

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lúcia Barcelos

**A TELA DO COMPUTADOR
COMO SUPORTE DE TEXTO :
novas práticas de leitura e escrita na escola**

Porto Alegre
2009

Lúcia Barcelos

**A TELA DO COMPUTADOR
COMO SUPORTE DE TEXTO :
novas práticas de leitura e escrita na escola**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação

Orientador:
Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde

Porto Alegre
2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B242t Barcelos, Lúcia

A tela do computador como suporte do texto : novas práticas de leitura e escrita na escola / Lúcia Barcelos; orientador: Sérgio Roberto Kieling Franco. Porto Alegre, 2009.

152 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Letramento. 2. Cibercultura. 3. Ensino público. I. Franco, Sérgio Roberto Kieling. II. Título.

CDU – 372.41

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939 neliana.menezes@ufrgs.br

Lúcia Barcelos

**A TELA DO COMPUTADOR
COMO SUPORTE DE TEXTO :
novas práticas de leitura e escrita na escola**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 16 nov. 2009.

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco – Orientador

Profa. Dra. Iole Maria Faviero Trindade – UFRGS

Profa. Dra. Luciene Juliano Simões – UFRGS

Prof. Dr. Adriano Canabarro Teixeira – UPF

*Para o **João Vitor**,
tão pequeno ainda, mas que, com sua candura,
nos deu a maior de todas as lições:
a da boniteza da vida.*

AGRADECIMENTOS

*É preciso inventar quando se quer contar uma coisa muito verdadeira.
Na solidão pavorosa do ato de escrever,
invento o que quase fui, descubro o que tentei esconder.*
José Eduardo Gonçalves

Ao longo dos últimos cinco anos muitas pessoas caminharam ao meu lado no exercício de dar sentido ao vivido para além da opacidade do cotidiano. Tal como no mestrado, busquei a teoria como apoio para vir à tona, numa profunda reflexão sobre a prática onde estava imersa.

É preciso, portanto, antes de partilhar as inquietações e alguns achados, agradecer às pessoas que me ajudaram a chegar a esse momento.

Ao meu orientador, professor Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco, pela acolhida desde o anteprojeto, pela interlocução competente e pela solidariedade nos momentos em que a tarefa da escrita parecia pesada demais.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação do projeto – Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade, Dr^a. Luciene Juliano Simões, Dr. Luís Armando Gandin e Dr^a. Maria Stephanou - pela significativa contribuição em relação à definição do objeto e à metodologia de pesquisa.

Aos componentes da banca de defesa da tese – Dr. Adriano Canabarro Teixeira, Dr^a. Luciene Juliano Simões e Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade – pela leitura atenta e pelos questionamentos que instigam a continuar pesquisando as implicações da leitura e escrita na tela nos processos de ensino e aprendizagem.

Aos membros da COMPÓS, na pessoa do Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED, professor Jorge Alberto Rosa Ribeiro, pela compreensão com as dificuldades que geraram a necessidade da prorrogação de prazo por mais de uma vez.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED, em especial à professora Carmem Maria Craidy, pela disponibilidade de escuta e pelas sugestões de bibliografia.

Ao professor Nilton Bueno Fischer, *in memoriam*, por ter me ensinado, entre tantas outras coisas que a luta pela qualidade de ensino passa pelo respeito ao saber docente dos educadores da escola pública de periferia.

À Mary Ignez Pires, *in memorian*, pelo estímulo ao seguir em frente quando os prazos pareciam obstáculos intransponíveis.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Migrantes, por abrir suas portas para a realização da pesquisa aqui discutida, em especial às professoras Heloísa da Silva Lopes, Luciane Varela de Oliveira, Angélica Silva Sonntag e Ana Paula Araújo, respectivamente diretora, vice-diretora, orientadora educacional e supervisora pedagógica no ano de 2007.

Ao professor Vinicius de Moura Mancuso, que desde o primeiro momento se dispôs a participar desse estudo com seus/suas alunos/as e sem o qual esse trabalho não teria acontecido da forma como se constituiu.

Ao professor Édison Gomes, *in memorian*, pela colaboração com a pesquisa.

À Isabel Vicentini, pelo acompanhamento no laboratório de informática da escola.

Aos demais professores/as da EMEF MIGRANTES, pela compreensão com as eventuais mudanças de rotina decorrentes da realização da pesquisa.

Aos funcionários da escola, pelo apoio sempre que foi necessário.

Aos estudantes da C21 e da C31 de 2007, sujeitos desse estudo, que aceitaram ter seus trabalhos discutidos e publicados, além de concederem as entrevistas que me permitiram ampliar a reflexão sobre sua relação com a leitura e a escrita no computador.

Aos colegas do grupo de orientação - Anelise, Luciana, Daniela, Maximira, Rute, Silvestre, Tatiana – pela escuta, pelas sugestões, pela experiência compartilhada.

Aos demais colegas dessa jornada, alguns já distantes nesse momento, mas que serão lembrados com carinho: Almerinda, Ricardo, João Roger, Sílvia, Helena, Mariângela, entre outros.

À Maria Luiza Rodrigues Flores, colega no trabalho e na academia, amiga e parceira dessa trajetória, sempre disponível para a leitura do texto, para o debate das questões que os dados suscitavam, e para um programa cultural seguido de um bom café.

À Marli Passos de Assis, por *segurar a barra* em casa e pelas comidinhas gostosas.

Ao Adair, companheiro de toda uma vida, pelo apoio nas madrugadas insones.

Ao meu filho Daniel, pela ajuda tecnológica qualificada - desde o primeiro *pendrive* até o *upgrade* às vésperas da entrega da tese, passando pela instalação da *internet* sem fio – e pelos chás compartilhados.

À Laura, pelas transcrições das entrevistas e pela organização da bibliografia, mas também, e principalmente, por me mostrar que, se com disciplina e determinação é possível passar no vestibular da UFRGS, também é possível concluir uma tese de doutorado.

Ao Francisco e à Anelise, por terem me proporcionado a alegria de conviver com o João Vitor, num momento de vida tão conturbado quanto desafiador.

Ao meu pai, Ruben, pelo exemplo de busca do conhecimento ao longo dos seus 85 anos, e à minha mãe, Ieda, pelo apoio incondicional, feito de fé, carinho, alegria e muito trabalho.

Às minhas irmãs, Elizabeth, pelos *e-mails* e cartas encorajadores, e à Elaine, pelas energias.

À Luciana Prass, mais que irmã, amiga dedicada, incentivadora e leitora crítica dos primeiros esboços à versão final, parceira de discussões intelectuais comprometidas com a democratização dos saberes.

A Deus, pelo reencontro.

RESUMO

Esta pesquisa discute como adolescentes do III Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública de periferia estão vivenciando a leitura e a escrita na tela do computador. Os estudantes sujeitos da pesquisa são moradores da Vila Dique, em Porto Alegre (RS), onde grande parte das famílias sobrevive com a renda obtida na coleta e reciclagem de lixo seco. Submetidos a uma situação em que o texto no papel perde, num certo sentido, seu valor simbólico, já que o suporte adquire valor de mercadoria, a leitura e escrita na tela do computador recuperariam esse sentido, constituindo-se como uma nova prática de letramento, oportunizando a inclusão dos/das adolescentes na cultura escrita. A investigação, de caráter qualitativo, valeu-se de procedimentos como o diário de campo, a observação participante, a análise de textos produzidos digitalmente no laboratório de informática da escola, além de entrevistas semi-estruturadas.

Palavras-chave: **Letramento. Cibercultura. Ensino Público.**

ABSTRACT

This research discusses the way adolescents from the 7th and 8th grades of a public school in the periphery areas are experiencing reading and writing on the computer screen. The subject students of the research live in Vila Dique, Porto Alegre (RS), where most families' incomes are earned from garbage recycling. It can be stated that the paper-text, in a way, has become meaningless, given the fact that this resource carries a commercial value. Reading and writing on the computer screen has rescued a meaningful source to promote literacy, thus providing these adolescents with the opportunity to take part of the written culture. The qualitative investigation was based on a field diary, an participative observation, an analysis of the digital texts produced in the computer lab of the school, and semi-structured interviews.

Keywords: **Literacy. Cyberculture. Public education.**

DEPOIS DA PAISAGEM

*Leva teus olhos
por este caminho
que ultrapassa os limites
daquelas coisas exatas
que ficaram na outra margem
a gravura
da paisagem que agora vê
na objetiva moldura
é a imagem codificada
de uma outra figura
bem mais subjetiva
a paisagem da paisagem
e mesmo que não pareça
ela está bem aqui
refletida na pintura
de tua cega retina
é por aqui que se começa a viagem*

Milton Avena Rauber

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O TEXTO NA TELA DO COMPUTADOR	22
2.1 DEFININDO O OBJETO DE PESQUISA.....	22
2.2 A APROXIMAÇÃO AO CAMPO.....	27
2.3 METODOLOGIA.....	34
3 HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA / HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO	40
3.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DOS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	44
3.2 PROCESSOS COGNITIVOS E PRÁTICAS CULTURAIS.....	53
3.3 LER E ESCREVER NA CIBERCULTURA: o hipertexto na sala de aula.....	56
4 ESCOLA E CULTURA	59
4.1 CULTURA/DESENVOLVIMENTO/APRENDIZAGEM.....	59
4.2 LEITURA DE MUNDO/ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO.....	62
4.3 DOS MITOS DA ALFABETIZAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: o que a escola tem a ver com isso?.....	71
5 EXERCÍCIOS DE REINVENÇÃO DA ESCOLA: das séries aos ciclos de formação	77
5.1 TECENDO UM NOVO CURRÍCULO.....	80
5.2 UMA ESCOLA VOLTADA PARA AS CAMADAS POPULARES.....	82
6 NOVAS TECNOLOGIAS, LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA MIGRANTES ..	86
6.1 “QUAL É MESMO A MINHA SENHA?”	94
6.2 ESCRITOS DE SI.....	95
6.3 “EU GOSTO DE GENTE QUE ESPERA SUA VEZ DE FALAR”	103
6.4 “O QUE É LIBERDADE PRA TI?” / “O QUE É FAMÍLIA PRA TI?”	108
6.5 LUGAR DE COMPUTADOR É NA ESCOLA.....	118
6.5.1 Pesquisar é entrar na <i>internet</i>	123
6.5.2 Leituras legítimas x leituras clandestinas: o letramento furtivo.....	127
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	144

1 INTRODUÇÃO

Eu preciso destas palavras escritas.

Arthur Bispo do Rosário

A cultura escrita é o grande tema da escola. Parece impossível, para muitos educadores/as, pensar a produção de conhecimento sem a leitura e a escrita. Analfabetos estariam, portanto, destinados à ignorância, assim como aqueles que não conseguem desenvolver a leitura e a escrita de forma satisfatória, atingindo apenas níveis iniciais de letramento.

Na escola seriada, em geral, esses últimos devem *repetir o ano* até a aprendizagem – ou a evasão. Nesse modelo de escola, com conteúdos rigidamente definidos para cada série, acontece, em tese, um nivelamento de conhecimentos mínimos nos primeiros anos e os/as educadores/as das séries finais têm a expectativa de encontrar um tipo determinado de aluno/a, apenas com dificuldades pontuais nessa ou naquela área.

Na *escola por ciclos de formação*, em Porto Alegre, entretanto, educandos/as com dificuldades de aprendizagem vêm avançando e desafiando competências e convicções dos/das educadores/as, especialmente os do *terceiro ciclo*, ou seja, dos anos finais do Ensino Fundamental.

Hoje há uma crítica recorrente de que *os/as alunos/as estão chegando ao terceiro ciclo sem saber ler nem escrever*. Isso nos coloca a questão: o que é, no senso comum, ler e escrever?

A polêmica instaurada nas salas de professores/as ultrapassa os muros das escolas da Rede Municipal de Ensino (RME). Educadores de diferentes áreas se perguntam: *é possível ensinar Geografia, História, Filosofia, Ciências, Matemática, Arte – e Língua Portuguesa – para quem tem dificuldades na leitura e na escrita? Ou, dito de outra forma: é possível produzir conhecimento com um domínio ainda incipiente da leitura e da escrita? Como? Qual conhecimento?*

Venho estudando os processos de alfabetização e desenvolvimento das competências de leitura e escrita há bastante tempo, ora na condição de professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, ora como assessora pedagógica na área de Alfabetização, além de docente de cursos de Pedagogia, ou, ainda, como pesquisadora, no acompanhamento de percursos de crianças e/ou adolescentes com dificuldades de aprendizagem. Às questões apontadas anteriormente, somam-se outras tantas com as quais tenho me defrontado ao longo da minha trajetória profissional.

Buscando situar o lugar de onde falo, destaco a seguir alguns aspectos do concreto-vivido em que me constituí professora-pesquisadora das questões de leitura e escrita.

Ainda criança, com cerca de oito anos, já era uma leitora voraz. Sentada em qualquer canto da casa, em tardes inteiras de leitura, mergulhava nos livros que uma vizinha, professora das séries iniciais, emprestava de bom grado.

Mais tarde, no início da adolescência, o armário de madeira e vidro, fechado com uma pequena chave, na casa de uma colega de escola, foi aberto por sua mãe para mim. Os livros iam e vinham, eu sempre querendo ler mais.

Na escola, Língua Portuguesa era a matéria preferida – e não só a literatura, mas também a gramática e a produção de texto. Já no Ensino Médio (que à época chamava-se Segundo Grau) ajudei a organizar a biblioteca da escola onde estudava, em Cachoeira do Sul, e passei a trabalhar como auxiliar da professora bibliotecária no turno inverso ao das aulas. Estar entre os livros era o que eu queria. Entretanto, quando comecei a contar histórias para as crianças do Jardim de Infância que vinham à biblioteca, apaixonei-me pela possibilidade de iniciar outras pessoas no mundo das letras.

Deixando de lado as expectativas da família e da escola, que sugeriam Direito ou Biblioteconomia, fiz vestibular para Letras, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1976, e, aprovada, passei a morar no CEUPA – Centro Evangélico Universitário de Porto Alegre, junto com outras trinta e cinco jovens.

Para me manter em Porto Alegre, foi preciso trabalhar para complementar a mesada que recebia. Como era boa datilógrafa – e conhecedora das regras gramaticais e da escrita acadêmica – datilografava trabalhos para os colegas nos horários vagos. Trabalhei também como revisora na Editora da UFRGS, além de ter sido bolsista da pesquisa sobre a Norma Urbana Culta de Porto Alegre, realizada pelo Instituto de Letras. Mais ao final do curso, obtive a chamada bolsa-arte, que permitiu que eu realizasse um estudo aprofundado da obra de Graciliano Ramos.

Quando concluí a faculdade, ao final dos anos 70, já dava aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na rede privada, mas foi ao entrar para a rede pública estadual que compreendi, como professora de quinta e sexta séries, a distância que separava a minha experiência como leitora da falta de oportunidades de interação com a escrita daquelas crianças.

Em busca de respostas para as indagações que a prática cotidiana me colocava, comecei a estudar e participar de seminários sobre o processo de alfabetização em crianças, questão sobre a qual nunca havia me debruçado, embora tivesse participado de um grupo de estudos sobre o método de alfabetização para adultos de Paulo Freire.

Esse movimento me aproximou de outras pessoas e grupos que discutiam o tema e, em 1981, fui convidada pelo GEEMPA (Grupo de Estudos de Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação de Porto Alegre), através da professora Esther Pillar Grossi (1990), para participar como observadora de uma pesquisa sobre o processo de alfabetização na perspectiva das descobertas das pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979), em investigação realizada em Buenos Aires, na Argentina, ainda desconhecida da maioria dos estudiosos do tema no Brasil até então.

A pesquisa do GEEMPA seria realizada em Canoas, na Vila Santo Operário, perto da qual eu morava e com a qual tinha contato através da FASE (Federação de Órgãos de Assistência Social e Educacional), entidade que assessorava os moradores no processo de ocupação da área.

Conhecer o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1985), e, conseqüentemente, o conceito de *psicogênese da alfabetização*, marcaria profundamente minha formação e definiria novos rumos para minha trajetória profissional. Acompanhei a pesquisa do GEEMPA durante todo o ano de 1981 e participei das discussões e da elaboração do relatório, em janeiro de 1982.

Foi a partir dessa experiência que resolvi tentar o mestrado, mas o anteprojeto não encontrou eco nem no Instituto de Letras, nem na Faculdade de Educação da UFRGS. Decidi então fazer o curso de Especialização em Alfabetização oferecido pelo próprio GEEMPA. Em função disso, em 1987, tornei-me professora de uma turma de primeira série de *repetentes* na Escola Estadual Bento Gonçalves, em Canoas, na qual fui autorizada pela então 27ª Delegacia de Educação a aplicar a proposta didática que o GEEMPA vinha desenvolvendo a partir das descobertas de Ferreiro e Teberosky.

Os resultados obtidos e as reflexões realizadas sobre o trabalho acabaram por me levar a realizar inúmeras vezes o relato da experiência, para diferentes públicos: estudantes de Pedagogia, professores alfabetizadores, orientadores e supervisores educacionais.

Passei a fazer parte, em 1988, do Laboratório de Alfabetização, recém-criado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SE/RS), e contribuí em vários cursos de formação de professores em serviço, inclusive no interior do Estado, debatendo o conceito de psicogênese da alfabetização e as aplicações possíveis desse conhecimento nas salas de aula da primeira série.

Foi uma época de construção do que seria uma *nova proposta* de alfabetização, a partir da crítica aos métodos tradicionais, com suas cartilhas em diferentes versões, e da incorporação dos pressupostos da epistemologia genética de Piaget (1970) e seus seguidores.

Em 1989, com a vitória da Frente Popular¹ nas eleições para a Prefeitura de Porto Alegre, Esther Pillar Grossi assumiu a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e passei a integrar a assessoria de alfabetização.

Naquele ano, foram constituídas cerca de 200 turmas de primeira série, com o objetivo de garantir vagas para todas as crianças que não tivessem tido acesso à escola anteriormente. Havia turmas com idades distintas, a partir dos seis anos até 13, 14 anos. Numa das escolas, a Escola Municipal Victor Issler, por exemplo, eram dezessete turmas de primeira série, três de segunda, duas de quarta série, mostrando claramente que tanto a falta de vagas quanto a reprovação cerceavam o acesso das crianças das camadas populares de Porto Alegre à leitura e à escrita.

Ainda em 1989, todas as alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino (RME) foram chamadas a participar de um curso de formação para discutir as ideias de Ferreiro e Teberosky. O curso foi desenvolvido ao longo do ano letivo, fora do horário das aulas, com assessores da Secretaria e professores do GEEMPA. Além disso, Emilia Ferreiro veio a Porto Alegre, proferindo uma palestra histórica para cerca de dez mil professores reunidos num estádio, o Gigantinho, lotado e absolutamente silencioso. Ela também visitou a Escola Municipal Victor Issler, já referida, para conhecer o trabalho da escola e da assessoria.

Na rede municipal de ensino havia escolas com índices de aprovação menores do que cinquenta por cento na primeira série e o objetivo era dar condições para que todas as crianças tivessem sucesso. Passamos, então, a trabalhar com um prazo mais longo para a alfabetização: a criança poderia seguir para a segunda série ainda em processo de alfabetização *strictu sensu*, já que a maioria das escolas, situadas na periferia da cidade, recebia crianças sem nenhuma experiência de escolarização anterior (pré-escola, jardim de infância, etc.) e com pouco contato com a escrita no seu ambiente familiar.

¹ Aliança entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Aos poucos as discussões sobre o processo de alfabetização passaram a incluir, além das educadoras do chamado *jardim B*, também as da segunda série, em busca de alternativas para garantir a continuidade da aprendizagem, evitando a reprovação no primeiro ano do ensino fundamental.

Foi um período muito rico, tanto de aprofundamento de estudos sobre a aprendizagem em geral, com ênfase no processo de alfabetização, quanto de reflexão sobre as práticas que tentávamos construir.

Trabalhar na perspectiva das ideias de Ferreiro e Teberosky, aliada à proposta didática desenvolvida pelos pesquisadores do GEEMPA, parecia ser a solução definitiva para os problemas da não aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, os resultados obtidos em diferentes escolas de várias regiões de Porto Alegre, embora superiores aos índices de aprovação anteriores, não eram, a meu ver, satisfatórios. Aos poucos foi ficando claro que havia algo mais a considerar.

Além disso, divergências de ordem político-ideológica fizeram com que eu me afastasse da SMED no segundo semestre de 1990. Retornei, então, à rede estadual, atuando por um breve período como professora cedida ao Departamento de Extensão da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), recém-criada, realizando assessorias na área de alfabetização aos professores de diversas regiões do Estado através do Laboratório de Alfabetização da referida universidade.

As discussões com os/as professores/as, entretanto, traziam novas inquietações e, conseqüentemente, a necessidade de continuar estudando. Em 1992, ingressei no Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Antes de obter a bolsa, reassumi por um curto espaço de tempo minhas funções de professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual Bento Gonçalves, no bairro Mathias Velho, em Canoas, onde vim a desenvolver a pesquisa de mestrado sob a orientação do professor Nilton Bueno Fischer.

As representações dos professores sobre a escola de periferia, com suas mazelas, seus acertos e a resistência daqueles que acreditavam na possibilidade de uma boa escola pública, foi o objeto da investigação. (BARCELOS, 1994)

Meu trabalho se inseria num conjunto de pesquisas que buscavam no cotidiano da escola as *pistas* para a transformação, no sentido da construção da *escola possível* (ARROYO, 1986), democrática e popular.

A repercussão da dissertação gerou um convite para integrar novamente a equipe pedagógica da SMED. Dessa vez a tarefa era colaborar na construção de uma proposta pedagógica para as camadas populares para além de questões meramente metodológicas. Mais que garantir o acesso à educação, tratava-se de qualificar a escola pública, democratizando a gestão e as relações entre os vários segmentos da comunidade escolar e abrindo espaço para uma efetiva articulação entre o saber popular e o conhecimento científico.

Em 1995, já como membro da Equipe Multidisciplinar da SMED, participei do processo denominado *Constituinte Escolar*², que, após a realização de inúmeras reuniões com os vários segmentos da comunidade escolar, culminou num congresso em que representantes dos pais, dos/das estudantes, dos/das professores/as e dos/das funcionários/as das escolas da rede municipal definiram princípios que, juntamente com estudos feitos por assessores/as da Secretaria, possibilitaram a constituição de uma *outra* escola, organizada em *ciclos de formação*³ e não mais em séries.

O processo de implantação da nova organização curricular estendeu-se até o ano 2000, com novas discussões nas escolas, muitas das quais acompanhei inicialmente como assessora para as séries iniciais do Ensino Fundamental e, a partir de 1997, como coordenadora do Núcleo de Ação Interdisciplinar 1 (NAI 1), responsável por assessorar as escolas, inclusive as de educação infantil, bem como as creches, da Região Norte de Porto Alegre .

² Para detalhes do processo e da realização do Congresso Constituinte ver AZEVEDO (2000) e FREITAS (1999).

³ No capítulo 5 descrevo em detalhes a organização curricular por ciclos de formação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Ver também KRUG (2001).

Foi um período extremamente fértil, não só no campo teórico – com a participação nos seminários nacionais e internacionais realizados pela SMED -, mas também no campo da prática. As questões trazidas pelas escolas que tentavam aproximar-se da sua comunidade através da construção de seus *complexos temáticos*⁴, os desafios da avaliação emancipatória e a organização dos laboratórios de aprendizagem foram alguns dos temas que permearam acaloradas discussões, numa saudável inquietação coletiva de educadores/as da escola e da assessoria.

Em 2001, entretanto, afastei-me da rede municipal e reassumi meu cargo de professora da rede estadual, passando a atuar na assessoria pedagógica da 27ª Coordenadoria Estadual de Educação. Também o Estado do Rio Grande do Sul vivia um momento de *Constituinte Escolar* (desde 1999) e levei minha experiência para as escolas da região de Canoas, Esteio, Sapucaia e Triunfo, contribuindo na construção dos projetos políticos-pedagógicos e de novos regimentos que contemplassem os princípios aprovados pelos constituintes.

Paralelamente, passei a exercer a docência no curso de Pedagogia da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) e, a partir de 2002, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em processo de implantação. A função de professora das disciplinas de Didática da Alfabetização, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira trouxe novamente questões relativas ao processo de leitura e escrita, não só das crianças e adolescentes mas também dos/das próprios/as alunos/as do Ensino Superior, às voltas com o aprendizado da escrita acadêmica (BARCELOS; FLORES, 2007) e com os primeiros contatos com a tecnologia digital enquanto ferramenta pedagógica.

Por outro lado, o ingresso no Doutorado em Educação, em 2004, coincidiu com o retorno à sala de aula do Ensino Fundamental, dessa vez na condição de professora de Língua Portuguesa da rede municipal de Porto Alegre.

⁴ A organização do ensino por complexos temáticos é discutida por GORODITCH; SOUZA, 1999.

Buscar a teoria para pensar a prática, refletir sobre a densidade das mudanças vivenciadas nesses anos todos - sob o impacto das contradições entre o que havia proposto como assessora pedagógica e o que de fato acontecia na escola – esse um dos meus objetivos ao buscar o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS.

O presente trabalho, portanto, constituiu-se a partir de quatro eixos, nos quais se articulam minha trajetória e experiência profissional na escola pública, especialmente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, o compromisso com a educação das camadas populares a partir de uma concepção antropológica de cultura, o aprofundamento do debate teórico no campo da aprendizagem da língua escrita e o interesse, mais recente, pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no espaço escolar.

Retomando a questão inicial - o que significa ler e escrever – é preciso ter claro que são conhecimentos cuja definição sofreu modificações ao longo da história da humanidade. Nos nossos dias, em que a tecnologia disponibiliza novos suportes de texto, tais como a tela do computador, ao mesmo tempo provocando e exigindo novas posturas e competências, é fundamental nos interrogarmos sobre que muda – ou não – nos processos de leitura e escrita ao nos defrontarmos com o *hipertexto*.

Considerando que a escola se constitui como *locus* privilegiado para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente entre a população mais pobre, e que, portanto, tem também um papel a cumprir diante da necessidade de promover o acesso à assim chamada alfabetização digital, a investigação realizada buscou identificar, caracterizar e compreender que práticas de leitura e escrita estão acontecendo entre adolescentes que utilizam o computador numa escola pública da periferia de Porto Alegre.

A seguir, apresento brevemente a estrutura do trabalho.

No capítulo 2, contextualizo o campo empírico – a Escola de Ensino Fundamental Migrantes, que atende uma comunidade em que boa parte dos

moradores sobrevive com a renda obtida em atividades de coleta e reciclagem de lixo seco, aspecto relevante para a perspectiva que adotei na aproximação ao problema, e apresento o objeto de pesquisa.

No capítulo 3, resgato momentos significativos da história das práticas de leitura e escrita no Ocidente, articulada com a história da alfabetização, num esforço de caracterizar o momento em que vivemos como de ruptura e instauração de novos conceitos e práticas no que se refere ao ler e escrever.

No capítulo 4, discuto a aprendizagem como função da cultura de cada grupo social, contextualizando o surgimento do conceito de *letramento*, a ferramenta teórica que direcionou a coleta, a análise dos dados e a construção da tese.

No capítulo 5, situo a escola pesquisada no contexto da reestruturação curricular das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, todas organizadas por *ciclos de formação*, trazendo um pouco da história dessa construção.

No capítulo 6, descrevo detalhadamente como aconteceu a pesquisa na EMEF Migrantes, apresentando e analisando os dados obtidos à luz dos estudos sobre práticas e eventos de letramento.

Nas Considerações Finais retomo o problema de pesquisa e aponto algumas questões que considero pertinentes para pensarmos o papel da escola frente à demanda de novas práticas de leitura e escrita que o avanço da tecnologia suscita.

2 O TEXTO NA TELA DO COMPUTADOR

*[...] Não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir),
[...] não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja,
que não dependa das formas através das quais ele atinge seu leitor.*

Roger Chartier

2.1 DEFININDO O OBJETO DE PESQUISA

Nos últimos anos, no trabalho como assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, minha atenção voltou-se para as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita por parte de adolescentes das camadas populares, alunos/as das escolas municipais de Porto Alegre, praticamente todas situadas na periferia da cidade.

Depoimentos de professores/as dão conta de que, apesar do investimento em laboratórios de aprendizagem, turmas pequenas e na qualificação dos educadores, ainda assim há alunos/as que alcançam apenas um nível muito elementar de leitura, qual seja, praticamente o do decifrado da composição das palavras, sendo capaz de enunciá-las isoladamente, sem, no entanto, apreender significados ou relações mais profundas entre elas. Em relação à escrita, a fonetização gera inúmeros problemas de ortografia, e a falta de coerência e coesão textual é agravada pelo uso quase aleatório da pontuação.

Na escola onde desenvolvi a pesquisa aqui relatada isso também ocorre. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Migrantes (doravante referida como EMEF Migrantes), atende basicamente crianças e adolescentes de famílias da Vila Dique, situada na Zona Norte de Porto Alegre, que vivem da reciclagem de lixo, seja trabalhando na coleta, como *catadores* ou *carrinheiros*, seja na separação e seleção nos galpões de reciclagem. A pouca ou nenhuma escolarização dos pais/mães acaba por deixar à escola toda a responsabilidade pela alfabetização das crianças e adolescentes.

Entretanto, é preciso dizer que a existência da escola no local é fruto da mobilização da comunidade, mais especificamente de mulheres que constituíam

um clube de mães, evidenciando a percepção da escolarização das crianças como algo importante, especialmente pelo acesso à leitura e escrita que a escola proporciona.

O contato com a cultura escrita ocorre, naturalmente, no dia-a-dia, nos bares e armazéns, num grande supermercado próximo à Vila, nas placas de identificação das ruas e demais logradouros - como a estação do trem metropolitano, o TRENSURB⁵, e o Aeroporto Internacional Salgado Filho - ao pegar o ônibus, ao assistir televisão. Também no *trabalho* de recolhimento de lixo, quando saem com os adultos ou sozinhos para *bagulhar*, o texto está presente: são embalagens as mais variadas (potes, garrafas, latinhas, sacos, tubos, grandes caixas de papelão), jornais e revistas velhas.

Sílvia Terzi nos lembra que

[...] numa sociedade letrada, é praticamente impossível não entrar em contato com a escrita, mas a quantidade e a qualidade desse contato dependem das condições de vida e das características da comunidade em que as pessoas vivem. Crianças da classe média têm farta exposição a fontes de escrita em casa, nos lugares que freqüentam e na escola. Além disso, em muitos casos, essa exposição é produtiva, uma vez que essas fontes são levadas à atenção das crianças pelos pais num evento de letramento. Isso, entretanto, não ocorre com as crianças da favela [por ela pesquisada]. (TERZI, 2002, p. 53).

No caso específico da Vila Dique, por sua vez, nos momentos de coleta de lixo, o que importa é o suporte do texto e é para isso que o adulto educa o olhar da criança e/ou do adolescente que o acompanha.

Considerando esse aspecto específico dessa comunidade, nessa escola, ao contrário das demais escolas municipais, os/as alunos/as não levam os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para casa porque, segundo depoimento da direção, em outro momento, tais livros acabaram sendo vendidos – *no peso* - junto com outros suportes de texto.

⁵ TRENSURB é a sigla da Empresa de Trens Urbanos, que atende a região metropolitana de Porto Alegre.

É instigante observar a relação dessas crianças e adolescentes com os livros na sala de aula ou na biblioteca da escola. Trata-se muito mais de folhear, examinar o material, as imagens, o tamanho, do que analisar o texto em si: numa primeira aproximação, o livro não é texto – é apenas imagem e papel. Não é com olhos de leitor que boa parte dos/das adolescentes o veem, mas com os de quem busca a possibilidade de geração de renda.

Procurando construir outra relação com o livro, a atividade de contar histórias às crianças tem prioridade na escola, seja na sala de aula ou nas visitas à biblioteca, na chamada *hora do conto*. As turmas dos anos finais do Ensino Fundamental também têm garantido um espaço semanal para leitura individual ou para ouvir a leitura de um/uma professor/a. Há um esforço coletivo no sentido de proporcionar aos/às alunos/as experiências com atos de leitura na escola, já que, contraditoriamente, a própria escola, de certa forma, interdito o livro na casa dos/das alunos/as.

Assim, nesta comunidade, as poucas experiências com a escrita, especialmente com os livros enquanto texto, acontecem na escola, ou seja, a leitura e a escrita são marcadas pela escolarização, são *tarefas* antes de ser prazer. Esse é outro aspecto da questão: *por que aprender a ler e escrever se o que tenho a fazer são tarefas escolares?*

Os estudos do historiador francês Roger Chartier (1991, 1994) nos falam da aproximação com a leitura e a escrita sempre por motivos bem significativos: a compreensão dos textos sagrados – a Bíblia e o catecismo, os livros com a vida dos santos - que, mais tarde dão lugar ao profano - os romances da *Biblioteca Azul*⁶, as leituras proibidas...

