

A LEITURA E A ESCRITA DE PROFESSORAS FACE AOS DESAFIOS DOS NOVOS LETRAMENTOS

BUENO, Belmira Oliveira – USP – bbueno@usp.br

SOUZA, Denise Trento de – USP – dtrento@usp.br

BELLO, Isabel Melero – USP – isabel_bello@yahoo.com.br

GT: Formação de professores / n.08

Agência Financiadora: CNPq

Mais do que antes, afirma-se hoje que a escola está em crise e que perdeu sua identidade. Isso decorre da percepção de que há um crescente descompasso entre o que os sistemas de ensino se propõem a realizar e os processos que ocorrem nos contextos mais abrangentes da sociedade. Ainda presa às representações do passado, quando se definiu como uma instituição voltada ao ensino dos conteúdos clássicos do **Reading, wRinting and aRithmetic**s (os chamados três **Rs**), a escola de hoje, efetivamente, não avançou na redefinição de sua função social. Encontra-se emaranhada em um número cada vez maior de atividades, porém, sem ser capaz de enfrentar uma questão prioritária: “o que deve fazer parte, hoje, de uma escolaridade básica?” (Dussel, 2006)

Poder-se-ia responder que a escolaridade básica deve concentrar seus esforços no ensino da leitura e da escrita, na medida que o fracasso da escola tem se evidenciado, sobretudo, em sua incapacidade de levar a grande maioria dos alunos a desenvolver essas habilidades de modo satisfatório. Contudo, uma resposta prescritiva não responde efetivamente à questão. Além disso, tem havido também dificuldades na assimilação dos novos conceitos. Os avanços teóricos na área da linguagem, especialmente a partir da introdução da idéia de letramento, alargaram sobremaneira o conceito de alfabetização, todavia, não foram suficientes para produzir mudanças significativas nas práticas de alfabetização e letramento.

A despeito da ênfase que se passou a dar sobre os usos sociais da leitura e da escrita, Magda Soares (2004) observa que, diferentemente do que ocorreu em outros países, aqui no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento acabaram por se mesclar, se superpor e, muitas vezes, por se confundir. Segundo a autora, isso acabou por empobrecer ou por “desinventar” a alfabetização, ao se deixar de lado os processos básicos de aquisição da leitura e da escrita. Por essa razão, ela argumenta em favor de uma “indissociabilidade desses dois processos – a alfabetização e o letramento -, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica.” (p.01)

Enquanto as definições tradicionais de letramento focalizavam a leitura e a escrita, sua definição atual é mais complexa. Tornar-se letrado hoje envolve muito mais do que o domínio das habilidades básicas da leitura e escrita, posto que muitas são as linguagens que estão a nossa volta. Face às mudanças cada vez mais aceleradas do mundo contemporâneo, ser letrado não é um estado que se alcança, mas um processo ininterrupto, no qual alguém se encontra para adquirir novas aprendizagens. 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 e que se encontram disseminadas em todas as sociedades. O domínio dessas linguagens é, além do mais, uma questão de cidadania, posto que

Viver em uma sociedade de informação digital requer multiletramentos, ou seja, competência em um conjunto cada vez mais diversificado de habilidades funcionais, acadêmicas, críticas e eletrônicas. Para serem considerados multiletrados, os estudantes precisam hoje adquirir um conjunto de habilidades que os capacitem a tirar vantagem dos diversos modos de comunicação que se fizeram possíveis pelas novas tecnologias e a participar de comunidades globais de aprendizagem. (Kasper, 2000, p.105)

O entendimento do letramento como o exercício das práticas sociais de leitura e escrita que circulam em uma sociedade trouxe, assim, novas demandas para a formação de professores, pois, ao não se limitar ao desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, o novo conceito acabou por exigir que o próprio professor seja também ele um letrado em sua área de conhecimento.

Este trabalho trata da leitura e escrita de professores. Tem como foco as relações dessas práticas com as novas tecnologias e as perspectivas que se abrem para repensar a questão do letramento. Esse tema é abordado por meio da análise de um *programa especial* de formação em serviço, em nível superior, realizado em São Paulo em 2003-2004, que visou certificar um grande contingente de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Os dados foram obtidos durante uma pesquisa de caráter etnográfico, que envolveu observações por 18 meses, entrevistas e coleta de documentos diversos: impressos, manuscritos e digitalizados, vários dos quais produzidos pelas próprias professoras.

