções (haja vista o número de computadores [dez] nos laboratórios de informática da rede municipal). Assim, **é preciso criar condições - que passam pela valorização dos profissionais da educação, associada a um**

quadro de carreira decente - para que os professores possam ter acesso às mais variadas tecnologias, aos bens culturais em geral, a cursos de formação (para que possam tecer saberes e habilidades para se inserirem neste novo contexto).

Sintetizando, o estudo “finaliza” apontando:

(a) Em primeiro lugar, é preciso compreender as possibilidades de ensino e de aprendizagem inerentes a cada tecnologia – livro e computador – e, assim, não privilegiar uma, mas utilizar a que estiver de acordo com os objetivos naquele dado momento;

(b) A necessidade de cada instituição escolar construir/ perseguir as possibilidades plurais de utilização da biblioteca escolar e do laboratório de informática, pois acredito que o funcionamento dos espaços escolares destinados à leitura e à escrita é decisivo para a constituição do aluno (e do professor) leitor;

(c) A biblioteca escolar e o laboratório de informática precisam se “fazer necessários” na escola; pois formar alunos leitores e escritores, hoje, não se restringe somente ao impresso **ou** ao digital. Ambas as formas coexistem e são utilizadas na sociedade;

(d) É por meio de variados suportes de leitura, que hoje são oferecidos, que poderemos desenvolver nos alunos o melhor entendimento da informação e formar leitores de livros, de *sites*, de *blogs*, de jornais, de obras de artes, etc.

(e) É urgente a inserção das TIC nas escolas pelas possibilidades de aprendizagem que trazem - pela interatividade, pelo hibridismo de linguagens, pelo acesso a informações, à literatura, a obras de arte, etc. É preciso criar, nas escolas, uma cultura, processual, do uso coletivo, interativo, do computador na construção do conhecimento. Logo, o professor precisa estar bem formado para ser um bom mediador, senão se encontrará em defasagem em relação às necessidades e mudanças contemporâneas;

(f) Os docentes precisam descobrir como integrar, discutir, produzir, acolher, utilizar e implementar estas mudanças processuais, tecnológicas, culturais no seu fazer pedagógico. E esta descoberta pode e deve começar com uma formação inicial, considerando que um educador - diante do dinamismo do conhecimento - deve sempre buscar uma formação continuada

(g) O professor poderá também encontrar nas TIC um quadro fecundo de recursos para aperfeiçoamento profissional – através de periódicos, teses,

dissertações, revistas eletrônicas de PPGE de várias universidades, pela possibilidade de cursos de educação a distância, etc.

(h) O Estado é responsável pela oferta de políticas educacionais que visem à qualidade da educação;

(i) As Universidades devem responder pela formação docente (tendo o professor uma grande parcela nesta responsabilidade, buscando possibilidades para aprender sempre!), articulando reflexão, investigação, prática, conhecimentos científicos e tecnológicos;

(j) Há a necessidade de organização da escola (que pode buscar assessoria e cursos nas secretarias de educação, montar grupos de estudos e transmutar as reuniões pedagógicas em instâncias que transformam as informações em conhecimento, reflexões em práticas, enquanto espaços formativos. É preciso desenvolver nos alunos uma “política” do uso de livros e de computadores, com responsabilidade, com cuidado, para sua manutenção) para que as mudanças necessárias se efetuem;

(l) Os PPP das escolas devem servir como elaboração destas mudanças e melhorias necessárias, incluindo aí a formação dos professores e estratégias para o uso da biblioteca escolar e do laboratório de informática como alguns dos seus objetivos;

(m) É essencial o compromisso político por parte dos professores, dos coordenadores pedagógicos, dos gestores das escolas e da sociedade civil de cobrar, de participar, de buscar alternativas possíveis para efetivação da escola que queremos;

(n) A escola, a universidade e

o poder público devem responsabilizar-se pelo desenvolvimento nos docentes e discentes de habilidades de leitura e escrita em diferentes suportes - promovendo os plurais e necessários letramentos - e garantir o acesso desses leitores às novas mídias.