Em minha experiência como professora de Língua Portuguesa em escolas públicas de periferia urbana, entretanto, pude observar que, atualmente, para as

⁶ A chamada Biblioteca Azul foi um movimento que surgiu na França no século XVII e que buscava tornar os livros mais acessíveis às camadas populares. O acervo era composto de textos de ficção cômica, vidas de santos, contos de fada, romances de cavalaria, conhecimentos úteis, etc., adaptados pelos editores para tornar a leitura mais *fácil*. Entre 1660 e 1780, circularam especialmente entre os camponeses, levados por mascates. (cf. CHARTIER, 1999).

camadas populares, o livro parece estar sempre associado à escola. E se a experiência de leitura na escola é vazia de sentido, então que lugar pode ocupar o livro, o jornal, os impressos em geral no dia-a-dia dessas crianças e jovens?

Muitas questões nos desafiam se nos propusermos pensar que relações permeiam as dificuldades com a leitura e a escrita que as crianças e adolescentes apresentam na escola e quais práticas de leitura podem estar acontecendo nessa comunidade. Ou, dito de outra forma, como caracterizar as *competências de leitura* dessa comunidade para que possamos compreender a maneira como os textos são apreendidos, compreendidos, manipulados? E que textos são esses?

Parece não haver lugar para o impresso nas casas, só no galpão de reciclagem, em diferentes suportes que garantem a sobrevivência. Algumas questões se impõem: há na Vila alguma experiência de leitura de livros fora da escola? E o jornal, que lugar tem? Com avós e/ou pais sem experiência de escola, como fica a expectativa de leitura?

O que mais surpreende é que, incrustada em uma sociedade letrada, a população da vila sobrevive com competências mínimas de leitura e escrita, obtendo sua renda, num certo sentido, de *resíduos de texto*, isto é, o texto está sempre presente nos rótulos, embalagens (de metal, vidro, plástico, papelão) e no papel – jornais, revistas, formulários, encartes publicitários, fragmentos de cadernos escolares, etc. – a ser reciclado.

Voltando à escola, há outras singularidades a pontuar. Em minha aproximação preliminar ao campo, já com olhar de pesquisadora, pude observar que as mesmas crianças e adolescentes que pareciam não ver no texto impresso o caráter simbólico da escrita, e que, muitas vezes, recusavam-se a ler e a escrever em sala de aula, pareciam à vontade diante da tela do computador no laboratório de informática da escola.

Acredito que é possível afirmar que, na tela, o texto tem seu lugar enquanto *texto*, livre do suporte de papel, ora associado às tarefas da escola (caderno,

livro), ora à geração de renda (embalagens de papelão e plástico, revistas, jornais, etc.).

Mas há mais do que texto na tela. São ícones, símbolos, imagens. Que possibilidades de leitura se colocam então?

O domínio dos elementos do teclado, a identificação dos ícones, a compreensão da correta seqüência das fases de um jogo, o uso de senhas, a interação pela escrita nas salas de bate-papo ou via correio eletrônico, a manipulação de diferentes tipos e tamanhos de letras no editor de texto, a possibilidade da correção dos erros de forma imediata, sem constrangimentos, a leitura do jornal numa página da *internet*, o acesso aos *sites* de música e literatura com milhares de textos de todos os tempos – tudo isso certamente altera a relação das crianças e adolescentes com a leitura e a escrita.

Investigar como isso está acontecendo foi o problema de pesquisa, formulado conforme segue:

Como estudantes do III Ciclo de uma escola pública de periferia de Porto Alegre - membros de uma comunidade que sobrevive basicamente da coleta e reciclagem de lixo seco – estão vivenciando a leitura e escrita nos computadores do laboratório de informática da escola?

A meu ver, o computador pode desencadear um interesse pela leitura e pela escrita que o impresso – livros, revistas, jornais, folhetos, etc. - não é capaz de promover nessa comunidade. Se os textos encontrados no lixo não têm significado, sendo considerados, antes de tudo, pelos *suportes* que os carregam e – portanto – o sentido é o do seu valor comercial, o texto na tela do computador, ao contrário, resgataria o valor simbólico da escrita, contribuindo para o efetivo letramento dos/das adolescentes.

Algumas perguntas se impõem a partir da reflexão sobre o concreto vivido desses jovens. Haveria, de fato, uma ruptura entre o texto no galpão de reciclagem, válido apenas pelo seu suporte (papel, papelão, plástico, alumínio), o texto escolarizado do livro didático (do quadro-negro, dos cadernos de

exercícios), e o texto na tela do computador, objeto ainda não totalmente apropriado pela escola, ou, dito de outra forma, não associado pelos adolescentes ao ambiente escolar? Que sentidos podem estar sendo construídos? Que estratégias de leitura estão sendo utilizadas?

A hipótese de uma complexificação dos atos de leitura e escrita na tela do computador direcionou a observação. O objetivo da pesquisa foi analisar o que um grupo de adolescentes socializados numa comunidade de catadores e recicladores de lixo seco, na periferia de Porto Alegre, produz em termos de leitura e escrita diante do computador, no laboratório de informática da escola, com seus/suas colegas e professores/as.

Diferentemente de outros trabalhos, tais como os de ALVES (2006), que analisam a leitura e a escrita a partir de atividades realizadas através de um *objeto de aprendizagem* (O.A.); ou de BISOGNIN (2008), entre outros, que discute o uso do chamado *internetês*, essa pesquisa buscou *olhar* para a leitura e a escrita a partir da tela do computador enquanto suporte de texto, articulando essa experiência com a história das práticas de leitura e escrita, à luz do conceito de letramento.

2.2 A APROXIMAÇÃO AO CAMPO

A EMEF Migrantes está situada na rua Severo Dulus, perto do Aeroporto Internacional Salgado Filho. A comunidade atendida pela escola é a Vila Dique, cuja população sobrevive majoritariamente da reciclagem de lixo.

A Vila Dique, por sua vez, fica próxima à cabeceira da pista de pouso e decolagem do aeroporto e estende-se ao longo da assim chamada *Avenida Dique*, que na verdade é uma rua estreita, com asfalto em péssimas condições, sem calçadas para os pedestres, sem sinalização nem iluminação adequadas. Há ainda uma parte da vila à qual só se tem acesso através de uma estrada de chão batido.

As casas são em geral precárias, muitas feitas parte de alvenaria, parte de madeira reutilizada, construídas em terrenos minúsculos, com um valão nos fundos. Por conta do valo, da presença dos animais – galinhas, cavalos, às vezes porcos - nos locais mais afastados da *Avenida*, e do lixo acumulado, o ar tem um cheiro característico, tornando-se quase insuportável no verão.

Apesar desse quadro, entretanto, há árvores, flores inclusive, em algumas casas, quebrando a sensação de aridez. Nas cercas improvisadas, há roupa limpa secando. É comum ver crianças brincando na rua, disputando lugar com carros e motos.



Figura 1 - Fundos da Avenida Dique



Figura 2 - Trecho da Avenida Dique

O trânsito na Avenida Dique é intenso, especialmente no início da manhã e no final da tarde, pois a rua funciona como um atalho para quem sai da Avenida das Indústrias, no Bairro Anchieta, ou de Canoas⁷ e quer chegar mais rapidamente nas avenidas Sertório ou Assis Brasil e vice-versa.

Entre carros importados, modelos nacionais de luxo e motos, circulam carrinhos de lixo puxados por homens e mulheres, às vezes idosos, carrinhos de bebê empurrados por jovens mães rodeadas de crianças maiores, carroças, pedestres, caminhões pesados, e ainda caminhonetes e carros em péssimas condições, transportando operários com suas ferramentas, bem como material de construção, como madeira, tijolos, ferros, etc.

⁷ Cidade da zona metropolitana de Porto Alegre.

Além disso, seis linhas de ônibus⁸ que fazem trajetos ligando o aeroporto à Zona Norte também cruzam a *Avenida Dique*, embora os pontos de parada não tenham nada além de uma placa a indicá-los.

Simultaneamente, aviões que decolam ou pousam no Salgado Filho fazem voos rasantes sobre a Vila.



Figura 3 - Vila Dique⁹

É possível identificar dos dois lados da rua pontos de acúmulo de lixo reciclável, já que *carrinheiros* e *catadores* colocam lixo no seu próprio pátio, mas é num grande galpão em que se lê Associação de Catadores de Materiais

⁸ Entre as linhas de ônibus que cobrem a região encontra-se a *Leopoldina/Aeroporto*, usada pelos alunos que freqüentavam a Sala de Integração e Recursos (SIR) localizada na EMEF Grande Oriente do Rio Grande do Sul, e a *Aeroporto/Iguatemi*, utilizada para acesso ao Shopping Iguatemi, localizado em uma das zonas mais abastadas da cidade.

⁹ Fotografia publicada como parte do artigo “A omissão apequenou o aeroporto Salgado Filho”, de Nilson Mariano, no jornal *Zero Hora* de 30 de agosto de 2009. A legenda da fotografia desvela o foco da matéria: “Sem a retirada da Vila Dique, ficará no papel obra que permitirá instalação de aparelho anti-neblina”.

Recicláveis da Vila Santíssima Trindade¹⁰ que o caminhão do Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU) despeja o lixo seco recolhido nas ruas de Porto Alegre nos dias de coleta seletiva.

Muitas pessoas trabalham na separação do lixo no galpão de reciclagem, inclusive mulheres. Foi esse grupo que se mobilizou pela criação da escola, no início dos anos noventa.



Figura 4 - Caminhões entregam lixo no galpão de reciclagem.



Figura 5 - Antiga sede da Escola Migrantes, hoje uma creche comunitária.



Figura 6 - Interior do galpão de reciclagem.



Figura 7 - Lista de preços pagos pelo material reciclável.

No início da rua, no sentido Porto Alegre – Canoas, fica a entrada de fundos de uma revenda de automóveis e, muitas vezes, quando o caminhão

¹⁰ A Associação de Catadores de Materiais Recicláveis da Vila Santíssima Trindade foi a segunda unidade de reciclagem instalada em Porto Alegre, em 1991. As 60 toneladas de lixo seco recolhidas ao dia na cidade são distribuídas atualmente entre 8 entidades recicladores. Informações disponíveis em http://www.lixo.com.br/site_antigo/www.lixo.com.br/poa.htm. Acesso em 20 de maio de 2009.

carregado de carros novos estaciona no local, aguardando a abertura dos portões, o tráfego fica ainda mais congestionado.

Atravessar os cerca de 900 metros da *Avenida Dique* é como uma imersão no *Terceiro Mundo*, com a miséria exposta na falta de condições mínimas: não há esgoto, calçadas, iluminação pública e o lixo à espera da reciclagem está presente por todo lado.

Um posto de saúde, cuja fila no início das manhãs deixa claro que a saúde também é um problema entre os moradores, juntamente com a escola infantil comunitária ao lado do galpão de reciclagem – onde originalmente funcionava a EMEF Migrantes - são os únicos equipamentos urbanos públicos disponíveis na Vila. Na verdade, trata-se de uma área de risco dada a proximidade com o aeroporto, e a Prefeitura de Porto Alegre prevê sua desocupação já há alguns anos, não só por motivo de segurança, mas também em virtude da necessidade de ampliação da pista para permitir o pouso e a decolagem de aviões maiores. Enquanto isso não ocorre, o investimento em infra-estrutura é mínimo.

Na outra ponta da rua, na direção do aeroporto, uma pequena ponte sobre o valão separa a Vila Dique do bairro Anchieta. A ponte é estreita e a passagem dos carros se dá num sentido de cada vez, controlada por um semáforo. Nos momentos de pique, formam-se filas de carros dentro da Vila, na sua maioria com as portas e vidros fechados, revelando a tensão de seus ocupantes ao circularem numa área considerada perigosa.

A pequena ponte funciona quase que como um salvo-conduto para o *Primeiro Mundo*, representado pela Avenida das Indústrias, onde muitas empresas têm suas sedes, e pela Avenida Severo Dullius, onde ficam o aeroporto, os hotéis internacionais em que se hospedam executivos, artistas, jogadores de futebol e outros famosos, além de uma grande casa de *shows* e os viadutos que dão acesso à cidade de Canoas e ao centro de Porto Alegre, bem como as passarelas que levam à Estação Aeroporto do TRENURB.



Figura 8 - Ponte ligando a Av. Dique à Av. das Indústrias.



Figura 9 - Estacionamento do Aeroporto Salgado Filho, na Av. Severo Dullius.

A EMEF Migrantes nasceu de iniciativas de um grupo de mulheres, conforme já referido, reunidas no Clube de Mães Margarida Alves, que acolhia e tentava ensinar as crianças da Vila a ler, escrever e realizar algumas operações matemáticas, com o apoio da Igreja Cristo Redentor e da Escola Santa Dorotéia. Posteriormente, a partir da mobilização da comunidade, a Secretaria Municipal de Educação encampou a escola, transformando-a numa escola de Ensino Fundamental completo, com professores concursados.

Um pequeno prédio de madeira foi construído ao lado do galpão de reciclagem para abrigar a escola. Os dois prédios eram separados entre si apenas por uma tela de arame. Há relatos de que as crianças às vezes cortavam os pés descalços ao pisar nos cacos de vidro das garrafas jogadas no local pelo caminhão do lixo.

Desde seu início, entretanto, ela teve uma proposta pedagógica diferenciada, considerando as especificidades da população atendida. As pessoas eram oriundas do interior, muitas da zona rural – daí o nome dado à escola: Migrantes. Em 93 e 94 a escola organizava-se por *etapas*, mas já em 1995 adotou a organização por *ciclos de formação*¹¹, oficializada em 1996, juntamente com mais três escolas da Rede Municipal de Ensino (doravante RME).

¹¹ No Capítulo 4 discuto em detalhes a estrutura e organização das *escolas por ciclos de formação* na RME/POA.

O crescimento da população da Vila e, conseqüentemente, a necessidade de ampliar as vagas na escola, fez com que a SMED construísse outro prédio, dessa vez do outro lado da ponte sobre o valão, na Severo Dullius, essa, sim, uma larga avenida com árvores plantadas nos canteiros que ladeiam outro valo (que desemboca na Dique) e com uma iluminação privilegiada, embora, com exceção da escola, apenas indústrias que funcionam somente durante o dia tenham sua sede nessa área.



Figura 10 – EMEF. Migrantes (prédio novo)

O novo prédio da escola, inaugurado em 2002, também é de madeira - provisoriamente sempre justificada aos usuários com a perspectiva da mudança da Vila para local mais adequado - , com salas feitas em módulos, todas equipadas com ventiladores, pois o calor é intenso no verão. À parte essa especificidade, a escola dispõe de todos os outros recursos das demais unidades da RME: biblioteca, refeitório, sala de artes, quadra de esportes, laboratório de ciências, laboratório de aprendizagem e laboratório de informática, além das salas destinadas aos setores administrativos.

O laboratório de informática é uma sala ampla, a única com ar condicionado – para garantir o funcionamento dos computadores. Estar lá dentro é estar no *Primeiro Mundo*: o calor e o mau cheiro ficam de fora, as cadeiras são estofadas, os computadores são potentes, a *internet* é muito rápida (a escola, nesse aspecto, se beneficia da proximidade com o aeroporto).

Como o ambiente é mais agradável, as reuniões pedagógicas são sempre feitas no laboratório de informática - prática que só ocorre nessa escola - mesmo que não haja previsão de uso dos computadores na reunião. As cadeiras, originalmente dispostas de frente para os computadores, têm sua posição invertida e os professores sentam-se, literalmente, de costas para as máquinas, em círculo.

A maior parte das observações consideradas nesse estudo foram realizadas neste laboratório, às vezes com o apoio de uma estagiária de curso técnico de informática, às vezes com a professora responsável pelo ambiente ou, ainda, apenas com os professores participantes, seus alunos/as e a pesquisadora.

2.3 METODOLOGIA

Para aproximar-me do cenário complexo da EMEF Migrantes, em busca de tecer uma *interpretação densa* (GEERTZ, 1989, p. 13) do processo de letramento de seus alunos a partir de suas relações com a tela do computador, precisei desenvolver uma metodologia de pesquisa que contemplasse essas especificidades. Assim, delineei essa pesquisa como um estudo de caso de caráter etnográfico.

De um lado, o estudo de caso permite enfatizar a interpretação de um determinado contexto com a profundidade necessária para que se possa refletir sobre ela a partir de múltiplos ângulos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21); de outro, a perspectiva etnográfica conecta-se ao conceito de letramento, por remeter às práticas culturais do grupo pesquisado, relativizando as visões de mundo do pesquisador e seus *a priori* de pesquisa.

Brian Street (2003), pesquisador britânico, em defesa do uso de perspectivas etnográficas para estudos cujo enfoque seja o letramento, chama a atenção para o fato de que, nos últimos anos, projetos desenvolvidos por

especialistas em alfabetização, alheios às práticas de letramento já em desenvolvimento nos grupos e comunidades alvo, têm falhado ao proporem intervenções baseadas em suposições prévias. Ao contrário, as abordagens qualitativas e etnográficas têm gradativamente trazido contribuições inéditas aos estudos do letramento. Para Street,

[...] a abordagem etnográfica preocupa-se mais em tentar compreender aquilo que realmente acontece do que em tratar de provar o sucesso de uma intervenção específica, ou em “vender” uma determinada metodologia de ensino ou de gestão. As conclusões da abordagem etnográfica poderão levar a diferentes avaliações daquilo que conta como fornecimento “eficaz” de letramento, a diferentes exigências quanto a resultados e a currículos e a formas pedagógicas distintas, em comparação com muitos programas tradicionais. (STREET, 2003, p. 1 - 2).

Essa pesquisa compartilha dessa posição e considera essa comunidade como tendo uma relação peculiar com a leitura e a escrita, atravessada pelo sentido que o papel, enquanto suporte de texto, tem para ela em termos de sobrevivência.

Os limites impostos pelo *ciclo da escola*, entretanto, acabaram por definir o *ciclo da pesquisa*. Assim, embora tenha usado, entre outros, procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica, este estudo não pode ser caracterizado como uma etnografia *strictu sensu*.

Vários autores vêm aprofundando as relações entre antropologia e educação (McLAREN, 1992), cunhando a chamada *etnografia da prática escolar* (ANDRÉ, 1995). Erickson (1984) afirma que qualquer grupo social cujas relações sociais sejam reguladas pelo costume pode constituir a unidade de análise do etnógrafo. E ele continua:

Nas sociedades modernas uma família, uma sala de aula, uma escola inteira, um grupo de trabalho em um fábrica, uma fábrica em sua totalidade são unidades sociais que podem ser descritas

etnograficamente (como também não etnograficamente). (ERICKSON, 1984, p. 52).¹²

A etnografia na escola, ou a etnografia escolar, porém, demanda cuidados epistemológicos específicos do pesquisador. Talvez o maior deles seja o exercício constante de *estranhar o familiar* (VELHO, 1987) quando se trata de investigar uma realidade tão próxima ao pesquisador-professor como a escola. Como pontua Erickson,

Era *eu* que estava *lá* fazendo o trabalho de campo, não qualquer outra pessoa. Minhas suposições e preconceitos são partes do meu *eu*. Eu não posso deixá-las em casa quando eu entro em um lugar. (ERICKSON, 1984, p. 60)¹³.

Assim, com a consciência da proximidade ao meu campo de estudo, constante *vigilância epistemológica* (BACHELARD, 1986) e essa bagagem teórico-metodológica amparando meu olhar, iniciei as negociações com a escola para a realização da pesquisa.

Como assessora pedagógica para a alfabetização da SMED, eu acompanhava a trajetória de algumas crianças da EMEF Migrantes, especialmente as que frequentavam o Laboratório de Aprendizagem (LA) ou a Sala de Integração e Recursos (SIR). As dificuldades de leitura e escrita eram grandes e desafiavam professores/as e a assessoria.

Quando escrevi o anteprojeto para a seleção para o doutorado ainda no final de 2003, já tinha interesse em pesquisar questões relativas à aprendizagem na Migrantes, que, como já escrevi antes, recebe alunos da Vila Dique, onde a maioria das famílias trabalha com reciclagem de lixo.

Coincidentemente, em 2005, já então doutoranda, fui designada para atuar como professora itinerante do III Ciclo nessa escola e naquela ocasião acompanhei o trabalho de alguns professores no laboratório de informática, por

¹² No original: "In modern societies a family, a school classroom, an entire school, a work group in a factory, a whole factory are social units that can be described ethnographically (as well nonethnographically)".

¹³ No original: "It was *I* who was *there* doing the fieldwork, not somebody else. My fundamental assumptions and prejudices are part of my *me*. I cannot leave them home when I enter a site."

pouco menos de um ano. Essa experiência suscitou novas questões e, no decorrer da definição do projeto de tese, aprovado em outubro de 2006, contribuiu para que a Migrantes se constituísse como *locus* definitivo da pesquisa.

Assim, em março de 2007, voltei à escola, agora na condição de pesquisadora, para apresentar a proposta de realização da pesquisa à equipe diretiva.

A ideia inicial era observar diferentes turmas do III Ciclo (correspondentes às séries finais do Ensino Fundamental) em atividades realizadas no laboratório de informática, planejadas pelos professores sem a intervenção da pesquisadora.

Foi então marcada uma reunião com o grupo de professores do III Ciclo para a apresentação do projeto e para o convite aos possíveis interessados em participar. Nessa reunião, realizada no início de abril, o professor de História e a professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa aceitaram participar da pesquisa. Soube posteriormente que eram esses dois professores que de fato utilizavam o laboratório de informática de forma sistemática, com uma proposta específica.

Nesse primeiro momento, optei por observar diversas turmas do III Ciclo – C11, C21 e C31, correspondentes, a grosso modo, a 6^a, 7^a e 8^a séries, em situações de aula no laboratório de informática, procurando ficar aberta às possibilidades que o campo traria.

Foram definidos, juntamente com a supervisão da escola, dois dias por semana para a minha observação livre, de acordo com o horário em que tais turmas estariam com os professores que se dispuseram a participar e em que o laboratório de informática seria usado.

As primeiras observações ocorreram ainda no início de 2007, com a C21 e a C11, durante as aulas de português. Fui apresentada a eles como alguém que estava fazendo uma pesquisa sobre o uso do computador na escola e que, além de observá-los, iria fazer algumas perguntas a cada um sobre isso.

Meu maior interesse, porém, era em relação à C31, composta em sua maioria por alunos que eu conhecera dois anos antes, quando integravam a C11 e a C12 e eu atuava como professora itinerante na EMEF Migrantes. Observar como alguns alunos que tinham muita dificuldade na leitura e na escrita, e que haviam frequentado a Sala de Integração e Recursos (SIR) da sua região ou o Laboratório de Aprendizagem da escola, estavam concluindo o Ensino Fundamental certamente traria elementos significativos para a análise.

Nesse mesmo mês, por ocasião de nova visita da pesquisadora à escola, houve um convite para atuar como professora de Língua Portuguesa no III Ciclo. Após uma breve avaliação do significado dessa mudança para a pesquisa, juntamente com meu orientador, optei por aceitar, acreditando que assim poderia ampliar o campo empírico, analisando situações de sala de aula em que a leitura e a escrita também estivessem em pauta.

Tudo levava a crer que o trabalho de campo tomaria ritmo, o ciclo da pesquisa e o ciclo da escola seguiriam seu curso em consonância. Entretanto, novos desdobramentos estavam por acontecer.

O mês de maio transcorreu rapidamente enquanto eu tentava me constituir como professora e manter as observações nas aulas dos colegas. Logo ficou claro que não seria tarefa fácil, já que questões envolvendo a autoridade de professora acabavam por alterar a atuação como pesquisadora.

Decidi, então, fazer registros das minhas próprias aulas, com o uso do quadro-negro, caderno e livro, observando suas reações. Começo a me centrar mais na C21 e na C31, já que a C11 está recém iniciando contatos mais frequentes com o laboratório de informática, ou melhor, com o editor de texto e a *internet*. Até então, o uso era restrito a jogos educativos utilizando o computador.

No início do segundo semestre, mudanças na escola levaram a que eu deixasse as aulas de Língua Portuguesa e passasse a atuar em Língua Inglesa. Naquele momento, no entanto, ficou claro que seria muito difícil manter a isenção necessária. A relação professora-alunos exigia posturas e procedimentos distintos

da pesquisadora e, por esse motivo, ainda em agosto, afastei-me da sala de aula para me dedicar exclusivamente à pesquisa.

As negociações para a continuidade da investigação tiveram de ser retomadas, uma vez que o tempo agora reduzido exigia que os últimos meses do trabalho de campo fossem mais dirigidos. No início de setembro novamente conversei com a supervisão da escola, já com o termo de consentimento prevendo a participação dos/das alunos/as em horários para além das aulas, entre o final do turno da tarde e o início da noite, como também, nas quintas-feiras, durante o horário de reunião dos/das professores/as.

Essa proposta, entretanto, não foi aceita pela direção, alegando que eu não poderia trabalhar sozinha com os/as estudantes e que a estagiária não estaria nesses horários, além do fato de que a reunião de professores sempre era feita no laboratório. Diante disso, a supervisora então propôs que eu trabalhasse com dois professores que estavam dispostos a colaborar – o de Filosofia e o de Língua Portuguesa – durante um período determinado e com um projeto previamente definido. Segundo ela, era a proposta possível para a escola. Marcamos, então, os encontros e definimos como o trabalho seria feito.

Como não se tratava de analisar o uso de um *software* determinado, nem de propor uma atividade de uma área específica, mas sim investigar as estratégias e os usos que os/as adolescentes fazem do computador no que tange à leitura e à escrita de forma ampla, a última etapa da pesquisa envolveu a observação de situações de ensino-aprendizagem ocorridas no laboratório de informática, no seu dia-a-dia, com os professores que se dispuseram a participar. No capítulo 6, em que analiso os dados obtidos, descrevo em detalhes os procedimentos adotados e os instrumentos utilizados para a sua obtenção.

3 HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA / HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

*A bondosa ajuda do mestre e o orgulho, juntos, levaram-me a enfrentar com zelo as tarefas, tanto que após algumas semanas conseguia ler bastante corretamente não apenas aquilo que escreviam para mim na tabuinha encerada, mas também o livro de latim que me deram. Depois recebi um livrinho alemão, que me custou muito sacrifício para ler mas, em troca, deu-me uma grande alegria. De fato, quando lia alguma coisa, conseguia entendê-la, o que não acontecia com o latim; tanto que **no início ficava maravilhado porque era possível ler e, ao mesmo tempo, entender o que se tinha lido.***

Walafried Strabo

Os estudos de história da alfabetização, além das já clássicas abordagens do tema do analfabetismo enquanto dado estatístico, ou do debate sobre os métodos de alfabetização mais ou menos adequados e eficientes, incorporaram, mais recentemente, pesquisas sobre as funções sociais da leitura e da escrita em diferentes épocas e sociedades.

Para Antonio Viñao Frago (1990) e outros estudiosos da alfabetização, os processos de elaboração do pensamento estão estreitamente vinculados às práticas e tecnologias que temos à disposição no nosso grupo social, ou seja, nossos modos de pensar - e de nos expressarmos - dependem de nossa experiência com determinados artefatos culturais. Nesse sentido, a estrutura e o funcionamento dos processos cognitivos são produtos históricos. (cf. VIÑAO FRAGO, 1990, p. 127).

É nessa perspectiva que aproximamos tais estudos às pesquisas do historiador francês Roger Chartier sobre a história da difusão da escrita e do impresso, bem como da leitura, uma vez que, embora ele não se preocupe em *como* afinal as pessoas aprendiam a ler e a escrever, seu trabalho de levantamento e análise das práticas de leitura e escrita na sociedade ocidental, especialmente na França do Antigo Regime, suscita questões a meu ver extremamente pertinentes para o estudo da alfabetização. Chartier propõe uma história das práticas de leitura a partir de três eixos: a materialidade dos diferentes suportes de texto, os atributos

gráficos que *conformam* a leitura (ou que têm esse objetivo) e a diversidade de tais práticas. (CHARTIER, 1999).

Chartier pesquisa basicamente a história dos livros e jornais que circularam ao longo dos séculos, buscando elementos para compôr essa história na análise de documentos diversos, tais como registros religiosos, inventários, quadros de época, relatos, a própria literatura. A forma como os diferentes grupos sociais se aproximam e se apropriam dos textos vai mudando com o decorrer do tempo. Práticas como a da leitura coletiva, isto é, a leitura de uma pessoa para os demais, em voz alta, cedem lugar à leitura individual, silenciosa. O acesso particular ao livro gera novas práticas, assim como sua diminuição de tamanho, originando os livros de bolso, responsáveis pela popularização de textos clássicos até então reservados a uma elite leitora (CHARTIER, 1991).

Ao pensar a história dos livros – ou impressos – e de seus leitores, ele nos revela pistas para compreendermos a complexificação das exigências em relação às competências de leitura e escrita à medida que a própria cultura escrita se complexifica, passando por Gutenberg e chegando às novas tecnologias de informação e comunicação, com o uso do computador na produção de textos e imagens, e, mais recentemente, com a *Internet*.

No livro *História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes*, em capítulo sobre as práticas de escrita, Chartier concorda com Ariès que

[...] considerava o ingresso das sociedades ocidentais na cultura da escrita uma das principais evoluções da era moderna. Os progressos da alfabetização –entendida como a aquisição do saber ler e escrever por parte do maior número de pessoas –, a circulação mais densa da palavra escrita – à mão ou impressa –, a difusão da leitura silenciosa, que estabelece uma relação solitária e íntima entre o leitor e o livro, constituíam para ele transformações decisivas que de maneira inédita traçavam a fronteira entre os gestos culturais do foro íntimo e os da vida coletiva. (CHARTIER, 1991, p.113).

Buscando compreender a crescente privatização da sociedade na era moderna, Chartier investiga práticas de leitura e escrita na Europa Ocidental, estabelecendo relações entre esse processo (a privatização) e o *progressivo*

ingresso das sociedades ocidentais na escrita (Ibidem, p. 113). Para ele, “saber ler é primeiramente a condição obrigatória para o surgimento de novas práticas constitutivas da intimidade individual” (CHARTIER, 1991, p. 119).

Chartier reúne estudos de diversos historiadores que buscaram nas assinaturas de documentos, de ordem religiosa, notarial ou judiciária indícios de quantos e quais cidadãos tinham acesso à escrita. Com o cuidado metodológico de não tomar os dados como absolutos, e fazendo ressalvas em relação à distinção entre a capacidade de leitura e a de escrita que possam ser daí deduzidas, já que há os que lêem mas não sabem assinar seu nome, e os que assinam sem necessariamente saber escrever para além disso, ele afirma que as assinaturas devem ser consideradas como

indicadores culturais macroscópicos, compósitos, que não medem exatamente nem a difusão da capacidade de escrever, mais restrita dos que os números indicam, nem a da leitura, que é mais extensa. (CHARTIER, 1991, p. 114).

A análise das *taxas de assinaturas*, identificadas como *taxas de alfabetização* consideradas as observações acima, deixa claras as diferenças de gênero, de ofícios e condições econômicas, bem como entre a população urbana e rural com relação ao possível domínio da leitura e da escrita. Há mais assinaturas de homens nas estatísticas, assim como de *clérigos, gentis-homens e grandes comerciantes*. Da mesma forma, nas zonas urbanas as percentagens de assinaturas sobem.

A influência da Reforma da Igreja na ampliação da capacidade de leitura, principalmente nos países protestantes, tais como a Suécia, a Alemanha e a Inglaterra, também é analisada por Chartier. Há campanhas de alfabetização na última, e na Suécia exige-se que os fiéis saibam ler e conheçam o catecismo para terem acesso aos sacramentos da comunhão e do matrimônio. Essas e outras exigências fazem com que em alguns países protestantes a *leitura* se torne uma capacidade universal. Na Alemanha, com a chamada Segunda Reforma, a do *pietismo*, já no século XVIII, a Bíblia – traduzida para o alemão por Lutero – se tornaria comum nas casas dos fiéis, supondo a possibilidade de sua leitura.

A tradução da Bíblia abre caminho para que os fiéis possam ter acesso aos textos sagrados, o que, por outro lado, incomoda os que vêem isso como uma profanação.

Aqui há uma questão importante a ser pontuada: o *saber ler* se populariza, mas não o *saber escrever*, ainda um privilégio de poucos. Os artefatos analisados deixam entrever a estreita relação da ampliação do domínio da leitura e da escrita nos diferentes grupos sociais com os contextos culturais, políticos e econômicos de cada momento histórico. Ora a ampliação da capacidade de leitura assusta, ora há resistência à escrita por parte dos que não a dominam.

Nesse processo, a *invenção da imprensa* é um marco na história da escrita, alterando não só as formas de inscrição e transmissão dos discursos, mas incidindo profundamente sobre a própria maneira de pensar, que progressivamente deixa de lado os processos de produção de conhecimento próprios ao tempo das sociedades orais, instaurando novas práticas.