Partiu-se da consideração de que os professores das séries iniciais do EF, embora por força de seu ofício ensinem a ler e a escrever, pouco praticam a leitura e a escrita em sua rotina cotidiana. Entretanto, no contexto em estudo essa rotina sofreu

significativas alterações devido às intensas atividades de leitura e escrita impostas às professoras. Analisar essa experiência mostrou-se relevante por se acreditar que é no início da escolarização que as crianças estabelecem relações fundamentais com a leitura e a escrita, mediadas pelos professores cujas práticas acabam por influir sobre o gosto que a partir de então se desenvolve, ou não, por essas atividades.

Afirma-se neste trabalho que a experiência em estudo favoreceu à professoras um processo de reapropriação da leitura e da escrita. Não somente pelo fato de terem praticado intensamente essas atividades, mas, também, por as terem desenvolvido em ambientes de ensino presencial e virtual que imprimiram às mesmas novos sentidos.

Chartier (2001) afirma que o texto eletrônico está provocando uma revolução da leitura e da escrita, posto que as mutações em curso provocam, imperativamente, novas maneiras de ler e novas relações com o ato de escrever. As análises, desenvolvidas à luz de tais afirmações, apontam, por um lado, várias das tensões provocadas por um ensino que, embora apoiado em modernas tecnologias, é proposto para uma escola que ainda se acha calcada em valores e representações fortemente estruturados pela cultura escolar. De outro lado, buscam apontar as potencialidades das dinâmicas que se instauram com o uso das novas tecnologias, e que se mostram promissoras diante da urgência de se repensar a problemática do letramento e os desafios da escola brasileira nos dias atuais.

O programa em estudo: breve caracterização

O PEC-Municípios foi programa realizado por meio de um consórcio entre a UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação), a USP e a PUCSP, e que contou, em sua gestão e administração, com a participação de duas fundações de caráter privado. Entre outros fatores, o PEC decorreu das determinações da nova LDB (Lei 9394/96) e das pressões para que finda a “década da educação” todos os professores viessem a ser portadores de diploma de nível superior.

Definido como presencial com forte apoio de mídias interativas, esse programa formou, ao final de seus 24 meses de duração (2003-2004) perto de 4500 professores efetivos de 41 municípios do estado de São Paulo. Devido a suas características, introduziu mudanças significativas no contexto da formação de professores: formação em nível superior em dois anos; uso intensivo do ensino a distância *online*; e participação exclusiva de professores em exercício que, independentemente da fase da

carreira em que se encontravam, voltaram naquele momento a exercer o ofício de aluno. Tal situação conferiu à experiência um caráter híbrido: ensino presencial e virtual; formação inicial e em serviço; alunos que são, ao mesmo tempo, professores.

O programa desenvolveu-se em pólos sediados em prédios de escolas públicas ou em diretorias de ensino, nos 41 municípios participantes, por meio de uma proposta pedagógica que teve como eixo central o trabalho monitorado. Esse trabalho, realizado por diversas categorias de professores - tutores, assistentes e orientadores -, tinham a incumbência de complementar o trabalho dos especialistas: os videoconferencistas e teleconferencistas.

A participação desses vários docentes se dava de forma presencial e virtual. As videoconferências e teleconferências envolviam ambas as participações: virtual, dos conferencistas, e presencial, dos tutores. As primeiras ocorriam duas vezes por semana, enquanto as últimas, a cada quinze dias. O trabalho monitorado *on-line*, individual ou em grupo, desenvolvia-se em salas equipadas com computadores conectados à *WEB*, por meio de uma plataforma *e-learning*. As professoras digitavam respostas a questões que eram lidas na tela para depois enviá-las ao assistente, que as comentavam.

As atividades presenciais (*off-line*) envolviam o trabalho de dois professores: o tutor e o orientador. O tutor tornou-se a principal figura docente para as professoras, na medida que as acompanharam quase que diariamente ao longo do curso, sobretudo, na realização das atividades propostas nas apostilas impressas. O orientador, por sua vez, tinha como tarefas acompanhar a elaboração do “Trabalho de Conclusão de Curso” e a “Escrita de Memórias” (este escrito em 13 etapas).

Nessa dinâmica, a leitura e a escrita passaram a ser atividades exercitadas diariamente pelas professoras, tendo como suporte não apenas os materiais impressos, mas, também, o computador. Esse equipamento, ao se interpor entre o leitor e a leitura, e entre o escritor e a escrita, passou a exigir das professoras novos domínios. Como veremos a seguir, passou a trazer para elas grandes desafios.

