

OS PROFESSORES NA ERA DIGITAL E OS (DES)USOS DO COMPUTADOR NA FASE DE FORMAÇÃO INICIAL

Teacher Education in the Digital Era: The (Mis)Uses of Computers in an Inservice Teacher Program

Elaine Fernandes MATEUS (Universidade Estadual de Londrina)

Abstract

This exploratory study aims at (1) discussing the use of computers by prospective teachers during their Foreign Language Teacher undergraduate course and (2) describing these future teachers' representations about the use of computers in their pedagogical practice. With this in mind, a questionnaire is analyzed having as the theoretical framework studies about social inclusion and digital literacy. The results show that the specific educational program does not integrate the new technologies and their languages in the process of initial teacher education. As a result, future teachers do not seem to understand their role as agents in such a digital society.

Key-words: *teacher education; digital literacy; new technologies; computers.*

Resumo

Este estudo exploratório, com foco em professores em pré-serviço, busca (1) discutir como se deu, durante um curso de graduação em Letras, o uso do computador, e (2) descrever as visões que esses alunos-professores do último ano do curso apresentam sobre a utilização desse recurso em sua prática pedagógica. Para tanto, analiso dados de um questionário, tendo como referencial estudos que discutem inclusão social e letramento digital. Os resultados apontam que o curso de formação em foco não integra as novas tecnologias e suas linguagens no processo de preparação inicial para a prática docente. Em consequência, os futuros professores não demonstram compreender seu papel como agentes nessa sociedade digital.

Palavras-chave: *formação de professores; letramento digital; novas tecnologias; computadores.*

1. Introdução

A sociedade moderna passa por inúmeras transformações de ordem política, econômica e social. Muitas delas têm sido impulsionadas pela presença da informática em nosso cotidiano, mais especificamente, pela introdução das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)¹. Os avanços trazidos pelo surgimento dos computadores pessoais na década de 80 e pela consolidação do Windows como Sistema Operacional na década seguinte revolucionaram as relações humanas em uma sociedade agora denominada *globyal* (Pretto, 2001). A Internet, conhecida como a rede mundial de computadores, rompeu barreiras geográficas e impôs um novo ritmo a essa sociedade digital (Lin, 1997; Pretto, 2001).

Diante de tantas e velozes transformações, muito se tem discutido sobre a integração das novas tecnologias na educação (Lin, 1997; Pretto, 2001; Sampaio & Leite, 2000; entre outros) como possibilidade de criação de ambientes de aprendizagem que permitam o acesso e a manipulação dos conhecimentos, num processo de *educação para a inclusão social* (Pretto, 2001). Em uma era em que a preparação para o trabalho não basta em si mesma, é preciso rediscutir a escola como um espaço privilegiado para a formação de indivíduos que, tendo acesso a esses saberes e capacidade para usá-los criticamente, produzam novos conhecimentos e recriem práticas sociais.

Como já discuti em outra oportunidade (Mateus, 2002), essa nova ordem social impõe pensarmos também o professor como o mediador do processo de formação de cidadãos críticos, criativos, com capacidade de aprender a aprender e de interagir num mundo midiático. Nesse sentido, falar de educação formal numa perspectiva social remete a questões relativas à formação desse profissional, frente aos desafios que se colocam (Barreto, 2001; Sampaio & Leite, 2000). Os professores, e neste caso específico, os professores de línguas estrangeiras, precisam estar conscientes e ativamente envolvidos na

¹ Neste estudo, a expressão *novas tecnologias de informação e comunicação* será tomada como sinônimo de computador com suas possibilidades de multimídia.

tarefa de assegurar experiências de aprendizagem significativas, buscando promover o melhor uso possível dessa que se coloca como uma rica ferramenta para o processo, qual seja, a tecnologia digital. Não sem propósito é que as mais recentes decisões políticas na área de ensino superior pautam-se, entre outros, no princípio da valorização do trabalho com as novas tecnologias de informação e de comunicação (CNE/CP 1/2002).

Assim, este estudo pretende investigar e discutir de que forma futuros professores² de um curso de Letras, habilitação Português e Espanhol, foram estimulados a usar o computador como ferramenta nas suas práticas de estudo e práticas de ensino durante sua formação inicial, a fim de que, como alunos, pudessem vivenciar uma experiência integradora e de construção pessoal do conhecimento e, como futuros professores, pudessem experimentar esse como um recurso para o letramento digital de seus alunos. Da mesma forma, o trabalho busca analisar as visões que esses futuros professores têm sobre a utilização do computador como recurso para a prática pedagógica.

Essas questões serão apresentadas e discutidas ao longo deste texto, tendo em mente que a formação de professores capazes de recontextualizar sua prática dentro dessa nova exigência social é apenas parte do desafio que se coloca, de fato, para todos os que se sentem comprometidos com uma educação de real qualidade.