Porém, algumas questões, surgidas neste momento e durante a análise, precisarão ser mais sistematicamente exploradas, investigadas em estudos futuros. São os “novos horizontes” que se abrem à curiosidade do(s) pesquisador(es) ao “se fechar o círculo”:

Nas escolas onde não há professores-bibliotecários, como é organizado e utilizado o acervo que chega todos os anos do PNBE, já que não há nenhum

responsável por este processo? A escola - com *todos* os seus profissionais - tem se preocupado com a formação de alunos leitores na dimensão desejada e necessária à sociedade hodierna? Como os professores preparam suas aulas para este contexto? É possível que utilizem, para isto, somente o livro didático, sem utilização das tecnologias disponíveis? Onde, quando e o que leem? Onde e como se atualizam? Os profissionais das escolas buscam algum tipo de formação através da educação a distância? Se nem todas as universidades estão formando professores para as práticas com as tecnologias; se em seus currículos, os conteúdos não estão relacionados à realidade nem próximos à prática: como o “formador do professor” tem se preparado para enfrentar as mudanças advindas com o avanço tecnológico? Como irá inserir os futuros professores em situações do cotidiano escolar e de pesquisa? O “formador do professor” também aprende? Quem ou como se forma o “formador do professor”? Como se atualiza?

As palavras-signos para respondê-las estão latentes, tal qual semente onde jaz o futuro fruto. “Pesquisar é preciso”.

Mas concluir também é preciso, ainda que provisoriamente (as certezas são frágeis!). Na perspectiva de uma convivência necessária entre livros e computadores e acreditando profundamente na escola como lugar de diálogo e de letramentos plurais, faço minhas as palavras de Andréa Ramal (2002): “Não se trata de negar o passado nas vozes do futuro, mas sim encontrar pontos de contato, plurivocidades que se enriqueçam mutuamente” (p.127), em todos os tempos. Agarro-me, então, a estas palavras tão esperançosas:

O tempo não tem tempo. Então, a nossa impaciência nos faz dizer “ou” em vez de “e”. Esta obra pleiteou para que não se diga mais: o livro ou o audiovisual, mas o livro “e” o audiovisual. (...) Esta é a imagem que temos de nosso futuro próximo: o reconhecimento dos valores diversos e coexistentes no mesmo lugar. Com isso a mais: no estéreo⁷⁸, as duas pistas se influenciam profundamente. (BABIN e KOULOUMDJIAN, 1989, p.182-3)

E, enfim, caminhando para o desfecho, trago a alegria mesclada com a dor. Alegria de vencer uma etapa e dor parecida com uma perda. Sem aulas? Sem pesquisa? Sem orientações? Como viver sem estes combustíveis para o crescimento cognitivo, profissional e pessoal? Como caminhar sem ser

⁷⁸ Funcionamento da “escola em estéreo” significa utilizar duas pistas, dois tempos no sistema de formação do aluno. Para os autores, as duas pistas significam trabalhar considerando o raciocínio, a cognição, sem deixar de atender aos apelos dos sentidos, das emoções.

pesquisadora? Sem escrever minhas inquietações, meus achados, dúvidas, buscas? É; há tempo para tudo. É tempo de *fechar este círculo*. É tempo de *abrir novos horizontes...*

É tempo de ressignificar a biblioteca escolar e o laboratório de informática, para que se transmutem em espaços coletivos de leitura, escrita, pesquisa, interação, produção de conhecimento e para que sejam frequentados por toda a comunidade escolar. É tempo de buscar soluções para os problemas que persistem na educação brasileira, mas que por nossa postura de esperança, coragem, ética e compromisso, inevitavelmente precisamos enfrentar! É tempo de, imbuídos do espírito investigativo e reflexivo inerente a nós - professores e pesquisadores -, criar possibilidades de relações entre o possível-desejável, entre o real-ideal, entre o impresso-digital, entre a vida-educação, enquanto vamos nos constituindo na interação eu-outro, enquanto seres inconclusos e imperfeitos em eterna (trans)formação. Afinal, “Nada é, tudo coexiste: talvez assim seja certo”.⁷⁹

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, Wanda M.J. e OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In: *Psicol. cienc. prof.* v.26 n.2, Brasília, jun. 2006. Disponível em: http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006.

