

CYBER-INFANTES E COMPORTAMENTO MULTITASKING: COMPREENDENDO POSSÍVEIS PRODUÇÕES DAS INFÂNCIAS E DAS DOCÊNCIAS

CYBER-INFANTS AND MULTITASKING BEHAVIOR: UNDERSTANDING POSSIBLE PRODUCTIONS OF
CHILDREN AND TEACHERS

Rita de Cássia Grecco dos Santos
Doutoranda em Educação pela UFPel.

Rita Melânia Webler Brand
Doutoranda em Educação pela UFPel.

Maristani Polidori Zamperetti
Doutoranda em Educação pela UFPel.
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Pelotas – RS – Brasil

Endereço:
Praça Coronel Pedro Osório, nº 162 - apt 24
Centro – Pelotas – RS
CEP: 960015-010

Rua Dr. Urbano Garcia, 102 - apt 402
Pelotas – RS
CEP: 96077- 470

Rua Lobo da Costa 606 - apt 501
Pelotas - RS
CEP: 96010-150

E-mails:
ritagrecco@yahoo.com.br
ritawebler@gmail.com
maristaniz@hotmail.com

Artigo recebido em 28/08/2010
Aprovado em 09/02/2011

RESUMO

O texto problematiza a articulação de novos modos de pensar, ser e agir nestes tempos de transição paradigmática, sinalizando alguns dos principais dilemas contemporâneos na educação, com destaque à necessária formação docente para o conhecimento e a apropriação das novas tecnologias nos processos educativos e de escolarização. A partir da denúncia destes dilemas, expõem-se alguns aspectos da dinâmica das culturas infantis (*cyber-infantes*) e da cultura escolar (*multitasking*), bem como do impacto das mesmas na formação e na ação dos professores, que são “imigrantes digitais”, ao contrário de seus educandos, “nativos digitais”. Assim, constatamos que, embora ocorram rupturas e descontinuidades nos discursos e nas práticas educativas contemporâneas, estas situações não determinam uma cisão completa e imediata com as condutas de produção e reprodução de saberes e fazeres nos espaços educativos e de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Culturas Infantis. Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.

ABSTRACT

The text investigates the issue of collaborating in new ways of thinking, being and acting in these times of paradigmatic transition, signaling some of the main contemporary dilemmas in education, with particular emphasis on the necessary training of teachers for their knowledge and appropriation of new technologies in the educational and school processes. After outlining these dilemmas, it addresses some aspects of the dynamics of the infant (cyber-infants) and school culture (multitasking), and their impact on the training and action of the teachers, who are “digital immigrants”, in contrast to their students, who are “digital natives”. We demonstrate that despite the ruptures and discontinuities in the contemporary educational practices, these situations do not create a complete and immediate split with the conducts of production and reproduction of knowledge and practice in the schools and educational spaces.

KEY-WORDS: Teachers' Training. Children's Culture. Technologies of Information and Communication in the Education.

Os analfabetos do século XXI não serão os que não souberem ler ou escrever, mas os que não souberem aprender, desaprender e reaprender.
Alvin Toffler

Como em qualquer outro momento histórico, vivemos tensões próprias do contexto sócio-espaco-temporal em que estamos inseridos e, conseqüentemente, tendemos a acreditar que nossos dilemas são mais amplos, complexos e quiçá insolúveis do que os de outrora! Essa percepção, em parte, talvez seja tributária dos arquétipos culturais que nos constituem como cidadãos e cidadãos latino-americanos, oriundos de um mundo ocidental marcadamente etnocêntrico e desigual. Também podemos atribuir parte deste “sofrimento” ao esfacelamento e/ou esvaziamento de sentido do Paradigma Dominante (SANTOS, 2001, p. 23), que não somente dava conta de explicar os fenômenos da natureza a partir da racionalidade científica cartesiana, mas ditava as orientações e as redes de interpretação de nossa organização societária.

Assim, mais acentuadamente desde o final do século XX e início do século XXI, a categoria analítica “crise” ganha sentido e relevância na compreensão da organização e na dinâmica dos mais diversos grupos e instituições sociais. Ouvimos falar em crise econômica, política, social, moral e, como não poderia deixar de ser diferente, crise na educação e por extensão na escola!