As professoras do PEC-Municípios: breve perfil

O grupo estudado era formado por 152 professoras, inscritas em quatro pólos do programa, sediados na Capital e vinculados à Universidade de São Paulo. Com poucas exceções, são docentes efetivas que exercem jornada dupla. Com idade entre 20 e 61

anos, suas histórias de vida se assemelharam em muitos aspectos: são, em sua maioria, oriundas de famílias de nível sócio-econômico baixo, muitas vindas de áreas carentes do nordeste e Minas Gerais, filhas de pais analfabetos ou com poucos anos de escolarização. Começaram a trabalhar cedo para auxiliar no orçamento familiar, não cursaram a pré-escola. Apenas algumas de nível sócio-econômico mais favorecido freqüentaram escolas privadas.

O acesso a livros e outros materiais escritos durante a infância e adolescência foi muito restrito à maior parte delas. Essa condição, aparentemente, não foi compensada com o ingresso na escola, dado que a biblioteca escolar foi lembrada por poucas, tanto em suas “Escritas de memórias” como nas entrevistas. Muitas viveram os anos de escolarização básica com grandes dificuldades e sofrimentos, devido à rigidez dos professores, às punições severas, reprovações, em muitos casos, além de problemas de saúde. As repetências foram vividas com muita dor e relembradas com amargura, mais ainda quando tiveram a frustração de ter de interromper a escolaridade.

Todavia, as histórias falam também dos bons professores, especialmente os mais compreensivos e competentes, que acabaram por despertar em algumas o gosto pela docência. Em meio às lembranças, figuram também as professoras das primeiras letras, aquelas que as introduziram no universo da leitura e da escrita e que em muitos casos deixaram marcas indelévels. O primeiro livro de leitura para a maioria do grupo foi a tradicional cartilha *Caminho Suave*.

A opção pelo curso de magistério foi justificada de várias formas: a necessidade de conciliar a jornada doméstica e o cuidado dos filhos com a profissão; a maior facilidade de progredir nos estudos em razão do peso menor das ciências exatas no curso; as influências de familiares e amigos; a crença de que tinham uma “vocação” para ser professora.

O ingresso no PEC foi considerado uma vitória para a maioria, ou mesmo a realização de um sonho, já que poucas acalentavam a expectativa de freqüentar um curso superior gratuito, menos ainda na Universidade de São Paulo. Além disso, havia a pressão da legislação, que impunha (de modo controverso) a necessidade de ensino superior para o exercício do magistério. Apesar dos ganhos potenciais, ter freqüentado o curso implicou em muitos sacrifícios: o desconforto de se sentir abandonando os filhos e a família, a perda dos finais de semana, o cansaço advindo da tripla jornada de trabalho, como mãe, professora e aluna.

Um grupo pequeno (cerca de 10%) já havia ingressado em algum curso superior, mas poucas chegaram a concluí-lo, quase sempre por limitações financeiras. Cerca de 5% vinham de famílias de nível sócio-econômico mais favorecido, com maior acesso a livros, revistas, obras de arte etc. Essas contam que foram incentivadas pelos pais, desde criança, à prática da leitura; que frequentaram boas escolas privadas da capital; e que suas trajetórias escolares foram marcadas pelo êxito. O peso do capital cultural herdado da família mostrou-se, assim, flagrante, tanto para as mais favorecidas como para as que vieram de ambientes desprivilegiados.

Esse panorama dá uma idéia do grande desafio enfrentado pelo PEC: promover a formação em serviço de professoras alfabetizadoras que, em sua maioria, trabalhavam em redes públicas de ensino há muitos anos, portadoras, portanto, de práticas enraizadas em uma cultura escolar já bastante sedimentada. Além disso, as práticas de leitura e escrita ocuparam pouco espaço na vida de grande parte delas e, do mesmo modo, as novas tecnologias, notadamente o computador e a Internet, dois suportes importantes do Programa.

Foram essas relações e esse contexto que a pesquisa buscou acompanhar e caracterizar, tendo como eixo de análise as (re)apropriações da leitura e da escrita desencadeadas pelo Programa.

As professoras e suas práticas de leitura e escrita

Foi recorrente na fala das professoras fazer comparações entre suas antigas e atuais práticas de leitura e escrita, nas quais o presente sempre significou uma evolução e uma melhora em relação ao passado. Essa avaliação, ao que parece, teve como referência os textos acadêmicos aos quais elas tiveram acesso durante o curso e, também, o discurso dos docentes do programa, que em maior ou menor grau se vinculavam à universidade e ao mundo da cultura letrada.