Chartier retoma estudos de Vico, Condorcet e Malesherbes ainda no século XVIII que organizaram *periodizações de larga envergadura a partir das mutações das formas de inscrição e de transmissão dos discursos*, associando os estudos de Walter Ong, Jack Goody e Henri-Jean Martin, no século XX aos mesmos objetivos:

[...] Trata-se, antes de tudo, de identificar como as transformações maiores, que modificaram a fixação, a circulação e a conservação do escrito, alteraram ao mesmo tempo as relações entre os homens, os modos de exercício do poder, as técnicas intelectuais. (CHARTIER, 2003, p. 29).

Para aprofundar a discussão, vou me valer da abordagem histórica dos conceitos de alfabetização, mostrando que as exigências com relação à qualidade da alfabetização, ou melhor, o conceito do que é estar alfabetizado hoje prevê habilidades e/ou competências outras que não as de épocas anteriores. Pretendo ainda fazer uma breve reflexão sobre a relação alfabetização/escolarização.

3.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DOS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO

Em artigo que discute as relações entre alfabetização e escolarização, Cook-Gumperz nos alerta para o fato de que, hoje, *a alfabetização é tanto a finalidade quanto o produto da escolarização* (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 27). Mas nem sempre foi assim e é ela também que afirma que *nosso conceito de alfabetização é inseparável das circunstâncias específicas de nosso contexto histórico* (Ibidem, p. 29).

As mudanças no conceito de alfabetização nos documentos oficiais da UNESCO, nos últimos cinquenta anos, corroboram essa afirmação. Se em 1951 estar alfabetizado significava ser capaz de ler e escrever um bilhete simples, já em 1957 a exigência era de *um continuum de habilidades, inclusive de leitura e escrita, aplicadas a um contexto social*. (cf. MORTATTI, 2004, p. 20).

Em 1962, as exigências em relação à alfabetização aumentam e os sujeitos devem possuir conhecimentos e habilidades que o capacitem a engajar-se em atividades do seu grupo, inclusive contribuindo para seu desenvolvimento. Finalmente, a partir de 1978, as declarações da UNESCO insistem que, além de possuir conhecimentos e habilidades de leitura, escrita e cálculo matemático, é necessário também ser capaz de utilizá-los adequadamente no seu cotidiano, em seu benefício e de seu grupo social. (Ibidem, p. 20). Falava-se, então, em *alfabetismo funcional*, um conceito que aos poucos se ampliaria até chegar ao que hoje denominamos *letramento*, palavra necessariamente presente no vocabulário de pesquisadores da área da alfabetização.

É preciso, entretanto, voltar um pouco mais no tempo para compreendermos melhor como as mudanças nas funções sociais e nos artefatos da escrita geraram novas exigências em relação à alfabetização e como constituiu-se a dicotomia alfabetizado/analfabeto, com atribuição de valores – positivo e negativo - a um e outro estado.

Não se trata de negar a função da escola nos dias atuais – capacitar os indivíduos para viverem numa sociedade de cultura escrita – mas de resgatar a

existência de saber/conhecimento em culturas orais e, conseqüentemente, não atribuir, de antemão, um lugar de não-saber para educandos/as com dificuldades de leitura e/ou escrita.

Viñao Frago, pesquisador da história da alfabetização e suas relações com as mudanças da sociedade, já referido anteriormente, identifica três grandes fases da pesquisa nessa área: a primeira, em que o *analfabetismo* é o centro, em geral com levantamento de dados estatísticos nas diferentes regiões, desdobrados por idade, sexo, etc., com ou sem a análise de suas prováveis causas; a segunda fase, a partir dos anos sessenta e com seu pico nos setenta, centra-se no *processo de alfabetização*, discutindo as relações entre a oralidade e a escrita, aspectos tecnológicos, questões ideológico-culturais, análises comparadas entre distintos grupos sociais.

Quanto ao processo de alfabetização, no sentido estrito (leitura e escrita) as investigações mostraram sua não linearidade temporal, sua irregular dispersão geográfica e suas complexas e ambivalentes relações como os processos de industrialização e urbanização, interessando-se, de um modo especial, pelas funções sociais da leitura e da escrita, o quem, o quê e o como de ambas as práticas, a difusão da cultura escrita e os diferentes tipos de semi-alfabetização ou usos restritos das habilidades de ler e/ou escrever. (VIÑAO FRAGO, 1990, p. 125).

Segundo Viñao Frago, essa última perspectiva aproximou o historiador da alfabetização de outros pesquisadores, como lingüistas e antropólogos, além do historiador da literatura e da cultura, o que teria originado a terceira fase dos estudos de história da alfabetização, articulada com a história sócio-cultural: “*Já não é história da alfabetização, strictu sensu, mas história dos processos de comunicação, da linguagem e do pensamento, isto é, da mente humana*” (Ibidem, p. 125).

Essa abordagem permite que vejamos de forma muito mais ampla a questão da alfabetização ao longo da história, rompendo a arraigada associação alfabetização/escolarização. Atualmente sabemos, por exemplo, que já no século XIII, a apropriação da leitura e da escrita acontecia na medida das necessidades

de alguns segmentos da população, mais envolvidos com o comércio, ou entre religiosos e governantes.

É possível afirmar que até por volta do século XVIII havia uma situação de *múltiplos alfabetismos* – algumas pessoas apenas liam (e de forma diversa do que hoje consideramos ler), poucas escreviam (a partir de aprendizados através do uso e com dificuldades na reprodução dos traços da escrita) – da qual nos encaminhamos paulatinamente para a idéia que hoje é hegemônica, de uma alfabetização quase que exclusivamente escolar, a ponto de nos surpreendermos quando encontramos alguma criança ou jovem que se tenha se alfabetizado fora da escola.

Fica evidente também que a concepção do que é estar alfabetizado modifica-se ao longo do tempo, bem como o significado social do domínio dessa tecnologia em cada sociedade e época histórica.

Desde sua invenção, a escrita já foi vista ora com desconfiança pelos que a desconheciam, ora com reverência. Em alguns momentos o acesso a ela foi considerado perigoso; em outros é a restrição desse mesmo acesso a determinados grupos o problema a ser enfrentado.

Num dos diálogos de Platão, *Fedro*, há uma passagem *paradigmática* no dizer de Andrea Cecilia Ramal:

O personagem Teut tenta convencer o rei acerca das potencialidades da escrita: “Esta ciência, ó rei, tornará os egípcios mais sábios e aptos para recordar, porque este achado é um remédio útil não só para a memória como para o saber.” E o rei responde:

Ó artificiosíssimo Teut, uns são hábeis em gerar as artes, outros em julgar as vantagens ou o dano que pode advir a quem delas estiver para servir-se. E assim tu, como pai das letras, na tua benevolência para com elas, afirmaste o contrário do que podem. Ao dispensarem o exercício da memória, elas produzirão, em verdade, o esquecimento na alma dos que a tenham aprendido, e assim, estes, confiando na escrita, recordarão mediante sinais externos, e não por si, mediante seu próprio esforço interior. (PLATÃO in RAMAL, 2002, p. 41).

Esse pequeno trecho, em que alguns pesquisadores identificam o rei com Sócrates, é provocador porque nos faz pensar na força da tradição oral e a cultura que ela produziu em sociedades como a própria Grécia. Nós, produto-produtores de uma sociedade de cultura escrita, às vezes sequer nos colocamos a perspectiva de que é possível, sim, produzir conhecimento sem a escrita e que, portanto analfabetos são, sim, sujeitos produtores de conhecimento.

Harvey J. Graff, em artigo que discute o *mito do alfabetismo* nos fala um pouco mais do embate entre a cultura oral e a introdução da escrita:

Simplificando um processo sócio-cultural de intercâmbio e de interação complicado e complexo, podemos dizer que o alfabetismo ocidental, desde a sua “invenção”, com o alfabeto grego e a primeira difusão popular nas cidades-estado da época clássica, foi formado, moldado e condicionado pelo mundo oral que ele penetrou. Nos primeiros tempos, o alfabetismo era altamente restrito e uma habilidade relativamente sem prestígio: carregava relativamente pouco da associação com riqueza, poder, status e conhecimento que adquiriu mais tarde. (GRAFF, 1990, p. 42).

A questão crucial aqui colocada é se a escrita é mesmo a *chave* (ou a senha, o *login* da era da comunicação virtual) *do conhecimento*. Isso equivaleria, a meu ver, a negar toda a civilização construída sobre a oralidade, tudo o que a espécie humana construiu antes de inventar a escrita, tanto no Oriente, quanto no Ocidente. É ainda Graff que faz uma reflexão densa a esse respeito:

A cronologia é devastadoramente simples: o homo sapiens como espécie tem cerca de um milhão de anos; a escrita data de aproximadamente 3.000 A. C., de forma que tem aproximadamente 5.000 anos (0,5% por cento da existência da humanidade); o alfabetismo ocidental data de 600 A. C., o que o faz ter aproximadamente 2.600 anos (0,26 por cento da vida da espécie); e a imprensa data dos anos 1450, tendo agora [1981] meros 430 anos. (GRAFF, 1990, p. 44).

O historiador francês Roger Chartier, já citado, nos mostra como a leitura e a escrita têm trajetórias distintas (cf. CHARTIER, 1991). Seus estudos atestam o quanto a popularização da leitura precede a lenta apropriação da escrita nas mais diversas regiões, deixando entrever a estreita relação entre a ampliação do

domínio dessas tecnologias e os contextos culturais, políticos e econômicos de cada período histórico.

Essa é também a perspectiva adotada por Graff ao propor alguns pontos-chave na história do alfabetismo no Ocidente, entre eles os usos para propósitos cívicos entre os gregos (Ca.500-400 A.C.), as primeiras escolas públicas romanas (Ca. 200 A.C.-200 D.C.), o advento das línguas vernáculas no século XIII, a invenção da imprensa (anos 1450), a Reforma da Igreja (anos 1500) e o desenvolvimento e institucionalização da escola a partir de 1800 (cf. GRAFF, 1990, p. 47)

Para Graff, assim como para Chartier e outros historiadores, a Reforma, com o advento do protestantismo em várias regiões, é um marco importante na disseminação da capacidade de leitura. A tradução da Bíblia para o alemão, por Lutero, como já referi, tornando acessível aos leigos o que antes era privilégio dos clérigos – o conhecimento de textos sagrados em latim – e sua impressão e distribuição, desencadeia um significativo incremento nas taxas de alfabetismo, ou melhor, de leitura, especialmente entre as mulheres, que tinham a responsabilidade da educação – religiosa, inclusive – das crianças e jovens. Nos países protestantes, passa a ser necessário saber ler para ter acesso aos sacramentos da comunhão e do matrimônio, e isso era avaliado pelos pastores responsáveis pela comunidade. Ou seja: a *igreja* passa a ser também *escola*. Há inclusive registros, já no século XVII, de campanhas de alfabetização na Suécia.

A partir da difusão da imprensa, além dos textos sagrados, também manuscritos da Antiguidade Clássica são recuperados e impressos, bem como uma incipiente literatura produzida a partir da afirmação das línguas vernáculas, na esteira da consolidação dos estados nacionais (França, Alemanha, Inglaterra, Espanha, entre outros). É nesse período que os chamados romances de cavalaria começam a ser publicados, além de obras como *Dom Quixote*, por exemplo. O que vemos, então, nesse cenário, é uma *sociedade de tradição oral* que pouco a pouco se torna uma *sociedade de cultura escrita*. E isso não acontece sem resistência, conforme registra Chartier:

A aculturação escrita das sociedades ocidentais teve, portanto, de conviver com a persistente idéia de que a disseminação do saber equivale a uma profanação. A difusão da capacidade de ler e escrever, a multiplicação dos objetos impressos afligem os clérigos, eclesiásticos ou seculares, que pretendem monopolizar a produção e discussão do conhecimento. (CHARTIER, 1991, p. 125).

De qualquer forma, a progressiva exigência de competências mínimas de leitura – e, posteriormente, de escrita – leva à constituição de formas, locais e pessoas envolvidas na transmissão desse saber. É aqui que a história da alfabetização se confunde com a história da escolarização. Historiadores da cultura e da alfabetização concordam que esse processo tem rupturas e continuidades, com intensidade diferente em cada região, mas que certamente não foi a escola nem a primeira nem a única agência de alfabetização. Cook-Gumperz, em artigo em que discute a relação entre alfabetização e escolarização, baseando-se em estudos principalmente de Graff, conclui:

[...] Portanto, pode-se argumentar que a mudança a partir do século dezoito não foi do total analfabetismo para a alfabetização, mas sim de uma multiplicidade dificilmente estimada de alfabetizações, de uma idéia pluralista acerca da alfabetização como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas com a leitura e escrita para muitas diferentes finalidades e seções da população de uma sociedade, **até uma noção de alfabetização escolar única, estandardizada, do século vinte.** (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 34) [destaque meu].

Trazendo a questão para a recém-proclamada República do Brasil, ao final do século XIX, podemos acompanhar mais de perto a evolução dos conceitos e práticas de ensinar/aprender a ler e a escrever numa sociedade ainda bastante oralizada. Seguindo-se ao uso de papéis manuscritos para o *ensino das letras*, as primeiras *cartilhas* vêm de Portugal, trazendo a gramática da língua portuguesa *com os mandamentos da Santa Madre Igreja* (TRINDADE, 2004a, p. 56). Nesse período, na Europa, já se discutem diferentes *métodos* de alfabetização, mas sempre tendo a leitura de textos sagrados – o catecismo, os livros de santos, as orações – como objetivo primeiro.

Ler um texto significa, então, ser capaz de *recitar* textos conhecidos, praticamente decorados, pode-se dizer. A idéia de uma *leitura compreensiva*,

como nos mostra a epígrafe desse capítulo, só bem mais tarde passaria a fazer parte do discurso dos responsáveis pela normatização das práticas de ensino.

É interessante observar como os registros de que dispomos dão conta de capacidades de leitura ainda muito incipientes se comparadas às exigências que hoje fazemos em relação às crianças em fase inicial de escolarização.

Não é meu objetivo analisar passo a passo a história da alfabetização no nosso país, mas sim dar visibilidade à estreita relação entre as rupturas na *longa história das maneiras de ler* (CHARTIER, 1998, p. 77), ou seja, na definição do que seria estar alfabetizado, e as mudanças daí decorrentes nas práticas de ensino da leitura e da escrita. O trecho abaixo, um fragmento de carta que o português João de Deus, autor da *Cartilha Maternal*, escreve a Pessanha Pova, inspetor da província do Espírito Santo, por volta de 1870, pedindo-lhe que divulgue seu trabalho no Brasil, é bem representativo dessas rupturas:

Eu tenho um método, como sabes, que, na edição para o Brasil, dedico ao chefe desse Estado. [...] Faz tu o que eu faria no teu lugar e já te indiquei. Envia um homem de letras, ou reconhecidamente competente a tomar conhecimento deste processo de ensino, que as despesas bem cabem nas forças da província, e depois verás que todos abençoarão a despesa e a missão, **sendo o primeiro de todos o próprio enviado que então ficará sabendo verdadeiramente ler (e não só lendo de facto, como tu lês ainda hoje e como eu mesmo lia antes de compor o Método)**. Fazes um bom serviço público. (GOMES, 1977, p. 167, apud TRINDADE, 2004a, p. 86) [destaque meu].

É preciso lembrar que, mesmo em Portugal, esse é um período de constituição das ciências ligadas à linguagem, como a gramática, a fonética, e também da ortografização da língua portuguesa, falada em diferentes países e sujeita, portanto, a possíveis distorções – que hoje chamaríamos de variação linguística - também na fala. Daí uma preocupação muito grande com a oralização inclusive no processo de alfabetização (TRINDADE, 2004).

No Rio Grande do Sul, ao final do século XIX, aprendia-se a ler com quem sabia um pouco mais e sempre com a ameaça concreta de castigo físico

representada pela palmatória. A doutrina cristã e as sentenças judiciais eram os textos de leitura (SCHNEIDER, 1993).

Muito rapidamente, entretanto, na Europa e nos Estados Unidos, nas primeiras três décadas do século XX, teremos grandes avanços no que se refere às teses de como educar as crianças, aí incluído o ensino da leitura e da escrita, cada vez mais exigido por uma sociedade que se industrializava progressivamente, com reflexos no mundo todo. Às vésperas da Primeira Guerra, não ser capaz de ler compreensivamente já é considerado um problema para os recrutas do exército americano.

O desenvolvimento e a institucionalização da escola propõe a alfabetização em massa e, à medida que a capacidade de ler e escrever é associada ao desenvolvimento econômico, especialmente após a Segunda Guerra, a recém criada UNESCO recomenda que o *analfabetismo* seja combatido também nos *países em desenvolvimento* ou *subdesenvolvidos* (GRAFF, 1990). No Brasil não foi diferente.

Concomitantemente, entretanto, nos países do chamado Primeiro Mundo, que promoveram campanhas de alfabetização ainda no século XVIII e XIX, e que, portanto, em tese, já haviam superado a questão do analfabetismo, cunham-se outros conceitos para definir o estado de quem, mesmo dominando a tecnologia da escrita e da leitura, dela não faz uso na proporção que a sociedade de cultura escrita exige. De *alfabetismo funcional* passa-se ao conceito de *letramento*, utilizado na França, na Inglaterra, na Espanha, nos Estados Unidos.

Nesses países, os jovens estariam se afastando da leitura em função do crescimento de outros meios de comunicação, como a televisão, e a UNESCO define 1980 como o *Ano Internacional da Leitura* num esforço para promover sua expansão em todo o mundo.

Discute-se, então, o *iletrismo* dos jovens e é novamente Chartier quem nos ajuda a compreender que, na verdade, as práticas de leitura e escrita vão-se

tornando habilidades mais complexas à medida que cada vez mais somos membros de sociedades de cultura escrita:

O debate na França, que tem seus equivalentes em outras sociedades européias ocidentais e nos Estados Unidos, foi provocado há uma dezena de anos pelo “iletrismo” dos jovens, medido por ocasião dos testes de incorporação ao exército. Doze e meio por cento dos jovens eram considerados iletrados. Quando se olhava a composição desses 12,5 via-se que menos de um por cento estava totalmente fora da cultura escrita, não conseguindo ler nem escrever. Mas os outros, isto é, onze e meio por cento, eram considerados iletrados porque, para ler, eram obrigados a oralizar e só conseguiam escrever foneticamente. Para o primeiro critério — a leitura em voz alta como condição de inteligibilidade do texto —, pode-se pensar que, durante longos períodos, esta necessidade não foi unicamente problema dos iletrados: ela era também a de um grande número de pessoas que pertenciam, em maior ou menor grau, ao mundo da cultura letrada. Do mesmo modo que a norma da leitura silenciosa e conduzida apenas pelos olhos, a segunda norma, aquela que separa a escrita da oralidade e impõe o respeito das regras gramaticais e ortográficas, impôs-se tardiamente. **Do ponto de vista histórico, é interessante ver como, aumentando as exigências que definem a alfabetização, transforma-se o valor, negativo ou positivo, de certos comportamentos e de certas práticas.** (CHARTIER, 1999, p. 100-101) [destaque meu].

A partir dessa análise, Chartier responde positivamente à pergunta de Jean Lebrun: *Não é o iletrismo que avança, mas são a escrita e a leitura que se tornam mais complexas?* (CHARTIER, 1999, p. 101) Ele nos lembra de que hoje, por exemplo, muitas vezes precisamos de alguém que nos auxilie a preencher formulários variados (fichas de cadastro, declaração de imposto de renda, etc.), mesmo sendo letrados, o que lembra a figura do escrevente público, presente nas sociedades do Antigo Regime na França.

De volta ao Brasil, nos últimos anos, à medida que as taxas de analfabetismo diminuem, as preocupações convergem para a qualidade da alfabetização. O acesso restrito à tecnologia de leitura e escrita ainda não garante, para boa parcela da população, o uso qualificado dessa competência e o conceito de *letramento* é introduzido no final dos anos 80, gerando acalorados debates entre pesquisadores/as da área da linguagem de diversas universidades.

Enquanto se discutem as falhas do processo de alfabetização e como *alfabetizar letrando* (SOARES, 2003a), novas demandas são colocadas aos leitores brasileiros. Assim, já não basta saber quantos ainda são *analfabetos*, mas é preciso pesquisar também o *grau de letramento* da população, criando-se, a partir de 2001, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (RIBEIRO, 2003). Aprofundarei essa discussão no Capítulo 3.

3.2 PROCESSOS COGNITIVOS E PRÁTICAS CULTURAIS

A abordagem histórica na pesquisa sobre as práticas de leitura e escrita em diferentes grupos sociais, enriquecida com a contribuição de antropólogos, psicólogos e linguistas, vem provocando a derrubada de alguns *mitos da escrita* entre eles o da superioridade da escrita em relação à fala, e o da escrita como o instrumento de desenvolvimento cognitivo por excelência (OLSON, 1997).

Não vou aqui aprofundar esses pontos, mas quero deixar claro que compartilho das idéias de Walter Ong e Jack Goody, entre outros, de que a escrita de fato instaura *novas formas de organização do pensamento*, mais ainda a partir da possibilidade da sua reprodução com a invenção da imprensa, gerando a atribuição de *novas formas e sentidos* inclusive a práticas já consolidadas.

Também Viñao Frago reflete sobre as relações entre a história da alfabetização e a história dos diferentes modos de estruturação da mente humana, afirmando que:

Toda transformação tecnológica nos modos ou meios de comunicação supõe modificações nos modos e meios de pensar, de refletir e expressar-se (ganhos ou adições e perdas ou esquecimentos) e, em consequência, nas estruturas cerebrais. As funções e estrutura básicas do cérebro humano são, naturalmente, as mesmas há milhões de anos. O que muda, como indicou Mecacci, é seu modo de operar e organizar-se, a interação entre essas mesmas funções (por exemplo, a visão em relação à linguagem, a linguagem oral – o ouvido – em relação com a escrita – o olhar-, os diferentes modos de ver – perspectiva, cores, formas -, ler ou escrever). (VIÑAO FRAGO, 1990, p.127).

Não se trata de endossar as posições de Alexander Luria, para quem *a estrutura e o funcionamento dos processos cognitivos eram radicalmente históricos* (Ibidem, p. 127). Na verdade, Viñao critica tais posições, apontando especialmente o fato de Luria utilizar-se de instrumentos, critérios e conceitos de sua própria cultura – *escrita* - como parâmetro numa comparação com *culturas orais* (em pesquisas no Uzbequistão, na Ásia Central, em 1931 e 1932). Para Viñao Frago, as conseqüências atribuídas à alfabetização - a passagem do pensamento concreto para o abstrato - devem-se, em verdade, ao processo de escolarização (Ibidem, p.128).

Viñao Frago cita os estudos de Scribner e Cole entre os *vai*, na Libéria, para reafirmar

[...] o caráter situacional e contextualizado da aquisição da leitura, da escrita e do cálculo enquanto práticas sociais organizadas, cuja aprendizagem requer uma tecnologia determinada (ferramentas e símbolos) e tem lugar em um marco de relações sociais estruturadas também em uma forma determinada (e não em outra), isto é, em contextos de uso e com fins específicos. (VIÑAO FRAGO, p. 128).

Vivemos o predomínio da escrita na escola, ou seja, como já escrevi em outro momento, *a cultura escrita é eixo articulador do currículo* (BARCELOS, 2003, p. 12). É a escola que não sabe o que fazer/como fazer com essas crianças e adolescentes que ainda não conseguem ler e escrever como ela (a escola) gostaria. Novamente é Cook-Gumperz quem nos ajuda a pensar a relação alfabetização-escolarização, no sentido de que:

[...] a equação da alfabetização e escolarização é mutável e que o equilíbrio entre os valores destas duas mudou fortemente nos últimos cinquenta anos. Ainda é possível uma alfabetização sem escolarização, embora este fenômeno esteja mais e mais restrito às sociedades “subdesenvolvidas”; **mas ter escolarização sem alfabetização é impossível. (...) A alfabetização foi redefinida dentro do contexto de escolarização e transformou-se naquilo que agora chamamos de alfabetização escolar, isto é, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através de desempenhos em testes.** (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 54) [destaque meu].

Iole Trindade, por sua vez, alerta:

Consideramos problemáticos os discursos que desvalorizam as habilidades dos não-escolarizados, ao mesmo tempo em que valorizam as dos escolarizados, já que cada habilidade deve ser analisada no seu contexto de aprendizagem e uso. Podemos, isto sim, lançar um outro olhar para a relação entre as equações alfabetização e escolarização, bem como alfabetização e mudança cognitiva, destacando a importância de considerarmos tais equações como produtos culturais que ganham contornos regionais e históricos (TRINDADE, 2004b, p. 132).

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, boa parte das crianças que *não aprendem* não tem nenhuma patologia. São situações culturalmente definidas: crianças e adolescentes que vivem na periferia urbana, em famílias de baixa escolaridade e com poucas situações de um convívio mais intenso com os artefatos da cultura escrita.

Embora seja cada vez mais claro que a apropriação e o uso competente da capacidade de leitura e da escrita não se faz sem articulação com as necessidades e vivências de cada grupo social, em geral, as propostas da escola não encontram eco na comunidade e, por outro lado, a escola não se permite abrir espaço para as práticas culturais características dessa mesma comunidade, entre elas, a oralidade.

Romper com esse círculo é um dos desafios a que se propõe a *escola por ciclos de formação*, através da fonte socioantropológica do currículo, que busca articular os saberes da população do entorno da escola com o conhecimento formal¹⁴. É preciso olhar o processo de alfabetização para além da aquisição da escrita, resgatar o papel da linguagem como um todo enquanto instrumento de mediação dos processos de conhecimento.

[...] Quando estudamos a alfabetização nas salas de aula, precisamos observar não apenas a aquisição da habilidade para a decodificação da palavra impressa, mas as habilidades que formam a experiência da linguagem na escola como um todo. Precisamos considerar como as noções – embutidas na história e específicas à comunidade – de linguagem como um estilo de discurso e como alfabetização comum são ou deixam de ser concretizadas na prática escolar corrente. Sabemos, como usuários da linguagem e como membros da comunidade, que **são as habilidades discursivas e não a linguagem como um**

¹⁴ Tratarei dessa questão no Capítulo 5.

fenômeno lingüístico abstrato que estão na base de nosso conhecimento cotidiano. (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 54). [destaque meu].

A meu ver, é cada vez mais difícil sustentar teoricamente posições que defendem a superioridade das culturas escritas, e em especial a alfabética, em relação às culturas orais. Há diferenças, isso sim, na forma de estruturar o pensamento, e, conseqüentemente, de expressar-se. A linguagem, mais que instrumento de mediação, é também constitutiva do nosso modo de pensar. A língua escrita, enquanto tecnologia intelectual, cria novas possibilidades, das quais nos utilizamos – ou não – conforme as práticas culturais em que estamos imersos. E a escola não pode continuar ignorando isso.

3.3 LER E ESCREVER NA CIBERCULTURA: o hipertexto na sala de aula

Retomando as reflexões sobre a estreita relação entre a história cultural, história intelectual e a história do pensamento humano, no sentido em que pensamos com os instrumentos e conceitos do nosso tempo, é importante lembrar Walter Ong:

[...] Todo cambio en dichos modos y medios de captar la realidad, de conservarla, recuperarla, transmitirla o recibirla, todo cambio en las tecnologías de la conversación y de la comunicación – dando al término tecnología un sentido amplio que integra lo material y lo inmaterial, y que abarca desde el lenguaje oral hasta el visual o el informático – consolida o refuerza, por el uso o práctica reiterada, unas determinadas estructuras, disposiciones u operaciones mentales y no otras, una mentalidade y no otras. El mensaje no es reducible al medio ni vice-versa. (ONG, 1971, p. 290 apud VIÑAO FRAGO, 1995, p. 77).

A presença – e a utilização efetiva – do computador na escola, especialmente se tomarmos a tela enquanto um *hipertexto* abre caminho para a maior autonomia dos educandos/as, à medida que, segundo Octavio Álvarez, seu funcionamento se aproxima dos processos utilizados pelo cérebro humano:

A capacidade interativa e multissensorial oferecida pela multimídia permite-nos dar à informação e a outros materiais de

aprendizagem uma estrutura e organização semelhantes às adotadas pela mente humana quando se pensa ou se raciocina. Um dos atributos cognitivos mais formidáveis do homem é sua capacidade de associação: uma idéia remete a outras com as que tem alguma relação. As noções de hipertexto e hipermídia ilustram a capacidade oferecida pela tecnologia multimídia para apoiar a construção dessas redes de conceitos relacionados, o que abre novos horizontes de compreensão e conhecimento. (ÁLVAREZ, 2001, p. 166).

A discussão em torno do conceito de hipertexto é ampla, com abordagens em diferentes áreas: teoria da comunicação, linguística, filosofia, informática, etc. Trago a definição do dicionário Houaiss no esforço de tomá-lo desprovido de outras conotações:

Hipertexto: s.m.1 EDIT apresentação de informações escritas, organizada de tal maneira que o leitor tem liberdade de escolher vários caminhos, a partir de seqüências associativas possíveis entre blocos vinculados por remissões, sem estar preso a um encadeamento linear único. 2 EDIT INF forma de apresentação de informações em um monitor de vídeo, na qual algum elemento (palavra, expressão ou imagem) é destacado e, quando acionado (ger. mediante um clique de *mouse*), provoca a exibição de um novo hipertexto com informações relativas ao referido elemento; hipermídia cf. hiperdocumento e hipermídia. (HOUAISS, 2001).

O hipertexto, além de respeitar a organização do nosso cérebro - a possibilidade de demarcar as conexões entre temas e conceitos (os *links*) - permite ainda superar a fragmentação da realidade que os recortes do conhecimento disciplinar nos impuseram nos últimos séculos, apontando para a concretização não só de práticas interdisciplinares na construção do currículo escolar, mas, inclusive, para a transdisciplinaridade.

Para Andréa Ramal (2002), pesquisadora das possibilidades da educação na cibercultura, o hipertexto é *subversivo*, entre outros aspectos, na relação entre autor e leitor, em relação à linearidade e em relação à forma. Ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade da escrita, inaugura uma nova forma de texto, em que a imagem e o som também são fundamentais. Como o processo de escolarização se estrutura a partir do domínio da cultura escrita, também a escola é desafiada a rever seus dogmas:

Uma das grandes provocações que o hipertexto, **como nova tecnologia intelectual de leitura, de escrita, de produção e de comunicação de conhecimentos**, vai lançar à escola é a possibilidade de se abolirem as tradicionais grades curriculares, dando lugar a um currículo em rede, substituindo nossos modelos conceituais escolares fundados numa psicologia cognitiva que supõe a linearidade e as hierarquias de saberes por outros que contemplem os novos estilos cognitivos: a multilinearidade, os nós, os *links* e a interconexão. (RAMAL, 2002, p.183) [destaque meu].

E ela continua:

O modelo hipertextual de simultaneidade, não-linearidade e interdisciplinaridade integrada provoca a escola com sua organização fragmentada dos saberes, com seus currículos seqüenciais e pseudolineares, que pressupõem etapas a serem vencidas, pré-requisitos que funcionam como degraus. O modelo da escada não nos serve mais, pois deriva de pressupostos epistemológicos impostos pela cultura da palavra impressa. A sala de aula monológica e limitada à voz única é questionada pelos novos perfis cognitivos que se organizam a partir da abertura de múltiplas janelas, possibilidade natural da mente humana que é potencializada pela hipertextualidade digital [...] (RAMAL, 2002, p.184).

Aprender a ler e escrever na cibercultura implica desenvolver novas estratégias de leitura e de escrita. Diante de uma página da *internet*, um *site* qualquer, somos confrontados com a possibilidade de múltiplas leituras, conforme as opções de *links* que fizermos. É possível ainda interagir com o texto, contribuir com a sua escrita, o que significa que a rígida demarcação entre autor e leitor perde o sentido.

4 ESCOLA E CULTURA

*Sou só um sertanejo, nessas altas idéias navego mal.
Sou muito pobre coitado. Inveja minha pura é de uns conforme o senhor,
com toda a leitura e suma doutoração. Não é que eu esteja analfabeto.
Soletrei, anos e meio, meante cartilha, memória e palmatória.
[...] Ah, não é por falar: mas, desde do começo, me achavam sofismado de ladino.
E que eu merecia de ir para cursar latim, em Aula Régia – que também diziam.
Tempo saudoso! Inda hoje, apreço um bom livro, despaçado.*

Guimarães Rosa

4.1 CULTURA / DESENVOLVIMENTO / APRENDIZAGEM

A ideia de que *todos podem aprender* é hoje praticamente defendida por todo educador comprometido com as camadas populares, além de fazer parte do discurso de pesquisadores das várias áreas que têm interface com a educação, como a Psicologia, a Antropologia e, mais recentemente, as chamadas neurociências.