Talvez a novidade, pelo menos no que tange às redes discursivas sobre a crise na educação, seja a causa a que comumente é associada: a interferência das novas tecnologias da informação e da comunicação – TICs nos espaços e nos processos educativos e de escolarização.

É fato que o tempo das novas tecnologias é veloz, considerando que rompe as barreiras lineares da cronologia – as quais estávamos e, de certa forma, continuamos “formatados”. No entanto estamos incorrendo num erro primário – para não dizer ingênuo – quando atribuímos ou restringimos a análise sobre a crise na educação às TICs, uma vez que os problemas educativos e pedagógicos não podem ser confundidos, pensados ou interpretados meramente como problemas tecnológicos.

Pode-se constatar que os acontecimentos do cotidiano escolar evidenciam a necessidade do entendimento dos processos de interdependência e interatividade entre os sujeitos e os processos educativos e sociais presentes na complexidade da vida atual, incluindo as TICs. Parece haver um consenso de que paradigmas globalizantes e hegemônicos até bem pouco tempo não conseguem mais dar respostas para as realidades escolares que apresentam contextos e valores sociais diversos. Afinal, é no:

[...] embate com a realidade escolar que as antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o entrecruzamento de saberes. [...] Das certezas antigas, que procuravam a simplificação da prática pedagógica, surge em nós, com grande ênfase, a consciência dos nossos não saberes e, por conseqüência, muitas incertezas e dúvidas. (CAMPOS; PESSOA, 1988, p.184-185).

SEM NATURALIZAR O OLHAR E/OU PERDER A PERSPECTIVA DO ESTRANHAMENTO

Não estamos, de forma alguma, nos propondo a uma perigosa naturalização do olhar e/ou perda da perspectiva do estranhamento acerca das múltiplas e incontáveis mudanças que as TICs têm engendrado nos espaços e nos processos educativos e de escolarização, afinal, como sinalizam Lopes e Galvão:

O final do século XX e o início do século XXI, na esteira dos progressos científicos do século XIX, está instituindo uma escola em que os meios de ensino são diferentes. A máquina não está instalada apenas na indústria, mas na sala de aula [...] A escola não goza mais da prerrogativa de ser o lugar privilegiado da produção e difusão de conhecimentos. Instalada nas sociedades, a cultura midiática invade as instituições. [...] Mais do que nunca, saber é poder; mais do que nunca, como *saber* é poder. (2005, p.23-24).

Assim, propomos a problematização da afamada “crise na educação” e, focadamente, as mudanças que as TICs têm forjado nos espaços e nos processos educativos e de escolarização, a partir de outro ponto de vista, qual seja: o imprescindível redimensionamento da ação docente. Considerando que, quando nos referimos ao redimensionamento da ação docente, não estamos responsabilizando e/ou sobrecarregando o professor acerca da “culpa” sobre todas as mazelas que os processos educativos sofrem. Estamos chamando a atenção para a imperiosa necessidade de quebra de paradigma quanto àquilo que comumente se atribui como “o papel do professor”, afinal este sujeito exerce sua ação dentro de um ambiente que agrega diferentes formas de pensar, ser e agir ou, em outras palavras, distintas manifestações e representações dos sujeitos-alunos que partilham de códigos culturais que lhes foram ensinados no espectro familiar e social. Pois, como alerta Fernandes, “A complexidade das relações em sala de aula com a prática social mais ampla demanda um outro nível de interação professor-saber-conhecimento-estudante e professor-estudante-ciência-cidadão-mundo [...]” (2009, p. 1).

Deste modo, ainda que reconheçamos que vivemos hoje numa sociedade complexa, repleta de sinais divergentes, posto que:

- ela é inundada por canais e torrentes de informação contraditória numa oferta de “sirva-se quem precisar e do que precisar” e “faça de mim o uso que entender”, em confronto com a falta de necessidade real de consumo dos produtos anunciados – corroborando a um comportamento superficial e de notável volatilidade e falta de compromisso nas/das relações interpessoais;

- o cidadão comum dificilmente consegue lidar com a avalanche de novas informações que o inundam e que se entrecruzam em novas ideias e problemas, novas oportunidades, desafios e ameaças, não conseguindo, por vezes, discernir entre o que se passa na realidade e o que é obra de ficção;

- estamos experimentando¹ um tempo em que a mídia adquiriu um poder esmagador e que sua influência multifacetada pode ser utilizada de múltiplos vieses, tendo em vista que as mensagens por ela veiculadas apresentam uma grande variedade de concepções, juízos e valores, de difícil discernimento tanto àqueles que, por várias razões, não desenvolveram considerável espírito crítico – competência que inclui o hábito de se questionar perante o que lhe é oferecido – quanto todos aqueles considerados conscientes².