Além das práticas de leitura e escrita, as professoras também consideraram que a própria oralidade sofreu mudanças significativas devido à autoconfiança que o programa proporcionou a elas. Algumas se consideraram mais seguras, dado que supostamente se apropriaram de saberes acadêmicos, sobretudo os que circulam em seus ambientes de trabalho:

Hoje posso realmente falar de vários assuntos sem me sentir envergonhada e com medo de errar. (M. C., Pólo 1, Memória 13)

Hoje já no fim do curso, me sinto mais segura para falar e escrever em qualquer situação. (L., Pólo 1, Memória 3)

Essas passagens corroboram as afirmações de Signorini (2000) e Sarti (2005) de que a escrita e a leitura veiculadas pelos meios acadêmicos são consideradas legítimas pela maioria das professoras, assim como o saber letrado. Quando se referem ao saber adquirido em sua experiência profissional, nota-se que elas têm a necessidade de validá-lo, de alguma forma, por meio desse saber considerado mais legítimo. Essa necessidade de validar seu próprio saber docente levou-as muitas vezes a interpretar o conteúdo do curso como algo que já sabiam e praticavam, mas que não eram capazes de conceituar. Daí a teoria ser por elas entendida apenas como uma formalização de sua prática:

Ao cursar o PEC, tive a oportunidade de refletir sobre a minha postura como professora. Fiquei feliz em constatar que sem saber já estava agindo como um professor deve agir... (I., Pólo 3, Memória 1)

Diferentemente, algumas percebiam a complexidade da tarefa que enfrentavam ao lidarem com a linguagem acadêmica, dificuldade esta que era amenizada pelos docentes, sobretudo os tutores. Algumas relataram que conseguiram se reapropriar das práticas de leitura e de escrita há muito esquecidas, em especial ao se exercitarem na escrita de memórias.

O curso possibilitou um encontro com a velha arte de escrever. Não a escrita pedagógica voltada para concepções e teorias, mas sim a pessoal. Resgatei minhas memórias do tempo da escola, como também, meu lado poético que jazia adormecido. Através das vivências e provas, aumentei minha autoestima, pois percebi que ainda tenho o dom da escrita. (I., Pólo 1, Memória 6)

Essa narrativa suscita algumas questões: em que momento e por que ocorrem interrupções nas práticas de leitura e escrita de algumas pessoas? Que tipos de leitura e escrita a escola tem oferecido e valorizado? Será que a escola está produzindo não-leitores?

Sobre essas questões, o trabalho desenvolvido por Kramer (2001) com professoras alfabetizadoras nos traz alguns esclarecimentos. Em sua pesquisa, a autora constatou que a maior parte das professoras eram leitoras que durante o processo de escolarização perderam o gosto pelas práticas de leitura e de escrita, principalmente na adolescência. Segundo Kramer, isso ocorre porque a escola tornou essas práticas

impositivas, não havendo opção de escolha pelos alunos, perdendo assim sua função lúdica. Situação semelhante foi relatada por muitas professoras do PEC.

Hoje particularmente tenho uma péssima recordação, pois eu não gosto de ler, pois só li livros impostos pelas professoras onde lia só o resumo para poder entender o que se tratava e também para tirar nota na disciplina. (L., Pólo 1, Memória 4).

Hoje, não gosto de ler. Leio só quando se faz necessário e sinto muita dificuldade em interpretar textos. Não sei o que aconteceu, mas procuro fazer com que meus alunos tenham acesso a diferentes tipos de leitura e de textos, incentivo-os cada vez mais à leitura, mostrando que através da pesquisa e leitura é que resolvemos diferentes problemas e indagações de nossas vidas. (I., Pólo 1, Memória 7)

Pelos depoimentos, percebe-se que a escola produziu muitos alunos não-leitores. Em seus relatos, várias professoras consideraram que as práticas de leitura e escrita na escola eram desagradáveis, uma imposição, obrigando-as a criarem estratégias para enfrentar as tarefas escolares, simplesmente para obter bons resultados nas avaliações. Uma das artimanhas utilizadas pelas professoras era a substituição da leitura de obras completas por resumos comentados. Essas estratégias de sobrevivência começaram a se desenvolver nos primeiros anos de escola, ainda durante o processo de alfabetização, como várias relataram.

No período escolar vivenciado pelas professoras, destacadamente as décadas de 1960 e 1970, a memorização e a repetição se mantinham como procedimentos de ensino freqüentemente utilizados. As cartilhas eram, praticamente, o único suporte utilizado no processo de alfabetização. As atividades baseavam-se, principalmente, em ditados, leituras em voz alta pelos alunos e exercícios de fixação.

O sentido atribuído à leitura e à escrita na escola, em muitos dos casos observados, estava ligado à idéia de aprisionamento, à prática classificatória e à fragmentação dos conhecimentos. Na verdade, como ressalta Kramer (2001, p. 145), a questão vai além da imposição, pois envolve compreender que “as tarefas despregadas de um sentido social, destituídas de um *ethos*, e que têm como objetivo único o cumprimento de uma norma, regra, obrigação ou exigência curricular acabam por engendrar o afastamento da leitura”.