2. A escola e a democratização do acesso às novas tecnologias

A educação institucionalizada não pode ser entendida senão como fruto da sociedade que a cria e a quem deve servir. Dialeticamente, numa perspectiva política emancipatória (Sander, 1995), deve, ao mesmo tempo, configurar-se como instrumento para sua transformação, rompendo os grilhões da dominação e das desigualdades. Ações e projetos pedagógicos pautados em uma concepção de sociedade menos injusta, que busca diminuir as diferenças e criar oportunidades de escolha

² Os termos *futuros professores*, *alunos-professores* e *professores em pré-serviço* serão usados indistintamente ao longo do texto para designar graduandos dos cursos de licenciatura.

e decisão, devem necessariamente contemplar a educação para a inclusão. As questões tecnológicas, quando assim enquadradas, constituem-se como um dos elementos essenciais à própria política de inclusão e emancipação. É também por meio do acesso às novas TICs que se processa a formação integral dos indivíduos como produtores de conhecimentos e cultura, e não somente como consumidores desses bens (Pretto, 2001; Sampaio & Leite, 2000).

Pensar, portanto, em uma sociedade digital significa pensar na educação como elemento para democratização do acesso às novas tecnologias, e pensar na escola, em especial a escola pública, como articuladora desse processo. O argumento pauta-se em dados que mostram que o acesso às novas tecnologias concentra-se em uma parcela limitada da população e que somente políticas educacionais públicas contribuiriam para inclusão de camadas menos privilegiadas ao mundo da comunicação generalizada (Pretto, 2001; Ferreira, 2002).

Por outro lado, tem havido recentemente uma discussão intensa sobre a incorporação dessas tecnologias como condição necessária, mas não suficiente, para a universalização da educação inclusiva (Barreto, 2001; Pretto, 2001; Sampaio & Leite, 2000). Parece ser consenso entre os estudiosos da área que não basta possibilitar aos indivíduos o acesso às tecnologias, mas acima de tudo, é preciso articulá-lo àquilo que se tem denominado *letramento digital*.

O termo *letramento* tem gerado uma série de discussões e posicionamentos (Kleiman, 1995; Lotherington, 2000; Pretto, 2001; Sampaio & Leite, 2000). Por não ser objeto deste estudo, a apresentação dos diferentes conceitos e tampouco a análise dos vários letramentos possíveis, o termo será definido como “o desenvolvimento de capacidades diversas aliadas à produção de conhecimento que possibilitem o sujeito expressar sua cultura e ter acesso a outros padrões culturais e sociais, permitindo uma leitura crítica da própria realidade e, com ela, o acesso à participação e atuação social de maneira mais crítica e consciente” (Sampaio & Leite, 2000:55).

Essa conceituação com base no impacto social do processo de apropriação da escrita antagoniza o sentido de alfabetização mecânica, que privilegia “o processo de aquisição de códigos (alfabético e

numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola” (Kleiman, 1995:20). Assim, pode-se dizer que as práticas de letramento envolvem não somente o letramento das letras e dos números, mas também o letramento da consciência corporal, da cultura, da ciência (Preto, 2001), o letramento acadêmico, do convívio social comunitário, pessoal (Lotherington, 2000) e, o que mais nos interessa neste momento, o letramento digital.

O processo de letramento digital, incorporado às práticas da escola – juntamente com outras práticas de letramento dentro de um *modelo ideológico* (Kleiman, 1995) –, parece essencial para o processo de desconstrução de uma sociedade excludente, uma vez que “para ler o mundo é também necessário ler as mensagens tecnológicas e sua interferência nas formas de organização de nossa sociedade e cultura” (Sampaio & Leite, 2000:55). Nesse sentido, portanto, letramento digital significa capacidade de “interpretação e ação crítica junto às novas tecnologias e formas de comunicação” (Sampaio & Leite, 2000:14). Também Perrenoud (1999/2000:128) argumenta que “formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação”.

Da mesma forma que Kleiman (1995) aponta as limitações de um modelo de alfabetização que pressupõe a manutenção das desigualdades sociais, Preto (2001:49) chama a atenção para o risco de alfabetizarmos mecanicamente nossos alunos para o uso das novas tecnologias “e, com isso, estarmos formando, num futuro bem próximo, um novo contingente de analfabetos, agora os analfabetos funcionais digitais, aqueles que serão meros operadores de máquinas, que aprendem a usar as tecnologias como meros instrumentos, mas que no fundo, vão estar permanentemente na parte de baixo dessa pirâmide social que continua com a mesma formatação, dando muito a poucos e quase nada a quase todos”.

3. O professor como agente transformador

Essas reflexões nos levam agora à formação de professores. Nosso objetivo aqui não é o de discutir os muitos desafios que se colocam para os professores num tempo de tantos avanços, num tempo de tantas transformações. Contudo, é preciso compreender que boa parte desses desafios, ao mesmo tempo em que decorrem dos avanços digitais, podem ser mais facilmente superados com a integração dessas tecnologias em ambientes educacionais.

A escola, como instituição de educação formal, tem o papel de assumir a formação de indivíduos que tenham não somente acesso às novas tecnologias, mas, em especial, capacidade para saber analisá-las criticamente e, por meio dessa análise, capacidade para utilizá-las na produção de novos conhecimentos. É nesse sentido que se destaca o papel do professor como agente transformador em um contexto limitado por imposições e restrições de ordem política e social. Sem pretender atribuir exclusivamente aos professores toda a responsabilidade pela formação de novos cidadãos, urge aceitar o seu papel como central nesse processo.