Consideramos que todas estas mudanças, além de atingirem a sociedade em geral, também estão permeando a concepção e a dinâmica da escola, da vida dos alunos, dos processos de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, do trabalho docente. Como afirmam Tavares e Alarcão:

Essas alterações dos processos de aprendizagem implicam também uma nova organização da escola, com tempos e lugares diferenciados, não só para estar em aulas de grandes grupos, mas também para trabalhar em pequenos grupos ou isoladamente, com acesso facilitado tanto a livros e revistas quanto a computadores e bases de dados e aos serviços da Internet e dos *mass media*; com tempos e espaços para a realização de tarefas concretas, interpelativas da teoria e concretizadoras desta, pois é na interação entre o saber dos outros e a sua aplicação por cada um a uma situação concreta que cada um desenvolve o seu saber. (2001, p. 107-108).

Portanto, reconhecendo que os estudantes de hoje não são mais aqueles protótipos/modelos ideais e idealizados, ao qual o nosso sistema educativo foi arquitetado a ensinar e inculcar verdades, devemos agregar, ainda, a constatação de que possuem outra singularidade que muito se distancia

ou os difere dos professores: a condição de terem nascido e crescido num mundo de rápida difusão da tecnologia digital.

Os atuais educandos, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, formam as primeiras gerações que cresceram e se socializaram com e através das novas tecnologias. Muitos estão passando suas vidas em contato tão intenso com computadores, vídeos, jogos, músicas eletrônicas, telefones celulares e outras ferramentas da era digital, que já não conseguem articular sua vida sem o uso destes artefatos. Assim, estes artefatos constituem-se numa extensão de seu próprio corpo e de sua subjetividade, ou seja, integram sua existência.

Sendo assim, é evidente que, como resultado desse ambiente onipresente e de imensa interação com tecnologias digitais, os estudantes de hoje pensem e processem a informação de uma forma radicalmente diferente de seus predecessores. Então, como devemos chamar estes “novos” estudantes? Serão eles a “Geração N” por Geração em Rede (*NET*)? Ou “Geração D” por Geração Digital?

Uma designação bastante adequada é a de “Nativos Digitais”, posto que muitos de nossos alunos são “nativos” da língua digital, da computação, dos videojogos e da Internet ou, ainda, como define Dornelles, “*Cyber-infantes*”³ (2005, p. 78).

E nós, os outros? Nós, que não nascemos no mundo digital, mas temos alguns pontos em comum em nossas vidas, ao “adotarmos” o uso de uma série destas novas tecnologias. Somos “Imigrantes Digitais”, como os sujeitos mencionados por Buckingham (2008)?!

A importância da distinção é que, como imigrantes digitais, aprendemos, alguns mais outros menos, a nos adaptar ao ambiente, muita vezes, inclusive, conservando o “acento” da nossa língua materna, isto é, mantendo um pé na terra natal, longínqua no tempo.

Ser professor para estes *cyber*-infantes não é tarefa simples, pelo contrário, é uma atribuição muito séria e complexa, tendo em vista que os professores, em sua maioria, ainda são “imigrantes digitais”, que falam uma linguagem antiga – da “era pré-digital” – e estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem completamente nova, marcadamente midiática.

É preciso saber que, com a linguagem midiática, se alteraram as estratégias de aprendizagem dos alunos, também sendo modificadas as formas de controle da atenção. Por exemplo, as crianças se sentem tão atraídas pelas imagens externas, com tamanha intensidade, que são elas que orientam sua atenção e esforço! Quando sobrevém o cansaço, as crianças intervêm para buscar novas imagens que possam mantê-las interessadas e atentas. O controle da atenção delas depende, principalmente, de determinados fatores externos que produzem significativas mudanças, mantendo-as atentas às mensagens e aos impulsos de interesses variados.