Percebe-se que as professoras que relataram momentos de fracasso produzidos dentro do contexto escolar eram aquelas que mais dependiam da escola para se apropriarem do mundo letrado:

Antes de entrar para a escola, não tive a oportunidade de conviver com situações de leitura de forma alguma. Minha mãe mal sabia ler, de modo que em minha casa nunca se comprou qualquer livro ou revista, jornal dicionário ou enciclopédia. Nem sequer livros de receita havia em minha casa. (L., Pólo 3, Memória 7).

Um outro grupo vivenciou o processo de apropriação da leitura e da escrita de forma mais “natural”, como lembra Bourdieu (2003), ou seja, não foi algo sofrido, pois na família, desde a mais tenra idade, o mundo letrado fazia parte do seu cotidiano:

Sempre vivi rodeada de livros. No banheiro da minha casa havia um cesto com diversos tipos de revistas e livros. Lembro-me que o costume de ler embalagens de produtos de alimentação e higiene também era um costume de família... (...) Fui alfabetizada enquanto brincava de escolinha com meus irmãos mais velhos. Ocorreu de forma natural, tanto que demorou algum tempo para que eu me convencesse que era necessário esperar os coleguinhas da classe terminassem a cartilha para depois fazermos composições. (M., Pólo 3, Memória 7).

Nas narrativas de várias professoras, a prática religiosa da família também veio a contribuir para que a leitura e a escrita fizessem parte de suas vidas desde a infância:

Nasci em uma família evangélica e desde muito cedo tive contato com a leitura, pois me recordo que minhas irmãs liam histórias da bíblia para mim... (E., Pólo 3, Memória 7).

A questão que permanece a partir dos depoimentos apresentados neste texto é: pode um professor não-leitor formar alunos leitores e escritores? Os depoimentos colhidos confirmam que o gosto - quer seja pela leitura, pela escrita ou por qualquer outra coisa - é algo que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo, no seu ambiente social, familiar e escolar sempre mediado por pessoas e por relações de afeto. Alguns estudos (Freitas, 1998; Kramer, 2000; entre outros) já indicaram a importância da escrita de memórias para a formação de professores, justamente porque favorecem uma compreensão maior sobre os processos formadores, dentre os quais se encontra o prazer ou o desprazer que se encontra em determinadas atividades, dentre as quais a leitura e a escrita. Nesse caso, muitas professoras perceberam que o gosto pela leitura nasceu junto com o afeto por uma determinada mestra, justamente aquela que despertou esse gosto.

Nesse sentido, notou-se que várias professoras, após cursarem o PEC e terem passado por tantas atividades que as fizeram rever suas trajetórias de não-leitoras, começaram a pensar em superar mecanismos fortemente enraizados na cultura escolar, que excluem justamente os alunos que mais dependem da escola. Nesse processo de reflexão muitas tentaram buscar novos sentidos da leitura, da escrita e, conseqüentemente, da própria alfabetização, tal como se pode observar nas passagens abaixo, que apontam para uma diferença entre o que é a leitura hoje, e o que foi no passado:

Hoje tenho o hábito de ler alguns livros para meus alunos em sala de aula, para que eles se espelhem e **criem o gosto pela leitura** e aqueles que ainda não se apropriaram da leitura tenham a oportunidade de saber o que está escrito dentro de um livro escolhido por ele próprio. (M., Pólo 3, Memória 7, grifo nosso).

Era importante que aprendêssemos a ler e a escrever para podermos passar de ano, chegar ao quarto ano e “tirar” o diploma. Hoje, aprendemos a ler e a escrever para nos comunicar, **para desfrutarmos dos prazeres da leitura...** (L., Pólo 3, Memória 7, grifo nosso).

Porém, há algumas professoras que, mesmo com o término do PEC, ainda consideram a leitura e a escrita como práticas que só têm sentido a partir da escolarização, ou seja, são domínios da escola:

Para a criança pequena, ler e escrever não tem sentido, pois ela não faz uso dela. A criança só vai dar sentido à escrita e à leitura, quando entrar na escola e tiver seu primeiro contato com elas. (M., Pólo 1, Memória 3)

Pensar em formas de superar práticas fortemente enraizadas na cultura escolar - que destroem o prazer e o sentido da leitura e da escrita -, e efetivamente substituí-las por outras que construam novas relações com essas atividades é um trabalho que requer tempo. Afinal, como foi reconhecido por várias professoras, e tal como aparece bem explícito em um dos relatos, “algumas posturas adquiridas com o tempo são muito resistentes a mudanças”.