Dentro desse paradigma tecnológico, quando se pensa em formação de professores, é necessário considerar tanto o desenvolvimento de competências técnicas que o capacitem para a utilização das novas tecnologias e suas linguagens, quanto o desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam a ele utilizar essas tecnologias para a formação de alunos críticos. Em um estudo de caso, Charlier (2002) analisa um projeto de formação inicial que visa ao desenvolvimento de competências de colaboração e de uso do ambiente tecnológico, partindo do pressuposto de que elas contribuirão não somente para uma formação profissional mais reflexiva, mas também para a inserção desses usos nas práticas pedagógicas dos futuros professores.

Não obstante as inúmeras diversidades no próprio contexto de atuação docente – escolas altamente equipadas e outras com recursos elementares mínimos; alunos com amplo conhecimento e acesso às TICs e outros em total exclusão digital –, há que se apontar ainda as mazelas

de uma formação que desconsidera as dinâmicas da sociedade tecnológica como constituintes da ação docente, fazendo do próprio educador um analfabeto digital. Ora, se o ambiente digital deve servir de instrumento para transformação do isolamento da sala de aula, permitindo aos alunos a aprendizagem de novas práticas sociais com interesse e responsabilidade, de forma ativa e crítica, então é necessário pensar sobre o professor e sua ação docente mediada pelas tecnologias. Conforme discute Kenski (2001:75), “... é preciso que o professor saiba lidar criticamente com as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação, que saiba utilizá-las pedagogicamente (...) para aproveitá-las nas mais variadas situações de aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais”.

O uso pedagógico das novas tecnologias, por meio de sua inserção em ambientes escolares, implica em uma nova pedagogia, em um novo jeito de pensar, de sentir, de aprender. Daí a necessidade de que cursos de formação de professores se constituam em instância de excelência no desenvolvimento das capacidades necessárias tanto ao letramento dos professores, quanto de seus alunos. É nesse sentido que serão agora discutidos os dados.

4. Metodologia

O presente trabalho surgiu da necessidade de se investigar como se dá, em um contexto específico de formação inicial de professores de Português/Espanhol, o uso do computador, bem como que visões esses alunos-professores (doravante, APs) do 4o. e último ano desse curso noturno apresentam sobre a utilização dos novos recursos tecnológicos em sua prática pedagógica. A fim de desenvolver este estudo exploratório (Trivinos, 1994), foi elaborado um questionário (Anexo 1), cujas perguntas buscavam investigar (1) que ferramentas eram usadas no cotidiano dos APs, com que frequência e em que situações; (2) quais ferramentas nunca eram utilizadas e por quê; (3) o uso/não uso do computador como ferramenta em suas práticas de estudo no curso; (4) o uso/não uso do computador como ferramenta em suas práticas de ensino. Mesmo cientes de que e-mail e *chat* são recursos da Internet, a

opção por separá-los foi para que pudéssemos especificar os usos da Internet em situações rotineiras. Nesse sentido, esta aparece freqüentemente associada à pesquisa, conforme se vê nas discussões dos dados.

A aplicação do questionário deu-se em maio de 2002. Em virtude de uma prolongada paralisação na Instituição, esse período correspondia ao final do ano letivo de 2001. Dos 21 alunos licenciandos em Letras, habilitação Português/Espanhol, do noturno, somente 8 se voluntariaram para responder o questionário. A opção por alunos dessa habilitação e turno foi aleatória e é nosso interesse considerar suas respostas como representativas de seu grupo e passíveis de generalizações.

Para facilitar a discussão dos dados, os participantes foram nomeados AP1, AP2 e assim sucessivamente até AP8. No momento de tabulação das informações, a freqüência com a qual os recursos do computador eram utilizados nas situações cotidianas dos APs foi transformada para que fosse possível construir a escala nos gráficos. Dessa forma, consideramos a utilização diária do computador como correspondendo a 30 dias por mês, 3 e 2 vezes por semana como correspondendo a 15 e a 9 dias por mês, respectivamente.

A análise desses questionários deu-se com base na tabulação das respostas às perguntas objetivas. Ao mesmo tempo, as questões subjetivas exigiram análise de seu conteúdo, tendo como critério para as inferências as perguntas estabelecidas para este estudo. Após leitura das respostas subjetivas e sua discussão, juntamente com as questões de múltipla escolha, algumas categorias foram geradas para orientar a discussão dos dados. A seção seguinte organiza-se a partir desses pontos centrais.

5. Análise e discussão dos dados

Um dos temas gerados a partir da tabulação e análise dos dados dá conta da *familiaridade dos alunos-professores com algumas ferramentas disponíveis nas novas TICs*, independentemente da qualidade de sua utilização ou, dito de outra forma, sem considerar

ainda se tal utilização se dá como parte de um projeto de letramento digital, conforme discutimos anteriormente.

As duas primeiras perguntas do questionário (Anexo 1) tinham o propósito de nos permitir conhecer o acesso dos APs ao computador e à Internet a fim de discutir suas *capacidades tecnológicas* (Reis, 1995), ou seja, suas habilidades para usar o computador como instrumento de estudo, trabalho, lazer ou, especificamente, em situações de ensino³. Interessava-nos aqui conhecer situações práticas de uso da escrita digital independentemente de estas forjarem mudanças nas práticas sociais vigentes, como voltaremos a discutir. Nossa premissa, contudo, é a de que a progressão no processo de letramento digital passa pela aquisição das capacidades para, posteriormente ou concomitantemente, incluir a dimensão da competência tecnológica (Reis, 1995).