Beatriz Dorneles, professora da UFRGS, em artigo em que discute as possibilidades do trabalho dos laboratórios de aprendizagem das escolas da RME de Porto Alegre, registra:

[...] os estudos originários da neurologia nos têm mostrado que o cérebro humano possui muito mais plasticidade do que se pensava até a década de 1980, além de uma possibilidade de regeneração e de recuperação até agora insuspeita. Essa plasticidade nos remete a possibilidades de aprendizagem quase infinitas. (DORNELES, 2003, p. 210).

Se não são questões orgânicas que dificultam ou até mesmo impedem a aprendizagem, é preciso reconhecer que não sabemos *todos os jeitos de aprender* nem *todos os jeitos de ensinar*. Cada vez fica mais claro que, para além de possíveis causas orgânicas das chamadas dificuldades de aprendizagem, é preciso considerar as relações entre práticas culturais e desenvolvimento humano, na perspectiva apontada por Vygotsky (1991), da cultura como elemento mediador, aí também considerada a linguagem. Trazemos as reflexões de Vygotsky nas palavras de Teresa Cristina Rego:

[...] os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica.

A partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana. (REGO, 1996, p. 55).

Assim, se relacionarmos as práticas culturais de determinados grupos sociais – as camadas populares, por exemplo, concentradas na periferia das grandes cidades - com as exigências da escola, podemos entender melhor por que ainda há crianças que fracassam, mesmo que não tenham nenhuma patologia nem sejam portadores de necessidades educativas especiais.

Elvira Lima, também pesquisadora das idéias de Vygotsky, reflete sobre o desenvolvimento humano na mesma direção:

O ser humano desenvolve, em seus primeiros anos de vida, os sistemas simbólicos e expressivos que estarão na base de suas aprendizagens posteriores. A todo sistema corresponde um substrato orgânico: o desenvolvimento de representações, a formação e o uso de símbolos têm uma base orgânica para sua realização, mas a efetivação do sistema é função da vida social e da cultura.

O desenvolvimento do ser humano prossegue pela contínua transformação resultante de sua interação com o meio. Sendo dotado de um sistema nervoso de grande plasticidade, o ser humano tem potencialmente uma multiplicidade de caminhos de desenvolvimento. **A direção que tomará seu desenvolvimento é função do meio em que ele nasce, das práticas culturais, das instituições de que participa e das possibilidades de acesso a informações existentes em seu contexto.** (LIMA, 2001, p. 1 - 2) [destaque meu].

Os *conhecimentos cotidianos*, ou, dito de outra forma, o *saber de experiência feito* (FREIRE, 1991), que caracterizam o que se convencionou

chamar de aprendizagem informal, se beneficiam das trocas com o conhecimento dito científico, com a aprendizagem formal e vice-versa:

[...] Várias das práticas sociais que o indivíduo constrói requerem o desenvolvimento de habilidades, as quais, por sua vez, estão relacionadas com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Percepção, atenção, memória, imaginação são, portanto, funções presentes na vida cotidiana, e a compreensão dos mecanismos de aprendizagem na vida cotidiana informa a ação educativa na escola. (LIMA, 2001, p. 13).

Há muito que se diz que a escola não é o único lugar onde acontecem aprendizagens, mas, no seu dia-a-dia, ela (a escola) ainda nega isso. Conforme Delizoicov (2003), entre as características dos conhecimentos e práticas adquiridos fora da escola, podemos destacar os seguintes aspectos: são atividades humanas produzidas através de construções coletivas; têm sua gênese no enfrentamento e na busca de soluções de problemas; têm historicidade e se disseminam, isto é, são apropriados pelos membros do grupo em processos de interação sociocultural.

Citando Ludwig Fleck, pesquisador ucraniano contemporâneo de Vygostky, Delizoicov afirma que os conhecimentos e práticas compartilhados por um grupo social constituem um *estilo de pensar*. Por sua vez, um grupo social que compartilha um estilo de pensar constitui um *coletivo de pensar*. O desafio da educação escolar é, então, promover a *circulação intercoletiva*, isto é, a interação entre conhecimentos e práticas oriundos de distintos *coletivos de pensar* (cf. DELIZOICOV *et al.*, 2002), nesse caso, o dos educadores e o dos membros da comunidade em que atuam. Aproximando essa visão da perspectiva dialógica de Paulo Freire, podemos falar de *dialogicidade* entre distintos coletivos de pensar, ou seja de um diálogo necessário e produtivo entre conhecimentos com gêneses distintas.

Diante dessas afirmações, é preciso refletir sobre as implicações que isso traz para o trabalho na escola. Ainda segundo Elvira Lima:

[...] Evitando contrapor a aprendizagem que se dá na escola com a que ocorre fora da escola como mutuamente excludentes, temos a possibilidade de pensar a ação pedagógica em

dimensões pouco exploradas até o presente momento. Ou seja, **a da formulação de uma pedagogia que seja ao mesmo tempo culturalmente relevante e não se afaste do conhecimento formal.** (LIMA, 2001, p.14) [destaque meu].

Trata-se de resgatar o conhecimento produzido nas práticas sociais de cada comunidade como condição para novas aprendizagens, entre elas, a aprendizagem da língua escrita.

4.2 LEITURA DE MUNDO / ALFABETIZAÇÃO / LETRAMENTO

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, nos disse Paulo Freire (1983). A escola precisa compreender esse enunciado. O fato de não dominar a escrita não quer dizer que os sujeitos não desenvolvam conhecimentos nas mais diversas áreas, apoiados na oralidade.

E é esse domínio da oralidade que uma criança que chega à escola aos seis ou sete anos já possui, ainda que na sala de aula muitas vezes não haja espaço para a sua manifestação. A fala da criança revela o conhecimento das complexas regras da sintaxe da língua e o uso do vocabulário adequado ao seu meio, isto é, aquele que lhe permite comunicar-se plenamente com seus pares.

Da mesma forma, se essa criança, que já domina os fatos básicos da fala, convive com a cultura escrita no seu ambiente, tem também idéias, mais ou menos claras, sobre o que é ler e escrever e espera, tal como sua família, que a escola cumpra a tarefa que a sociedade lhe outorga: ensinar às novas gerações os conhecimentos acumulados necessários para o crescimento dos indivíduos e do grupo.

O domínio da língua escrita é o grande diferencial entre estar ou não na escola. É uma aprendizagem que só excepcionalmente acontece fora dos seus muros e é exatamente por isso que a alfabetização é tão cara a ela. Conviver com alunos/as que não se alfabetizam põe a nu as insuficiências da prática educativa. Ainda que já não se dê à alfabetização o caráter *redentor* que outrora lhe foi

atribuído, não há dúvidas de que se trata de um conhecimento indispensável para a sobrevivência na sociedade em que vivemos, bem como um instrumento fundamental para as demais aprendizagens escolares, praticamente todas apoiadas na leitura e na escrita.

Mais do que simplesmente aprender um código, trata-se de pensar a escrita como um *sistema de representação* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), tal como a linguagem oral. Desse ponto de vista, estar alfabetizado não é apenas conhecer o funcionamento alfabético da nossa língua, mas, sim, saber usar a capacidade de ler e escrever, desenvolvendo as práticas que envolvem essas habilidades em níveis cada vez mais complexos, desde a leitura do letreiro de identificação da linha de ônibus que serve ao bairro, até a produção de textos coerentes sobre assuntos que nos interessem, passando pela compreensão das informações impressas nas embalagens dos mais variados produtos ou das letras de nossas músicas preferidas.

Como já referi no capítulo 2, as sucessivas mudanças no conceito de alfabetização acompanharam as exigências de uma sociedade em que cada vez mais a cultura escrita se impôs e levaram à criação de um novo termo para designar o estado de quem não só conhece, mas de fato utiliza as tecnologias de leitura e escrita, ou ainda, de quem mesmo sem conhecê-las completamente é capaz de reconhecer e até reproduzir práticas a elas associadas. Ou seja: à medida que a alfabetização se universaliza, a oposição analfabeto/alfabetizado já não é suficiente para refletir as diferentes possibilidades e competências dos sujeitos em relação à leitura e à escrita.

Segundo Magda Soares, em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, já ao final do século XIX, período em que a industrialização crescente passa a exigir mais do que apenas o saber ler e escrever *strictu sensu*, há registros do termo *literacy*:

[...] O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelos uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para

designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra. (SOARES, 2003a, p. 29).

É fácil compreender que o termo se faz necessário também na nossa língua à medida que o acesso à escola cresce, mesmo que o analfabetismo entre adultos ainda seja significativo. Assim como o conceito de alfabetização vai mudando ao longo da história, como vimos anteriormente, é preciso pensar sobre como diferentes grupos que vivem imersos na cultura escrita, numa sociedade letrada, portanto, utilizam essa tecnologia. Nessa perspectiva, passou-se a utilizar, também no Brasil, ora a palavra *alfabetismo*, ora a palavra *letramento*, para indicar o conhecimento das funções da escrita nos diferentes contextos, bem como dos procedimentos que a diferenciam e/ou relacionam com a oralidade.

Em 1995, em artigo apresentado na XVII Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, Magda Soares, ao discutir as relações entre língua escrita, sociedade e cultura, não só se propõe a conceituar *alfabetismo* – em oposição a analfabetismo – como também discute as suas dimensões individuais e sociais:

É significativo que o termo *alfabetismo* cause certa estranheza a falantes do português, enquanto seu contrário, *analfabetismo*, seja termo de utilização corrente e facilmente compreendido até mesmo (ou talvez, sobretudo...) por aqueles a que ele se aplica, significando como define o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, “estado ou condição de analfabeto” (...) *Analfabeto* é também termo de utilização corrente e de universal compreensão entre nós: segundo o mesmo dicionário, *analfabeto* é “aquele que não sabe ler nem escrever.” É também significativo que nos seja tão familiar o termo *alfabetização*, que designa a ação de *alfabetizar*, de “ensinar a ler e escrever”, e nos seja tão pouco familiar o termo *alfabetismo*, designando o “estado” ou a “condição” que assume aquele que aprende a ler e a escrever. (SOARES, 2003a, p. 28-29).

A palavra *alfabetismo*, entretanto, ainda segundo Soares, seria progressivamente substituída pelo termo *letramento* em boa parte da literatura sobre o tema (SOARES, 2003a).

Em relação a esse aspecto, há divergências entre diferentes linhas de pesquisa e a opção por esse ou aquele termo, especialmente em traduções de

originais em língua inglesa, reflete perspectivas teóricas distintas. Nesse sentido, pesquisadores/as brasileiros/as do campo de investigação conhecido como Estudos Culturais, tais como Iole Faviero Trindade (2004a, 2004b, 2008), vêm preferindo utilizar o vocábulo *alfabetismo* como equivalente a *literacy*.¹⁵

De qualquer forma, em 2001, no já clássico *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares, ao propor definições claras para novos e velhos conceitos – *alfabetização, alfabetizado, analfabeto, letramento, letrado* - instaura definitivamente uma nova forma de olhar para a questão da alfabetização *strictu sensu* e do desenvolvimento das competências necessárias ao uso eficiente da língua escrita. Segundo ela, o vocábulo *letramento*, tal como passou a ser usado no país, pode ser definido como:

resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 2001, p. 39).

Em outro artigo, apresentado à ANPED em outubro de 2003, Magda Soares reflete sobre o que chama de *invenção do letramento*:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos 80 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização, alphabétisation*. (SOARES, 2003b, p. 2).

Soares pontua ainda que, mesmo nos países de língua inglesa, que, como vimos, já dispunham do termo *literacy* para referir-se a um processo distinto do processo de aquisição da escrita (conhecido como *reading instruction, beginning*

¹⁵ “Gostaria então de justificar a opção que faço pelo uso do termo *alfabetismo*, ao invés de *letramento*. O uso do primeiro termo parece mais interessante ao estudo que faço por ser o que efetua relações mais imediatas com *analfabetismo* e *alfabetização* – questões candentes no discurso moderno, juntamente com a da escolarização, entre os séculos XIX e XX, em nosso país. *Literacy* será, então, traduzida como *alfabetismo* para referir as práticas sociais da leitura e da escrita quando do processo emergente de alfabetização.” (TRINDADE, 2004a, p.32-33)

literacy) é também por volta dos anos 80 que pesquisas e publicações sob o novo enfoque se multiplicam, vindo a constituir um novo campo de estudos conhecido como the *new literacy studies* (Ibidem, p. 2). Voltarei a essa questão mais adiante.

É importante resgatar que, no nosso país, a palavra letramento é introduzida ao final dos anos 80, por Mary Kato (1986), mas, novamente segundo Magda Soares (2001), é o livro de Leda Tfouni, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), que teria efetivamente buscado defini-lo, distinguindo-o claramente do conceito de alfabetização.

Tfouni reflete sobre as diferenças entre alfabetização e letramento, lembrando que também nos países de língua inglesa o termo *literacy* é utilizado com diferentes conotações. Segundo ela:

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Entre outras, os estudiosos do letramento procuram responder às seguintes questões básicas:

- Quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada?

- Grupos sociais não-alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades "iletradas"?

- Como estudar e caracterizar grupos não-alfabetizados cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada? (TFOUNI, 1995, p. 20 - 21).

Para Tfouni, a relação entre os sistemas de escrita, a alfabetização e o letramento, é *aquela do produto e do processo: os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito*. (Ibidem, p. 9).

A publicação, em 1995, do livro *Os Significados do Letramento*, organizado por Ângela Kleiman é outro marco na apropriação do termo pelos pesquisadores brasileiros. É ela quem afirma:

[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1991) dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p.15 - 16).

Kleiman isenta dessa posição os estudos de Paulo Freire, que desenvolveu o conceito de *leitura de mundo*, articulando o processo de alfabetização com a reflexão crítica sobre a realidade social em que os/as alfabetizados/as se inserem. E ela continua sua reflexão:

Os estudos sobre letramento, por outro lado, examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas e culturais, as mudanças sócio-econômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, **a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola**, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas. (Heath, 1986; Rama, 1980) (KLEIMAN, 1995, p. 16) [destaque meu].

Mais recentemente os estudos sobre letramento passaram a se ocupar também de populações não alfabetizadas em sociedades letradas, assim como dos efeitos das *práticas de letramento* de cada grupo social.

Para Kleiman,

[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (cf. Scribner e Cole, 1981) (KLEIMAN, 1995, p.19).

Fica cada vez mais claro, então, que o conceito de letramento é sempre associado ao coletivo, enquanto o de alfabetização remete à aquisição individual da leitura e da escrita, caracterizando um processo estreitamente relacionado à escolarização.

Outro aspecto que diferencia os significados de alfabetização e letramento é que, nesse último, práticas da oralidade que se relacionam com a escrita também constituem objeto de análise:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e a promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

A partir dessa concepção, a escola passa a ser considerada apenas como *uma* das agências de letramento, não mais a única. A família, a igreja, o local de trabalho, as interações sociais do dia-a-dia também são instâncias de letramento, uma vez que oportunizam situações em que a leitura e a escrita são necessárias. Consequentemente, classificar os sujeitos em alfabetizados e/ou analfabetos – e relacionar essa condição com a escolarização - não é mais suficiente para compreender o fenômeno dos usos da leitura e da escrita.

No nosso país, como vimos, o debate sobre o letramento é relativamente recente. À medida que diminui o índice da analfabetos no país – 13,6% em 2001, segundo o IBGE – a preocupação com a qualidade da alfabetização e/ou do domínio de práticas de leitura e escrita da população passa a ser uma preocupação dos pesquisadores das universidades e dos órgãos responsáveis pela implementação de políticas públicas de educação, levando inclusive à criação do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Os objetivos da criação do novo índice são:

[...] a) mensurar o domínio de *habilidades* de leitura, escrita e cálculo numérico da população e; b) reunir dados a respeito das *práticas* de leitura, escrita e cálculo numérico da população, assim como dos *juízos e crenças* sobre essas habilidades e práticas. (BATISTA; RIBEIRO, 2004, p. 91).

Os dados que compõem o INAF vêm sendo coletados de dois em dois anos, desde 2001, alternando questões relativas ao letramento e às habilidades matemáticas, e são obtidos através de entrevistas domiciliares individuais na faixa etária de 15 a 64 anos. As amostras são de duas mil pessoas.

No caso da leitura e escrita, as entrevistas incluem um teste e um questionário. É importante destacar que não se trata de um teste nos moldes escolares, mas de um conjunto de materiais que envolvem as funções da escrita no cotidiano, organizados como uma espécie de revista que deveria ser manipulada pelos entrevistados:

Na elaboração do teste, partiu-se da construção de uma matriz baseada na reconstituição de diferentes *contextos* de uso da língua escrita. Inicialmente definiram-se esferas (tanto públicas como privadas) da experiência humana e discursiva (doméstica, do trabalho, do lazer e do consumo cultural, da participação cidadã, da educação e da religião). Elencaram-se, em seguida, suportes de textos e gêneros do discurso relacionados a essas esferas, bem como objetivos ou finalidades com base nos quais, em geral, textos são lidos ou produzidos nessas esferas (distrair, informar, registrar, controlar, por exemplo). Finalmente, deduziram-se desses contextos habilidades de leitura e escrita neles envolvidas, como, por exemplo, localizar o material escrito em que uma informação desejada pode ser encontrada, identificar essa informação no texto determinado, mobilizar dados necessários à redação de um texto, ou identificar o destinatário de um texto e suas necessidades de informação sobre o tema tratado. (Ibidem, p. 91).

O questionário, por sua vez, relaciona práticas de leitura e escrita com os julgamentos dos próprios entrevistados sobre seu domínio em relação ao tema. O foco foram quatro suportes de texto – livros, revistas, jornais e computadores – e o acesso e tipo de gênero associado a eles.

Após a análise e tratamento dos dados, guardados os limites e possibilidades das primeiras edições de uma pesquisa com pretensões tão amplas, em um país com diferenças regionais tão marcantes como o nosso, os/as pesquisadores/as identificaram três níveis de alfabetismo, conforme o quadro que reproduzo a seguir.

Descrição dos níveis de alfabetismo (BATISTA; RIBEIRO, 2004, p. 92).

Estratos	Leitura
Analfabetismo	O indivíduo não domina as habilidades medidas
Nível 1	O indivíduo localiza uma informação simples em enunciados de uma só frase, um anúncio ou chamada de capa de revista, por exemplo.
Nível 2	O indivíduo manifesta capacidade de localizar uma informação em textos curtos ou médios (com menor frequência), mesmo que seja necessário realizar inferências simples.
Nível 3	O indivíduo manifesta capacidade de localizar mais de um item de informação em textos mais longos, comparar informação contida em diferentes textos, estabelecer relações entre as informações (causa/efeito, regra geral/caso, opinião/fonte), ater-se à informação textual quando contrária ao senso comum.

No cruzamento dos dados de escolaridade e classe social, foi possível constatar que, em 2001, 31% das pessoas classificadas no nível 1 têm menos de quatro anos de estudo e 53% têm de quatro a sete anos de estudo; 70% pertencem às classes D e E.

No nível 2, 23% chegaram à 4ª série e 26% têm da 5ª a 7ª séries; 44% têm pelo menos o Ensino Fundamental completo. A maioria dos classificados nesse grupo pertence às classes D e E: 44%. Da classe C são 38% dos entrevistados. Os jovens predominam: 37% têm de 15 a 24 anos e 24% têm de 25 a 34 anos.

No nível 3, os dados de 2001 apontam que 43% têm Ensino Médio; 23% têm Ensino Superior; 27% não ultrapassam o Ensino Fundamental; 34% são das classes A e B; 39% da classe C. Os jovens de 15 a 24 anos são 44%.

Muitas análises podem ser feitas a partir desses dados, mas aqui quero ressaltar duas questões apenas: primeiro, o fato de que os jovens se situam

predominantemente nos níveis 2 e 3, o que mostra que o acesso à escola para essa camada da população, praticamente universal, vêm produzindo resultado; segundo, a presença de um contingente significativo de pessoas, quase trinta por cento, que embora tenha apenas o Ensino Fundamental situa-se no nível 3.

Isso mostra, mais uma vez, que as relações entre escolarização e letramento são bastante complexas. A qualidade da alfabetização, o domínio crescente das tecnologias de leitura e escrita e seu uso adequado na vida cotidiana com certeza passa pela escola, mas ela não pode ignorar as demais esferas de letramento.

4.3 DOS MITOS DA ALFABETIZAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: o que a escola tem a ver com isso?

As discussões sobre a importância do acesso à leitura e à escrita como condição para o desenvolvimento das sociedades – e, por conseguinte, das nações que integravam o chamado Terceiro Mundo – no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), levaram a recomendações aos governos dos países membros no sentido de promoverem não só campanhas de alfabetização, mas a investirem de forma permanente no letramento da população.

Entretanto, o questionamento dos *mitos* criados em torno da alfabetização (OLSON, 1997), bem como a análise dos resultados de políticas de alfabetização em massa – em boa parte frustrantes - levaram ao aprofundamento da reflexão em torno do tema gerando novas abordagens de pesquisa.

Brian Street, pesquisador britânico associado ao campo dos chamados Novos Estudos Sobre o Letramento (*New Literacy Studies*), em artigo apresentado na Teleconferência UNESCO Brasil Sobre Letramento e Diversidade, em 2003, propõe refletir sobre o tema a partir de contribuições de pesquisas de caráter etnográfico.

Segundo ele, o fracasso de vários projetos que propunham soluções para a alfabetização de grandes contingentes aconteceu porque foram ignoradas as necessidades das comunidades, bem como práticas de letramento já instituídas entre seus membros (STREET, 2003).

Para fundamentar sua análise, Street retoma o conceito de *modelos de letramento*: o modelo *autônomo* e o modelo *ideológico*.

No *modelo autônomo*, a alfabetização é vista como uma questão meramente técnica. A busca de um método eficiente para a *decodificação* norteia as escolhas e asseguraria o uso competente e adequado da língua escrita em diferentes situações:

O modelo autônomo de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...] na prática, a abordagem trata simplesmente de impor conceitos ocidentais de letramento a outras culturas. (STREET, 2003, p. 4).

No *modelo ideológico de letramento*, ao contrário, haveria uma sensibilidade cultural para práticas já presentes nas comunidades. Conforme Street, nesse caso parte-se da premissa de que

[...] o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. (Ibidem, p. 4).

Ainda no mesmo artigo, Street resgata os conceitos de *eventos e práticas de letramento*, fazendo uma crítica ao uso apressado do primeiro e estabelecendo relações de interdependência entre os dois.

O conceito de *eventos de letramento*, cunhado por Shirley Brice Heath (2001 [1982]), nos ajuda a compreender porque nas sociedades de cultura escrita mesmo os sujeitos não alfabetizados podem ser considerados *letrados*, uma vez que também são capazes de *extrair significado (take meaning)* de diferentes tipos

de texto no seu dia-a-dia. Segundo ela, eventos de letramento são “*ocasiões em que a língua escrita é parte constitutiva da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias de interpretação.*” (HEATH, 2001 [1982], p. 319)¹⁶

Em estudo de caráter etnográfico, ela pesquisou eventos de letramento envolvendo crianças e adultos - tais como a leitura de histórias antes de dormir, a leitura de caixas de cereal, anúncios de televisão, instruções de jogos ou para a montagens de brinquedos - em três comunidades diferentes, no sudeste dos Estados Unidos, relacionando essa experiência com o desempenho escolar. A publicação desse trabalho – *What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School* (2001 [1982]) – deu origem a uma série de outros estudos em que diferentes pesquisadores passaram a utilizar o novo conceito, inclusive no Brasil (KLEIMAN, 1995; TERZI, 1995).

Street concorda que o conceito de eventos de letramento permite que se possa observar um evento particular em que ora a leitura, ora a escrita – ou ambas – estejam presentes, mas alerta para o fato de que tomá-lo de forma isolada pode ser um problema:

[...] empregamos o conceito de *evento de letramento* de forma isolada, e ele permanece descritivo e – do ponto de vista antropológico – nada nos diz sobre a forma em que os significados são construídos. [...] Nitidamente, existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento que fazem com que ele funcione. (STREET, 2003, p. 7).

Para ele, o conceito de práticas de letramento é mais abrangente e produtivo numa abordagem social do fenômeno:

[...] O conceito de *práticas de letramento* tenta tratar tanto dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza

¹⁶ No original: “(...) literacy events: occasions in which written language is integral to the nature of participant’s interactions and their interpretative processes and strategies”.

que o evento possa ter, que o fazem funcionar e que lhe dão significado. (Ibidem, p. 7).

Street relata ainda que foi surpreendido pela existência de práticas complexas de letramento em um vilarejo do Irã quando desenvolvia uma pesquisa de cunho etnográfico no local. Entretanto, a população era considerada *iletrada* e atrasada pelos moradores de fora do vilarejo, aí incluídos órgãos do estado e a própria UNESCO. Ele então passou a se perguntar se isso também não estaria ocorrendo em outras regiões, inclusive em áreas que eram alvo de campanhas de letramento, muitas vezes frustradas.

Na opinião de Street, é preciso conhecer as práticas dos grupos sociais com os quais o trabalho será desenvolvido. Nesse sentido, a perspectiva etnográfica de pesquisa pode contribuir significativamente :

[...] a pesquisa tem uma tarefa a desenvolver, ao tornar visível a complexidade das práticas cotidianas locais de letramento, e ao desafiar os estereótipos e a miopia dominantes. (Ibidem, p. 4).

Ou seja, fica claro, mais uma vez, que é possível ser *letrado* sem ser alfabetizado, assim como também é possível ter tido acesso à aquisição da língua escrita na escola sem, no entanto, ter desenvolvido práticas compatíveis com o grau de escolarização atingido. As relações entre escolarização e letramento que vêm sendo pesquisadas em vários países, tem revelado estratégias de *leitura* insuspeitadas por parte dos indivíduos que ainda compõem as estatísticas de analfabetismo pelo mundo afora.

Entre as práticas de letramento que podem ser decisivas no início da escolarização, está o hábito de contar histórias para as crianças na hora de dormir (HEATH, 2001 [1986]), presente na classe média, que também providencia, desde cedo, lápis, canetas e papéis para as crianças desenharem suas impressões sobre as histórias ou aprender a escrever seu nome e dos demais membros da família.

O trabalho de Heath, já citado, mostra como nas comunidades em que a forma de lidar com o texto impresso é diferente do que é exigido na escola esse

fato pode afetar a *performance* da criança diante da leitura e escrita. No seu estudo, ela compara as práticas das duas comunidades de trabalhadores, uma de brancos – Roadville - e outra de negros – Trackton - , com práticas típicas da classe média escolarizada de Maintown, discutindo ainda a relação oralidade/escrita.

Sílvia Terzi, em seu artigo *A Oralidade e a Construção da Leitura por Crianças de Meios Ilustrados* (2003), detalha essas práticas e as compara com situações semelhantes no Brasil. É ela que afirma:

Todos os grupos sociais têm práticas de base cultural que dão origem a habilidades específicas em suas crianças. Ocorre, entretanto, que apenas algumas dessas habilidades culturalmente determinadas, desenvolvidas no lar, são privilegiadas pela escola e essas freqüentemente correspondem àquelas habilidades encontradas nas famílias de classe média. (TERZI, 2003, p. 95, que remete a GEE, 1990).

No nosso país, também há vários estudos que relacionam oralidade e letramento, considerando principalmente a realidade das escolas de periferia, em que é ainda comum encontrarem-se baixos índices de escolaridade nas famílias, bem como o analfabetismo (TERZI, 2003). Quando a escola não abre espaço sequer para a fala da criança das camadas populares, taxando-a de *errada*, ou inadequada, fica mais difícil a aprendizagem de uma escrita *desconhecida* que não pode se apoiar numa fala *conhecida*. Para que a criança (o jovem, o adulto) se alfabetize, é necessário compreender, num primeiro momento, que a escrita representa a fala, o que é um grande salto na psicogênese da alfabetização. Mais tarde, ao avançar na construção da escrita, a criança (o jovem, o adulto) terá que compreendê-la como um *sistema de representação* diferente da fala, ainda que com estreitas relações de interdependência entre os dois sistemas (FERREIRO, 2004).

As práticas escolares que buscam trazer para a sala de aula as funções sociais da escrita - fugindo da visão que privilegia a mera repetição de movimentos do traçado das letras, a falta de significado das listas arbitrárias de palavras e a reprodução mecânica de padrões silábicos - são as que contribuem

de fato para a aprendizagem das crianças que não vivenciaram situações semelhantes às dinâmicas de sala de aula em sua família ou grupo social mais amplo.

Em estudo que discute o sucesso escolar de crianças pobres na periferia de Paris, Bernard Lahire faz importantes observações que certamente se aplicam também a Porto Alegre:

A escola é um universo de cultura escrita, e podemos nos perguntar se os meios populares não se distinguem entre si do ponto de vista de sua relação com a escrita. Por detrás da similaridade aparente das categorias socioprofissionais, talvez se escondam diferenças, abismos sociais na relação com a escrita, diferentes freqüências de recurso a práticas de escrita e leitura, diferentes modalidades de uso da escrita e da leitura, **diferentes modos de representação dos atos de leitura e de escrita, diferentes sociabilidades em torno do texto escrito.** (LAHIRE, 1997, p. 20) [destaque meu].

Diante disso, é possível afirmar que a escola precisa conhecer a orientação de letramento da comunidade que atende para poder lidar de forma adequada com as diferenças, potencializando avanços nas práticas de leitura e escrita.

Esse trabalho faz esse movimento, buscando articular os variados usos que os/as adolescentes fazem do computador na escola – identificados como *eventos de letramento* – com as práticas de letramento da sua comunidade e da escola como um todo.

Antes, porém, de apresentar e analisar os dados obtidos, situo a escola onde realizei a pesquisa no contexto do movimento de reestruturação curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, uma vez que as condições encontradas, da materialidade à proposta pedagógica, alicerçam-se nos pressupostos que transformaram escolas seriadas em *escolas por ciclos de formação*.

5 EXERCÍCIOS DE *REINVENÇÃO* DA ESCOLA: das séries aos ciclos de formação

Quéro ser isperta e hinteligente.

Gabriela, 1º ano, II ciclo, EMEF Grande Oriente.

Our task is to learn as much as we teach.

Michael Apple ¹⁷

Em 1989, início da primeira gestão da Administração Popular¹⁸, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre contava com cerca de 25 escolas e a grande maioria dos alunos cursava as séries iniciais, com percursos, em geral, marcados por uma ou duas reprovações.

Essa situação incomodava os/as professores/as mais críticos/as que acompanhavam o debate do movimento de professores e da academia em torno do fracasso das camadas populares na escola. O questionamento aos conteúdos previamente estabelecidos, muito distantes da realidade dos/das educandos/as, já fazia parte do discurso desses professores que, a partir do incentivo de melhores condições de trabalho e da formação continuada oferecidos pelo novo governo, avançam na construção de práticas pedagógicas alternativas que se disseminam no interior das escolas, especialmente com a introdução da concepção de *psicogênese da alfabetização* (FERREIRO;TEBEROSKY, 1985), que traz consigo um amplo debate sobre o *construtivismo* na sala de aula. Os *Cadernos Pedagógicos*, uma publicação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, registram esse momento:

[...] a primeira série significava $\frac{1}{4}$ do total de alunos matriculados na RME e os altos índices de reprovação, especialmente nesta série, denunciavam que o direito de dizer sua palavra vinha sendo negado aos filhos dos trabalhadores. Para resgatar esse direito, investiu-se maciçamente na formação dos educadores no sentido da construção de uma proposta didático-pedagógica voltada para as camadas populares. Buscava-se a mudança de concepção no

¹⁷ *Nossa tarefa é aprender tanto quanto ensinamos* (tradução minha). Anotações de palestra proferida no XII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino): Conhecimento Local e Conhecimento Universal, em Curitiba (PR), 2004.

¹⁸ Frente de partidos de esquerda liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) que governou Porto Alegre de 1989 a 2003.

processo de ensino-aprendizagem. O **como se aprende** foi o cerne da discussão que fez circular na rede as várias teorias do conhecimento, explicitando as matrizes teóricas das práticas pedagógicas cotidianas. (SMED, 1996, p.10) [destaque meu].

Ao debate sobre a aprendizagem, seguiram-se discussões sobre a necessária democratização da gestão da escola que, até então, ainda tinha seus diretores indicados pela Secretária de Educação. As leis de eleição de diretores/as e vice-diretores/as e de criação dos Conselhos Escolares vieram modificar substancialmente as relações no interior das estabelecimentos de ensino da rede municipal. Em 1993, início da segunda gestão da Administração Popular, as palavras *parceria* e *participação* instigam as famílias de cada comunidade escolar a trazerem para a escola suas críticas, expectativas e desejos.