Acesso: dezembro de 2009.

_____. *Apreensão dos sentidos: uma proposta metodológica*. 2007. Apresentação de Trabalho. UERJ, Evento: *XIV Encontro Nacional da ABRAPSO*.

ALONSO, Claudia M. R. *Biblioteca escolar: um espaço necessário para leitura na escola*. 2007. Mestrado. USP.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. A revisão de literatura em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº81, maio/1992.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. SP: Contexto, 2006.

ANDRADE, Carlos D. de. *Literatura comentada*. SP: Nova Cultural, 1988.

⁷⁹ PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, p. 51-64, julho/2001.

AZEVEDO, Ricardo. *Se eu fosse aquilo*. SP: Editora Ática, 2002.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, M-France. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. SP: Paulinas, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

_____. [VOLOSHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BANDEIRA, Daniela P. Práticas de leitura na internet – letramento digital? 15º COLE – UNICAMP, 2005. Disponível em: www.alb.com.br. Acesso: outubro de 2009

BARBOSA, Marilene L. *Ressignificação de uma profissão milenar: parâmetros de competência na formação do bibliotecário*. 2005. Mestrado. UFBA.

BARRA, Alex S. *O PROINFO e a formação de professores em Goiânia*. 2007. Mestrado. UnB.

BARROS, Rubem. Em busca da centralidade. In: *Revista Educação*. Edição 136, SP: Segmento, 2008 [online]. Disponível no endereço: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12481>. Acesso: dezembro de 2008.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BELLUZZO, Regina C. B. A aprendizagem ao longo da vida: um desafio para a educação na sociedade do conhecimento. In: RIVERO, C. M. e GALLO. S. *A formação do professor na sociedade do conhecimento*. SP: Edusc, 2004.

BERNARDES, Alessandra S. *O papel da biblioteca escolar na formação do sujeito leitor-escriptor*. 2003a. Mestrado. UFJF.

_____. Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 22, RJ, jan/abr 2003b. Disponível no endereço: <http://www.scielo.br/> Acesso: agosto de 2008.

BERNARDES, Sylvania M. *Visões de educadores para as novas tecnologias na educação*. 2003c. Mestrado. PUC – Campinas.

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL: *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível no endereço:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso: setembro de 2007.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf Acesso: dezembro de 2008.

_____. Por uma política de formação de leitores. Disponível no endereço: www.mec.gov.br Acesso: dezembro de 2008.

_____. Livro Didático e Política de Leitura. (idem) Acesso: dezembro de 2008.

_____. Indicadores da Qualidade na Educação. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/indqual_2.pdf. Acesso: outubro de 2009.

BROTTO, Ivete J. O. *Leitura literária: entre práticas escolares e representações sociais*. 2003. Mestrado. Universidade Federal do Paraná.

BRUNO, Adriana Rocha. *A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática online*. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, 2007. Doutorado. PUCSP.

_____. Mediação partilhada e interação digital: tecendo a transformação do educador em ambientes de aprendizagem *online*, pela linguagem emocional. In: _____. et al. (org.) *Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online*. SP: RG Editores, 2008a.

_____. Didática *online*: contribuições para o desenho didático em ambientes digitais de aprendizagem. Publicado nos anais do XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino): Trajetórias e processos de ensinar e aprender – lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: PUC/RS, 2008b.

_____. e SILVA, Itamar M. Gestão de processos didáticos: EaD articulando universidade e rede pública. In: CARVALHO, Mercedes (org) *Ensino Superior: reflexões sobre práticas docentes*. SP: Musa Editora, 2008c.

_____. e LEMGRUBER, M. A dialética professor-tutor na educação *online*: o curso de Pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva. In: *III Encontro Nacional sobre Hipertexto 2009*, Belo Horizonte/MG, outubro, 2009.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. SP: Loyola, 2007.

BUENO, Belmira O. et al. A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos. GT 08: Formação de professores. 30^a. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Caxambu, 2007.