A tabulação das respostas à primeira questão (Gráficos de 1 a 4) mostrou que, à exceção do AP8, os demais APs participantes do estudo usam o computador, com uma frequência igual ou superior a duas vezes por semana (9 vezes por mês), especialmente para fins de estudo e/ou trabalho. Vale destacar neste momento que todos os 8 futuros professores têm acesso e fazem uso da Internet (Gráfico 3), sendo que somente um deles (AP2) disse não se beneficiar do e-mail (Gráfico 1). De fato, o AP2 foi o que demonstrou menor diversidade no uso do computador, revelando utilizar somente a Internet para fins de estudo e trabalho. Apesar de limitado a essa ferramenta e não apresentando familiaridade com programas do Windows, esse AP argumenta que “atualmente o computador é imprescindível para qualquer profissional”.

Chama a atenção o fato de que o *chat* (Gráfico 2), uma das formas mais conhecidas de comunicação mediada pelo computador, via Internet, é utilizado por 50% dos APs; contudo, com uma frequência pouco significativa: 1 ou 2 vezes por mês somente. Entre os que não se valem desse recurso está o argumento de que é enfadonho (AP1) e de que é melhor conhecer pessoalmente as pessoas com quem conversam

³ Nesse caso, estava sendo considerada a possibilidade de que alguns desses alunos-professores pudessem, mesmo antes de graduados, atuar em situações de ensino, como professores de Português e/ou Espanhol.

(AP3 e AP4). Embora não seja objeto de nossa pesquisa o levantamento das facilidades disponíveis para o acesso desses APs às novas TICs, vale destacar que esses futuros professores dispunham de um laboratório de multimídias em seu Centro de Estudos. O não domínio do *chat* e a pouca utilização do e-mail nas práticas de estudo serão retomados mais adiante.

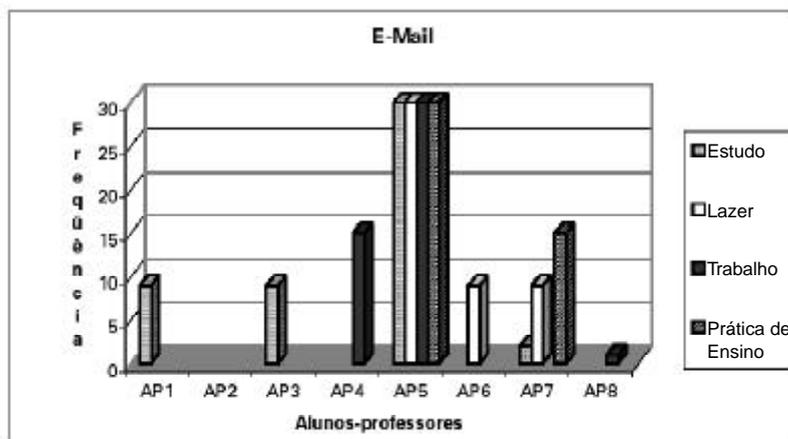


Gráfico 1 – uso do e-mail pelos alunos-professores

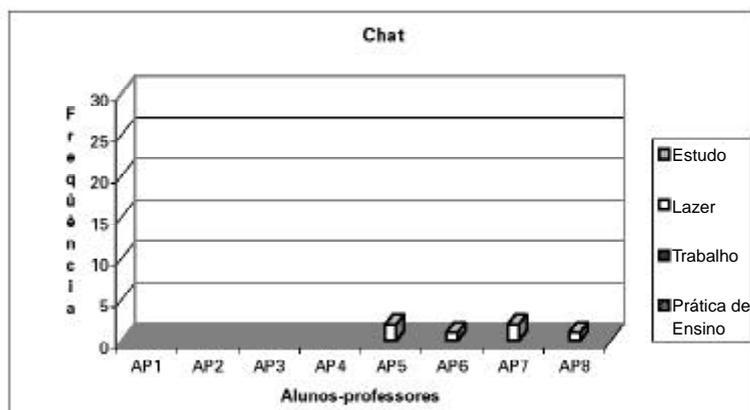


Gráfico 2 – uso do *chat* pelos alunos-professores

Entre os programas do Office (Gráfico 4) mais utilizados estão o Word, por 62,5% dos APs e o Excel, por 25% deles. A situação mais freqüente é para trabalho e estudo. Embora esses recursos raramente sejam direcionados para o ensino de conteúdos específicos, podem, se esse for o interesse do usuário, prestar-se a isso. No entanto, o que os dados nos mostram é que esses programas têm servido quase que exclusivamente para melhor apresentação visual de trabalhos escolares, ponto ao qual voltaremos na discussão sobre os tipos de letramento dominantes nas práticas desses APs.