Novas tecnologias, leitura e escrita

Para analisarmos as práticas de leitura e escrita das professoras é necessário pensar sobre os suportes que tornaram possíveis tais atividades no PEC. Quando questionadas sobre a experiência de contato com as novas tecnologias, o uso do

computador foi o mais lembrado, já que se exigia o contato direto das professoras, ao contrário dos demais equipamentos que eram regulados por terceiros.

Nas entrevistas, assim como na “Escrita de memórias”, a maioria das professoras que nunca havia utilizado um computador considerou que o domínio da máquina foi uma das grandes contribuições do programa, apesar do sofrimento inicial enfatizado por muitas, como se percebe claramente no depoimento abaixo.

...Embora tendo computador na minha casa, eu nunca me interessei em ligar. Para mim, isso era um bicho papão. Então, eu acho que quando eu vim para o PEC, nossa... Tanto é que o mouse me levava, eu ia junto o corpo como dirigindo, não conseguia dominar, levar no xizinho... Nossa, eu pirava...Nossa, muito, muito complicado. E de repente, hoje eu me vejo aqui colaborando com as colegas, eu... abro o learning space, como é que vai, tal... Então, eu acho que isso para mim foi um avanço fantástico. Uma das coisas que eu mais gostei. Gostei, gostei muito... (H., Pólo 4, Entrevista).

Poder digitar os trabalhos, enviar *e-mails*, fazer pesquisas na Internet, criar *orkuts* foram algumas das atividades que várias professoras passaram a desenvolver no cotidiano a partir do curso. Mas, e a leitura e a escrita na tela?

Duas vezes por semana, elas executavam tarefas nas aulas de trabalho monitorado *online*. Questões referentes ao tema abordado em cada momento do programa eram propostas via computador, devendo ser respondidas e enviadas virtualmente ao professor-assistente que se encontrava em um centro de informática no *campus* da universidade. Essas atividades eram desenvolvidas normalmente em grupo, o que possibilitou o desenvolvimento de uma prática comum: a aluna-professora que possuía maior familiaridade com o equipamento acabava por ser a responsável pela digitação das respostas e pelo seu envio, assim como pelas pesquisas na Internet sugeridas. Assim, as professoras que apresentavam maior dificuldade no uso do computador acabavam, na maioria das vezes, utilizando-o menos. A justificativa da adoção dessa estratégia era o pouco tempo destinado ao envio das respostas, o que implicava na necessidade de conhecimento do sistema e de uma digitação rápida.

Em relação às práticas de leitura e escrita *online*, observou-se que as professoras criaram estratégias próprias para dar conta das tarefas, fugindo dos caminhos previstos pelo programa. De modo geral, elas imprimiam as tarefas e respondiam-nas fora do horário das aulas. O processo se iniciava pela resposta escrita à mão, no caderno, e só depois digitavam. Com isso, ficava pendente apenas o envio das respostas eletronicamente, o que era feito no pólo no horário reservado para as atividades *online*.

O pouco tempo previsto para executar essas atividades na sala de trabalho *online*, assim como a dificuldade de ler na tela do computador durante quatro horas, justificavam tal estratégia:

Aí eu entrava na Internet, gravava tudo num disquete, chegava em casa e imprimia, para poder ler e fazer um aprofundamento. Porque se fosse para fazer lá, na hora, não dava. Dependendo do texto, era muito cansativo. (L., Pólo 5, entrevista).

Observou-se que o uso e reconhecimento do computador como um novo suporte de leitura e escrita não se confirmou nas memórias e nas entrevistas realizadas. O material impresso, por outro lado, foi reconhecido naturalmente pelas professoras como o principal suporte de leitura e de escrita. As videoconferências e as teleconferências, ainda que à distância, traziam os depoimentos de pessoas reconhecidas pela academia, sendo também lembradas como fonte de conhecimento. Já as atividades realizadas no trabalho monitorado *online* não foram mencionadas. Isso pode ser explicado, em parte, porque, como lembra Chartier (2002), quando novos suportes de leitura e escrita surgem ao longo da história, não há uma apropriação imediata, levando os antigos suportes a conviver com os novos por um longo tempo.