Nestas condições, não só o professor enfrenta sérias dificuldades para competir com o mundo habitual das crianças, como elas mesmas também ainda não adquiriram habilidade e/ou maturidade suficiente para dirigir e focalizar sua atenção de forma planejada e consciente: é mais fácil utilizar o controle remoto ou procurar outra página da *web*! Assim sendo, não podemos nos surpreender que os professores constatem que um dos seus principais problemas resida em “prender” a atenção dos seus alunos.

Este modo de processar a informação tende a dificultar nos estudantes o desencadeamento do processo de construção e reconstrução dos conhecimentos que devem alcançar na nova sociedade tecnológica. Portanto, como Dornelles chama a atenção:

Estas novas tecnologias culturais infantis exigem que se invista em pesquisas sobre os *cyber*-infantes e sobre as tecnologias e estratégias criadas para se produzir o sujeito infantil da contemporaneidade. É preciso que se possa pensar problematizando as relações entre a infância e o mundo atual digitalizado ao qual os *cyber*-infantes têm acesso desde que nascem. Precisa-se aprender sobre o modo como as crianças e os adolescentes lidam com estes equipamentos eletrônicos; sobre as formas de enclausuramento dos infantis na atualidade que não mais usam outros espaços da casa ou da rua para suas atividades, mas sim os dos *shoppings*, o de seus quartos/informatizados, os seus *lan house*. [...] (2005, p.84-85).

Paradoxalmente, a sociedade da informação e da globalização provoca nos alunos certas demandas de aprendizagem que são opostas aos objetivos de integração de saberes e de

profundidade de conhecimentos, que a própria sociedade e o sistema educacional proclamam com insistência veemente, numa tentativa de saída para as problemáticas que assolam os contextos de sala de aula.

APROPRIAÇÃO DAS TICs E FORMAÇÃO DOCENTE: PENSANDO POSSIBILIDADES PARA PROMOVER O ENCONTRO DE GERAÇÕES

Como bem define Arroyo (2000, p. 170), a educação pode ser entendida como um encontro de gerações, quando aquele que, reconhecidamente, tem mais experiência e, por isso mesmo, uma maior pluralidade de saberes a compartilhar – o professor – ensina àqueles que muito ainda têm a caminhar e crescer – os alunos. Porém, como Costa nos alerta:

[...] O excesso de informação, as formas emergentes de comunicação e interação interpessoal, a interpelação pelas mídias, as novas versões de entretenimento, entre tantas outras experiências deste “admirável mundo novo”, estão mudando a maneira de ser das crianças e dos adultos também, embaralhando tudo que achávamos que tinha um lugar certo, verdadeiro e lógico para acontecer. [...] (2005, p. 11).

E na esteira destas mudanças tão rápidas e substanciais as pressões sobre a compreensão e a implementação do processo de ensino são cada vez maiores, deixando os professores na dúvida se o seu trabalho realmente atende ou não às expectativas e às demandas dos alunos e da sociedade.

Deste modo, não raro é escutarmos narrativas de professores que se percebem verdadeiramente perdidos acerca de como ensinar, queixando-se da falta de reconhecimento social do seu fazer e do seu conhecimento. Circunstância que tem, sobremaneira, corroborado a um nítido e triste adoecimento da categoria, expresso, sintomaticamente, na situação de abandono em que se encontra boa parte das escolas e do próprio ato de educar. Uma vez que os referenciais que até pouco tempo davam conta de promover o acalentado encontro de gerações, não têm servido ao atendimento desta geração encharcada pela cultura midiática ou, em outras palavras, com este comportamento “*multitasking*”⁴.

Neste contexto, os professores se veem imersos em situações às quais precisam lidar, pois compartilhamos da crença de que não é possível pensar a formação e a ação docente sem considerar os meios e os modos de produção da própria História, contextualizando-os e problematizando-os a tal ponto que se possa chegar ao entendimento da educação tanto no campo da teorização da prática pedagógica, quanto em seu viés político-ideológico. É importante observar que os professores no seu trabalho estão, a todo o momento, reproduzindo as suas expectativas e as suas esperanças. Assim sendo, se ele tem êxito no que faz, a tendência será de continuar a investir ainda mais em si e no seu trabalho. No entanto, se ele se sentir fracassado na atividade docente, muito possivelmente irá imprimir atitudes e expectativas negativas no seu trabalho, repercutindo diretamente no seu contexto e sobre os estudantes em sala de aula.