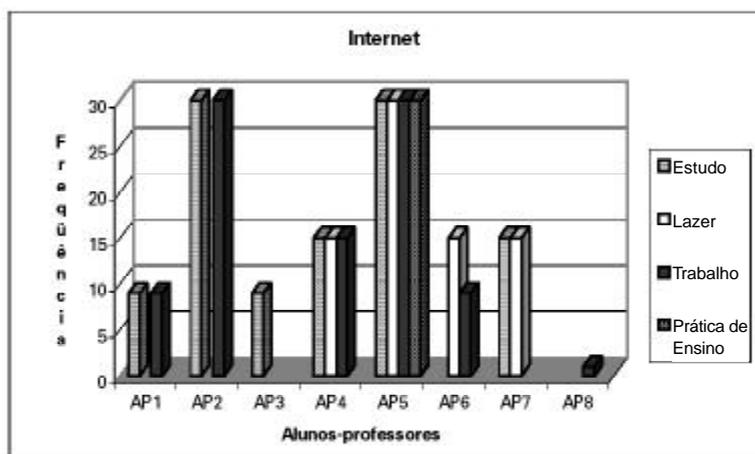


Gráfico 3 – uso da Internet pelos alunos-professores

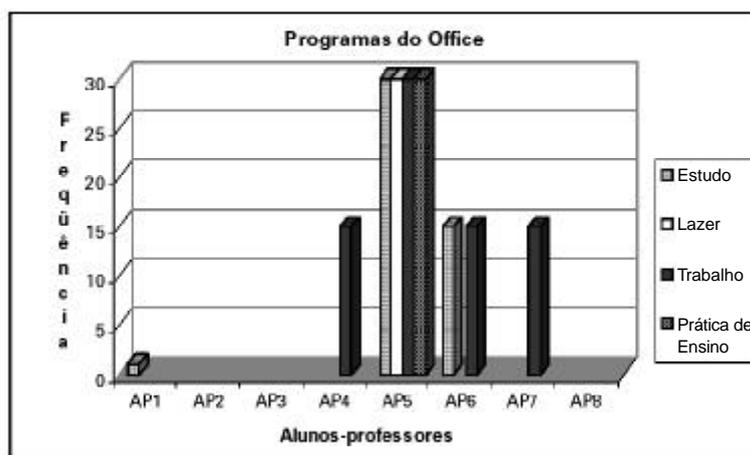


Gráfico 4 – uso de Programas do Office pelos alunos-professores

Independentemente de o letramento digital ser ou não uma proposta dessa etapa de educação formal, como analisado mais adiante, os 8 informantes demonstram, em maior ou menor grau, um domínio das *habilidades de baixo nível* (Lin, 1997), que envolvem (a) capacidade de usar o sistema operacional do computador, incluindo *hardware* elementares como *mouse* e teclado; (b) familiaridade com sistemas de busca *online* que permitem obter informações na rede; e (c) capacidade de comunicação eletrônica, via *e-mail*. Os dados trazidos por Ferreira (2002) nos permitem afirmar, portanto, que esses APs encontram-se entre os pouco mais de 7,5% dos brasileiros “incluídos” digitalmente, ou seja, encontram-se entre uma parcela mínima da população com conhecimentos básicos para acesso às novas tecnologias.

Se por um lado esses números são otimistas, considerando o contexto socioeconômico de nosso país e a clientela que opta por cursos noturnos de licenciatura (ver Bezerra, 2003), representam, em contrapartida, mudanças qualitativas de pequeno significado se considerados os aspectos de letramento digital que asseguram que formar para as novas tecnologias implica, como argumentou Perrenoud (1999/2000), desenvolver novas práticas sociais.

Conforme discutimos, o acesso e uso das novas tecnologias como simples instrumentos não altera a orientação do modelo ideológico vigente, onde poucos têm muito e muitos têm pouco. Nas palavras de Pretto (2001:49), esse processo gera os chamados “analfabetos funcionais digitais”. A valorização da técnica não permite por si só a inclusão da grande parcela dos alunos sempre à margem em nossa sociedade de classes. Trata-se, portanto, antes de tudo, de compreender o ensino superior como espaço de criação, de curiosidade, de descoberta e não de simples assimilação e reprodução. Nesse sentido, o foco de nossa discussão recai agora nos *tipos de letramento que esses APs dominam*, determinados pelas práticas nas quais se envolvem.

Dentre os 8 APs que responderam o questionário, somente AP1 e AP3 disseram ter sido estimulados a explorar o computador como ferramenta de aprendizagem durante os 4 anos do curso. Uma das situações vividas foi na disciplina de Prática de Ensino de Espanhol,

durante a busca de planos de aula na Internet, já que esse recurso possibilita “uma pesquisa rápida, praticamente instantânea e também atualizada” (AP1). A rede, explica Lin (1997), oferece uma infinidade de facilidades e acesso imediato a uma base de dados com informações que podem ser usadas para propósitos específicos e, por essa razão, mostra-se como fonte valiosa para alunos e professores. Nesse caso, parece possível inferir que, diante da tarefa de apresentar um plano de aula ao professor formador, o aluno tivesse se valido da Internet como uma fonte de possibilidades e, assim, encontrado nesse recurso um meio de acesso à informação que responderia de forma imediata às suas necessidades. Da mesma forma, o uso descrito por AP3 não parece diferente desse, a não ser pelo fato de que a informação buscada na Internet servia para “enriquecer os trabalhos” na área de Literatura Portuguesa, “com mais rapidez e praticidade, muitas vezes sem sair de casa” (AP3).

Conceber o computador como um instrumento de estudo que facilita e torna mais rápido o processo de busca de informações pode ser, como aponta Alava (2002:13), “fazer o velho com o novo”; determinar o ciberespaço como um espaço midiático reduzido a uma melhor “transmissão passiva de saberes”. O simples acesso às novas tecnologias não parece ser garantia de construção de conhecimentos por parte dos alunos, de forma autônoma e emancipatória. Contudo, se por um lado os dados não nos permitem inferir que tenha havido qualquer tipo de posicionamento crítico frente aos conhecimentos disponibilizados na rede, por outro é necessário reconhecer que a análise reflexiva também se ancora em informações, e tanto o volume quanto a agilidade de acesso a elas podem, em tese, favorecer a comparação crítica. O que não podemos perder de vista é o fato de que “usos do computador que não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor e do aluno, além de não explorarem os recursos únicos do computador, aparentam mudanças substantivas, quando na realidade apenas muda-se a aparência” (Cysneiros, 1998, apud Barreto, 2001:19).