CAMPELLO, Bernadete. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. BH: Autêntica, 2008.

CÂNDIDO, Dione. **Novas tecnologias e a formação do professor. 2005.** In: www.ead.unipam.edu.br/artigo19.01.2005_03.php Acesso: setembro de 2009.

CARVALHO, Isabel C. L. As bibliotecas universitárias e as novas tecnologias da informação: ampliando os espaços da comunicação pedagógica. In: <http://www.sibi.ufrj.br/snbu/snbu2002/oralpdf/58.a.pdf>. Acesso: novembro de 2009.

CAVALCANTI, Zélia. As relações entre texto e imagem na história da escrita. In: *Livros etc*. Brasília: MEC/Seed, 1996.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. SP: UNESP, 1999.

COLE, M. e SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CONCEIÇÃO, Dina B. *Notas para a compreensão de um novo leitor: o do texto digital*. 2007, Mestrado. PUCSP.

CORALINA, Cora. Meu melhor livro de leitura. In: *Vintém de cobre*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1984.

CORREIA, Cátia Caldas et al. O curso de capacitação de professores em informática educativa como possibilidade de mudança na prática docente. GT 08: Formação de Professores. 30ª. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Caxambu, 2007.

COSCARELLI, Carla V. Entre textos e hipertextos. In: _____ (org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3ª ed. BH: Autêntica, 2006a.

_____. Entrevista. Publicado em 22/09/2006b. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/noticias_ler_entrevista.php?txtId=197. Acesso: novembro de 2009.

_____. Alfabetização e letramento digital. In: _____ e RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2ª ed. BH: Ceale; Autêntica, 2007a.

_____. Hipertexto: quem ensina o quê? In: *Revista Língua Escrita*, número 2, dezembro de 2007b. Disponível em: www.fae.ufmg.br/ceale. Acesso: novembro de 2009.

COSTA VAL, M. Graça. *Redação e Textualidade*. SP: Martins Fontes, 1991.

COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. In: *Caderno CEDES*, Campinas, vol. 25, nº 65, jan./abr 2005, p.102-116. [online].

Acesso: janeiro de 2008.

CUNHA, Antônio G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 1997.

DESTRUTI, Ana B. *A Pesquisa da Informação: da Biblioteca do Papiro aos Sistemas de Recuperação na WEB*. 2004. Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

FARACO, Carlos A. Os gêneros do discurso. In: *Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

FEITOSA, Aparecida Campos. *A Informatização das Escolas Públicas Municipais de Campo Grande/MS: a atuação do Professor Instrutor*. 2004. Mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

FERNANDES, Margarete de F. *A visão dos professores frente ao uso pedagógico do computador em uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Maringá/PR*. 2007. Mestrado. Universidade do Oeste Paulista.

FERREIRA, Cristina A. *Entraves e resistências: formação continuada em informática aplicada à educação*. 2003. Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo.

FERREIRA, Sandra. Biblioteca escolar sob o olhar do aluno. Comunicação: X Seminário de Bibliotecas do 16º COLE, UNICAMP: 2007.

FIALHO, Janaina F. *A formação do pesquisador juvenil: um estudo sob o enfoque da competência informacional*. 2004. Mestrado. UFMG.

FRAGOSO, Keila S. *Corpo e voz, livro e escrita nas práticas de leitura da Biblioteca Livro em Roda*. 2007. Mestrado. UFPB.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. SP: Cortez, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança*. SP: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 11ªed., RJ: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, M. Teresa A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: _____; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. SP: Cortez, 2003.

_____. O ensinar e o aprender na sala de aula. In: *Cadernos para o professor*. Juiz de Fora: SME-PJF, Ano VI, nº 6, maio/1998.

_____. *Computador/internet como instrumentos culturais de aprendizagem na*

formação de professores em diferentes contextos educacionais de uma Universidade Federal. 2007-2010. Projeto de pesquisa - Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento. Juiz de Fora: UFJF, 2007a.