A partir de 1994, o Projeto Constituinte Escolar dá corpo a esse movimento através do debate sobre a *escola que temos e a escola que queremos*, culminando com o Congresso Constituinte da Rede Municipal de Ensino, em 1995, que aprovou princípios gerais para a reorganização curricular das escolas. Tais princípios diziam respeito à gestão da escola, ao currículo, à avaliação do processo de ensino-aprendizagem e à convivência de educandos e educadores no cotidiano escolar.

A realização do referido congresso insere-se no projeto denominado *Escola Cidadã*, desenvolvido a partir da segunda gestão da Administração Popular na Prefeitura de Porto Alegre e que tinha como objetivo dar concretude aos anseios de educadores progressistas e dos movimentos sociais por uma escola pública de qualidade. Nas palavras de José Clóvis de Azevedo, então Secretário de Educação,

[...] o Projeto Escola Cidadã não se pretende original quanto às suas vertentes políticas, sociais e culturais. Ele é o produto histórico da construção social das lutas pela afirmação democrática do direito à educação pública de qualidade. Educadores e educandos afirmaram seus princípios, refletiram suas práticas, nas academias, nos sindicatos e nos diversos movimentos sociais. Foi a articulação das experiências democráticas, dos fazeres pedagógicos alternativos que

fertilizaram o campo progressista em décadas de lutas, que semearam e acalentaram o sonho embrionário de uma educação emancipadora, associada a um projeto sociocultural voltado à formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar a sua existência. (AZEVEDO, 1995, p.35).

Concomitantemente, a RME/POA iniciava uma experiência piloto numa escola que foi construída a partir da organização da comunidade via *Orçamento Participativo*, a Escola Municipal Monte Cristo. Professores foram convidados a ousar concretizar sua utopia, juntamente com assessores pedagógicos da SMED, e desse esforço comum nasceu a primeira escola por ciclos de formação da RME, inspirada na proposta da *Escola Plural*, de Belo Horizonte (1994), e em experiências de outros países, como Espanha, França e Portugal.

Com a proposta de *quebrar a ossatura da escola*, como propõe Miguel Arroyo (1995), os educandos passam a ser agrupados em ciclos que respeitam os *ciclos da vida*, o que no Ensino Fundamental corresponderia à *infância*, à *pré-adolescência* e à *adolescência*, cada um com três anos.

Nos anos seguintes, dentro do processo de reestruturação curricular que o Congresso Constituinte desencadeara, e fortalecidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), outras escolas viriam a *ciclar*, após um período de debates com suas comunidades, culminando com votações de todos os segmentos da comunidade escolar: pais/mães, alunos/as, professores/as e funcionários/as. Ao final do ano 2000, após longo processo de discussão e experimentação nas escolas, não sem conflitos entre professores/as e seus pares, ou entre a comunidade e a escola, além da intervenção da assessoria pedagógica, toda a RME/POA está *ciclada*, isto é, organiza-se em *escolas por ciclos de formação*.

No horizonte da utopia dos educadores progressistas, a escola por ciclos de formação é uma tentativa de síntese das várias propostas construídas ao longo de muitos anos de fazer pedagógico comprometido com a luta pela transformação da sociedade e da escola: não basta garantir o acesso de todos à escola, não basta fazer a crítica aos conteúdos de um *currículo mínimo*, não basta buscar metodologias mais adequadas à concepção sócio-interacionista de

aprendizagem, não basta garantir a gestão democrática da escola através da criação de conselhos escolares e da eleição da diretores e vice-diretores... É preciso também romper com a própria estrutura da escola para poder fazer educação popular na escola pública (cfe. BARCELOS, 1999, p12).

5.1 TECENDO UM NOVO CURRÍCULO

Conforme documentos oficiais (SMED, 1999), a escola por ciclos de formação de Porto Alegre prevê a organização do ensino em torno de quatro eixos, chamados fontes-diretrizes do currículo: *a fonte filosófica, a fonte sócio-psico-pedagógica, a fonte sócio-antropológica e a fonte epistemológica.*

A *fonte filosófica* trata das questões que dizem respeito às concepções de homem e de sociedade que se deseja construir. Uma visão crítica do mundo contemporâneo, a solidariedade e a ética, bem como o respeito às diferenças são alguns dos aspectos com que a escola por ciclos se compromete em desenvolver, a partir do compromisso com a aprendizagem de uma população historicamente excluída do acesso ao conhecimento.

A *fonte sócio-psico-pedagógica* resgata a contribuição dos teóricos da aprendizagem e do desenvolvimento, tais como Piaget e seus seguidores, bem como Vygotsky, desafiando os educadores a organizarem propostas de aprendizagem a partir dos estágios de desenvolvimento dos educandos, mas considerando também suas potencialidades e interesses, assim como suas vivências na comunidade, contribuindo para a construção de uma escola que se organize *a favor do desenvolvimento humano*, como quer Wallon.

Numa concepção de aprendizagem que questiona a *acumulação bancária* de conhecimentos, com sua sucessão de pré-requisitos e patamares a alcançar previamente definidos, e aposta numa visão não linear da construção de conhecimento, é possível repensar os tempos e espaços em que a escola se organiza. Assim, embora os ciclos sejam compostos por três anos cada um, o desafio é romper com a associação ano letivo/ano civil, criando condições mais

favoráveis para que desenvolvimento e aprendizagem sejam vistos como complementares na complexidade das relações que se estabelecem na escola, entre educandos/as e educadores/as com o conhecimento e daqueles entre si.

A fonte *sócio-antropológica*, por sua vez, pretende incorporar definitivamente ao currículo o princípio freiriano de *partir da realidade do educando*, o que significa trabalhar com o *saber de experiência feito* (Freire, 1991) como ponto de partida para a construção do chamado conhecimento científico. Além disso, trabalhando com o conceito de cultura na perspectiva antropológica, a escola volta-se para sua comunidade, para o seu entorno, com outros olhos, buscando não as *faltas*, mas a presença concreta desse outro, diferente. A realização de uma *investigação sócio-antropológica*, valendo-se dos pressupostos e da metodologia da pesquisa participante, utilizando-se de práticas etnográficas de pesquisa, passou a fazer parte das atividades de planejamento pedagógico da escola, envolvendo praticamente todos os/as professores/as.

Descobrir quais são as *situações-limite* daquele grupo social, para, a partir daí levantar conceitos a serem problematizados pela escola, é o objetivo da organização do ensino por *complexos temáticos*, que, tal como os *temas geradores* de Freire, propõem um *contratema* como forma de transformar a realidade vivida em realidade pensada. Os valores fundamentais, a visão de mundo da comunidade em que se insere a escola começam a romper os muros da escola, já não tão segura de suas verdades.

Por fim, a *fonte epistemológica* é responsável pela seleção de conteúdos de cada campo do conhecimento, traduzindo o *saber universal sistematizado* em práticas adequadas a cada ciclo, numa proposta interdisciplinar, a partir de temas comuns ou de conceitos que perpassam essas várias áreas, de forma articulada com as questões levantadas pela fonte sócioantropológica.

Além disso, a partir das discussões sobre que saberes são necessários nesse novo século que se inicia, também o espaço de cada disciplina no currículo escolar é revisto, passando-se a garantir a equidade entre elas, o que se traduziu em cargas horárias praticamente iguais, ou seja, três períodos semanais para

cada uma, inclusive a Arte-Educação, apontando para uma visão mais holística do ser humano, para além do *penso, logo existo* cartesiano. O estudo de línguas estrangeiras também se amplia, com a incorporação do espanhol e do francês, rompendo com a hegemonia da língua inglesa no currículo.

É importante que se diga, ainda, que as quatro fontes-diretrizes se atravessam, constituindo a teia de experiências em que educandos/as e educadores/as se movimentam. Desse modo, fica claro que o papel da escola por ciclos de formação vai muito além da transmissão/produção de conhecimentos – ela também se constitui num amplo espaço de vivências, de socialização.

5.2 UMA ESCOLA VOLTADA PARA AS CAMADAS POPULARES

Todas as escolas de Ensino Fundamental da RME estão localizadas na periferia de Porto Alegre, atendendo crianças, jovens e, mais recentemente, também adultos das camadas populares, através do Serviço de Educação de Jovens e Adultos, o SEJA. Por si só, essa é uma característica que nos obriga a rever o papel da escola, nossas expectativas quanto a um/uma *aluno/a ideal*.

Em muitos casos, os pais das crianças e boa parte dos adultos com quem elas convivem não são alfabetizados. A situação é mais crítica quando se trata das escolas de reassentamentos urbanos, isto é, nos novos loteamentos populares, construídos pelo DEMHAB (Departamento Municipal de Habitação), para os quais foram levadas as populações que viviam em situação de risco, na sua maioria grupos de homens e mulheres que sobrevivem como catadores de lixo, carrinheiros e do trabalho nos galpões de reciclagem que o DMLU (Departamento Municipal de Limpeza Urbana) mantém em algumas regiões, através da formação de cooperativas.

Constituir uma *cultura de escola* (CHARLOT, 2000) entre essa população é um desafio para os educadores, para os quais a escola e o aprender são quase sagrados. Além de oferecer uma escola atrativa, com todos os recursos materiais e humanos necessários, foi necessária a implementação de políticas públicas que

incentivassem a freqüência e a permanência das crianças e adolescentes na escola, tais como a *bolsa-escola*, para que as famílias que, até então, dependiam da colaboração do trabalho dos filhos para atingir uma renda mínima, passassem a considerar a ida à escola diariamente como uma rotina a ser incorporada.

Crianças e adolescentes freqüentando uma escola organizada por ciclos, com Salas de Integração e Recursos (SIRs) para crianças com necessidades especiais, laboratórios de aprendizagem, com professores *volantes* para dividirem o trabalho com os professores-referência, qualificados e com oportunidades permanentes de formação em serviço, com salários compatíveis com sua função, não garantiram, entretanto, o sucesso de todos os educandos.

Contrariamente ao que se esperava, todo esse investimento não impediu que muitas crianças continuassem excluídas da possibilidade de aprendizagem, tendo avanços ainda muito incipientes diante dos esforços empreendidos pelas escolas, pela mantenedora e pela Administração Popular como um todo, já que as políticas envolvendo o cuidado com a educação e a saúde das crianças ultrapassam as fronteiras da escola, envolvendo uma *rede de atendimento* que inclui os Conselhos Tutelares e os serviços de saúde e assistência social, entre outros.

As escolas por ciclos de formação, que se constituem para combater o fracasso escolar, representado pela evasão e repetência, que se concentra, ainda hoje, entre as camadas populares, acabam por também produzir esse mesmo fracasso, embora em escala seguramente menor, gerando um profundo mal-estar entre os/as educadores/as, especialmente entre aqueles/as que viram na organização curricular por ciclos de formação a garantia da *aprendizagem para todos*.

As chamadas *turmas de progressão* (TPs), previstas na proposta aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em 1995, que deveriam ser transitórias, uma vez que se destinavam aos/às educandos/as em defasagem idade-série e que chegaram a essa situação em função de sucessivas repetências na escola

seriada, passam a ser integradas também por alunos/as oriundos da escola por ciclos.

O acompanhamento do desempenho escolar dessas crianças e jovens revela que o maior obstáculo continua sendo a aquisição da leitura e da escrita, área do conhecimento pedagógico sobre a qual, paradoxalmente, mais se tem produzido nas últimas décadas, especialmente a partir da publicação das pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que introduziram o conceito de *psicogênese da alfabetização* nas salas de aula da primeira série.

Buscando compreender esse fenômeno, várias hipóteses podem ser levantadas, entre elas a de que efetivamente sabemos ainda muito pouco sobre as inúmeras variáveis que incidem sobre os processos de aprendizagem, especialmente em se tratando da alfabetização de adolescentes das camadas populares.

Na escola seriada, há casos de crianças que repetem a primeira série por dois, três, quatro anos... Depois disso, muitas vezes, desistem de estudar, convencidos pela escola de que têm *cabeça fraca para o estudo*.

Na escola por ciclos, com a previsão de avanço contínuo, as crianças permanecem, atingindo a pré-adolescência e a adolescência, e, conseqüentemente, exigindo dos educadores a reflexão sobre as razões da não aprendizagem, uma vez que seu desenvolvimento em outros campos segue seu curso: a sexualidade desponta, envolvem-se em discussões acaloradas sobre os mais variados temas, como qualquer adolescente (mas sem escrever uma linha sobre suas posições), são capazes de decorar as letras de *raps* intermináveis, além de tocar algum instrumento, disputam apaixonadamente os jogos proporcionados nas aulas de educação física e, se necessário, trabalham como serventes, manicures, babás ou empregadas domésticas, vendedores, empacotadores, DJs...

Por que, então, não conseguem avançar na leitura e na escrita? Ou será que se trata de *outra* leitura, *outra* escrita, ainda invisível para a escola? Que

práticas podem estar ocorrendo nas comunidades, que estratégias de leitura e de escrita podem estar sendo construídas, especialmente entre os/as adolescentes, com o apoio das novas tecnologias – celulares e computadores, por exemplo?

Na epígrafe deste capítulo, Gabriela nos diz do seu desejo: ser esperta e inteligente, palavras que ela grafa a seu modo, apoiada na oralidade, de um lado, mas também evidenciando que está, sim, refletindo sobre as características da língua escrita; do contrário, como explicar o *h* em *hinteligente*?

É necessário que os/as educadores/as sejam capazes de perceber esses movimentos, de multiplicá-los, transformando-os na *curiosidade epistemológica* de que nos fala Paulo Freire (1992), aprendendo com eles a também reformular suas práticas.

Como vimos nos capítulos anteriores, alfabetizar-se significou competências bastante diversas ao longo da história e tudo indica que estamos vivendo um momento de ruptura com antigas práticas. Qual o papel da escola diante disso? Aprender a *navegar* é só o começo.

6 NOVAS TECNOLOGIAS, LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA MIGRANTES

A leitura positiva [da realidade] é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa.

Bernard Charlot

No nosso país, a chegada das chamadas tecnologias de informação e comunicação (TICs) ao campo da educação começou pelo Ensino Superior, e nas áreas técnicas. Só bem mais tarde é que começaram a se constituir políticas de informática para a Educação Básica. Maria Cândida Moraes afirma:

Embora as raízes do processo de implantação da informática na educação no Brasil remontem aos anos 70, só a partir de 86 é que os primeiros movimentos em relação à informatização no 1º e no 2º graus são feitos. (MORAES, 1993, p. 23).

Os altos custos dos equipamentos foram – e ainda são, certamente - um dos obstáculos a vencer, especialmente em se tratando de redes públicas, mas a resistência dos/das professores/as em aceitar e utilizar o computador como instrumento didático não pode ser desconsiderada.

Além disso, no início do processo de implantação nas escolas, com prioridade para os cursos técnicos e médio, havia uma expectativa muito grande em relação à criação de *softwares* educativos, sem os quais, acreditava-se, o computador pouco contribuiria com a aprendizagem:

A implantação da informática na educação consiste basicamente de quatro elementos: o computador, o *software* educativo, o professor capacitado para usar o computador como ferramenta educacional e o aluno. O *software* educativo tem tanta importância quanto os outros ingredientes pois, sem ele, o computador **jamais** poderá ser utilizado na educação. (VALENTE, 1993, p. 3) [destaque meu].

Hoje, ao lermos a afirmação acima não podemos deixar de nos surpreendermos, mas há alguns anos atrás poucos imaginavam o extraordinário avanço que a descoberta da possibilidade de conexão entre os computadores do mundo todo poderia trazer. A criação da Rede Mundial de Computadores (World Wide Web) permite, entre tantas outras coisas, a disponibilização para seus usuários de um conjunto de informações e conhecimentos de proporções nunca vistas em épocas anteriores.

Se, por um lado, isso afeta profundamente o papel da escola como detentora e guardiã do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história, por outro, abre espaço para novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem.

Além disso, com a *internet* na escola, não é preciso esperar pelo *software* deste ou daquele tema, desta ou daquela área; uma vez instalados os equipamentos, o investimento tem de centrar-se na formação dos/das educadores/as.

Em Porto Alegre, a partir de 1994, paralelamente à reestruturação curricular que ocorria na Rede Municipal de Ensino, acontecia a informatização gradativa das escolas, primeiramente com um projeto piloto em algumas delas, com a formação ainda bastante restrita de professores/as, até que todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio tivessem um laboratório de informática com cerca de quinze computadores cada um, conectados à *internet* permanentemente.

Infelizmente, o interesse da maior parte dos/as educadores/as em se apropriar dessa tecnologia, especialmente no que se refere a suas possibilidades educativas, não acompanhou o ritmo da implantação destes ambientes. A resistência dos/as professores/as aumentou com a introdução do sistema *GNU - Linux*, *software* livre até então desconhecido para a maioria.

A SMED, após várias tentativas de estimular o professorado, instituindo *comitês de informática* em cada escola e proporcionando cursos rápidos de

formação no próprio local de trabalho, constituiu uma assessoria de informática educativa, responsável por introduzir e desenvolver essa nova ferramenta no fazer pedagógico. Além disso, em 2001, firmou um convênio com o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da UFRGS, que passou a desenvolver ações educativas diretamente com os/as alunos/as da RME através de um projeto que envolvia a participação de professores/as e estudantes bolsistas da universidade em 25 escolas (ARAGÓN DE NEVADO, 2002).

No esforço de encontrar alternativas para a não aprendizagem de crianças e adolescentes, foram priorizadas as *turmas de progressão* (TPs) num primeiro momento, juntamente com as *turmas diferenciadas* (TDs) que se caracterizavam como turmas de alunos/as com dificuldades variadas, mas que não tinham uma defasagem idade/série significativa.

Inicialmente, os professores que já eram usuários dos ambientes informatizados tiveram oportunidade de acesso a oficinas sobre as possibilidades de uso do computador na escola, sobre a construção de material para a rede, e/ou a seminários sobre projetos de aprendizagens, entre outras experiências. Ao longo do ano de 2003, a parceria escola/universidade foi fortalecida: professores/as municipais apropriavam-se das novas tecnologias aos poucos, com a mediação dos/as professores/as orientadores/as do LEC e seus/suas bolsistas.

Os resultados obtidos junto às crianças e adolescentes foram surpreendentes: tanto os/as alunos/as apáticos/as e desinteressados/as, quanto os/as rotulados/as como hiperativos/as na sala de aula, transformavam-se, no laboratório de informática, em pesquisadores/as atentos/as e disciplinados/as, capazes de dividir com seus/suas colegas, professores/as e até mesmo com os/as assessores/as pedagógicos da SMED, suas perguntas, suas hipóteses e suas descobertas.

A realização de projetos individuais ou para um grupo de alunos/as, a partir do planejamento conjunto de professores/as, alunos/as, orientadores/as e bolsistas, deu visibilidade ao uso das novas tecnologias para além dos chamados

softwares educativos, constituindo-se num avanço significativo na aprendizagem das crianças e adolescentes participantes, superando as expectativas iniciais das equipes envolvidas.

Entretanto, apesar do sucesso da experiência, entraves burocráticos impediram sua continuidade.

A partir de 2004, a irregularidade do acompanhamento pedagógico e no suporte técnico às escolas provoca novo recuo na aproximação dos/das professores/as com a informática na educação. Sem uma assessoria mais presente, boa parte dos/das professores/as desiste de utilizar o ambiente informatizado. Além disso, em algumas escolas, muitas vezes, o/a estagiário/a do laboratório de informática é transformado em professor/a substituto/a, recebendo as turmas que porventura estejam sem professor/a para atividades variadas.

Por outro lado, muitos/as professores/as continuam a utilizar os computadores, sozinhos/as ou com a ajuda dos/das estagiários/as e/ou colegas, inclusive cedendo à insistência dos alunos/as, ansiosos/as por experimentarem a tecnologia de que a grande maioria não dispõe na sua casa.

“Ah, professor, deixa a gente jogar joguinho...”. Essa frase marca o início da relação com o laboratório de informática da escola para os/as alunos/as. A partir daí, os caminhos são múltiplos, tanto para os/as educadores/as quanto para os/as educandos/as.

Foi nesse contexto que desenvolvi, em 2007, na EMEF Migrantes, a pesquisa aqui relatada. Os encontros aconteceram à tarde, no horário previsto para as aulas do III Ciclo, correspondente às séries finais do Ensino Fundamental.

Como já referi no capítulo 1, a aproximação ao campo teve desdobramentos que incluíram a atuação da pesquisadora como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa junto às turmas C11, C21 e C31. Após a decisão, tomada em conjunto com meu orientador, de me distanciar desse papel no segundo semestre para poder dar conta do *estranhamento* necessário para a realização da pesquisa numa perspectiva etnográfica, foi preciso retomar as

tratativas com a escola, além de reorganizar a metodologia a ser utilizada a partir de então.

Independentemente disso, entretanto, os dados obtidos através do trabalho em sala de aula e de observações realizadas desde os primeiros contatos com o campo, ainda que por vezes de forma assistemática, foram incorporados ao trabalho ora apresentado, constituindo-se como elementos de referência para a análise desenvolvida.

Em reunião com a supervisora e com os dois professores dispostos a participar da pesquisa, Vinícius de Moura Mancuso, de História e Filosofia e Édison Gomes, de Língua Portuguesa, propus que explorássemos os vários recursos que a presença dos computadores na escola oferecia, sem considerar os chamados *softwares* educativos. Definimos então que os/as alunos/as das turmas C21 (correspondente à 7ª série) e da C31 (correspondente à 8ª série) seriam observados em diferentes atividades no laboratório de informática da escola.

Foi preciso construir uma metodologia que ampliasse a coleta de dados para além da observação e das notas de campo, considerando-se a especificidade do objeto de pesquisa. Defini, então, cinco instrumentos distintos: o uso do correio eletrônico (*e-mail*) para a solicitação e entrega das tarefas; a produção textual utilizando o editor de texto, a pesquisa na *internet*, a realização de um debate sobre o tema pesquisado através do programa de bate-papo do *gmail* (*google talk*) e uma entrevista individual da pesquisadora com os/as estudantes sobre sua experiência com o computador.

Como cada turma tinha horários definidos no laboratório de informática, planejamos como seriam os encontros considerando o que já estava previsto pela escola. Também os conteúdos e as atividades programadas para o terceiro trimestre de 2007 foram respeitados.

Assim, com o professor de Língua Portuguesa da C21, combinei que o *Projeto Adote um Escritor*, em que as escolas da RME recebem a visita de um

escritor após a leitura de suas obras, seria o eixo do trabalho, que incluía pesquisa na *internet* sobre o autor, a criação de arquivos e pastas com informações sobre ele e suas obras, inclusive com imagens, além de um questionário a ser respondido *online*.

Não foi possível, entretanto, concluir essa etapa do trabalho, por motivos que não cabe aqui relatar. Ainda assim, as observações realizadas e duas entrevistas com estudantes dessa turma enriqueceram a reflexão sobre a forma como os/as adolescentes se aproximam do computador e os usos que dele vêm fazendo na escola.

Por outro lado, o projeto realizado com o componente curricular Filosofia, na turma C31, transcorreu normalmente, constituindo, então, a centralidade do *corpus* empírico que passo a analisar.

Essa turma, correspondente à 8ª série do Ensino Fundamental, tinha dezessete alunos/as matriculados/as, dos quais quinze participaram da pesquisa, ainda que alguns não tenham realizado todas as etapas propostas.

O tema trabalhado foi Ética – Costumes, planejado para ser desenvolvido em oito aulas, das quais quatro seriam no laboratório de informática. Como a EMEF Migrantes tem uma organização de seus tempos e espaços diferenciada das demais escolas da RME, esse momento da pesquisa estendeu-se do final de setembro até novembro, com encontros semanais de aproximadamente uma hora cada um.¹⁹

O professor Vinícius, então, conforme combinado, apresentou aos/às alunos/as o tema e a metodologia que seria desenvolvida, deixando claro que as atividades eram parte da disciplina de Filosofia e que eu – agora na condição de ex-professora da turma e apenas pesquisadora - observaria, faria perguntas e

¹⁹ Desde 2002, após discussões entre os/as professores/as e a comunidade, a EMEF Migrantes, no III Ciclo, organiza-se em salas-ambiente para as diferentes áreas do conhecimento (Artes, Ciências, Matemática, Sócio-Históricas, Educação Física, Língua Portuguesa e Estrangeira), e são os/as estudantes que trocam de sala. Além disso, ao invés de períodos de cinquenta minutos, cada turno divide-se em dois grandes blocos de duas horas, um antes e outro após o recreio, que é de trinta minutos, com atividades de recreação planejadas previamente.

registraria de diferentes formas – notas etnográficas, fotos, áudio e vídeo - o que estava acontecendo.

Dando início ao trabalho, o professor trouxe a questão de que diferentes grupos sociais tem diferentes códigos morais e como isso está relacionado aos costumes, à tradição de cada povo. Como estratégia para levar os/as adolescentes a refletirem sobre seu próprio grupo, a primeira tarefa foi produzir um texto em que cada um falasse de si mesmo, contando um pouco do seu dia-a-dia.

Para o encontro seguinte, uma máxima de Platão foi o mote para que cada um escrevesse sobre algum caso conhecido que ilustrasse o que o filósofo afirmava ou se posicionasse a respeito. Muitos tiveram dificuldade em compreender o que foi solicitado e não realizaram a tarefa; outros deram sua própria interpretação do que deveria ser feito, associando-a com a atividade subsequente.

O professor propôs, então, que cada um listasse dez princípios que considerasse fundamentais para uma vida digna, em que a ética fosse preservada. A discussão era sempre desencadeada em sala de aula, para, em seguida, a turma realizar as tarefas solicitadas no laboratório de informática da escola.

A produção escrita deveria ser enviada por *e-mail* ao professor e à pesquisadora, nada seria impresso. O papel ficaria de fora dessa vez. Entretanto, alguns/algumas alunos/as sentiram necessidade de escrever o texto primeiro numa folha para depois *copiá-lo*, isto é, digitá-lo, e criar o arquivo a ser enviado. O movimento inverso, de certa forma, ao que eu já observara anteriormente, quando as buscas na *internet* muitas vezes geravam *cópias* literais nos cadernos.

A culminância do trabalho de Filosofia foi o debate dos princípios definidos pelos/as estudantes, realizado através do *google talk*, a ferramenta de bate-papo do *gmail*, em que cada um/uma utilizou um computador diferente para participar, mas sempre no ambiente informatizado.

A última etapa da pesquisa, constituída pelas entrevistas individuais com os/as estudantes sobre sua experiência com o computador foi realizada no início de dezembro. As condições não foram as ideais, já que durante a maior parte das entrevistas outros grupos realizavam atividades no laboratório de informática simultaneamente.

Para contornar essa situação, em que o barulho e as interferências muitas vezes atrapalhavam a gravação, inclusive inibindo os/as entrevistados/as, alguns/algumas deles/delas concordaram em realizá-la durante o recreio, a sós com a pesquisadora. O roteiro de questões previa a demonstração prática dos conhecimentos que os/as adolescentes já tinham e os encontros duravam cerca de quarenta minutos, dependendo da sua disponibilidade e da qualidade do acesso à *internet* no período.

A pesquisa respeitou a dinâmica da escola, o que significa que os dados obtidos estão *encharcados* de vida da sala de aula. As dificuldades foram muitas: disputa pelo uso do laboratório por turmas que não faziam parte da pesquisa, problemas de relacionamento entre os/as educandos/as, indisciplina, aulas suspensas (e, conseqüentemente, as observações) em virtude de outras atividades dos/as alunos/as (jogos, passeios pedagógicos), atividades do processo eleitoral para a escolha das novas direções das escolas da RME, entre outras.

Além disso, em alguns momentos, a pesquisadora e o professor não tiveram o auxílio da pessoa responsável pelo laboratório de informática, gerando alguns contratempos. Ao mesmo tempo, esse fato permitiu que eu tivesse mais clareza dos limites e daquilo que os/as alunos/as já sabiam a respeito das ferramentas que o computador nos coloca à disposição, tanto em relação ao editor de texto quanto à *internet*.

Volto a frisar que, nos movimentos de aproximação com a escola e no período em que atuei como professora, também realizei observações, registradas em notas de campo, que contribuíram de forma decisiva para a contextualização das questões de pesquisa.

Impossível estar na escola, especialmente dentro do laboratório de informática, e não *olhar* para o que estava acontecendo enquanto aguardava o momento em que os sujeitos da pesquisa se constituíam formalmente como tal.

6.1 “QUAL É MESMO A MINHA SENHA?”

Em nosso primeiro encontro de pesquisa foi preciso refazer os endereços eletrônicos dos/as alunos/as participantes já que as tarefas seriam enviadas eletronicamente.

No início do ano, ainda como professora, eu já havia encaminhado isso, mas muitos esqueceram as senhas e/ou outros tiveram o endereço cancelado por falta de uso, já que o acesso só acontecia na escola. Para evitar problemas como esses, combinei com o professor que todos utilizaríamos o *gmail*, o serviço de correio do *Google*, que, além de gratuito, não tem limite de tempo de inatividade nem de tamanho da caixa de mensagens.

O *gmail* oferece ainda a possibilidade de bate-papo (*google talk*) entre seus usuários, com a gravação automática da conversa em tempo real. Assim, toda a comunicação entre os sujeitos da pesquisa, o professor e a pesquisadora ocorreriam através dessa ferramenta.

O preenchimento do cadastro foi uma tarefa complexa para muitos. Inserir os dados solicitados nos espaços adequados demanda organização, leitura das instruções, visão da tela como um todo e uma certa agilidade já que o limite de tempo é dado pelo programa.

Além disso, a exigência de um nome de usuário, muitas vezes diverso do nome real, causou um certo estranhamento no início, mas logo a possibilidade de usar apelidos ou outros elementos para identificação foi incorporada: palavras como *gremista*, *hardrock* e *jeans* foram associadas aos seus nomes para comporem os endereços eletrônicos.

Definir a própria senha, com seis caracteres no mínimo, demandou concentração extra, e compreender que a chamada *pergunta de segurança* deveria provocar uma resposta que lembrasse a senha, em caso de esquecimento, foi outra das dificuldades. Por fim, a solicitação de identificar as letras de verificação ao final do processo era recebida com “*pra que isso agora?*”

O *gmail* é um dos serviços de correio eletrônico que exigem menos informações do usuário, mas, mesmo assim, alguns tiveram de fazer várias tentativas até conseguirem se cadastrar. A impaciência e a irritação de alguns era expressa ora em palavras, ora em movimentos para abandonar a tarefa, fechando a tela ou saindo da frente do computador.

Utilizar o correio eletrônico de fato não era uma prática comum entre os/as alunos/as, como ficou evidente no momento de anexar os textos para enviar para o professor e para a pesquisadora. Posteriormente, isso se confirmou nas entrevistas, quando a maioria disse que preferia o MSN, um portal que permite a comunicação *online* entre seus usuários, ou o *Orkut*, um *site* de relacionamentos, em que é possível deixar recados e enviar fotos. Retomarei essa questão oportunamente.

6.2 ESCRITOS DE SI

Os sujeitos da pesquisa são adolescentes, com idades entre 14 e 18 anos. A maioria tinha pouca familiaridade com a digitação e seus recursos, embora essa turma viesse usando o laboratório de informática desde o II Ciclo.

Na verdade, os/as educadores/as da escola não potencializavam esse instrumento, usando o computador apenas para jogos didáticos – quase todos voltados ao processo de alfabetização *strictu sensu* - ,ou para o acesso à *internet* em pesquisas cujos dados eram registrados nos cadernos, a mão. Em anos anteriores, houve tentativas de trabalhar com a captura e produção de imagens nas aulas de Arte-Educação, mas o trabalho não teve continuidade porque a

professora foi transferida para outra escola. Em 2007, teve início um projeto de robótica, com a assessoria de informática da SMED, mas no período da pesquisa ele estava suspenso.

Entre os/as estudantes participantes da C31, dois eu já conhecia desde que entraram para a escola, quando ainda era assessora pedagógica das séries iniciais na SMED e acompanhava crianças com dificuldades de aprendizagem. Outros tinham sido meus alunos dois anos antes, quando trabalhei como professora itinerante na escola. Os demais conheci em março daquele ano, já nos primeiros contatos com a escola para a realização da pesquisa. Apresento alguns deles, ou melhor, eles se apresentam a seguir.

Conforme já relatei antes, a primeira atividade do projeto de Filosofia foi que cada um se apresentasse, escrevendo sobre coisas das quais gostava e das quais não gostava, além de contar um pouco do seu dia-a-dia, já que o conceito de *costumes* estava em discussão. Esse texto foi escrito inicialmente à mão, no caderno, na sala de aula, e depois os/as adolescentes foram ao laboratório para digitá-lo, com o acompanhamento do professor e da pesquisadora.

O meu objetivo inicial era verificar como eles se saíam ao utilizar o editor de texto, mas é impossível não considerar o conteúdo que eles trazem nessa breve reflexão sobre sua vida. *Escrever é dizer sua palavra*, nos disse Paulo Freire (1974), e lá estava ela, na tela do computador, em diferentes tipos e tamanhos de letra, colorida ou em preto e branco, com seus erros de ortografia ou pontuação, mas absolutamente clara, *legitimada* pela tecnologia.