Esse é um aspecto importante quando analisamos a forma como os alunos-professores expressam o que representaram as novas tecnologias para sua formação como aprendizes. Para uns, o uso do

computador permitiu que os trabalhos tivessem uma “melhor estética” (AP1; AP6), enquanto outros entendem que ele foi “apenas uma ferramenta de trabalho, utilizado para elaborar relatórios de estágio” (AP8) e “digitação de trabalhos” (AP6). A visão de que essa é somente mais uma fonte de informação está no fato de que “por mais prática e atual que seja a informação no computador, o trabalho de pesquisa entre os livros é magnífico” (AP1) e que “embora seja uma ferramenta necessária, a pesquisa em biblioteca ainda é a fundamental” (AP4).

Parece correto inferir a partir da análise dessas respostas que, embora haja familiaridade dos APs com o computador e o uso efetivo das ferramentas em suas práticas de estudo, o tipo de letramento que parecem dominar está mais associado aos aspectos “de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola” (Kleiman, 1995:20).

Ter a formação de professores como contexto para análise e discussão de um processo de universalização do letramento digital não é uma opção casual. De fato, apostamos no fato de que muitas das práticas de ensino se fundamentam nas experiências de aprendizagem pelas quais passam os futuros professores. Isso significa dizer que há um processo de simetria invertida (PCN, 1998) que coloca os formadores e o ensino superior no papel de produtores de práticas sociais que serão, de alguma forma, reproduzidas pelos APs em suas práticas de ensino. Por essa razão, um dos pontos centrais de nossa discussão recai sobre o *uso ou noção do uso pedagógico das práticas de letramento digital*.

Contrariando um estudo conduzido por Warschauer (1995 apud Lin, 1997) sobre o uso da rede no ensino de línguas, nenhum dos APs participantes deste estudo indicou o uso de e-mail como ferramenta de aprendizagem. Com efeito, parece razoável afirmar que os futuros professores deixaram de experimentar um envolvimento ativo em situações de aprendizagem significativa, nas quais o uso da língua estrangeira em contexto real oferece a possibilidade de comunicação natural e autêntica. “Além de encorajar a aprendizagem independente

(e) a prática de comunicar e compartilhar recursos, materiais e idéias”, Lin (1997:3) argumenta que os e-mails oferecem “oportunidades de colaboração e pesquisa entre alunos e professores”.

Como discutimos no início desta seção, a frequência na utilização do *chat* pelos APs também é pouco significativa. Assim como em relação ao e-mail, nenhum deles contemplou a possibilidade de uso do *chat* como um espaço para a prática da língua-alvo. Mesmo considerando que o letramento digital esteja intimamente relacionado à cultura do ciberespaço “anglo-californiano, branco, jovem e do sexo masculino” (Lotherington, 2000:2), os dados revelados por esses futuros professores de língua espanhola não contradizem nossa experiência com APs da língua inglesa. Parece bastante razoável afirmar que o fato de esses recursos não serem explorados nos cursos de formação inicial inibe a possibilidade de que sejam utilizados futuramente na prática de ensino desses APs.

Partindo da certeza de que tal processo de letramento digital do professor seja essencial para o fortalecimento de uma escola com valor e lugar social, as reflexões anteriores nos remetem finalmente à análise das *contribuições da universidade para a formação “técnico-pedagógica” dos professores*, nesse contexto informatizado.

Somente AP4, AP6 e AP7 disseram ter sido estimulados a usar o computador como ferramenta de ensino em sua experiência de prática de estágio. Desses, todos usaram a Internet para buscar material que servisse de base para a preparação de suas aulas, “visto que a instituição carece de materiais para os alunos” (AP7). Não há qualquer referência desses alunos-professores ao uso do computador como instrumento para seu ensino, ou seja, como um recurso a ser usado em sua sala de aula para promover a aprendizagem de seus alunos. De fato, eles se referiram ao computador como “um recurso a mais que veio facilitar a vida corrida do professor” (AP4), “colaborando na busca de materiais complementares ao dia-a-dia escolar” (AP6).

Retomando o conceito de letramento que implica no desenvolvimento de capacidades diversas, aliadas à possibilidade de transformação dos indivíduos em seres políticos e participativos, percebe-se, dentro dos limites que tal estudo impõe, que esses futuros professores experimentam um processo de alfabetização que limita compreender as novas tecnologias como essenciais para a democratização dos saberes e interação de seus alunos – e de si mesmos – com o mundo, de maneira efetiva, atuante e crítica. Conforme apontam Sampaio & Leite (2000:60), da mesma forma que a utilização da escrita diferencia os indivíduos, “a tecnologia pode diferenciá-los entre os que a ela têm acesso ou não, e ainda entre os que, tendo acesso, compreendem sua linguagem e dominam suas possibilidades, dos que, mesmo em contato com ela, não a compreendem”.