_____. A Pesquisa em Educação: questões e desafios. In: *Vertentes*, v. 1, São João Del-Rei, 2007b.

_____. A Internet na escola: desafios para a formação de professores. In: NICOLACI-DA-COSTA, A. M. *Cabeças Digitais: o cotidiano na era da informação*. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.191-208.

_____. Letramento digital e a formação de professores. GT 16: Educação e Comunicação 28^a. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Caxambu, 2005a.

_____. *Sites* construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. In: *Caderno CEDES*, Campinas, vol. 25, nº 65, p.87-101. jan./abr. 2005b.

_____ & COSTA, Sérgio R. (orgs). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. BH: Autêntica, 2005c.

_____. *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto*. 2^a ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 116, jul. 2002.

_____. *A trajetória de pesquisa do Grupo LIC: formação de professores, letramentos e tecnologias digitais*. Texto para o Seminário Interno do PPGE – UFJF, 2009.

FURTADO, Thaís. A triste história dos sem-biblioteca. In: *Pátio*, ano XII, nº 48, Porto Alegre, RS: Artmed, nov 2008/jan 2009.

GARCIA, Edson G. *Biblioteca escolar, estrutura e funcionamento*. SP: Loyola, 1998.

GARCIA, Ligia V. *Espaço cultural que pode contribuir para o processo de letramento*. 2007, Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso.

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. In: *Educação em Foco*, nº 6, Juiz de Fora, 2003.

_____. e BARRETO, Elba S. (coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Gilberto. Tempo Rei. In: *Raça Humana*, WEA, 1984.

GONÇALVES, Marluce T. e NUNES, João B. Tecnologias de informação e comunicação: limites na formação e prática dos professores. GT 16: Educação e

Comunicação. 29ª. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Caxambu, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. O Projeto Político-Pedagógico vinculado à melhoria das escolas. In: *Revista Pátio*, nº 25, Ano VII, Porto Alegre: Artmed, fev/abr 2003.

KUHLTHAU, Carol. O papel da biblioteca escolar. In: VIANNA, M. (org.) *Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica*. BH: UFMG, 1999. Disponível no endereço: <http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/103.pdf>. Acesso: setembro de 2007.

LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. SP: Ática, 2006.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4ª Ed. BH: Autêntica, 2006.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEAL, Elisabeth J. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. In: *Contraponto*, ano 2, nº 5, Itajaí: Univali, maio/ago. 2002.

LEMES, Márcia M. *internet na educação: reflexões, realidade e possibilidades*. 2004. Mestrado. Universidade Federal de Goiás.

LÉVY, Pierre. *O que é cibercultura*. SP: Ed. 34, 1999.

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBERATI, M. José. *Ensino e aprendizagem através de multimeios: capacitação do professor*. 2003. Mestrado. Universidade do Oeste Paulista.

LIMA, Ana C. *Uso do computador no processo ensino-aprendizagem: preocupação para professores*. 2003. Mestrado. PUC – Campinas.

LIMA, Tania M. *Políticas de formação docente e tecnologias digitais: o caso do programa de informatização das escolas públicas brasileiras (PROINFO) no estado do Ceará e Bahia (1998-2004)*. 2006. Doutorado. UFCE.

LIMOEIRO CARDOSO, Miriam. *A ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK – JQ*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª ed., 1978.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. In: *O primeiro beijo e outros contos*. SP: Ática, 1991.

LOPES, Adelia V. *A interação dos professores com a Internet em sala de aula*. 2005. Mestrado. Universidade Federal do Paraná.

LUCENA, Gustavo Henrique de. *O uso do laboratório de informática: um olhar educativo*. 2004. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

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

_____. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani (org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. SP: Cortez, 1992.

MACHADO, Arlindo. Fim do livro? In: *Estudos Avançados*. SP: USP, v. 8, n. 21, p. 201-214, maio/ago. 1994. Disponível no endereço: <http://www.iea.usp.br/iea/revista/sumarios/suma21.html>. Acesso: setembro de 2007.

MACHADO, Irene. O gênero e as ciências dialógicas do texto. In: FARACO, C. A. et al. (orgs.) *Diálogos em Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2007.