A possibilidade de mudar tipo e tamanho da letra, além da cor, foi explorada com satisfação pela maioria. Muitos não sabiam como fazer as alterações, mas, uma vez esclarecidos, passaram a experimentar as diferentes opções que o programa oferecia. Os textos aqui reproduzidos não sofreram qualquer tipo de correção ortográfica ou adequação à norma culta e respeitam a formatação original definida pelos/as adolescentes. Os títulos também foram escolhidos por eles/elas.

Os textos não foram publicados na *internet*, ou seja, não se tratava de constituir um *blog* da turma, ainda que inicialmente eu tenha pensado em explorar essa possibilidade. Após a digitação e criação do arquivo, cada um/uma enviou seu trabalho como anexo ao professor e à pesquisadora. Esclareço ainda que os nomes foram substituídos por pseudônimos em todas as etapas da pesquisa para preservar a identidade dos participantes.

Júlia, 14 anos, tem olhos assustados, quase sempre baixos. O cabelo está geralmente preso num rabo de cavalo. Não costuma faltar às aulas. Ela escreve: *eu moro na avenida Dique desde que eu nasci*. Seu dia é cheio de atividades, que vão da frequência à escola à prática de capoeira, passando por um curso de informática e outro de confecção de pães e bolos. A relação com a escrita passa por esses interesses:

Minha Vida

Meu nome é Júlia eu tenho 14 anos de idade, eu moro na avenida Dique desde que eu nasci. Eu gosto de jogar vôlei, futebol e praticar capoeira. Eu também gosto de assistir vídeos clipes na televisão, escutar música, eu adoro fazer bolos pudins e doces, todas as receitas que eu vejo eu copio e faço em casa.

Eu não gosto que me incomodem quando eu estou lendo ou copiando alguma coisa. O meu dia é cheio nas segundas, quartas e sextas eu faço curço de padaria de manhã, lá eu aprendo a fazer: bolo, pizza, pastéis, tortas e etc... Nas terças de manhã eu faço curço de informática na escola onde eu estudo, nas quintas de manhã eu ajudo a minha mãe nos serviços da casa.

Copiar as receitas – um evento de letramento - é uma atividade importante, durante a qual ela não quer ser incomodada. Ou seja, mais que as tarefas da escola, é o curso de padaria que torna a leitura e a escrita significativas.

Roberto, à época da pesquisa com 16 anos, no início da escolarização era um menino franzino e muito tímido. Frequentava a SIR (Sala de Integração e Recursos) na EMEF Grande Oriente, na COHAB Leopoldina, local extremamente distante da Vila Dique mas que era acessível porque a linha de ônibus Leopoldina-Aeroporto o deixava em frente à escola.

Quando ingressou no III Ciclo, deixou a SIR e passou a frequentar o Laboratório de Aprendizagem da escola. Suas dificuldades com a escrita – aí incluído o uso da letra cursiva - e a leitura, especialmente com a oralização, ainda eram muitas, mas a sua desenvoltura diante do computador é surpreendente. Participou de todas as etapas da pesquisa, tranquilo, dono de si.

Seu temperamento e tipo físico não mudaram muito. No texto em que conta como é seu dia-a-dia, ele diz: “Gosto de ficar quieto. Não gosto de mexeriqueiro.” E continua, escolhendo, não por acaso, letras maiúsculas:

SOBRE MIM

NOME: ROBERTO (...)
 IDADE: 16 ANOS.
 GOSTO DE FICAR QUETO
 NÃO GOSTO DE MEXERIQUEIRO.
 COMO É DIA-A-DIA EU ACORDO DEMANHA TOMO CAFÉ
 DAMANHA ELAVO ACARA E ESCOVO OS DEMTES E ARUMO O MEU
 QUARTO EDEPOIS VOU COMPRAR JORNAL NABAMCA DE JORNAL
 E DEPOIS LEIO O JORNAL PARA SABER DAS NOTISIAS EMAIS
 DEPOIS VOU TOMAR BANHO PARA IR PARA O COLÉJIO ENO
 COLÉJIO EU AMOSO ESTUDO EVOLTO DO COLÉJIO TOMO BANHO
 PARA IR FAZER CAPOEIRA NO DOM BOSCO EVOUTO DA CAPOEIRA
 TOMO BANHO EVOU DORNÍ.
 TARREFAS EM CASA VAROA CASA ARUMO OMEU QUARTO
 ELAVO ALOSA.
 AMIGOS QUE SÃO LEGAIS E A MIGOS.
 INIMIGOSQUE EU NÃO GOSTO.

A escrita na tela revela questões ainda não resolvidas por Roberto, como a permanência da escrita fonética (especialmente com relação ao fonema /S/), a falta de pontuação adequada, além da juntura ou segmentação imprópria das palavras. Essa última muitas vezes torna incompreensível o que ele escreve a mão, em testes ou trabalhos. A pouca intimidade com a leitura, que se traduz na dificuldade de escrita, não impediu que Roberto avançasse para o terceiro ano do III Ciclo. Segundo o professor, ele se expressa bem oralmente, deixando claro que compreende os temas trabalhados. Diante do computador, ele se transforma: busca o que lhe interessa, ajuda os colegas, parece não ter medo de errar.

No seu texto, Roberto afirma que compra e lê o jornal *para saber das notícias*. Sua atitude indica que ele se vê como alguém que lê e escreve e usa esse conhecimento fora escola, sem maiores problemas, numa postura de sujeito letrado.

Por sua vez, **Paulo**, 18 anos, colocou como título da sua apresentação *Bem-vindo à minha vida* e diz que gosta de jogar *videogame*, desenhar e escutar *rock*. Cita as bandas de que mais gosta sem cometer erros de ortografia, inclusive em inglês, a não ser a eventual falta de letras maiúsculas. Afirma que não gosta de jogar futebol ou fazer qualquer outro esporte, além de não gostar de matemática.

Paulo escreveu diretamente na tela, demonstrando familiaridade com o editor de texto. O texto está bem organizado, claro, coeso.

É um adolescente que em outro momento havia deixado a escola, sem concluir o Ensino Fundamental. Estava, portanto, *repetindo* o último ano, por infrequência. Não parecia contrariado, mas, sim, amadurecido, consciente, como ele mesmo disse, em outro momento, da *bobagem* que fez ao se afastar da escola.

Bem-vindo à minha vida

Nome: Paulo [...]

Idade: 18 anos

O que eu gosto.

Eu gosto de jogar vídeo game, desenhar. Eu gosto também de escutar rock e min has bandas de rock favoritas são Cpm22, Linkin park, Reação em cadeia, red hot chili peppers, Fresno e outras que não lembro agora.

O que eu não gosto.

Eu não gosto de jogar futebol ou qualquer outro esporte e não gosto de matemática e não gosto de ed. Física.

Meu dia-a-dia é bem calmo quando não estou desenhando estou jogando vídeo game, ou então vou até a casa de alguns amigos para conversar.

Minha única tarefa de casa é limpar o meu quarto quando estiver bagunçado.

Não estou trabalhando no momento mas eu já trabalhei no Nacional como empacotador.
 Eu e meus amigos gostamos de nos reunir e ir ao shopping para ficar com as garotas, o que é muito legal.
 Sobre meus inimigos prefiro não comentar.

O roteiro para a escrita da apresentação perguntava quais suas responsabilidades com as tarefas domésticas e se trabalhavam em alguma atividade remunerada. Esse dado é revelador da experiência de vida desses jovens: ajudar na organização da casa é a regra.

Cláudia, 14 anos, além de gostar de jogar vôlei e futebol, escutar música e assistir televisão, diz que gosta também de dar banho nos seus cachorros e de estudar. Fala ainda do que não gosta:

Aluno migrantes: Cláudia c31 27-09-2007

Meu nome é Cláudia [...] .tenho 14 anos .eu gosto de jogar vôlei, futebol, escutar musica, assistir tv, dar banho nos meus cachorros e gosto de estudar. O que eu não gosto é que quando eu estou fazendo alguma coisa vem gente me incomodar. O meu dia-a-dia é bom. as tarefas que eu gosto é português, Inglês, Artes, geografia, historia. Eu trabalho em casa limpo a minha casa . Amigos a minha tia que eu confio e o meu pai e o meu irmão a minha pior amiga é a minha madrastra.

Marina, 19 anos, vem lutando com dificuldades de aprendizagem em toda sua vida escolar até o momento. Apesar disso, escreve poemas com os mais diversos temas, sem se preocupar com as questões ortográficas. Gosta de registrá-los com o editor de texto.

Quando a conheci, na C10 (correspondente à 6ª série), muitas vezes saía da sala porque se indispunha com algum colega que a olhasse mais demoradamente – seus olhos de um verde-azulado chamam a atenção - ou

fizesse algum comentário sobre seu desempenho escolar. Nesses momentos, sentada no banco do corredor, abria seu caderno e refugiava-se na escrita. Usa aparelho nos dentes, o que foi uma conquista, e refere as idas ao dentista no seu texto. Ela se coloca como adulta frente aos colegas, já que é a mais velha da turma, embora de fato não tenha a autonomia de que gostaria.

Sou Marina tenho 19 anos eu gosto de sair curto bailes e adoro escrever poesia expressando meu sentimento através delas . Gosto de cantar ver tv o que não gosto é quando as pessoas dizem o que devo fazer e quando cuidam da minha vida do que si próprio as criticas que fazem de mim e as fofocas tudo nas minhas costas. A maior parte dos dia a dia é trabalhar e ir para escola alguns dias vou no dentista quinta feira vou na aula de pintura. Em casa não é sempre que posso ajuda a Mãe em questão de sair à busca de trabalho. Inimigo eu acho que não tenho, pois não tenho o que falar.

Aline, por sua vez, aos 15 anos é uma adolescente determinada, forte nas suas afirmações. Numa ocasião, em sala de aula, ela, incomodada com uma tarefa que exigia exposição oral, exclamou: *Odeio aula em que não escrevem no quadro*. Tinha os cadernos em dia, copiava tudo caprichosamente, mas aguardava a resolução das questões. Diante do computador, entretanto, demonstrava agilidade e conhecimento dos recursos. Gostava especialmente de ouvir os Cds que carregava na mochila. Seu texto mostra que ela enfrenta o que vier pela frente:

Meu nome e Aline tenho 15 anos eu gosto de sair nos fim de semana e ir para a escola. Gosto de quase toda as aulas menos uma inglês.

Eu não gosto de briga na minha família
 não gosto de ficar os fim de semana em casa
 não gosto de aula de inglês .

Eu ajudo minha mãe nas tarefas de casa
 vou para seção saio aos fim de semana
 quando não saio fico na rua com minhas
 amigas falando sobre a vida.

Eu ajudo minha mãe a limpar a casa e fazer
 comida etc...

Não trabalho não tenho muitos amigas
 porque a maioria são sinicas
 Não tenho inimigas ...

É interessante a construção que ela faz com o verbo *sair*: *quando não saio, fico na rua com minhas amigas falando sobre a vida*. Ou seja: ainda que esteja *na rua*, fora de casa, isso não significa *sair*, que carrega a ideia de ir a uma festa ou algo assim.

Já o texto de **Jorge**, escrito em três cores diferentes, fala de seu trabalho: entregas que são feitas de bicicleta, desde cedo da manhã. Mas revela também a mobilidade que ele tem na cidade, saindo da Vila Dique e indo *bem longe* nos finais de semana.

ALUNO MIGRANTES :Nome : Jorge

Eu gosto de fazer capoeira jogar bola todos os domingos, andar de skat todos os dias e o meu di-a-dia comesa bem cedo eu acordo as 7; 00 da manha e comeso a trabalhar .

Eu faço entregas de bicicleta de manha até meio dia depois eu vou para escola chegando da escola eu pego a minha bicicleta e vou andar pela vila nos fins de semana eu vou bem longe faço toda volta em porto

alegre vou na pista do iapi vou no parkão e no gasômetro depois volto para casa.

Marcos, 16 anos, faz planos para o futuro e continuar estudando está entre eles, mesmo trabalhando:

Meu nome é Marcos [...], Tenho 16 anos. Gosto de capoeira e hip hop mas não gosto acordar cedo. Toda semana pela manhã vou nas aulas de hip hop e pela tarde vou para escola e de pois vou pra as aulas de capoeira. Em casa minha única função é lavar minhas roupas e arrumar o meu quarto. Ainda não tenho um trabalho pretendo terminar o ensino fundamental e depois arranjar um emprego pela tarde e estudar pela manhã.

Depois de ler os textos de apresentação, os *escritos de si* de cada um dos/das adolescentes, é impossível não se perguntar se são esses mesmos os/as alunos/as dos/das quais se diz que chegaram ao III Ciclo *sem saber ler e escrever*.

Fica claro que suas dificuldades são pontuais e as funções primordiais da língua – a expressão de suas ideias e a comunicação com o outro – acontecem sem maiores empecilhos.

6.3 “EU GOSTO DE GENTE QUE ESPERA SUA VEZ DE FALAR”

Após a escrita da apresentação, e com a continuidade da discussão dos conceitos de princípio, moral e ética nas aulas de Filosofia, os alunos foram convidados a escrever seus próprios princípios. Mais uma vez o a utilização do editor de texto estava em pauta.

Além disso, o professor Vinícius, sempre procurando aproximar os/as adolescentes ao tema, propôs uma reflexão sobre a seguinte máxima de Platão: *Você pode descobrir mais sobre uma pessoa em uma brincadeira do que em um ano inteiro de conversa*. Foi solicitado, então, que cada um/uma escrevesse um pequeno texto sobre o assunto, inclusive falando de alguma situação que tivesse

presenciado ou que conhecesse, e enviasse pelo correio eletrônico ao professor e à pesquisadora.

O objetivo era refletir sobre como as pessoas se comportam em diferentes situações, quais são de fato seus valores, a diferença entre o que alguém diz e o que faz, as noções de certo e errado em cada cultura ou grupo social, levando-os a repensar também suas próprias atitudes sob essa perspectiva. A maioria teve dificuldade em compreender o que era solicitado e acabou por anexar à lista de princípios algum comentário sobre a necessidade de segui-los, complementando com exemplos de situações em que isso não ocorreu ou com uma justificativa para o seu posicionamento.

Essa tarefa mobilizou bastante o grupo e foi preciso mais de uma aula, já que a digitação era relativamente lenta e só acontecia nos computadores da escola. Entretanto, a formatação dos arquivos, enviados como anexos ao professor e à pesquisadora, revelou uma construção mais elaborada, não só do ponto de vista da estrutura do texto, mas também da preocupação em *escrever certo*, deixando clara a compreensão de que se tratava de um outro tipo de escrita. Houve um crescimento significativo em relação aos textos produzidos espontaneamente nas apresentações individuais, os *escritos de si*.

Reproduzo algumas das listas seguindo novamente o critério de respeitar a escrita e a formatação utilizada por cada um/uma dos/das alunos.

Alguns optaram por utilizar apenas letras maiúsculas e o vermelho da fonte também não foi aleatório: a ideia de princípios – ou leis, como alguns colocaram – traz à tona o imaginário letrado dos/das adolescentes: se são regras, devem ficar claras e bem visíveis.

ELISA C31 18/10/7

PRINCIPIOS

- RESPEITO
- EDUCAÇÃO
- AMOR UM PELO OUTRO
- CONFIANÇA NO PRÓXIMO
- LIBERDADE PARA CURTIR A VIDA

-PAZ EM FAMILIA
 -SENTIMENTOS BONS
 -ALEGRIA EM TODOS OS MOMENTOS
 -RESPEITAR UM AO OUTRO-
 -CARINHO

Com relação ao conteúdo da escrita, os sujeitos da pesquisa, apesar de viverem num local tão estigmatizado como é a Vila Dique, em que as condições de miséria que os cercam são sempre associadas à violência, especialmente pela mídia, revelam desejos de uma sociedade mais justa e harmoniosa como os jovens de qualquer outra classe social.

O texto de **Dênis** pode ser tomado como exemplo: ele defende o respeito ao meio ambiente e entre as pessoas, inclusive em relação à sexualidade e à etnia, e a liberdade de se posicionar contrariamente, expressando isso. Fala ainda de igualdade entre as pessoas e que é preciso *saber a hora de ouvir e a hora de falar*. Em se tratando de adolescentes, essas últimas afirmações nos levam a pensar no processo de construção da argumentação, em curso nessa faixa etária.

As dificuldades na escrita das flexões verbais – *respeitão* em vez de *respeitam*, *tenhão* por *tenham* - denunciando que a fonetização ainda é uma referência forte, certamente não diminuem a densidade do texto.

RESPEITO , SEXUAIS: EU Ñ GOSTO QUE OS OUTROS Ñ RESPEITÃO UM AOS OUTROS.
 REPEITO SEXUAIS: EU Ñ QUANDO AS PESSOAS ABUSAM UMA DAS UTRAS:
 REPEITAR A NATUREZA: EU Ñ GOSTO QUE ASPESSOAS TOCÃO LIXO NO
 CHÃO:
 HONRA: U Ñ GOSTO DE PESSOAS QUE Ñ TEM HONRA PELE PATRIA:
 REPEITAR OS NEGROS: POR QUE EU Ñ GOSTO DE RACISTA.
 DIGNIDADE: EU GOSTO DE PESSOAS QUE SÃO DIGNAS:
 IGUALDADEPARA TODOS: EU GOSTO QUE TODAS PESOAS TENHÃO A
 MESMA IGUALDADE:
 DIGNIDADE: ARA PAIS E FLHOS: EU GOSTO QUE OS PAIS E FILHOS SEJAM
 DIGNOS:
 LIBERDADE DE SE ÔPOR E DE EXPRESSÃO: QUEAS PESSOAS TENHÃO
 LIBERDADE DE SE ÔPOR EDE EXPRESSÃO:
 SABER A HORA DE OUVIR E A HORA DEFALAR:EU GOSTO DE GENTE QUE
 ESPERA NA SUA VEZ DE FALAR:

No caso de **Roberto**, a forma como ele escreveu os seus princípios é especialmente reveladora de uma outra perspectiva frente à escrita. Fica evidente que houve um trabalho sobre o texto, uma reescrita, ao contrário do texto

espontâneo da apresentação. O uso do infinitivo verbal, devidamente marcado pela presença da letra erre (*r*) ao final, por exemplo, só acontece porque ele reconhece que se trata de uma situação formal de escrita. Isso ocorreu também em outros textos, o que leva a deduzir que Roberto certamente submeteu sua lista de princípios a algum colega mais experiente, em busca de ajuda. A segmentação vocabular também está absolutamente correta, o que reforça essa hipótese.

Roberto

Princípios (lei)

- 1-ser educado
- 2-respeitar um ao outro
- 3-saber falar com todas as pessoas
- 4-conhecer bastante as pessoas
- 5-dignidade em ter todos
- 6-saber pensar antes agir
- 7-ter honra e coragem
- 8-liberdade para todos
- 9-dialogo entre pais e filhos
- 10-igualdade entre as classes sociais

Cláudia, por sua vez, insiste no tema da harmonia entre as pessoas, entre as famílias: amor, afeto, carinho, educação, sinceridade e paz são as palavras utilizadas por ela para compor sua *lei*. Via de regra essas não são as palavras mais usadas numa sala de aula da periferia, mas aqui elas afloram, nomeadas em grandes letras vermelhas. Escrever também é sonhar com um mundo mais justo.

Ela fala ainda, do *afeto por seus irmãos de sangue* – mais uma pista das questões que a mobilizavam naquele momento – e de *liberdade para todos igualmente*.

aluno migrantes: nome Cláudia

princípios(lei)

- 1-amor- tem que ter em toda família**
- 2-educacao-se aprede dêe de pequeno**
- 3-paz entre as famílias**
- 4-sinceridade-sinceridade e carinho**
- 5-carinho-tem que ter em toda família**
- 6-amor por si mesmo e por sua família-e não mentir**
- 7-educacao com os outros-respeito**
- 8- harmonia entre as familias-e ter carinho**
- 9-não brigar-e não falar palavaos**
- 10-afeto por seus irmãos do seu sangue –liberdade para todos igualmente**

Ana, da mesma forma, além de pontuar a necessidade do respeito, da sinceridade, do amor e da harmonia, justifica com exemplos simples essa necessidade, num esforço de reflexão e explicitação de suas ideias. Foi a sua interpretação do que o professor chamou de *casos*.

Nome:Ana turma:c31 data:18/10/07

Princípios:

- 1-Respeito – A gente tem que ter respeitos uns com os outros porque se ã todo mundo vai começar a brigar.
- 2-Educação- Nós devemos ter educação com todo mundo mesmo quem a gente não conhece porque se nós não tivermos respeito uns com os outros vamos estar sempre brigando.
- 3-Dialogo entres os familiares- Um dia tinha uma menina que estava muito doente e muito triste mais ela não podia falar nada para seus pais porque ela não tinha dialogo com eles.
- 4-Sinceridade- As pessoas tem que ser sempre sinceras com as outras porque se não a gente pode até perder suas amizades
- 5-Harmonia entre os familiares- Se as pessoas não tiverem em harmonia todo mundo briga uns com os outros.
- 6-Amor- Tinha um homem muito rico mas ele tinha tudo o que ele queria menos o amor de seus familiares porque ele era muito ruim.
- 7-Não brigar com as pessoas – Uma vez tinha dois garotos que sempre ficavam brigando com todo mundo ai ninguém gostava deles.
- 8-Carinho – Se as pessoas ã tiverem carinhos um pelos outros todo mundo vai ser inimigos.
- 9-Amor por si próprio e pelos outros- Se as pessoas não tiverem amor por si próprio e usarem drogas ele não tem amor por ela nem pelos outros.
- 10-Ter carinho e respeito com todas as pessoas mesmo as que você não goste – Mesmo que você não goste das pessoas você tem que ter carinho e respeito pelos outros para você ser respeitado também.

O texto de Ana vai-se tornando mais intenso à medida que se aproxima do final, há um crescimento ao longo da escrita, que, ao mesmo tempo, oportuniza a reflexão e dá visibilidade ao processo vivido.

Com certeza esses textos não teriam o mesmo impacto se escritos à mão numa folha qualquer, arrancada às pressas do caderno. A escrita na tela deixa o texto mais claro, limpo, apesar dos eventuais erros de concordância e ortografia, fazendo com que o leitor possa se deter no conteúdo tratado. Além da maturidade revelada nas questões levantadas pelos/pelas adolescentes, a formatação utilizada mostra o conhecimento das características de um texto normativo e uma das funções mais antigas da escrita: divulgar e preservar as *leis*.

6.4 “O QUE É LIBERDADE PRA TI?” / “O QUE É FAMÍLIA PRA TI?”

Durante a semana que se seguiu, a pesquisadora e o professor, que também se comunicavam eletronicamente, após a leitura e análise dos princípios levantados pelos sujeitos da pesquisa, definiram as questões que seriam objeto da discussão a ser realizada na próxima aula através do programa de bate-papo do *gmail*, o *google talk*. Aula de filosofia na sala de bate-papo? Isso é possível no Ensino Fundamental? É o que veremos a seguir.

O tema do debate foram as relações familiares e o conceito de liberdade, assuntos que tinham sido citados de forma recorrente na elaboração dos dez princípios fundamentais para uma vida ética.

A atividade iniciou com a pesquisadora e o professor convidando os/as alunos/as, cada um/uma num computador diferente, para o bate-papo, individualmente. Não foi possível discutir os princípios com todo o grupo simultaneamente, como num *fórum*, através do *gmail* porque, à época, essa possibilidade não existia. Assim, cada um acabou por conversar isoladamente com o professor ou com a pesquisadora, em diferentes janelas.

Para a maioria dos sujeitos da pesquisa aquela era a primeira vez que participavam de um bate-papo eletrônico; entretanto, à medida que iam

entendendo como funcionava a ferramenta, os/as estudantes passaram a adicionar os/as colegas e conversar paralelamente com eles/elas enquanto enviavam suas opiniões para o professor e a pesquisadora.

Assim, quando em determinado momento deixei o computador que estava usando para auxiliar um aluno a entrar na discussão, tive a grata surpresa de vê-los conversando entre si através do *google talk*, como se estivessem enviando bilhetes clandestinos uns aos outros na sala de aula. Alguns tapavam a tela com as mãos (sem usarem do recurso de trocar de tela) quando percebiam que eu estava chegando, mas foi possível ver a satisfação de estarem conversando dessa forma, sem que o professor e os demais colegas soubessem do que se tratava.

Ao invés das discussões em voz alta, tantas vezes atravessadas pelas palavras dos professores, ou pelas interrupções e críticas dos/das colegas, eles/elas estavam *escrevendo* o que queriam *dizer*. É possível afirmar que mal conheceram a ferramenta e já saíram fazendo uso dela, sem medo de errar, sem a censura ou o aval do professor.

Evidentemente não são essas as conversas que analiso aqui e, sim, o que ficou gravado no debate com o professor e a pesquisadora. De qualquer forma, tais conversas têm características semelhantes, ainda que no segundo caso se trate de uma situação de ensino-aprendizagem, ou seja: apesar de expressa na forma escrita, a linguagem é nitidamente outra, com traços fortes da oralidade espontânea, sem maiores preocupações com a ortografia, com a pontuação, etc. O *jogo* é rápido: é preciso *dizer/escrever* o que se pensa.

O objetivo de registrar os bate-papos – tomados como eventos de letramento - não é fazer um levantamento ou análise de prováveis erros na escrita (que podem ser inclusive atribuídos à rapidez da digitação), mas refletir sobre as habilidades de leitura e escrita que são exigidas nessa forma de comunicação, em que a **possibilidade de simultaneidade é dada pela escrita, e não pela fala, algo inédito na história das práticas de escrita.**

Se tomarmos outras formas de *conversa* entre as pessoas, como a carta, o bilhete, e mesmo o telegrama, com a economia de palavras e suas abreviaturas características, veremos que são claramente identificadas com a língua escrita e suas especificidades. Já o bate-papo *online* remete às características da fala, não tem tempo para convenções mais exigentes; entretanto, não temos dúvidas de que se trata de escrita

Os/as adolescentes que participaram da pesquisa não utilizavam o chamado *internetês* – apareceram pouquíssimas abreviaturas, como *vc* para *você*, ou *tc*, para *teclar* – provavelmente porque estavam em processo de aproximação com a ferramenta. Isso se confirmou nas entrevistas realizadas posteriormente, em que cada um demonstrou como utilizava o computador em momentos *livres*, a maioria entrando em *sites* de jogos ou de artistas famosos.

O bate-papo virtual, graças à possibilidade de gravação automática do *google talk*, revelou-se um excelente instrumento de pesquisa, não só do ponto de vista da necessária fidelidade aos depoimentos, mas também da rapidez de acesso aos dados, sem a necessidade de transcrições, por exemplo.

Trago a seguir alguns exemplos de como a conversa transcorreu, na formatação que o programa *google talk* disponibiliza, identificando quem são os interlocutores através de seus respectivos *e-mails*²⁰, além de registrar a data e o horário da interação de forma precisa. Os intervalos entre perguntas e respostas, ou entre as perguntas, às vezes são longos, ora porque a pesquisadora e o professor estão conversando com vários/as alunos/as simultaneamente, ora porque eles/elas estão conversando entre si e deixam o bate-papo sobre o tema da aula de filosofia em suspenso.

A primeira conversa é com **Fábio**, que não parece nada disposto a colaborar com a discussão. A forma como ele se coloca justificando sua posição de não querer falar sobre *sua* família, entretanto, já revela um envolvimento com a questão em pauta. Para boa parte dos sujeitos da pesquisa ainda é difícil falar de

²⁰ Os endereços eletrônicos foram cobertos por uma tarja amarela para preservar a privacidade dos/das adolescentes.

uma família abstrata, ou de conceitos como os de liberdade e dignidade sem aproximá-los de seu cotidiano.

Conversa com [redacted] ms@gmail.com

☆ [redacted] ms@gmail.com para mim [mostrar detalhes](#) 01/11/07 [Responder](#)

13:32 eu: Oi, [redacted] ! Vamos falar sério agora, certo?
 13:33 Então, gostaria que você dissesse o que sua família representa pra você?
 [redacted] ms: muita coisa
 13:34 mas vc não precisa saber

— 5 minutos

13:40 eu: Bem, é um exercício de filosofia, certo? Serve pra gente pensar sobre coisas que são importantes pra cada um.
 13:41 Quem sabe vamos discutir outro assunto: o que significa liberdade pra você?
 13:42 [redacted] ms: mas eu não estou muito a fim de falar sobre ela hoje

— 36 minutos

14:18 [redacted] ms: podemos falar em tudo menos na minha família
 14:23 responda
 14:24 eu: Então tudo bem. Vamos falar de dignidade. Você conhece essa palavra? O que ela significa pra você?
 14:25 [redacted] ms: mais ou menos poderia me explicar
 14:27 eu: É quando a pessoa é respeitada, os seus direitos são respeitados. Por exemplo, o direito à educação, à saúde, ao trabalho. O que você pensa sobre isso?

Já com **Júlia**, o bate-papo flui sem maiores problemas, embora ela seja bastante sintética nas suas respostas.

Conversa com [redacted] jones2007@gmail.com

☆ [redacted] jones2007@gmail.com para mim [mostrar detalhes](#) 25/10/07 [Responder](#)

14:03 eu: Oi, [redacted]
 A pergunta é: o que é liberdade pra ti?
 14:04 [redacted] jones2007: para mim é ser livre,leve e solto
 14:06 eu: Adiciona o prof. : vinicius.radiante@gmail.com
 14:07 ia vo dormi

— 10 minutos

14:18 eu: Outra pergunta: até que ponto tu tens liberdade pra fazeres o que queres, na tua casa, por exemplo?
 14:20 [redacted] jones2007: tudo oque eu faço sempre tem um limite

[Responder](#) [Encaminhar](#) [redacted] jones2007 não está disponível para bate-papo

Nos exemplos a seguir, de **Roberto**, novamente aparece a dificuldade na segmentação correta das palavras que já se mostrava no texto de apresentação do mesmo adolescente. Evidentemente a separação dos vocábulos na escrita é

uma questão importante para a compreensão do leitor, e na escrita à mão isso se agrava.

Apesar de todo o investimento da escola através dos/das professores/as, do Laboratório de Aprendizagem e do incentivo à leitura pela biblioteca, Roberto ainda escreve foneticamente em situações de escrita espontânea. Quando se refere aos pais, afirma que eles são *legais*, *o nestos bos pais* (ou seja, *honestos*, *bons pais*).

Conversa com Ho [redacted] eida

☆ Ho [redacted] eida para mim [mostrar detalhes](#) 01/11/07 [Responder](#)

12:59 eu: Olá, Ho [redacted]!
Hoje vamos conversar sobre a família. O que a sua representa pra você?

13:01 Ho [redacted]: aveses são legais e a veses chata

13:03 eu: Será que dá pra explicar melhor?

—7 minutos

13:10 Ho [redacted]: eu não combino com é safamilia

13:12 eu: Mas por quê? Em que tu és diferente?

[Responder](#) [Encaminhar](#) Ho [redacted] não está disponível para bate-papo

Fwd: Conversa com [redacted] gremista@gmail.com Caixa de entrada | X

☆ Vinicius Mancuso para mim [mostrar detalhes](#) 08/11/07 [Responder](#)

----- Forwarded message -----
 From: [redacted] gremista@gmail.com <[redacted] gremista@gmail.com>
 Date: 01/11/2007 14:45
 Subject: Conversa com [redacted] gremista@gmail.com
 To: [redacted].rs@gmail.com

14:28 eu: oi
"O que é a família para ti?"

14:29 [redacted] gremista: olá professor
eu: oi..
"O que é a família para ti?"

14:31 [redacted] gremista: é um monte de pessoa numa casa só
eu: risos
Quem você tem medo: pai ou mãe?
De quem vc tem mais medo: pai ou mãe?

14:33 [redacted] gremista: denem um dos dois
eu: humm
Por quê?

14:36 [redacted] gremista: por que eles são legais

—8 minutos

14:45 [redacted] gremista: eles são o nestos bos pais
14:47 eu: O que é liberdade para ti?

Roberto, entretanto, não parece preocupar-se com suas dificuldades na escrita; ao contrário, é um dos mais entusiastas do uso do computador, adora os jogos, além dos *sites* sobre modelos de carros.

Em uma das observações, ele conseguiu entrar no *site* do filme *Tropa de Elite*, à época recém lançado e gritou para os colegas: *Tô assistindo o filme aqui, ó!* E aumentou o volume. A maioria correu para a frente do computador usado por ele.

Durante o bate-papo sobre família e liberdade, Roberto, sem encerrar a conversa com a pesquisadora, também conversava com o professor, ou seja: pelos menos duas janelas de bate-papo estavam abertas e ele administrou isso. O horário de um dos computadores não havia sido alterado ainda (horário de verão que havia entrado em vigor), por isso há diferenças de quase uma hora no registro.