Como dissemos anteriormente, o fato de o curso de formação contemplar tanto o acesso quanto o uso do computador não são condições suficientes para o letramento digital. É essencial, portanto, que haja a incorporação das novas tecnologias por meio do desenvolvimento de novas práticas sociais. Assim, os cursos devem procurar estimular também novas maneiras de pensar e de aprender, para que os futuros professores compreendam a dimensão concreta dessas novas práticas sociais emergentes.

Contudo, mesmo que pareça possível afirmar, com base nos dados apresentados, que o curso em questão não dá conta da dimensão social do letramento tecnológico dos futuros professores, é necessário destacar que alguns APs parecem demonstrar o que Reis (1995) chama de *consciência tecnológica*, ou seja, uma certa capacidade de perceber as novas tecnologias como uma possibilidade de acesso a um universo ampliado de conhecimentos. Mesmo que somente como ferramenta para preparação de aulas, há quem manifeste o conhecimento de que “sou uma professora familiarizada com o meio de comunicação mais avançado que é o computador, sendo que isso contribui para minha qualificação” (AP3). Parece haver ainda o reconhecimento de que escola e sociedade devem caminhar juntas e que, portanto, a inserção das novas tecnologias no ambiente escolar pode “despertar o interesse dos alunos pelo saber” (AP1).

6. Algumas considerações

Ainda que as novas tecnologias ofereçam uma variedade de oportunidades para as práticas de letramento em contextos escolares, os recursos disponíveis podem, dependendo de sua utilização, jamais ultrapassar a dimensão mecânica das ferramentas para facilitar o processo de alfabetização. Nossa intenção, portanto, não é a de deslocar o foco da formação do professor para a utilização das TICs como o material pedagógico de destaque no desenvolvimento dos alunos. Ao contrário, nosso argumento é o de que os cursos de formação docente precisam privilegiar o letramento digital dos futuros professores no sentido de que os mesmos compreendam as questões ideológicas que movem as políticas de educação em nosso país. É precisamente nesse sentido que o discurso das novas tecnologias como um sistema tecnológico “cada vez mais barato, acessível e de manejo mais simples” (Barreto, 2001:17) esvazia as demandas postas para os cursos de formação de professores.

Os dados que discutimos parecem contradizer a hipótese levantada por Charlier (2002) de que viver uma experiência de aprendizagem integrada às novas tecnologias leve os aprendizes, por si só, ao desenvolvimento de uma postura crítica que permita ao futuro professor ver-se ativamente envolvido na interpretação e produção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que deve ver-se como responsável por fazer de sua práxis um espaço para democratização das novas tecnologias e conseqüente superação de mais uma entre tantas modalidades de exclusão vividas hoje por nossa sociedade. O que percebemos é que as visões expressas pelos futuros professores acerca da utilização do computador com seus alunos reproduz a forma como concebem o espaço digital em seu próprio processo de aprendizagem. Em outras palavras, se para eles, como alunos, o computador significou um recurso muitas vezes mecânico de busca de informações e melhor acabamento nos trabalhos, então parece possível que também esse seja o tipo de letramento proposto nas escolas aos alunos de ensino básico por esses APs. Isso reforça a discussão sobre o processo de simetria invertida, que levanta a hipótese de que muitos (futuros) professores reproduzem em sua prática pedagógica suas experiências de aprendizagem. Em outras palavras, como argumentam Sampaio & Leite

(2000:65), “as pessoas aprendem a perceber o mundo a partir da lógica que possuem, da forma como foram acostumadas e, portanto, devem ser ensinadas a interpretar as informações e valores transmitidos via tecnologia”.

Ensinar e aprender com as novas TICs sugere formas novas e específicas de práticas sociais. O letramento digital implica no aprimoramento das capacidades de associação, de construção de significado, de tomada de decisões, de avaliação quanto à relevância, qualidade e adequação dos textos, além do desenvolvimento dos letramentos social, corporal, científico, acadêmico, entre outros que já mencionamos. Não é o bastante que os APs tenham acesso às novas TICs durante seus estudos, mas que, acima de tudo, sejam estimulados a pensar o uso do computador em suas práticas de ensino por meio da utilização crítica e reflexiva dessas ferramentas digitais em suas práticas de estudo.

O professor não pode ser ele próprio um consumidor desses produtos da tecnologia ao mesmo tempo em que deve preocupar-se em não contribuir para um ensino minimalista, que vise tão somente à preparação de indivíduos para o mercado de trabalho. Não se trata de aparelhar mega laboratórios ou de incorporar a valorização da técnica nos programas de formação docente, sejam iniciais ou contínuos, a fim de treinar os professores para o uso desses recursos. Mas trata-se, sim, de reconhecer as limitações de programas de formação docente que se furtam a incorporar em seus currículos experiências dessa natureza, e de compreender que as novas tecnologias abrem possibilidades para que a educação se permita, entre outras coisas, rever velhos desafios que há tempos se colocam para o trabalho docente (Barreto, 2001; Pretto, 2001). As dinâmicas trazidas pelas novas TICs para os processos educacionais forçam a revisão de paradigmas centrados no ensino para outros centrados na aprendizagem.