_____. Os gêneros e o acabamento do corpo estético. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Gêneros discursivos In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. SP: Contexto, 2005.

_____. Gênero. Disponível no endereço: <http://www.pucsp.br/pos/cos/cultura/conceito.htm>. Acesso: janeiro de 2009.

MACHADO, Zélia Versiani. Letramento. 2008a Disponível em: <http://escritabrasil.blogspot.com/2008/07/letramento.html>. Acesso: setembro de 2009.

_____. Entrevista. Escolhas literárias. Publicado em 04/02/2008b. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/noticias_ler_entrevista.php?txtId=122. Acesso: setembro de 2009.

MALHEIROS, Neusa N. A Inserção das Novas Tecnologias na Política Pública de Educação: um estudo dos Laboratórios de Informática Educativa nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Aracaju. 2005. Mestrado. Universidade Federal de Sergipe.

MAMEDE-NEVES, M. Aparecida C. e DUARTE, Rosália. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p.769-789, out. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: dezembro de 2009

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 4ª ed. RJ: Lucerna, 2005.

MARQUES NETO, Humberto T. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, Carla V. (org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3ª ed. BH: Autêntica, 2006.

MARTINS, Maria H. *O que é leitura*. SP: Brasiliense, 1993.

MELLO, Alessandro de. *Biblioteca e Educação: reflexões acerca da pesquisa escolar e sua construção como objeto científico*. 2003a. Mestrado. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara.

MELLO, Thiago de. *Os estatutos do homem*. RJ: Bertrand Brasil, 2003b.

MELO, Eleonora G. *Educação e tecnologias de informação e comunicação: desafios para a prática docente*. 2004. Mestrado. Universidade Estácio de Sá.

NASCIMENTO, Adriana C. *Informática educativa no processo de ensino-aprendizagem: visão de futuros professores*. 2004a. Mestrado. PUC – Campinas.

NASCIMENTO, Alberico F. *As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e a Formação do Educador*. 2004b. Mestrado. Universidade Federal do Maranhão.

OLIVEIRA, Dimas L. *Navegando em oceanos pedagógicos ou por uma educação popular nunca de antes navegada*. 2006. Doutorado. UFPB.

OLIVEIRA, Gilca V. *Informática na escola: saberes em movimento, possibilidades e desafios*. 2003. Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia.

OLIVEIRA, Marta Khol de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: *Cadernos Cedes*. nº 35, 1995.

_____. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, Marcos B. e Oliveira, Marta K. *Investigações cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PADILHA, Paulo R. Projeto político-pedagógico: caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente. In: *Revista Pátio*, nº 25, Ano VII, Porto Alegre: Artmed, fev/abr 2003.

PASSERO, Reginaldo. *Tecnologia, aprendizagem e o novo papel docente*. 2003 Mestrado. Universidade do Oeste Paulista.

PASSOS, Jeane R. *Competências e Habilidades do Bibliotecário na Sociedade Contemporânea: Análise de Quatro Escolas Paulistanas*. 2004. Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

PEREIRA, Maria de Fátima R. Concepções teóricas da pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José C. (org.) *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PEREIRA, Silvio da C. Mídia-educação no contexto escolar: mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de ensino fundamental em Florianópolis. GT16: Educação e Comunicação. 31ª. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Caxambu, 2008.

PEROTTA, Mirella do Vale, A implantação do Infocentro na UFJF: repensando a formação inicial de professores? 2008. Mestrado. UFJF.

PESCE, Lucila. Educação a distância: novas perspectivas à formação de educadores. In: MORAES, M. C. (org.) *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

_____. Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. GT 08: Formação de Professores. 27^a. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Caxambu, 2004.

_____. *Formação de educadores na contemporaneidade: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem*. GT 16: Educação e Comunicação. 28^a. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Caxambu, 2005.

_____. A problemática do tempo nos programas de formação docente online. GT 16: Educação e Comunicação. 31^a. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Caxambu, 2008.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. Lisboa: Presença, 1990.

PETARNELLA, Leandro. Sincretismo cultural e anacronismo escolar: o cotidiano de alunos e professores frente às TMDICS. GT16: Educação e Comunicação. 31^a. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Caxambu, 2008.