Já a conversa com **Ana**, que diz que *a família é tudo para nós*, mostra ainda que a frequência às aulas e o seu aproveitamento nas diferentes áreas do conhecimento é especialmente importante para sua mãe, que *cobra* bastante da filha, assim como para ela própria, que coloca o assunto escola entre *os cinco mais três*, ao responder a pergunta do professor, e atribui nota oito (8) ao lugar que os estudos ocupam entre seus interesses. Esse dado vai ao encontro de resultados de pesquisas como a de Bernard Lahire, na França, que mostram que, ao contrário do que diz o senso comum, *a omissão parental é um mito* (LAHIRE, 1997, p. 334), pois as famílias das camadas populares importam-se, sim, com o desempenho escolar de seus/suas filhos/as e têm expectativas concretas em relação às possibilidades de acesso ao conhecimento, associado à ideia de melhoria de vida, que a escolarização pode oportunizar.

Ana é, de fato, uma das meninas mais dedicadas da turma. Traz os cadernos em dia, realiza as tarefas solicitadas de bom grado, sem conflitos com os/as colegas. Sua leitura é fluente e na escrita não tem maiores dificuldades, como é possível ver pela sua participação na conversa.

Ela encerra o bate-papo dizendo que quer fazer faculdade e, embora ainda não tenha certeza, ser advogada.

----- Forwarded message -----
 From: [ca \[redacted\] es14@gmail.com](mailto:ca[redacted]es14@gmail.com) <[ca \[redacted\] es14@gmail.com](mailto:ca[redacted]es14@gmail.com)>
 Date: 01/11/2007 15:27
 Subject: Conversa com [ca \[redacted\] es14@gmail.com](mailto:ca[redacted]es14@gmail.com)
 To: [\[redacted\]rs@gmail.com](mailto:[redacted]rs@gmail.com)

14:02 eu: Oi.
 ca [redacted] es14: oi
 14:03 eu: Me diz: "O que é a família para ti?"
 14:06 ca [redacted] es14: a nossa família é tudo para nós por que se a gente não tivesse ela a gente não seria nada
 eu: Tu tem medo do pai ou da mãe?
 14:09 ca [redacted] es14: do meu pai não muito, mas da minha mãe sim
 14:10 eu: A mãe é muito braba? Cite uma situação que vc teve medo dela...
 14:12 ca [redacted] es14: é um pouco, as vezes quando eu não venho na escola ela fica bem braba
 eu: humm
 14:13 Qual dos dois tu tena mais liberdade de conversar?
 14:14 ca [redacted] es14: minha mãe

14:49 eu: O que é liberdade para ti? -35 minutos
 14:51 ca [redacted] es14: liberdade pra mim é poder fazer tudo o que a genti queiser mas tudo com um limite
 14:52 eu: Até que ponto vc tem liberdade em casa?
 14:55 ca [redacted] es14: eu não tenho muito liberdade na minha casa
 14:58 eu: Dos 7 você é qual?
 15:00 eu: Desculpa...
 É tanta janela que eu me perdi... risos

15:01 O quanto vc é cobrada para os estudos?
 15:05 ca [redacted] es14: minha mãe cobra bastante de mim, ela veio buscar minha avaliação ai os professores falaram que eu falo demais na aula ela ficou bem braba.
 eu: humm
 Como vê essa critica dos professores?
 15:06 Vc achou isso, ou achas que foi "pegação"..."
 ca [redacted] es14: não eu acho que eu falo bastante mesmo na aula
 15:07 eu: Risos.
 15:08 Do que vc mais gosta de CONVERSAE...
 CONVERSAE É CONVERSAR

15:11 ca [redacted] es14: a qual quer coisa desde que o assunto me interesse
 15:12 eu: Cite 5 assuntos mais tri...
 15:13 ca [redacted] es14: escola, festas, namorados, família e amigos
 15:14 eu: Teus interesses são bem amplos....
 15:16 Que grau (nota) vc daria para o estudo? A partir dos teus interesses?
 15:18 ca [redacted] es14: ah uns 8
 eu: humm
 Vc pretende fazer faculdade?
 ca [redacted] es14: sim

15:24 eu: Que tipo de profisso?
 15:25 ca [redacted] es14: ã sei ainda mas eu queria ser advogada
 15:27 eu: Que legal... Precisa muita história e filosofia...para ser advogado
 15:29 ATÉ MAIS
 15:30 ca [redacted] es14: ate mais 5 minutos

Na conversa com outro adolescente, **Paulo**, conhecemos melhor suas posições através de uma escrita coesa, coerente, ortográfica. Tais características já apareciam no texto de apresentação, mas aqui é possível perceber construções

mais complexas, argumentativas, como na primeira parte, em que ele afirma que a família, junto com a namorada e os amigos compõe *um tripé pra nos manter equilibrados*[...].

Conversa com [redacted] **hardrock@gmail.com**

☆ [redacted] **hardrock@gmail.com** para mim [mostrar detalhes](#) 01/11/07 [Responder](#)

12:59 **eu:** Oi, [redacted], a questão de hoje é: o que sua família significa para você?

13:09 [redacted] **hardrock:** Família pra mim é tudo. É como se cada um de nós tivéssemos um tripé pra nos manter equilibrados, sendo um dos pés a família, os outros é a namorada e os amigos. Nas horas difíceis não há nada mais importante do que o apoio da família da gente, por isso pra mim família é tudo na vida.

29 minutos

13:38 **eu:** Legal, [redacted]! E tem alguém da família que você respeite mais, na moral, mesmo?

13:42 [redacted] **hardrock:** Sim! o meu pai. Porque ele sempre me deu apoio moral quando eu mais precisei e por isso eu tenho um respeito muito grande.

13:59 **eu:** Muito bem! Vamos agora pensar um pouco sobre educação, certo? Vários colegas disseram que todos devem ter direito à educação.

14:03 [redacted] **hardrock:** .A educação pra mim é muito importante por que sem educação não tem como diferenciarmos um ser racional de um ser irracional.

14:15 **eu:** Você concorda? Teria algo a dizer sobre isso?

14:17 [redacted] **hardrock:** Desculpe, acabei falando com outras pessoas. Ok, então é a educação, o acesso ao conhecimento que nos diferencia dos animais?

14:18 **eu:** E quanto à qualidade da educação, da escola, das oportunidades que você teve até agora de estudar, você está satisfeito?

14:19 [redacted] **hardrock:** parcialmente sim.

[Responder](#) [Encaminhar](#) [redacted] **hardrock** não está disponível para bate-papo

Podemos reconhecer aqui traços da oralidade secundária (ONG, 1993) ou *fala 2*, seguida a uma *escrita 1*, (cf. Terzi, 2003), uma vez que, como disse no início dessa seção, o bate-papo transita entre fala e escrita.

Para quem está habituado a dar aulas para adolescentes na periferia da cidade é quase impossível imaginar um diálogo como esse em sala. Não se trata de negar a capacidade dos/das estudantes, mas de perceber que o *chat* possibilitou a expressão uma reflexão individual que dificilmente seria colocada publicamente, diante dos colegas, oralmente. Por outro lado, um trabalho sobre o tema, solicitado com antecedência, provavelmente não traria as posições pessoais com a força com que foram *ditas/escritas* no bate-papo.

A conversa a seguir, com **Sofia**, nos coloca em contato com a complexidade das relações familiares vivida por ela. A marcação do tempo revela que ela responde rapidamente, ou seja, digita também rapidamente (às vezes cometendo erros em função disso, como a repetição de letras iguais),

absolutamente envolvida com a tarefa. Ao final da leitura, a sensação que fica é a de que de falar/escrever sobre o assunto fez com que ela fosse amadurecendo suas próprias ideias.

----- Forwarded message -----
 From: [redacted] jeans@gmail.com <[redacted] jeans@gmail.com>
 Date: 01/11/2007 15:28
 Subject: Conversa com [redacted] jeans@gmail.com
 To: [redacted] rs@gmail.com

14:19 eu: oi..
 [redacted] jeans: ola
 eu: "O que é a familia para ti?
 14:24 [redacted] jeans: é uma coisa muito importante como se fosse um tessoro.
 14:25 eu: De que vc tem mais medeo: mãe ou pai?
 14:29 [redacted] jeans: do meu padrasto por o meu pai ja moreu
 eu: hummm
 14:30 O que é ter liberdade pra vc?
 14:35 [redacted] jeans: fazer o que tem vontade de fazer sem ninguem para encomodar
 14:36 eu: Em casa você tem liberdade?
 Até que ponto você tem liberdade..
 14:41 [redacted] jeans: as vezes quando to sozinha a liberddade tem um limiti e cada um sabe o seu.
 eu: Os teus pais tem confiança em ti? Ou você já fez algo que perdesse a liberdade?
 14:42 [redacted] jeans: ja errei mais sube reparar os meus erros e por isso eles confiam em mim.
 14:46 eu: Quantos irmãos vcs são?
 14:48 [redacted] jeans: 6 com migo 7 era pra ser oito mais um morreu.
 14:50 eu: Tu é a mais velha?
 14:53

14:59 [redacted] jeans: eu so a mais nova dos filhos do meu pai,por que tem dois mais novos que SÃO
 mais novos mais são filhos do meu padrasto.

15:04 eu: E vc se dá bem com todos? Quantos vc tem afinidade?
 15:08 [redacted] jeans: mais ou menos por que tudo que eu tenho, tenho que dar pra eles não é querer ser
 cainha mais tudo tem limiti.
 15:09 eu: HUMM
 15:10 como assim?
 me dá um exemplo..
 15:13 [redacted] jeans: eles fazem o que querem em quanto isso eu não posso fazer nada so ficar olhando.

15:14 eu: Por que vc acha que não é atendida?
 15:17 [redacted] jeans: eu acho que é por que eu sou diferente deles
 15:18 eu: O que é ser DIFERENTE???
 15:20 [redacted] jeans: não pensar igual a eles,e ser como eu sou.
 eu: humm
 Vc se acha diferente em que sentido?

15:28 [redacted] jeans: eu me acho diferente deles por que eu fui educada de um jeito eles de outro jeito
 eu: Vc foi mais cobrada do que eles?
 15:29 aTÉ MAIS
 15:30 [redacted] jeans: até logo
 15:31 eu: ATÉ A PROXIMA

O último exemplo das *conversas gravadas* é o de **Elisa**, um pouco mais longo e que pode ser dividido em dois momentos. No primeiro, ela responde as questões sobre sua família mas insiste numa pergunta para o professor: o

professor o que é amigo pra vc? É possível dizer que ela inverte a proposta: outra relação se estabelece, é preciso saber o que o professor pensa sobre amizade.

No segundo momento, após quase trinta minutos em que o bate-papo ficou suspenso, nos quais ela provavelmente conversava virtualmente com diferentes colegas, enquanto o professor fazia o mesmo com os demais alunos/as, Elisa reclama a continuidade da conversa e o assunto, então, é sua relação com os estudos e seus planos para o futuro.

----- Forwarded message -----

From: ju@ju@gmail.com <ju@ju@gmail.com>

Date: 01/11/2007 15:25

Subject: Conversa com ju@ju@gmail.com

To: radiante.rs@gmail.com

14:07 **eu:** Oi.
"O que é a família para ti?"

14:13 **ju**: para mim família ser unidos nas horas boas e ruim.apoiar e nos momentos decidir o que é bom pra nós.

14:15 **eu:** O que é bom pra você...

14:18 **ju**: o professor o que é amigo pra vc

eu: De quem você tem mais medo, mãe ou pai?

14:20 **ju**: eu do meu pai porque ele fica bravo sempre que eu desobedeso ele.

14:21 **eu:** Conte uma situação que vc aprontou e ele ficou bravo....

14:23 **eu:** Dá sugestão de nova pergunta...
desconsidera...

14:24 **ju**: a última vez que eu aprontei eu tinha 14.eu fui para uma festa com minhas amigas sem pedir para ele.chegando em casa apanhei de cinta .

14:27 **eu:** professor eu perguntei pra você o que é amigo pra o senhor?

eu: Uma pessoa que você pode confiar....

14:30 **ju**: na minha irmã a daniela ela escuta eu e me ajuda muito

eu: humm

ju: e vc tem confiança em alguma pessoa

14:31 **eu:** sim...
A confiança de dá através de alguns atos...

14:39 **ju**: eu juliana sou ju18000

14:40 **eu:** risos
O que é ter liberdade para ti...

14:43 **ju**: pra mim liberdade é poder sair de casa a hora que quiser sem dar explicações pra ninguém é poder curtir a vida sem violência.

15:10 **ju**: o professor vc não mandou mais nenhuma mensagem pra mim

15:11 **eu:** Desculpa...
Quem em casa controla teus estudos...

15:12 **ju**: meu pai e minha mãe os

15:13 **eu:** O que é estudar para ti...

15:16 **ju**: é lutar anos e anos pra ser alguém na vida e ter uma educação boa

15:17 **eu:** Vc sonha em fazer faculdade?

15:18 **ju**: eu sim quero fazer faculdade e a té outros cursos pra garantir meu emprego e moradia

15:19 **eu:** Qual a profissão?

15:20 **ju**: enfermeira.pretendo me formar em medicina.

eu: Que legal..

15:21 **eu:** Pro que vc escolheu Medicina?

15:22 **ju**: porque eu sempre gostei de ir ao hospital e ver a paciência de algumas enfermeiras com os pacientes.

15:23 eu: Que interessante. Então quer dizer que ADORA VER SANGUE... risos
 15:24 ju [redacted]: quero dizer os pacientes
 eu: Entendi...
 15:25 ju [redacted]: é sangue é o de menos já vi coisa pir nos hospitares
 eu: O que vc já viu de pior?
 15:26 ju [redacted]: feridas inflamadas abertas com sangue e pus po dentro
 15:28 e gente desmaiando nos corredores
 eu: E vc também desmaiou?
 15:29 ju [redacted]: eu não mas tava quase
 eu: uuuu
 legal...
 aTÉ MAIS...
 ju [redacted]: até mais
 15:30 até outro dia

Quando questionada sobre o que é estudar, Elisa responde: *é lutar anos e anos pra ser alguém na vida e ter uma educação boa*. E afirma ainda que quer fazer faculdade para garantir o emprego e a moradia. Embora diga que quer ser enfermeira, fala em se formar em medicina, revelando que não tem clareza da diferença de formação entre médicos/as e enfermeiros/as. Mas o que importa destacar é que novamente a expectativa de continuidade dos estudos é muito forte, tal como no depoimento de Ana, desautorizando o discurso de muitos/as professores/as de que os jovens das camadas populares *não querem nada com nada*.

As posturas de Ana e Elisa não parecem ser diferentes do comportamento de jovens da periferia em Saint Deni, na França, onde as pesquisas de Bernard Charlot (1996) sobre sua relação com o saber mostram que o interesse pela aprendizagem acontece quando as propostas da escola fazem sentido para eles/elas.

6.5 LUGAR DE COMPUTADOR É NA ESCOLA

Nas entrevistas, realizadas ao final do trabalho, a primeira coisa que fica evidente é que a introdução ao uso do computador acontece na escola, inicialmente com o uso de jogos didáticos (*softwares* educativos), seguido de atividades curriculares envolvendo a produção de textos e pesquisas na *internet*, mas rapidamente chegando à participação nas salas de bate-papo e ao correio eletrônico:

- Então, Elisa, quando tu começaste a mexer em computador?
 - [...]
 - Pingüinzinho aquele? [A escola dispõe de um jogo para desenhar e colorir que tem o pingüin, o símbolo do Linux, como personagem]
 - É.
 - E depois?
 - Eu comecei a entrar nos *chats*, as gurias me ensinaram.
 - Que gurias?
 - A Júlia e a Ana.
 - Não foram as professoras?
 - Não.
- (Elisa, 15 anos)**

- Desde quanto tu usas o computador?
 - Faz uns três anos.
 - Onde?
 - Aqui na escola mesmo.
 - Como foi isso? Não tinha muitos computadores, não é?
 - Tinha só dois.
 - E já tinha acesso à internet?
 - Tinha.
- (Roberto, 16 anos)**

Há também relatos de participação em cursos de informática, na escola mesmo, ou propostos pela escola e realizados em parceria com outras instituições da comunidade, no turno inverso ao das aulas ou aos sábados:

- Quando tu começaste a mexer no computador?
 - Em 2005, aqui na escola.
 - E como foi essa experiência? Foi em atividade de aula..?
 - Não. 'Eles' propuseram um curso de informática e, daí, eu fiz.
 - Aqui na escola, mas de informática mesmo?
 - Isso.
 - E assim, com os professores, em atividade de aula, tu lembrás das primeiras vezes que tu vieste? Como foi?
 - A gente veio pesquisar e fazer alguns trabalhos.
 - [...]
 - Esse *e-mail* tu fizeste aqui na escola?
 - Sim. Fiz no curso.
 - Que curso?
 - O curso de informática em 2005, 2006.
 - Mas esse curso era fora do horário de aula?
 - Sim, depois da aula.
- (Taís, 15 anos)**

- Tu começaste a usar o computador na escola?
- Na escola.
- No 3º ciclo ou antes?

- Foi antes, desde a 3ª série.
 - [...]
 - Tu nunca fizeste cursinho?
 - Não, só no colégio.
 - Tu fizeste aqui no Escola Aberta?
 - Naquelas aulas que tem pela manhã.
 - E o que a professora estava ensinando a vocês?
 - Ah, eu fui só no primeiro dia.
 - E o que teve no primeiro dia?
 - Ah, como se escreve texto, essas coisas.
- (Ana, 14 anos)**

- Desde quando tu usas o computador?
 - Desde a 6ª série. Com 15 anos.
 - Foi na escola o primeiro contato?
 - Não. Foi através do curso Agente Jovem, que eu fazia no CECOFLOR [Centro Comunitário da Vila Floresta]. Eles me mandaram para um outro curso que era de informática, na AMJAFLOL [Associação de Moradores do Jardim Floresta] e eu não precisei pagar.
- (Paulo, 18 anos)**

Como vimos, embora a referência seja a escola, contraditoriamente nenhum/a professor/a em especial é citado/a. Tudo indica que a aprendizagem acontece aos poucos, pela experimentação, em trocas com os/as alunos/as e destes/as com seus pares. Não há uma regularidade, um esforço sistemático no sentido de se apropriarem dos recursos que o computador oferece. Os estagiários responsáveis por manter o funcionamento do laboratório de informática não são lembrados, apesar de terem um papel significativo inclusive no apoio aos/às profissionais da escola.

Trago a seguir alguns exemplos de como os/as estudantes foram se aproximando do processador de textos. Nessa escola, ora era usado o *writer*, do *star office*, ora o *word*, do sistema *Windows*.

- E como tu fazes pra ir no editor de textos?
- Clico no *link* ali. [demonstrando]
- Escreve alguma coisa pra gente ver.
- Tá.
- Tu usas as duas mãos? Às vezes mais a direita?
- É.
- E como tu começa? Coloca letra maiúscula?
- Eu clico no *caps lock*, aí ele aumenta e coloca a palavra.
- Tem outro jeito?
- Aperta *shift* e fica segurando.

- E acento, como é?
- Clico no acento e no *shift*.
- **Como tu aprendeste isso?**
- **Vendo os outros fazendo.**
- (Roberto, 16 anos)

Entretanto, embora os/as adolescentes não costumem esperar pelos/pelas professores/as quando se trata de descobrir as possibilidades do computador, há exemplos em que aparece a ajuda de um/a educador/a, sem que seu nome seja lembrado:

- Tu sabes entrar no editor de texto?
- Acho que sei.
- Tu clicas no link. Tu costumavas a usar aqui na escola para fazer trabalhos, certo? **Como tu aprendeste a usar?**
- **O professor me ensinou.**
- **Quem?**
- **Ah, faz muito tempo.**
- E tu dominas letra maiúscula, fonte..?
- Sim.
- E isso de copiar e colar?
- Isso eu não sei.
- [...]
- Tá, escreve alguma coisa aqui no editor de texto.
- [...]
- Às vezes eu esqueço como faz pra descer pra baixo aqui ...
- Ah, tá, tem que apertar o Enter.
- E para letra maiúscula?
- Aperta aqui no Caps Lock
- Só essa maneira que tu conhece?
- É.
- E para acento?
- Tem que apertar no acento antes da letra, se o acento estiver em cima tem que apertar Shift.
- Se for o de baixo não precisa?
- Não.
- **E o acento antes da letra? Quem te ensinou?**
- **Os professores aqui, quando a gente tem dúvidas eles respondem.**
- E mudar a letra?
- Mudar a letra eu não sei só o tamanho.
- Tá, como tu fazes?
- Vai aqui e muda.
- E se tu quisesse mudar o tamanho do que tu escreveste, como tu fazes?
- Daí eu não sei.
- Não aprendeste ainda aquela parte de selecionar?
- Não.
- E colocar cor tu sabe?
- Não.
- E salvar o teu texto?

- Eu entro em "Arquivo", "Salvar como".
 - **E quem te ensinou isso?**
 - **Foi aqui na escola.**
- (Ana, 14 anos)

Cada entrevistado/a foi demonstrando o que sabia fazer diretamente na tela, às vezes com bastante dificuldade para nomear a função que usava, mas conseguindo dar conta do que era solicitado, revelando que a experimentação é o método de aprendizagem mais usado. No depoimento a seguir, a aluna desconhece a possibilidade de apagar apenas a letra ou a palavra que está errada, mas conhece outras funções do editor de texto:

- Escreve qualquer coisa, pode ser teu nome mesmo. [ela escreve]
- Se tu quisesse aumentar a letra, como tu farias?
- Vai aqui.
- Mas se tu quisesse aumentar essa que tu já escreveste?
- Não sei.
- Não sabe? Aquilo de selecionar o que já escreveu, tu não costumava fazer?
- Não sei.
- E se fosse mudar o tipo de letra?
- [...].
- E a cor da letra, onde seria?
- Aqui no "A".
- Tu não lembras de "selecionar" e mudar a letra?
- Não sabia.
- **Se tu erras tu escreve tudo de novo?**
- **É, eu apago e escrevo de novo.**
- E o que mais tu sabes fazer aqui?
- Eu sei... como se diz?
- Salvar?
- É, salvar, acho que é.
- Como tu fazes?
- Eu vou em "Arquivo", "Salvar como", digito meu nome e daí salvo.
- Daí fica salvo ali?
- É.
- Quando, durante a semana, tu usas o computador?
- Uma vez.

Considerada a frequência com que a maioria pode dispor do computador – uma ou duas vezes por semana, na escola – o domínio que eles/elas já têm é admirável, mesmo que o editor de texto não esteja entre suas prioridades:

- Vamos entrar no editor de textos.
- Tá.
- Como tu aumentas essa letra?

- Eu vou ali pra aumentar. Eu gosto muito de usar ou o 18, ou o 20, para não ficar nem muito grande, nem muito pequeno.
 - E como tu fazes?
 - Eu só sei apagar, colocar um número maior e escrever de novo.
 - E se tu queres mudar o tipo de letra?
 - **Eu não sei mudar. Fazer textos não é muito a minha praia.**
 - Tu não seleccionas o texto e mudas?
 - Não, não sei.
 - E se tu queres mudar a cor?
 - Ah, a cor eu sei mais ou menos.
 - Como tu farias?
 - Selecciono e mudo.
 - E para salvar?
 - Eu viria aqui em “Arquivo” e “Salvar como”. Procuraria uma pasta.
 - Tu saberias criar uma pasta nova?
 - Eu sabia, mas agora não lembro muito.
- (Paulo, 18 anos)

Apenas um entrevistado declarou que tinha computador em casa e duas meninas afirmaram que acessavam a *internet* em casa de parentes. A frequência às *lan houses* não é comum entre eles, não só pelo custo, mas também porque não há nenhuma nas imediações da vila. Também não há telecentros públicos nas proximidades. Isso explica a expectativa e ansiedade com que aguardam pelos momentos *livres* no laboratório de informática, mesmo que o acesso a alguns *sites* seja bloqueado.

Ou seja, a escola cumpre não só o papel de introduzir as crianças e jovens do seu entorno ao uso do computador, como também é praticamente o único local disponível para o acesso à *internet*, como veremos a seguir.

6.5.1 Pesquisar é entrar na *internet*

A palavra *pesquisa* parece ser a senha para entrar na *internet* na escola. É nesses momentos que as mãos são ágeis em abrir quase que simultaneamente várias páginas, inclusive as de *sites* que nada tem a ver com o tema solicitado. Enquanto o/a professor/a escreve no quadro branco qual o endereço a ser procurado, os/as adolescentes aproveitam para iniciar jogos, buscar músicas, ver imagens de artistas, carros, etc., trocando de tela à aproximação do/a professor/a. Voltarei a essa questão na seção 6.5.2.

O fato é que a biblioteca da escola é cada vez menos procurada como fonte de informações e conhecimento, inclusive pelos/as professores/as. Via de regra, o caderno e a caneta também vão para o laboratório de informática e a *pesquisa* é praticamente uma cópia do que aparece na tela. Em geral, a busca começa pela página inicial do *Google* e depois o/a professor/a sugere a continuidade neste ou naquele *site*, como a *Wikipedia*, que é bastante utilizada na escola. A seguir, transcrevo trechos de algumas entrevistas em que procuro recuperar o percurso que os/as estudantes fazem até chegar ao assunto que deve ser aprofundado.

- E pra pesquisar por onde tu começa?
 - Eu entro na *internet*, acesso o *Google*, aí a gente pesquisa sobre racismo. E eu usei o *Google* para um trabalho de história, daí eu fiz sobre o Exército.
 - Então pesquisa agora como tu farias e eu vou fazendo mais algumas perguntas. Pode ser sobre racismo mesmo.
 - [Taís digita a palavra no *Google*, aparecem vários sites.]
 - Como tu selecionas? Como tu procuras? Tu entras no primeiro *site* normalmente ou não?
 - Não, a gente vai vendo.
 - Tu procuras para ver se tem o que tu queres?
 - É.
 - E quando abre assim a tela, o que tu olhas primeiro?
 - Primeiro a gente lê o texto e depois ela [referindo-se à professora de geografia] faz as perguntas e a gente tem de responder.
 - Mas o que te chama mais a atenção no *site*? Por exemplo, esse *site* tem tem uma imagem, tu olhas primeiro para ela ou vais direto ao texto?
 - Primeiro eu olho a imagem.
 - E tu costumas ler essa informações que aparecem no canto da tela?
 - Não, não.
 - E quando a professora pede a pesquisa, tu costumas copiar aquilo que tu estás pesquisando? Como é?
 - A gente costuma copiar.
 - Traz o caderno junto e copia o texto?
 - Sim.
 - Com alguns professores, como o professor Édison [participante da pesquisa], por exemplo, vocês salvam os arquivos de texto. Tu sabes como fazer isso?
 - Sim, sei.
- (**Taís**, 15 anos).

O processo de busca é bastante aleatório: do tema, que podemos considerar a palavra-chave, para o *site* escolhido não há regra. Na maioria das vezes é o primeiro da lista da primeira página que o *Google* abre, a não ser que o/a professor/a determine qual a fonte a ser utilizada.

- Entra num *site* de pesquisa então. Como tu fazes?
- Tem um *site* da África.
- Como tu fazes?
- Eu digito África, "A Cultura Africana".
- Tu digitaste pelo *Google*, não é?
- É. Aí tem a história da África, os povos da África.
- Quando entra nesse *site*, tu costumavas ler tudo?
- Só o que *tá* em destaque.
- Nessa página que tem vários sites, como tu escolhe o *site*?
- Aqui na escola a professora pede.
- Ah, tá. Entra nesse da *Wikipedia*, tu já conhecias?
- Não.
- Coloca ali, então, Copa do Mundo, vamos ver. [Ele escreve, dá erro]
- Quando vem essas informações e tu não achas o que tu queres, tu lês o que tu podes ter errado?
- Eu já mudo.
- Já vai pra outro lugar?
- É.

(Felipe, 16 anos)

A entrevista de Elisa mostra, ainda, que outros elementos da página às vezes sequer são percebidos, como as listas, ou índices, do lado esquerdo. Há uma concentração do olhar para o centro, em busca do tema solicitado. As imagens, entretanto, se impõem.

- E se o professor mandasse fazer um trabalho de pesquisa, como tu farias?
- Ia pesquisar na escola.
- Por onde tu entrarias?
- No *Google*.
- Podes fazer aí pra mim?
- Ahã... [ela entra no site]
- Se tu fosses pesquisar, como tu farias? Escolhe um tema.
- Tá.
- Quando aparece essa página aqui, como tu escolhes onde tu vais entrar dentre esse monte de *site*?
- Escolho o mais legal.
- Mas sem conhecê-los?
- É.
- Tem muita gente que escolhe o primeiro, tu fazes isso?
- Não.
- Tu dá uma olhada e depois escolhe?
- Isso.
- Então volta naquele que tu tinhas ido.
- Aqui.
- Como tu lês essas partes? Por onde tu começa?
- Olho mais no meio.
- E essa foto, te chamou atenção?
- Sim.
- E no lado esquerdo? O que tem aqui? Parece uma lista.

- Tem "Futebol", "esportes radicais".
- É como se fosse um índice.

(Elisa, 15 anos)

Além da dificuldade de definir afinal qual é o *site* mais adequado, ou confiável, às vezes há outros obstáculos a transpor: a língua estrangeira, por exemplo. No depoimento de Roberto é possível observar isso.

- Quando aparecem palavras em inglês nos *sites*, o que tu fazes?
- Eu saio do *site*.
- Tu não entendes inglês?
- Não.
- Como tu fazes então na pesquisa? [Enquanto responde ele pesquisa 'filosofia' no *Google*]
- Digito aqui.
- E o que tu conheces desses sites?
- Ah, sei lá. Fizeram um projeto com nós [sic], não lembro o nome, que tinha que falar sobre as [?]
- Tá, e o que tu fazes?
- Coloquei 'filosofia'. Daí procuro.
- E tem até 'canais de filosofia'. Tu tens que escolher um então.
- **É, aparece umas coisas escritas e o professor manda copiar, daí eu copio.**
- E quando aparece esse monte de coisa na tela, tu prestas atenção nisso?
- Nem vejo isso, dou só uma olhada.
- Daí tu procuras.
- É, vejo se acho alguma coisa interessante.
- E se o professor quisesse que tu colasses uma coisa dessas do *site*? Tu sabes fazer isso?
- Não sei.

(Roberto, 16 anos)

Novamente a relação pesquisa/cópia é reafirmada como vemos na fala em destaque. É interessante observar também que Roberto, ao se referir ao *Google* (que ele pronuncia *gógle*), afirma: "*Esse site serve para várias coisas – tu bota o nome lá e ele procura. Dá pra pesquisar também.*" A ideia de *procura* ou *busca* não é diretamente associada com *pesquisa*, que parece nomear apenas a pesquisa escolar.

Com outra aluna surgiu a questão da diferença entre pesquisar na *internet* ou na biblioteca. Ela diz preferir pesquisar no computador e que, se for necessário, usa os livros didáticos que tem em casa:

- Tu preferes pesquisar no computador ou na biblioteca, com os

livros?

- No computador.
- E, esse ano, tu encontrastes o que os professores pediram aqui na internet?
- Alguns [sim], alguns não.
- E aí tu ias na biblioteca?
- Não, aqui mesmo [no laboratório]
- Mas quando tu não encontravas aqui?
- Eu pesquisava em casa.
- Em casa tu tens onde pesquisar?
- Tem um monte de livros, assim.
- Que tipo de livro?
- História, matemática.
- Livros de texto mesmo.
- É.
- Aqueles livros tipo capa dura, enciclopédia, tu tens em casa?
- Não.
- Esses livros que tu tens, são desse ano, outros anos?
- Outros anos.
- Tu tens irmãos maiores que usaram esses livros?
- É.

(Elisa, 15 anos)

Os/as adolescentes da EMEF Migrantes não estão sozinhos no enfrentamento ao desafio de encontrar o que procuram no emaranhado de possibilidades da *internet*. Pesquisas recentes mostram que também em Buenos Aires, em estudo realizado com estudantes dos anos correspondentes à quinta e à sexta série no Brasil, há dúvidas sobre quantos *cliques* são necessários para uma informação confiável (PERELMAN, 2008).

Diante da página inicial de um *site* (ou *home*) o exercício da leitura se torna mais complexo. A estratégia de *seleção* é fundamental. Trata-se de ler para obter informações, tanto de caráter mais geral, quanto específico. Entre o índice da enciclopédia ou dos livros da biblioteca escolar, na maioria das vezes previamente indicados pelo/a professor/a e a lista de sites do *Google*, há um longo caminho a percorrer. Educandos/as e educadores/as precisam enfrentá-lo juntos.