Assim, destacamos algumas situações e/ou dilemas que têm impactado a categoria docente:

- as demandas e as pressões externas ao espaço da sala de aula, advindas de sua própria família e também da família do aluno, do ambiente escolar e do seu meio social;
- a sobrecarga do trabalho docente;
- as manifestações de violência da sociedade que se refletem no cotidiano da escola;
- as constantes mudanças na orientação das políticas educacionais;
- e a própria falta de formação ou desconhecimento das possibilidades de desenvolver o processo de ensino com a utilização das TICs.

No entanto, como nos lembra Buckingham:

[...] La tecnología es producto de determinaciones sociales e históricas; las formas que adopta reflejan los intereses de los actores sociales y las instituciones sociales que desempeñan un papel fundamental en su producción y en la determinación de dónde, cuándo y cómo se la utilizará, así como de quién habrá de utilizarla. (2008, p. 224).

Destarte, é notável observarmos a coisificação das relações humanas presente no debate contemporâneo sobre a crise da educação, geralmente associada às TICs. Esse movimento revela um processo de desumanização em que estamos envolvidos numa produção cotidiana histórico-cultural de “produzido produtor do que o produz” (VIEIRA PINTO, 1969), e é justamente nessa contradição de “produzido produtor do que o produz” que buscamos em Paulo Freire a fonte de potencialização de uma esperança construída na luta coletiva, luta que sem esperança torna-se suicida, e esperança que sem luta torna-se fatalista, daí que precisamos de uma “pedagogia da esperança” (FREIRE, 1992).

Este processo de desumanização precisa ser entendido como categoria histórica que postula outra possibilidade de mobilização e de ação, dentro e fora da sala de aula, uma vez que, na maioria das vezes, escravizados em nossos afazeres, nos esquecemos do horizonte do inédito viável, como propõe Freitas (2004) – fazendo referência a Freire – por meio do redimensionamento de nossa ação docente.

Cunha e Lucarelli afirmam que foi importante o entendimento e a mudança da “lógica que aprisiona e determina as relações de poder no mundo do trabalho, [ficando] evidente que a compreensão da profissão docente exige a inclusão de outros processos analíticos” (2005, p. 3). Nesse sentido, apontam, com destaque, a importância da construção dos saberes e dos valores, presentes nas vivências cotidianas docentes, afirmando que a docência sofre “[...] determinações do sistema e da sociedade, provocando processos de reprodução social, porém os professores são sujeitos históricos, capazes de transformações, especialmente quando se sentem protagonistas de seu fazer profissional” (2005, p. 3).

E ratifica Cunha:

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico. (2001, p. 169-170).

Assim, enfatizamos que o redimensionamento da ação docente demanda ainda a busca por um processo de constante autoformação, afinal fomos educados numa perspectiva de educação em que a lógica e a metodologia sinalizadas como corretas e/ou minimamente adequadas são completamente diferentes daquelas das quais precisamos dispor no exercício contemporâneo de nossa docência na “era digital”.

Ademais, quando nos referimos à autoformação relacionada às TICs, devemos considerar que os próprios docentes também manifestam interesses no mundo consumista, aos quais sentem necessidade de se enquadrar para não se sentir excluídos. Essa exclusão, sentida por não ter as mesmas condições e recursos – ora materiais, ora conceituais – que muitos alunos dispõem, acaba por deixá-los em larga desvantagem em informações e saberes acerca do comportamento *multitasking*.