PFROMM NETTO, Samuel. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. SP: Editora Alínea, 2001.

PIERUCCINI, Ivete. *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em educação*. 2004. Doutorado. USP.

PINHEIRO, Marta P. *Letramento literário na escola: um estudo das práticas de leitura literária na formação de leitores*. 2006. Doutorado. UFMG.

PINO, Angel. A Corrente Sócio-Histórica de Psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. In: *Em Aberto*. Brasília, ano 9, n. 48, out./dez. 1990.

_____. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*, n. 24, 1991.

PIRES, Julie. *A Reconstrução do Livro: um estudo em design acerca das possibilidades do livro a partir da hipertextualidade eletrônica*. 2005. Mestrado. PUCRJ

PORTO, Tânia M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, nº 31, jan/abr 2006 [online]. Acesso: janeiro de 2009.

RAMAL, Andréa C. *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e*

aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. O professor do próximo milênio. *Revista Conect@* - número 3, nov/2000. Disponível em: http://www.revistaconecta.com/conectados/ramal_proximo.htm. Acesso: outubro de 2008.

RANGEL, Flaminio de O. *Mediação pedagógica em EAD: a falta de tempo como sintoma*. 2009. Doutorado. PUCSP.

REY, Fernando L. G. *La investigación cualitativa em Psicologia: rumbos y desafios*. SP: Edusc, 1999.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. RJ: José Olympio, 1967.

ROSALEN, Marilena e MAZZILLI, Sueli. *Formação de professores para o uso da informática nas escolas: evidências da prática*. GT 08: Formação de Professores. 28ª. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Caxambu, 2005.

RUARO, Laurete M. *Educação para e com a mídia: análise da utilização das tecnologias da informação e comunicação na rede pública de educação*. 2007. Mestrado. PUC – PA.

SADEK, José R. Educação, movimento e escolha. In: BRASIL. *Mediatamente! Televisão, cultura e educação*. Brasília: MEC/Seed, 1999.

SANTOS, Washington L. *Análise das Expectativas dos Professores em relação ao uso do computador na sua Prática Pedagógica*. 2003. Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis.

SANTOS, Edméa O. dos. A metodologia da *Webquest* interativa na educação *online*. In: FREIRE, Wendel (org.) *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. RJ: Wak Ed., 2008.

SCHMIDT, Jane M. *Letras na Tela: as novas tecnologias e a formação do professor de leitura*. 2006. Mestrado. Universidade de Passo Fundo.

SILVA, Adriana R. A inserção do computador na prática pedagógica do professor: formação, concepções e práticas de professores-instrutores. GT 08: Formação de Professores. 30ª. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Caxambu, 2007.

SILVA, Marco. Apresentação. In:_____. (org.) *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. SP: Loyola, 2003a.

_____. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: FREIRE, Wendel (org.) *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. RJ: Wak Ed., 2008.

SILVA, Suely B. *Reflexões sobre Ensino da Leitura no Contexto Escolar*. 2003b.

Mestrado. Universidade Federal do Amazonas.

SILVA, Monica C. *Formação de indivíduos leitores entre a biblioteca escolar, a família e outros apelos socioculturais*. 2006a. Mestrado. UFMG.

SILVA, Rovilson J. *O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da rede municipal de Londrina: formação e atuação*. 2006b. Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília.

SILVEIRA, Fabrício J. N. *Biblioteca como lugar de práticas culturais: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil*. 2007. Mestrado. UFMG.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. BH: Autêntica, 1998.

_____. A necessidade de ler. In: *TV Escola*. Brasília: MEC, n. 24, p. 35-39, ago/set, 2001. Disponível em:

<http://mecsrv04.mec.gov.br/seed/tvescola/revistas/Revista24/pdf/A-Entrevista.pdf>

Acesso: setembro de 2007.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez, 2002a. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso: agosto de 2008.

_____. Entrevista concedida em 07 de outubro de 2002b. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm. Acesso: outubro 2008.