Conforme aponta Pretto (2001:42), “o ensino superior brasileiro (...), espaço livre por natureza de produção da cultura e do conhecimento tem se transformado em um espaço de reprodução e consumo de informações”, porque insiste em fechar-se para as realidades do outro lado dos seus altos muros. Se a escola é entendida – em todos os seus

níveis, inclusive o superior – como lugar de democratização do conhecimento a partir da apropriação e exploração das realidades dos meios de comunicação, então não é possível que se furte à formação de indivíduos com uma consciência crítica capaz de gerar uma prática transformadora e de diminuir os efeitos maléficos da reprodução da ideologia vigente. O ensino superior precisa renascer nesse processo de reconstrução do passado, em função do presente, com vistas ao futuro.

Recebido em: 10/2003; Aceito em: 01/2004.

Referências Bibliográficas

- ALAVA, S. 2002 Os paradoxos de um debate. IN S. ALAVA (org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Artmed, Trad. Fátima Murad.
- BARRETO, R.G. 2001 As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. IN R.G. BARRETO (org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Quartet.
- BEZERRA, M.A. 2003 Perfil real, perfil ideal do professor de língua: avaliação do Exame Nacional de Letras. *Linguagem e Ensino*, **6.2**: 81-105.
- CHARLIER, B. 2002 Como compreender os novos dispositivos de formação? IN S. ALAVA (org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Artmed. Trad. Fátima Murad.
- CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, de 18 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no DOU de 4 de março de 2002, Seção 1, p. 8.
- CYSNEIROS, P.G. 1998 Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? *IXENDIPE*. Águas de Lindóia, São Paulo. *Anais II*, **1.1**: 199-216.
- FERREIRA, F.X. 2002 Combate à exclusão digital. *Folha de S. Paulo*, 13 de março de 2002, p.3.

- KENSKI, V.M. 2001 Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. IN R.G. BARRETO (org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Quartet.
- KLEIMAN, A.B. 1995 Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. IN A.B. KLEIMAN (org.). *Os significados do letramento*. Mercado das Letras.
- LIN, H.M. 1997 The Internet and English Language Teaching. IN *REACT*, 1, disponível em <http://eduweb.nte.sg/react/1997/I/5.html>
- LOTHERINGTON, H. 2000 *The ESL learner at the interface of technology and L2 language learning: teaching ESL in an era of multiliteracies*. Disponível em <http://www.yorku.ca/irlt/reports/ESLmultiliteracies.htm>
- MATEUS, E.F. 2002 Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. IN T. GIMENEZ (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. EdUEL.
- MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. MNEC/SEF.
- PERRENOUD, P. 1999/2000 *10 Novas Competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Artmed.
- PRETTO, N. de L. 2001 Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. IN R.G. BARRETO (org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Quartet.
- REIS, M. de F. 1995 O currículo tecnológico no ensino geral: o papel da tecnologia como disciplina individual. IN M. de F. REIS *Educação tecnológica: a montanha pariu um rato?* Porto Editora.
- SANDER, B. 1995 Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. IN M. GADOTTI (org.). *Pensamento pedagógico brasileiro*. Ática.
- SAMPAIO, M.N. & LEITE, L.S. 2000 *Alfabetização tecnológica do professor*. Vozes.
- TRIVINOS, A.N.S. 1994 *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

Anexo 1 – Questionário

Caros alunos,

Com o objetivo de investigar como se deu, durante seu curso de graduação, o uso do computador, bem como conhecer sua visão sobre a utilização desse recurso em sua prática pedagógica, peço que responda o questionário abaixo.

1. Use as letras entre parênteses para indicar com que frequência você utiliza as ferramentas abaixo nas seguintes situações: **(E)** estudos; **(L)** lazer, **(T)** trabalho, **(P)** sala de aula como professor(a):

	E-mail	Chat	Internet	Programas do Windows (especificar)	Outros (especificar)
Diariamente					
3 vezes por semana					
2 vezes por semana					
2 vezes por mês					
1 vez por mês					
Nunca					

2. Justifique as respostas do número 1 acima em que você assinalou como “nunca”.

As perguntas de 3 a 5 referem-se a sua situação de **aprendizagem**, durante o curso de Letras.

3. Durante sua graduação, você foi estimulado(a) a explorar o computador como ferramenta de aprendizagem? () sim () não

4. Caso a resposta seja afirmativa, explique como isso se deu: (use o verso da folha, se necessário)

Em que disciplina(s)	Que recurso(s)	Com que finalidade(s)	De que forma(s)	Que benefício(s) teve

5. Para você, aluno(a) de Letras, o que representou (teria representado) o uso do computador durante o curso para sua formação como aluno(a)? Explique.

As perguntas de 6 a 8 referem-se ao seu processo de **aprender a ensinar**, durante o curso de Letras.

6. Durante sua graduação, você foi estimulado(a) a explorar o computador como ferramenta de ensino em sua experiência de prática de estágio? () sim () não

7. Caso a resposta seja afirmativa, explique como isso se deu: (use o verso da folha, se necessário)

Em que disciplina(s)	Que recurso(s)	Com que finalidade(s)	De que forma(s)	Que benefício(s) teve

8. Para você, futuro(a) professor(a), o que representou (teria representado) o uso do computador durante o curso para sua formação como professor(a)? Explique.

Elaine Fernandes Mateus has been working as an Assistant Professor of Teacher Education in the Foreign Language Department at the State University of Londrina for the last ten years. Her ongoing research interests include community of teaching practice, culture and difference in teacher education programs and collaborative constructions of knowledge. mateus@uel.br