A *life-long learning*, necessidade da aprendizagem ao longo da vida, conceito inevitavelmente elástico, segundo Assmann (2004), e que inclui todo tipo de participação ativa dos sujeitos aprendentes em processos cognitivos, confunde-se com a própria vida, que só existe como processo de aprendizagem e formação. Esse conceito é atual no momento em que se pensa nas TICs, pois as novas tecnologias demandam a necessidade de constante aprendizagem, muitas vezes de forma autônoma. Portanto é imperativo reconhecermos que os docentes atuam em espaços onde a diferença de condições culturais, econômicas e sociais não atinge só os estudantes, mas também os professores. Desse modo, é fundamental a constituição de uma radicalidade em enfrentar e/ou engendrar novas formas de exercício da docência, pois,

[...] reconhecendo o contexto em que se instaura, de modo consciente e reflexivo, o processo de autoformação, formula-se a hipótese de que ele é vivenciado como um processo de transformação de perspectivas, sincrônica e diacronicamente atravessados por uma conflitualidade que se torna motor de desenvolvimento pessoal e que, em última análise, conduz à produção singular de si – próprio. (SANTOS, 2009, p. 130).

Acreditamos que cabe ao professor, em constante processo de autoformação, ressignificar os próprios conceitos e questionamentos de sua constituição docente, de sua prática educativa e do

contexto sócio-histórico-político no qual está inserido, não tendo ele toda a responsabilidade sobre o “êxito” ou o “fracasso” nos processos educativos. E, em se tratando das TICs, que se aproprie cada vez mais das tecnologias que possam se associar à educação. Pois:

Pensando nessa perspectiva, principalmente no que se refere às “relações complexas”, podemos pensar sobre o impacto que as relações virtuais estão causando, não só na relação entre as pessoas, mas acima de tudo na relação que se estabelece com o saber e com a linguagem. Dessa forma, o primeiro desafio está centrado na apropriação da linguagem virtual [...] (*Ibid.*, p.132).

Como aponta Cunha (2006, p. 18), as inovações que consideramos “[...] próximas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática”, natureza e cultura, dissolvendo as diferenças e gerando conhecimentos e práticas novas. Nesse sentido, pensamos que poderemos operar algumas mudanças qualitativas nos processos de ensinar e de aprender, pois em busca de qualificar as formas de interação e de problematização do conhecimento e rompendo limitações de barreiras como espaço e tempo entre professor e aluno, visando à autoaprendizagem, constituímos uma nova concepção acerca do exercício da nossa docência inserida nos processos autoformativos.

Salientamos que este movimento de constituição de nossa professoralidade e/ou redimensionamento de nossa ação docente, contando com a utilização das TICs, até então bastante estigmatizadas e um tanto desconhecidas para nós, tem favorecido uma interessante interlocução com outras áreas de produção do saber. Nesse sentido, a busca pela qualificação da docência, que deve ser pautada na perspectiva crítico-reflexivo, visto que implica projetos próprios, liberdade de criação, investimento pessoal e reconhecimento da práxis como lugar de produção do saber, não ocorre de forma isolada, mas dentro de uma práxis que envolve a relação consciência-mundo, bem como a instauração da consciência a respeito deste processo pedagógico, que também é de humanização (FREIRE, 1987).

Portanto, contemporaneamente é postulado que, para além da construção dos conhecimentos legitimados socialmente, a ação do professor se afaste da “mera instrução” e se volte à formação integral do sujeito, para favorecer situações em que seja estimulado o desenvolvimento cognitivo do educando. Volta-se, também, ao desafio de instigar o desenvolvimento de estruturas mentais próprias do processo de aquisição das diferentes linguagens utilizadas pelas comunidades para representar e interpretar o mundo em que estão inseridas.

Para além de apresentar a informação “certa e verdadeira”, o educador se volta para tarefas que capacitem o educando a utilizar e operar ferramentas conceituais e procedimentos de organização e investigação oriundos dos diferentes campos do conhecimento. Da mesma forma como a alfabetização na língua materna significa a utilização de uma estrutura linguística complexa para efetivar o registro das impressões do mundo e comunicação das ideias, a Alfabetização Tecnológica – que não prescinde de seu viés humanístico – deve possibilitar a aquisição desses diferentes códigos como estratégias de ler e interpretar o mundo.

Entretanto tais rupturas não ocorrem de forma linear! Isto significa dizer que o rompimento na forma clássica de pensar e de conceber a profissão docente não acontece na forma de uma “incisão definitiva”, como se a partir de um determinado dia e/ou situação experimentada todos os docentes “acordassem” pensando o mundo, a escola e os seus alunos de forma completamente diferente, bem como se os mesmos fossem vistos de forma alterada.