A partir do que foi analisado com base no material empírico, considerou-se que há pelo menos duas grandes etapas que caracterizam a relação entre o usuário e as mídias. Num primeiro momento há uma aproximação com a mídia, por meio da qual o usuário se familiariza com a máquina. Esse momento, que pode ser denominado de *apresentação*, é seguido de um outro, que caracteriza uma *interiorização* do uso do novo suporte. Nessa etapa o usuário já tem maior domínio do instrumento a ponto de incorporar alguns automatismos, o que facilita a utilização do computador como meio. A passagem de uma etapa para outra é gradativa. Afinal, como se desvencilhar do velho hábito de ler no papel, de manusear um livro, de sentir seu cheiro ou de fazer anotações ao pé da página, perpetuando sua identidade por meio da sua caligrafia?

Algumas professoras resistem a incorporar esse novo instrumento que é o computador; dessa forma não chegam sequer a superar a fase de *apresentação*. Isto por razões diversas, como descrença na necessidade do uso do computador, falta de familiaridade ou de confiança no meio, como pode se perceber nos depoimentos abaixo:

Nossa! Meus filhos brigam comigo. Aqui em casa tem um mini-escritório, meu marido trabalha com construção e os meninos... digitam os contratos de

trabalho, orçamentos, e tem dia que eles falam: “mãe, pode limpar mãe, não dá choque!” Eles me criticam. (R., Pólo 4, Entrevista).

Gente, eu tenho que ir lá perguntar, sabe? Como que é? É assim? O computador não vai responder. Ele não responde, nem a mensalidade se eu vou poder pagar o ano inteiro. Então eu acho computador um atraso de vida. Pra mim é. Pode achar que eu sou ignorante, que eu sou atrasada, mas prefiro ser atrasada. Eu prefiro ir de boca em boca, falar, do que fazer pelo computador. (C., Pólo 6, Entrevista).

É importante ressaltar, no entanto, como lembra Ramal (2002), que a inclusão da informática em programas de formação em serviço restringe-se à capacitação para o uso do computador, não privilegiando a construção de sentido sobre suas funções e implicações sócio-culturais no processo educativo. Essa situação também se repetiu no PEC que proporcionou um curso introdutório de informática, abordando a questão das novas tecnologias no processo de globalização. Mas o sentido de seu uso no meio educacional não foi amplamente discutido, limitando o espectro de implicações que o uso do computador, principalmente, traz para a escola, inclusive no que se refere às práticas de leitura e de escrita.

Chartier (2001) ressalta que ainda há poucos estudos sobre o uso do computador como novo suporte de leitura e escrita. Nas várias entrevistas, memórias e por meio das observações de campo, percebeu-se 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. 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. Segundo Lévy (2004), isso é necessário para que se possa interagir a partir de uma referência conhecida, mas que também apresenta inovações a serem assimiladas, principalmente no que se refere a sua falta de materialidade.

Considerações finais

Em seu livro *Les histoires de vie em formation. De l'invention de soi au projet de formation*, Delory-Momberger (2000) sustenta a tese de que a figura do sujeito e de sua identidade se inventa através de um processo que envolve um conjunto de formas:

formas discursivas, retomadas e reinterpretadas sem cessar, que cada época e cada sujeito reapropria e reatualiza; *formas materiais*, as dos suportes e das técnicas de inscrição da palavra, do rolo de papiro ao codex, do livro impresso à tela do computador. Se quisermos manter a hipótese da congruência dos suportes e práticas, das técnicas e representações, da *razão gráfica e do discurso*, é a conjunção dessas formas que, para uma época dada, fixa o quadro de modelos dominantes nos quais os contemporâneos se reconhecem, e faz nascer as obras-primas chamadas a ter um papel de referência para as épocas futuras. Cada geração é assim herdeira de uma história das formas, de um acúmulo de escritas e de leituras nas quais ela reinveste para nelas se inspirar ou se enquadrar e onde faz advir as figuras singulares de sua construção do eu.(p.7-8)

Essa tese diz respeito a um processo de reinvenção constante, que se dá em todo tempo e lugar e que em princípio contempla todos os sujeitos sociais. Delory-Momberger refere-se, no entanto, a um processo de reinvenção que implica num investimento pessoal, no conhecimento de si. Suas considerações sobre as formas discursivas e materiais que operam como suportes para fixar o “quadro de modelos dominantes nos quais os contemporâneos se reconhecem”, ajuda-nos por sua vez a refletir sobre o contexto do PEC, ponderando sobre os efeitos que as atividades de leitura e escrita desenvolvidas ao longo dos dois anos de duração do curso produziram sobre as professoras, até sobre as mais relutantes.