SOUSA, Maria I. *Olhares entrecruzados: práticas de leitura na sala de aula e na biblioteca*. 2007. Doutorado. Universidade Federal da Bahia.

SOUSA, Rosângela P. *Práticas de leitura literária e formação do leitor no contexto escolar: o caso de uma escola pública da educação fundamental*. 2003. Mestrado. Fundação Universidade Federal do Piauí.

SOUZA, Henry D. *Literatura e informática: a recepção da obra infantil de Horácio Quiroga através do computador*. 2005. Mestrado. PUC – RS.

SOUZA, Tatiane. *Parceria biblioteca-escola. Sessão de comunicação. X Seminário de Bibliotecas do 16º COLE (Congresso de Leitura do Brasil), UNICAMP: 2007.*

TAHAN, Malba. *Os melhores contos*. RJ: Best Seller, 2006.

TEIXEIRA, Edival. O método materialista dialético. In: *Coleção Memória da Pedagogia* [vários colaboradores], nº 2: L. S. Vygotsky. RJ: Ediouro; SP: Segmento-Duetto, 2005.

TEZZARI, Neusa dos S. *A constituição do aluno leitor: um estudo etnográfico*. 2005. Doutorado. USP.

VALENTE, José A. *Informática na educação no Brasil, análise e contextualização histórica*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em:

<http://www.escola2000.net/eduardo/textos/proinfo/livro02-Jose%20Valente%20et%20alii.pdf>. Acesso: novembro de 2009.

_____. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: MEC/Seed, 2005a.

VALENTE, Vania R. *A formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo pedagógico: caminhos percorridos pelo Núcleo de Educação e Tecnologias da rede municipal de ensino de Salvador*. 2005b Mestrado. Universidade do Estado da Bahia.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: _____. (Org.). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIEIRA, Heloisa M. *Bibliotecas comunitárias em Belo Horizonte: atores em cena*. 2007. Mestrado. UFMG.

VILARES, Ana R. e SILVA, Marco. Interatividade como perspectiva comunicacional no laboratório de informática: um desafio ao professor. GT 16: Educação e Comunicação. 28ª. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Caxambu, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. Problemas de método. In: _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. SP: Martins Fontes, 1994, p. 67-85.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. SP: Martins Fontes, 2000.

WANDELLI, Raquel. *Entre pergaminhos humanos e bits eletrônicos*. Disponível no endereço: <http://www.escritoriadolivro.org.br/> Acesso: setembro de 2007.

ZACARIOTTO, Willian A. *Formação continuada de professores: um estudo sobre o papel de um curso de capacitação em informática*. 2004. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

ZANCHETA JR., Juvenal. Narrativa escolar e texto midiático: subsídios para a formação de professores. GT 16: Educação e Comunicação. 30ª. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Caxambu, 2007.

ZANELA, Mariluci. *O professor e o Laboratório de Informática: navegando nas suas percepções* 2007. Mestrado. Universidade Federal do Paraná.

ZANUTTO, Silvia H. *Hipermídia: novo formato para o conhecimento*. 2007. Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História geral: antiga e medieval*. Vol.1, SP: FTD, 1995.

História da escrita. História do livro. In: *Enciclopédia Barsa*. Disponível em: www.bookfinder.com/.../encyclopaedia-britannica-do-brasil-publicacoes-ltda. Acesso: outubro de 2007

A História da escrita. Disponível em: www.webeduc.mec. Acesso: outubro de 2008

História da biblioteca e do bibliotecário no mundo e no Brasil. Disponível em: www.bibliotecavirtual.sp.gov.br. Acesso: novembro de 2008.

MILANESI, Luis. *O que é biblioteca*. 6ª ed. SP: Brasiliense, 1988.

PROINFO: Informática e formação de professores. Brasília: MEC/Seed, 2000.

MONTELLATO, Andréa R. *História temática: tempos e culturas*. SP: Scipione, 2000

PILETTI, Nelson. *História e vida integrada*. Vol.1. SP: Ática, 2001.

VISCONTI, Maria C. *Escrita: das paredes ao computador*. SP: Ática, 2001.