Ocorrem rupturas no discurso, mas evidentemente nem todas as pessoas utilizam a mesma linguagem ou pertencem à mesma tradição⁵. Também numa mesma forma de pensar e articular o mundo há descontinuidades em certos aspectos enquanto outros são preservados, porque os novos discursos são formados de peças pertencentes a antigos saberes. Sem esquecer e deixar de nos dar conta que lemos os textos e o mundo, de certo modo, porque pertencemos a determinadas tradições, assumindo que a modificação no jeito de pensar raramente implica uma ruptura completa e imediata com as condutas de produção de novos fazeres.

Afinal, a educação é um amplo processo de formação do sujeito, de aquisição de linguagens e estratégias mentais para realizar a leitura do mundo em que está inserido, sendo que a Alfabetização Tecnológica pode potencializar esta capacidade dos educandos e dos educadores de interpretarem e escreverem o mundo social em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**. Uma perspectiva do desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2003.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: Rumo à sociedade aprendente. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRAND, Rita Melânia Webler. Professores falantes de si e de sua prática. In: DARONCH, Leandro; HACK, Rafael (Orgs.). **Intentos Pedagógicos**: Experiências e Perspectivas Metodológicas. Marechal Cândido Rondon: Ponto e Vírgula, 2004, p. 47-57.
- BUCKINGHAM, David. **Más allá de la tecnología**: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 183-206.
- COSTA, Marisa Vorraber. A escola mantém-se como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas (Entrevista). **Jornal A Página da Educação**. Porto, v. 151, p. 11-13, 1º de dezembro de 2005.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 13 ed. Campinas: Papirus, 2001.
- _____.; LUCARELLI, Elisa. Inovações na sala de aula universitária e saberes docentes: experiências de investigação e formação que aproximam Argentina e Brasil. In: Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, 2005, Buenos Aires. **Anais do Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación**. v. 1, 2005.
- _____. (Org.). **Pedagogias Universitárias**: energias emancipatórias em tempo neoliberais. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.
- DORNELLES, Leni. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005. (Coleção Infância e Educação)
- FERNANDES, Cleoni. Ensaio sobre o trabalho com a memória educativa: possibilidades dialógicas? In: XI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, 2009, Porto Alegre. **Anais do XI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 1-9.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, Ana Lúcia. **Pedagogia da Conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____. Conscientização. In: STRECK, Danilo et al. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 99-101.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/abr 2002.
- LOPES, Eliane; GALVÃO, Ana Maria. **História da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (Coleção O que você precisa saber sobre)
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.

SANTOS, Rita Grecco. Formação de Professores na EaD: possibilidades e desafios à inovação na formação docente na implementação do Curso de Pedagogia UAB/FURG. In: ZANCHET, Beatriz; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Práticas inovadoras na aula universitária**: Possibilidades, desafios e perspectivas. São Luís: EDUFMA, 2009, p. 123-142.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior no terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 98-114.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

NOTAS

¹ Quando usamos o termo experimentar, estamos nos referindo ao sentido que Larrosa atribui à experiência: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. [...]” (2002, p. 21).

² Entendendo esta categoria na radicalidade do pensamento freireano: “A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. [...] É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos (FREITAS, 2008, p. 99-100).

³ “[...] *cyber*-infância – aquela infância afetada daquelas novas tecnologias que vêm produzindo a infância tida como perigosa. Produz-se nos adultos um certo sentimento de medo desta infância visto que ela nos escapa. Vê-se na *cyber*-infância um perigo, talvez por não se ter produzido um saber suficiente para controlá-la ou porque não se consegue melhor governá-la. [...]” (*Ibid.*).

⁴ Expressão original da Língua Inglesa, que indica capacidade de fazer/executar muitas tarefas ao mesmo tempo, associada ao comportamento das crianças e dos jovens quando se utilizam das TICs, “abrindo múltiplas janelas” concomitantemente.

⁵ Brand nos elucida a categoria, quando explica que: “Tradição é entendida aqui no sentido que Gadamer e Habermas lhe conferem, ou seja, tudo aquilo que é transmitido. As tradições oferecem a possibilidade para que as palavras sejam compreendidas, pois não pode ser compreendido se não estiver dentro ou for convertido para uma tradição” (2004, p. 57).