Em virtude de as atividades de leitura e escrita não se fazerem constantes na rotina da grande maioria das professoras, a rotina imposta pelo curso significou para muitas enormes desafios. Pois, não apenas se viram inseridas em um novo modelo de formação como tiveram de desenvolver novas habilidades de leitura e escrita. Isso implicou em um processo de reinterpretação de seus conhecimentos, que se deu no âmbito da nova dinâmica conduzida pelos vários profissionais que dividiam entre si as atividades docentes e, também, à luz das novas formas materiais que deram suporte às atividades de leitura e escrita. Ao terem de vivenciar cotidianamente modalidades diversas de leitura e escrita, as professoras encontraram formas de contrapor e combinar os impressos com a tela (como suportes da leitura), como também fazer o mesmo em relação aos cadernos e ao computador (como suportes de suas novas escritas).

No conjunto, não se pode pôr em dúvida que o programa proporcionou uma experiência de formação inusitada, em virtude dos múltiplos aprendizados que se deram, inclusive, por meio da convivência contínua de dois anos e das muitas trocas que puderam ser efetivadas entre as professoras. Nesse processo, as atividades de “Escrita de memórias” tiveram papel importante. Esses relatos estão repletos de depoimentos

que corroboram esse processo, que indicam, em muitos casos, uma descoberta de si, aqui, uma reinvenção. Além disso, revelam as surpresas, desafios e dificuldades enfrentados por muitas mestras. Poucas deixaram de se referir a esses aspectos, ou seja, à experiência de rememoração das experiências escolares mais remotas, como para falar delas e trazê-las para o papel. Reportaram-se também ao estranhamento com o novo contexto, notadamente em relação ao uso do computador e da Internet, com os quais vieram depois a adquirir familiaridade.

Mas não apenas esses suportes se constituíam em novidades para as professoras. Ainda que não tenham se apercebido logo de início, o aspecto mais inédito e marcante do PEC, em razão do é justa a designação de *curso especial*, é o fato de as professoras terem voltado a ser alunas por tempo prolongado. Essa condição implicou da parte delas em reativar e pôr em ação *habitus* incorporados há muito tempo, para poderem fazer face às exigências do curso, provocando e desenvolvendo novos olhares e sensibilidades para o exercício da função docente. Isso foi constatado desde o início do trabalho de campo e, mais recentemente, durante a análise das memórias e entrevistas.

A despeito da dura e pesada jornada enfrentada diariamente por elas - visto que grande parte trabalhava em dois períodos e à noite freqüentava o programa -, esse contexto favoreceu um processo de formação distinto daqueles que ocorrem nos cursos convencionais. Ainda que não tenha sido uniforme, tal como ocorre em quaisquer outros processos de formação, a experiência de ser professora e aluna, simultaneamente, favoreceu uma sensibilidade maior da parte delas para com a condição de seus alunos. Respeitar o aluno e seu tempo de aprendizagem, suas necessidades e vontades no que se refere ao processo de alfabetização e opções de leitura e escrita foram aspectos muito ressaltados por elas. Nesse sentido, antigas práticas a que foram submetidas na infância foram lembradas como algo a ser superado mediante os novos valores e convicções trazidos no convívio e na troca de experiências com os seus pares e agentes educacionais do programa.

Com isso, a insegurança de grande parte das professoras foi sendo aos poucos superada no decorrer do curso, assim como a timidez e o medo de errar. A auto-estima sofreu também uma grande transformação, o que gerou a certeza, no grupo em estudo, de que são capazes de enfrentar desafios, inclusive os da leitura e da escrita e, principalmente, consideraram-se capazes de aprender, não se sentindo tão distantes do mundo letrado.

Acreditamos que essa experiência é um marco inicial de um processo que pode favorecer práticas mais efetivas na perspectiva dos novos letramentos e multiletramentos, na medida que as próprias professoras viveram durante dois anos os desafios de lidar com novas linguagens e novas práticas de leitura e escrita. Esse é certamente apenas um passo, todavia, necessário para se caminhar em direção a uma escola que pretenda dar acolhida às novas gerações de crianças e jovens.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'Água, 2003.
- CHARTIER, R. *Cultura Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Economica, 2000.
- DUSSEL, I. *De la Primária a la EGB: ¿Qué cambió en la Enseñanza Elemental en los últimos años?* Buenos Aires, 2006 (n. p.).
- FREITAS, M. T. *Narrativas de professoras*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998
- KASPER, L. F. New technologies, new literacies: focus discipline research and ESL learning communities. *Language Learning & Technology*, v. 4, n. 2, p.105-128, 2000.
- KRAMER, S. Leitura: escrita e formação de professores, mapeando indagações, práticas e trajetórias de pesquisas. *Educação em Revista*, v. 15, n.31, p. 103-122, 2000.
- KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SARTI, F. M. *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

SIGNORINI, I. A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In Signorini, I.; Kleiman, A. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas faces. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 1, p. 5-17, 2004.