6.5.2 Leituras legítimas X leituras clandestinas: o letramento *furtivo*

Como já referi na seção anterior, alguns adolescentes abrem várias páginas enquanto aguardam as orientações dos/das professores/as ou realizam a tarefa solicitada por eles/elas. São *sites* de jogos, de canais de televisão com

seus programas preferidos, páginas de artistas, de música, salas de bate-papo, etc.

A maioria, entretanto, menos ágil no manuseio dos comandos do teclado, faz esse movimento após a realização da tarefa, momento negociado com todos/as os/as professores/as que os levam ao laboratório de informática. É o que os/as estudantes chamam de *informática livre*, ou seja, quando é permitido que façam o que quiserem usando o computador, com exceção do acesso a *sites* previamente bloqueados em toda a RME, como os que envolvem violência ou pornografia. Isso também ocorreu durante os encontros de pesquisa.

Decidi, então, explorar esses aspectos, de certa forma ignorados pela escola. Ou melhor, seriam ocasiões em que, supostamente, não haveria aprendizagens ditas escolares em jogo. O/a professor/a relaxa, deixa que os/as alunos/as *se divirtam* um pouco nos dez ou quinze minutos finais da aula.

Foi possível observar, através das entrevistas, que a possibilidade de escolha do que acessar na escola tem um caráter quase clandestino, por isso a ideia de tomar esses momentos como letramento *furtivo*, no sentido que Certeau dá ao termo quando fala da leitura como uma *operação de caça furtiva* (CERTEAU, 2002): nessa concepção, o leitor não é mais alguém que se relaciona de forma passiva com o que lê, mas alguém que se permite escolher caminhos, buscar sentidos não necessariamente previstos pelo autor, *apropriando-se* do texto. Nesse movimento, o leitor se transforma em sujeito da sua leitura.

Entre as meninas, entrar nas salas de bate-papo, os *chats*, faz parte dessa categoria. Trata-se de leitura e escrita, mas também de fala, como já referi na seção 6.4. São certamente novas práticas em construção.

A participação na conversa não se faz sem esforço, já que é preciso ler rapidamente o que os outros escrevem, a começar pelos nomes em sequência, para poder localizar-se e responder quando interpeladas. As salas preferidas são as chamadas *namoro* ou *amizade*.

- Já estamos no Bol, como tu fazes para ir no bate-papo?
- Vou em 'bate-papo'.
- Como tu costumavas entrar?
- Em "Namoro"
- Qual tipo?
- Aqui
- "Namoro virtual"
- Qual tu escolheste?
- Entrei na que tem 45 pessoas.
- E agora?
- Vou botar meu nome.
- Tu usas nome ou apelido?
- Nome.
- E por que essa cor?
- Daí aparece meu nome escrito em verde.
- Fica mais fácil pra destacar?
- Fica mais colorido, várias pessoas escolhem preto.
- Tá, agora já estamos na página, como tu fazes?
- Se alguém fala comigo eu respondo.
- Tu não falas com ninguém?
- Não.
- Tu não escolhes alguém?
- Só se demorar muito.
- Mas escolhe um senão vai demorar muito. Como tu escolhes?
- Escolho qualquer um.
- Escolhe aquele ali.
- Um me mandou agora.
- Tu costumavas falar reservadamente?
- Só se ele coloca, daí eu também coloco.
- E essa abreviatura ali, o que significa?
- "Bom".
- Tu costumavas usar e entendes?
- Sim.

(Júlia, 14 anos)

A postura de Júlia, de ficar apenas lendo o que os outros escrevem até que alguém se *dirija* a ela, não é isolada: outras meninas também agem dessa maneira, talvez porque estejam ainda se familiarizando com esse tipo de situação, talvez porque a necessidade de mostrar como escrevem as deixe inseguras. Ou, em outras palavras, continuando com a analogia com Certeau, elas estejam em processo de apropriação desse novo tipo de texto.

As salas, além de terem objetivos diferentes, também são organizadas por faixa etária, embora isso não signifique que de fato a idade dos interlocutores seja aquela. As meninas de 14 anos costumam entrar nas que prevêem participantes de 16 a 20 anos.

- Em salas de que idade tu costumavas entrar?
 - De 16 anos.
 - Nas da tua idade tu não entras?
 - Não, não tem.
 - Essa sala é de 16 a 20 anos, é isso?
 - É. [Ela manda um recado pra alguém]
 - Tu costumavas conversar mais com garotos ou garotas?
 - Garotos.
 - O que tu escreveste para ele?
 - "Oi".
 - E tu ficas lendo a tela? O que tu fazes primeiro?
 - Eu leio o que os outros estão conversando se não falarem comigo.
 - Mas a primeira coisa que tu procura é o teu nome na tela?
 - É.
 - Ele disse 'tecla de onde?'. Tu entendes bem essa linguagem?
 - Sim.
 - Tu utilizas só a mão direita?
 - Sim.
- (Ana, 14 anos)**

Dentre os recursos proporcionados pela escrita para suprir funções que são próprias da fala, as adolescentes se arriscam pouco. Nada de *gritar*, *suspirar* ou *xingar*. Praticamente todas só utilizavam o *fala para*.

- E quanto tu entras tu já fala com alguém ou espera alguém falar contigo?
 - Escolho alguém.
 - E como tu fazes?
 - Eu vou aqui
 - Do lado direito.
 - É.
 - Então manda um recado para ele. Tu costumavas usar esses "Fala para", "reservado"?
 - Não.
 - Alguém falou contigo aqui.
 - É.
 - E agora com qual deles tu vais falar?
 - Com o Carlos.
 - Vais continuar com o que tu escolheste?
 - É.
 - E onde diz ali "grita para", "suspira", "xinga", tu não usas esses aqui?
 - Não.
 - Só usas o "fala para"?
 - É.
- (Elisa, 15 anos)**

A escola é também o lugar onde as adolescentes começaram a conhecer os *sites* que, entre outras inúmeras possibilidades, mantêm salas de *chat*:

[Ana entra no *site* do BOL e UOL]

- **Como tu conhecestes esse site?**
 - **Foi pela escola.**
 - E o que tu fazes no *site*?
 - Eu entro no bate-papo.
 - Como tu fazes?
 - Procuo o link 'amizade virtual'.
 - Tu já estás acostumada a entrar no site para conversar?
 - Sim.
- (Ana, 14 anos)**

Outra questão que surgiu em relação ao bate-papo foi a da identidade dos/das adolescentes, que pode ou não ser preservada. A maioria disse que não usava pseudônimo, mas que nem sempre diz a verdade ou, pelo menos, não toda ela: morar em Porto Alegre é ótimo para fazer amigos, morar na Vila Dique, não.

- Tu não usas pseudônimo?
 - Não.
 - E tu dizes a verdade?
 - Ah, enrolo um pouco.
- (Ana, 14 anos)**

As entrevistas também trouxeram à tona o uso do *msn* e do *orkut*, que são bloqueados em toda a RME. A saída, então, é enviar o endereço do *msn* pela sala de bate-papo para retomar a conversa posteriormente.

- O tu estás mandando para ele?
 - Meu *msn*.
 - Entre o *msn* e o *orkut*, o que tu gostas mais?
 - O *msn*.
 - Por quê?
 - Porque tu não precisa deixar recado.
 - E no *msn* tu falas com vários, não é?
 - É.
 - Ao mesmo tempo, não é?
 - É.
 - No *msn*, as outras pessoas vêem o que tu estás falando?
 - Não.
 - Só com quem tu falas que pode ler?
 - É.
 - Isso é uma diferença pra sala de bate-papo. E o que tu achas disso?
 - É melhor para os outros não ficarem vendo.
- (Ana, 14 anos)**

Em vista do bloqueio, quem só acessa a *internet* na escola não utiliza nem *msn*, nem *orkut*.

- E no *orkut*, tu já entraste alguma vez?
- Nunca.
- Não conhece?
- Não.

(**Elisa**, 15 anos)

- Tu tens *orkut*, *msn*?
- Não, nunca tive.

(**Paulo**, 18 anos)

Entretanto, para aqueles que têm oportunidade de *navegar* em outros locais, como na casa de parentes ou amigos, o *orkut* e o *msn* disputam com as salas de *chat* a preferência dos/das adolescentes.

- Tu usa o computador no teu tio para usar o editor de texto ou para acessar a *internet*?
- Não, eu uso para entrar no *orkut* que aqui na escola não *pega*. [É bloqueado pelo administrador]
- Ah, tu tens *orkut*?
- Tenho.
- E entre a sala de bate-papo e o *orkut*, qual tu preferes?
- O *orkut*.
- Por quê?
- Porque a gente pode ver a página da pessoa e pode mandar recado.
- Mesmo que não dê pra falar simultaneamente?
- Mas dá se a pessoa estiver *online*.
- Mas daí tu fala *online* pelo próprio *orkut*?
- É.
- Tu tem também *msn*?
- Sim.
- E entre o *msn* e o *orkut* qual tu acha mais interessante?
- O *orkut*, porque no *msn* não tem muita gente interessante, só se adicionar as pessoas do *orkut* no *msn*.
- Tu preferes falar com quem tu já conheces?
- É.

(**Júlia**, 14 anos)

- Tu costumava usar o computador fora da escola?
- Sim, sim.
- Tu entra em outros *sites*, *orkut*..?
- Sim.
- Por que tu usas o *orkut*?
- Porque lá tu pode adicionar os amigos.
- Fala um pouco sobre o *orkut*. Como é?
- Ah, eu gosto de ter um monte de amigos e conversar com eles.
- Qual a diferença entre *chat* e *orkut*?
- Não tem muita diferença.
- Mas no *orkut* tu escolhe os amigos e não pode falar simultaneamente.
- Isso.
- E mesmo assim tu preferes?

- Sim.
 - Mas por quê? O que mais tem de diferente?
 - Tem fotos.
- (Ana, 14 anos)**

- Entre o *orkut* e o *msn*, o que tu acha mais interessante?
 - Os dois eu acho. No *orkut* tu encontra as pessoas e no *msn* tu fala com elas.
 - Tu não entras em sala de bate-papo?
 - Não.
 - É, no *orkut* tem várias ferramentas, não é? O que tu utiliza lá?
 - Coloquei a foto.
 - Como tu colocaste a foto?
 - Meu amigo colocou, manda por celular. Chega direto e eu só coloquei.
- (Felipe, 16 anos).**

Com relação ao correio eletrônico, poucos utilizavam regularmente esse recurso, tantos que vários haviam esquecido o endereço ou a senha que tínhamos feito no início de 2007. Conforme relatei na seção 5.1, todos fizeram novos e-mails no *gmail* para podermos realizar o trabalho, mas não pareciam interessados em usá-los para seus contatos pessoais. Só quando descobriram o *google talk* é que houve movimentos no sentido de usá-los para além do projeto que estávamos realizando. De novo a necessidade de comunicação simultânea elege o bate-papo como espaço preferido. Elisa e Taís deram seus depoimentos a esse respeito:

- Entra no e-mail ali então. Tu fizeste o *e-mail* onde?
- No *gmail*.
- Como tu fazes?
- Boto meu *e-mail* e minha senha.
- Já aconteceu de tu esqueceres a senha?
- Já. Tem vezes que não entra.
- Ah, não corresponde.
- [ela coloca a senha de novo]
- Recebeste uma mensagem nova!
- Onde?
- Ali em cima.
- [...]
- Manda uma mensagem pra mim e daí eu já fico com teu *e-mail*.
- Não sei isso.
- [?]
- Aqui?
- Não, ali embaixo. Isso, e agora *enviar*. Depois vou te mandar uma pergunta por e-mail!. O que mais tu sabes fazer aqui no *e-mail*?
- Só isso.
- Só usou aquele dia na aula?
- É.

- Essa parte tu conseguiste fazer? As gurias te ajudaram?
 - Sim. Elas me ajudaram.
 - Tu gostou?
 - Sim. Achei legal.
- (Elisa, 15 anos)**

- E sala de bate-papo tu disseste que não gostas...
 - É. Não entro muito.
 - Tu tens *e-mail*?
 - Tenho.
 - E tu usas?
 - Uso.
 - Tu poderias entrar no teu *e-mail* para nós vermos?
 - Sim.
 - [...]
 - Então estamos entrando no e-mail da Taís que é do 'Yahoo'. Não vou descobrir teus segredos, Taís, só quero ver umas coisas. [...] Será que tem alguma mensagem?
 - Não.
 - Se tu quiseres mandar uma mensagem, aonde é que tu vais? Como tu fazes?
 - Eu vou em 'Escrever', aí eu escolho para quem mandar.
 - Tu já tens uma lista de endereços?
 - Tenho mais ou menos.
 - Mas tu sabes de cor ou está armazenado no site?
 - Sei de cor.
 - Manda para alguém só um 'oi' assim. *E-mail* é uma coisa que a gente esquece às vezes, não é?
 - É.
 - [...]
 - E se tu tivesse que anexar um arquivo para a tua amiga..Tu saberias fazer?
 - Como assim?
 - Se tu quisesses mandar para ela uma foto ou um texto, como tu farias?
 - Ah, sei. Aí eu vou aqui em 'Anexar', aí eu vou no 'Google', aí eu escolho uma foto, aí eu seleciono ela, aí eu volto para o Yahoo e clico colar.
 - Para mandar para ela tu achas que vai assim mesmo?
 - É, vai, eu coloco aqui a foto e aí tem que dar.
 - Ok, pode enviar o e-mail então.
- (Taís, 15 anos)**

Taís também gosta de jogar cartas no computador, atividade que faz quando a internet fica lenta porque o laboratório de informática está lotado e todos usam o mesmo servidor.

- Ok. Vamos entrar em outro site.Tu costumava entrar em sala de bate-papo?
- Não.
- E quando tu não tens de fazer atividades da escola, o que tu farias no computador?
- Eu jogo carta.

- Tu jogas carta? Que legal. Me mostra como tu fazes. Onde tu vais?
 - Eu vou em 'Iniciar', aí tem os jogos, aí eu vou no 'Paciência', aí tem o nível fácil, aí eu vou no fácil.
 - Então vamos ver.
 - Tu sabes todas as manhas das cartas?
 - Sei mais ou menos.
 - E tu costumava ganhar?
 - Sim.
 - E tu não gostas de sites de artistas, de videoclipes, essas coisas? Tu não costumava entrar?
 - É, às vezes eu entro, mas tem muita gente acessando daí demora para carregar.
 - Muita gente?
 - É, vem todo mundo usar os computadores, a sala fica cheia, aí demora pra carregar, aí tem que ficar esperando, aí eu vou em algum jogo.
- (**Taís**, 15 anos)

É preciso ainda falar dos sites de música, aí incluídos os de vídeo, áudio e de letras das canções preferidas, além dos *sites* de redes de televisão e artistas, mais frequentados pelas meninas.

- O que tu costumava fazer na internet?
 - Eu entro no meu e-mail, ou então em *sites* de videoclipes.
 - Coloca um site que tu gostas. Tu já tinhas e-mail antes de entrar na escola?
 - Sim.
 - Quando abre essa página, o que tu fazes?
 - Eu vou em "Sessão de vídeos" e boto no nome da banda que eu quero.
 - "Linkin park". O que tu costumava olhar primeiro na página?
 - Olho direto a música preferida.
 - E que outros *sites* tu entras?
 - Se eu não vejo meu e-mail, eu vou no site da Mtv. Eu gosto muito de música. Eu não tenho aparelho de música em casa, então aproveito no colégio para ouvir as minhas bandas preferidas como CPM22 ou Linkin Park.
- (**Paulo**, 18 anos)

- Vamos sair agora. Me mostra esses vídeos que tu gostas, tu estavas no site da Globo, não é? Entra ali. Vamos ver.
- Tá.
- Tu sabes de cor o site?
- Sei.
- [...]
- Como tu vais no site da novela que tu estavas? [...] **[ela vai até o link]**
- O que tu estavas mandando de mensagem pra ... ? Não pode me dizer? Alguma sugestão?
- Era um ator lá que aparecia em várias cenas.
- Qual ator?
- O Ferraço.
- Ah, o Dalton Vigh. Então tu costumava interagir com esse tipo de site como o Big Brother?
- Sim.

- Aqui na escola?

- É.

(**Elisa**, 15 anos)

O acesso a todas essas atividades não se faz sem o mínimo de atos de leitura e escrita, praticamente o tempo todo. Ouvir música no computador, por exemplo, é bem diferente de fazê-lo no rádio ou num aparelho de CD. Na tela, é preciso ultrapassar várias etapas que envolvem comandos escritos até chegar à escuta propriamente dita. O computador oferece ainda a possibilidade de visualizar a letra das músicas, o que é especialmente útil em se tratando de alguns *raps*, gênero bastante apreciado pelos sujeitos da pesquisa, cujo tamanho e complexidade do texto dificulta o ato de simplesmente decorá-los.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na verdade, seria simplório acreditar que um pequeno número de fatores pudesse explicar transformações sociais ou psicológicas maiores, como as que estão associadas à aquisição da escrita. Mas, se pensarmos na teoria como um máquina para pensar, um mecanismo para organizar e interpretar os fatos de modo a reunir outras perguntas e outras formas de evidência, não será desarrazoado aspirar a uma teoria sobre o modo como a escrita contribui não só para o nosso entendimento do mundo como de nós mesmos.

David Olson

Na comunidade em que desenvolvi a pesquisa, como vimos, o acesso ao computador geralmente acontece na escola, já que a maioria não dispõe desse equipamento em casa e não há telecentros públicos nas redondezas. Esse momento é muito esperado pelos/as adolescentes. O lugar que o computador ocupa no seu imaginário não parece ser diferente do de um/uma adolescente de meio urbano de qualquer classe social.

A participação em jogos, seguido da busca de *sítes* de redes de televisão, de artistas, música ou times de futebol, entre outros, abre um mundo de possibilidades de informação e conhecimento para além do cotidiano, muitas vezes limitado pela situação econômica e social dos jovens sujeitos da investigação.

A cultura digital supera espaço, tempo, materialidade. É possível comunicar-se com amigos/as, colegas e professores/as que não estejam presentes. É possível fazer novos/as amigos/as de qualquer lugar, sexo, idade, grupo social. E isso, como se sabe, é fundamental para os/as adolescentes. É possível também assumir outra identidade, desfazendo-se das marcas da territorialidade.

Entretanto, a tela exige uma leitura complexa: imagens, ícones, símbolos, letras, palavras... E tudo com uma velocidade muito maior. Para comunicar-se numa sala de bate-papo é preciso ler, inclusive para identificar quais são

efetivamente as mensagens dirigidas a si, e escrever rapidamente, para um ou vários outros que lêem e respondem tais mensagens.

A simultaneidade da comunicação que, nesse caso, é dada pela escrita ao invés da fala, uma situação inédita na história das práticas de escrita, como já referi no capítulo anterior, é determinante do interesse dos jovens. Não se trata de um texto para o/a professor/a avaliar, mas de uma relação concreta (virtual) com o outro, realizando plenamente uma das funções da linguagem, a da comunicação.

O próximo passo é ter seu próprio endereço eletrônico (*e-mail*), para aprofundar os contatos e participar do *orkut* ou *msn*. Escrever é, então, mais uma vez, absolutamente necessário, a única forma de levar adiante a interação iniciada.

Embora os chamados *blogs*, textos publicados na rede como se fossem diários, não tenham sido discutidos diretamente nesta pesquisa, a produção do que chamei *escritos de si*, tal como eles, remete ao papel da escrita como constitutiva de nós mesmos. E exatamente porque os textos, os perfis, as informações podem não ser verdadeiras, a tecnologia também permite o faz-de-conta, libertando os/as adolescentes (ou qualquer usuário/a), num certo sentido, do seu contexto imediato e dos determinantes deste contexto para sua identidade.

Por outro lado, os usos do computador que vêm sendo progressivamente incorporados às práticas escolares – pesquisas na *internet*, produção textual utilizando os editores de texto – também abrem espaço para um produto mais adequado às exigências da escola: a letra é sempre legível, *bonita* inclusive, a apresentação não é mais problema pois tudo é virtual, sem gastos, sem a interferência da família (o irmão menor que riscou o trabalho, a irmã mais velha que jogou no lixo o que ele/ela havia escrito, a chuva que molhou as folhas, etc.). Em se tratando das escolas de periferia, essa questão é fundamental para o possível sucesso das crianças e jovens.

Dando continuidade à reflexão, retomo a seguir o problema de pesquisa que me propus enfrentar:

Como estudantes do III Ciclo de uma escola pública de periferia de Porto Alegre - membros de uma comunidade que sobrevive basicamente da coleta e reciclagem de lixo seco – estão vivenciando a leitura e escrita nos computadores do laboratório de informática da escola?

Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, a palavra *vivenciar* significa *viver uma dada situação deixando-se afetar profundamente por ela* (HOUAISS, 2001). Acredito que os dados obtidos revelam que, de fato, os sujeitos da pesquisa se mostraram significativamente afetados pela experiência da leitura e escrita na tela do computador, ainda que eles/elas próprios/as provavelmente não tenham consciência disso.

Chartier afirma que para compreender como determinadas obras adquirem sentido é preciso “*considerar as relações estabelecidas entre três polos: o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera*” (CHARTIER, 1990, p. 127). Com relação à tela do computador como suporte de texto, embora não se trate de obras completas, literárias ou não, mas de hipertextos, o que observei demonstra que é possível pensar que são essas mesmas relações que dão significado ao que é lido. Considerada a especificidade do grupo pesquisado, as marcas do novo suporte – a tela do computador – e as práticas de leitura e escrita daí decorrentes alteraram profundamente a relação dos/das adolescentes com a língua escrita.

Em nenhum momento, no decorrer desse trabalho, pretendi propor uma metodologia para o ensino da Língua Portuguesa. O fato de que a maior parte dos dados foi obtida a partir de atividades das aulas de Filosofia reforça essa perspectiva.

As atividades propostas também não foram pensadas como Educação a Distância, mas como possibilidades de uso da tela do computador como suporte

para a leitura e a escrita na escola, em qualquer campo do conhecimento, na presença de colegas e professores/as.

Ressignificar essas duas práticas – ler e escrever – recuperando seu valor simbólico foi um dos objetivos: uma escrita sem papel (ou papelão, plástico, metal...), sem valor de mercadoria, portanto.

O outro foi refletir sobre a leitura e a escrita na tela como uma nova prática de letramento, inserida num conjunto de competências que a sociedade de cultura escrita exige de seus membros no momento de estamos vivendo.

A hipótese da complexificação dessas exigências, traduzida nas sucessivas mudanças no conceito de alfabetização ao longo da história e, mais recentemente, na resignificação do conceito de letramento em alguns países e/ou sua incorporação em outros, direcionou a investigação.

É possível pensar os vários usos do computador pelos/pelas adolescentes como eventos de letramento, aí incluídas as produções textuais, as pesquisas na *internet*, a participação nos bate-papos, a troca de mensagens eletrônicas, a postagem de recados no *orkut*, os jogos, entre outros procedimentos.

Se com relação aos dois primeiros há um certo consenso da sua contribuição para a qualificação da leitura e da escrita, o mesmo não se pode dizer em relação aos demais. Nem os/as professores/as, nem os/as adolescentes percebem tais práticas como atividades de letramento, que parece sempre estar associado à escola, o que caracteriza apenas o que chamamos de letramento escolar. Também Heath (1995), encontrou entre adolescentes americanos essa visão, não em relação ao uso dos recursos da informática, mas em relação à leitura de jornais:

[...] Ao discutir a leitura de jornais com adolescentes da área urbana nos Estados Unidos, Heath constatou que grande parte da atividade deles não era considerada em suas mentes como sendo letramento, a tal ponto que uma pesquisa superficial teria perdido o significado de suas reais práticas de letramento, e levado quem sabe a rotular aqueles adolescentes como sendo não-leitores, ou até mesmo a insultá-los chamando-os de “iletrados”, como aconteceu com grande parte da cobertura dada pela imprensa ao

focalizar aquela área (HEATH; McLAUGHLIN, 1995, apud STREET, 2003, p. 8).

Os pesquisadores associados aos Novos Estudos Sobre o Letramento (New Literacy Studies/NLS), como Brian Street, falam da heterogeneidade das práticas de letramento, insistindo no seu caráter situado, histórico. É preciso, então, reconhecer que há múltiplos letramentos, e que nem todos tem o mesmo *status* nas diferentes sociedades:

[...] o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência. (STREET, 2003, p.77, apud ROJO, 2009, p.102).

Com relação aos sujeitos dessa pesquisa, podemos pensar nas práticas associadas à informática como um *letramento contestado* ou *de resistência*, no sentido de que tais práticas podem vir a garantir seu lugar na sociedade de cultura escrita por outras formas que não o letramento autorizado e legitimado pela escola.

Enquanto alguns pesquisadores fazem coro com o senso comum, falando de um abandono da leitura, ou até mesmo de “*uma aparente agonia da cultura escrita no novo milênio*” (CASTILLO GÓMEZ, 2004, p. 51) e os/as professores/as, especialmente de Língua Portuguesa, criticam o uso do *internetês* e o veem como uma ameaça à preservação das regras da escrita, os/as adolescentes estão construindo sua *leitura de mundo* com os instrumentos de uma contemporaneidade que tem pressa em obter a informação, que precisa da fluidez das relações do hipertexto, da imagem e do som e que, fundamentalmente, elegeu a comunicação simultânea através da escrita como sua ferramenta de comunicação por excelência.

Para Emilia Ferreiro, nos nossos dias, estar alfabetizado é

[...] poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária. Se algo parecido com isso é estar alfabetizado hoje em dia, fica claro por que tem sido tão difícil. Não é uma tarefa para se cumprir em um ano, mas ao longo da escolaridade. (FERREIRO, 2006).

Nesse sentido, os/as adolescentes participantes da pesquisa estão, sim, alfabetizados e em pleno processo de desenvolvimento da sua capacidade de leitura e escrita, a despeito das críticas de alguns/algumas de seus/suas professores/as.

O acesso à tecnologia produz novos *perfis* de aprendizagem e compromete a escola com a construção de novos *percursos* de aprendizagem, não mais na perspectiva de uma suposta linearidade do conhecimento, mas na concepção de *rede*, para a qual a hipertextualidade aponta. Um currículo escolar que considere essa possibilidade certamente trará ganhos significativos para educandos/as e educadores/as.

A retomada da realização de projetos coletivos, ou mesmo individuais, a partir do planejamento conjunto de professores/as, com a utilização crítica das tecnologias de informação e comunicação, pode ser o diferencial na história escolar dessas crianças e jovens.

É evidente, no entanto, que isso não se realizará sem um investimento maciço na formação de professores/as, que passa pela formulação de políticas públicas que aliem a informatização das escolas à capacitação técnica de seus profissionais.

Ao final desse trabalho é necessário dizer que muitas questões ficaram em aberto. Entre elas, a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a relação com o texto que acontece – ou não – no galpão de reciclagem. Explorar mais esse

aspecto das vivências da comunidade da Vila Dique e suas implicações para o processo de letramento de suas crianças, jovens e adultos pode ser o roteiro para novas pesquisas num futuro próximo.

É possível pensar também em outros suportes de texto virtuais, como celulares, *ipods* e suas possibilidades de promover a ampliação da capacidade de ler e escrever de seus/suas usuários/as, na escola ou no dia-a-dia de milhares de jovens.

Enveredar por áreas como a tipologia textual e refletir sobre, afinal, que gênero é esse que o bate-papo virtual revela, debruçando-se sobre suas características sem *preconceitos*, também é algo ainda por fazer. Esse *falar/escrever* nos desafia a rever conceitos de certa forma cristalizados sobre as relações oralidade/escrita.

Por outro lado, do ponto de vista da metodologia de pesquisa, é preciso reafirmar que os bate-papos (*chats*) revelaram-se um instrumento privilegiado, não só porque ficam automaticamente gravados, mas também porque, especialmente em se tratando de informantes adolescentes, rompem com um certo laconismo característico dessa faixa etária em situações de entrevista semi-estruturada, oportunizando uma interlocução mais adequada à sua linguagem.

Assim, entre as perplexidades do início da pesquisa e as contradições que insistem em permanecer no texto, acredito que encontrei algumas *pistas* para o novo, ou, no dizer de Olson (1997), “*reuni outras perguntas*” para continuar caminhando no emaranhado de possibilidades das relações mediadas pela cultura escrita.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Cleusa M. M. Carvalho. *Inclusão Digital de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais: letramento em ambientes informatizados de aprendizagem*. Porto Alegre, 2004, PPG Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Tese de Doutorado).

ÁLVAREZ, Octávio H. O Texto Eletrônico: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. In: PÉREZ, Francisco C., GARCÍA, Joaquin R. (org) *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.165-170.

ALVES, Evandro; THOMAZ, Andrei; NUNES, Cíntia; AXT, Margarete. Objeto de Aprendizagem Carlola: contando e recontando histórias na internet. In: ARAGÓN DE NEVADO, Rosane; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva (org.) *Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores*. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

ALVES, Evandro. *Práticas de Escrita e Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos: novelas paralelas*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. (Tese de Doutorado) PPG-Edu, FAGED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ANDRÉ, Marli Elisa D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ARAGÓN DE NEVADO, Rosane. Ações do Laboratório de Estudos Cognitivos. (UFRGS). *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, v. 15, dezembro 2002.

ARROYO, Miguel. *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Prefácio. In: MOLL, Jaqueline (org.) *Ciclos na Escola, Tempos na Vida – criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p.12-17.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação e Neoliberalismo. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Paixão de Aprender*, nº 9,. Porto Alegre: dezembro/1995. p. 26-39.

_____. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BACHELARD, Gaston. *O Novo Espírito Científico*. Lisboa: Edições 70, 1986.

BARCELOS, Lúcia. *Escola-vida: representações dos professores de uma escola de periferia urbana*. (Dissertação de Mestrado) PPG-Edu, FAGED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

_____. *Anteprojeto para o Doutorado*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Texto digitado) Processo de Seleção do PPG-Edu, FAGED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. *A Tela do Computador Como Suporte de Texto: novas práticas de leitura e escrita na escola?* Projeto de Tese. PPG-Edu, FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 2006.

BARCELOS, Lúcia; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Práticas de Letramento no Ensino Superior: o curso de Pedagogia da UERGS vai à feira do livro. In: CASTRO E SILVA, Denise Madeira de; FISS, Dóris Maria Luzzardi; FONTEBASSO, Maria Rosa. *Formação de Professores: histórias, memórias e educação popular*. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 2007. p. 95-102.

BATISTA, Antônio A. G.; RIBEIRO, Vera Masagão. Cultura Escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.29, n.2, p.89-124, jul./dez. 2004.

BISOGNIN, Tadeu Rossato. *Do Internetês ao Léxico da Escrita dos Jovens no Orkut*. (Dissertação de Mestrado) Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BURBULES, Nicholas C.; CALLISTER, Thomas A. Hipertexto: el conocimiento en la encrucijada. In:_____. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica, 2001. Cap.3, p. 75-118.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Leer y Escribir em la Era de *Internet*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.29, n.2, p.41-53, jul./dez. 2004.

CERTAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*, V.1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLOT, Bernard. A Relação ao Saber e à Escola dos Alunos dos Bairros Populares. In: AZEVEDO, J.; GENTILI, P.; KRUG, A; SIMON, C. *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade-UFRGS/ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

_____. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 97, p.47-63, maio 1996.

CHARTIER, Roger (org.) *História da Vida Privada*, V.3. Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *A Ordem dos Livros*. Brasília: UNB, 1994.

_____. *A Aventura do Livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. *Formas e Sentido*. Cultura Escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e Escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

CRAIDY, Carmen Maria. *Meninos de Rua e Analfabetismo*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DELIZOICOV, Demétrio. *Aprendizagem e Conhecimento*. Porto Alegre: Conferências Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino, 30 de outubro de 2003. (Comunicação oral).

DELIZOICOV D. ; CASTILHO, N. ; CUTOLO, L. R. A. ; ROS, M. A. ; LIMA, A. M. C. . Sociogênese do Conhecimento e Pesquisa em Ensino: contribuições a partir do referencial fleckiano. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 19, n. especial, p. 52-69, 2002.

DORNELES, Beatriz V. Laboratórios de Aprendizagem – reflexões sobre a formação docente nas escolas municipais de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline (org.) *Ciclos na Escola, Tempos na Vida – criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 209-217.

ERICKSON, Frederick. What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’? *Anthropology & Education Quarterly*, v.15, 1984.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo XXI, 1979.

_____. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. *Cultura Escrita e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. A Revolução Informática e os Processos de Leitura e Escrita. In: PÉREZ, Francisco C., GARCÍA, Joaquín R. (org) *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 157-164.

FERREIRO, Emilia. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística. In: FERREIRO, Emilia (org.) *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.139-172.

FERREIRO, Emilia. O Momento Atual é Interessante Porque Põe a Escola em Crise. *Nova Escola*, São Paulo, n. 197, março 2006. Entrevista concedida a Márcio Ferrari.

FISCHER, Rosa M. B. Mídia e Produção de Sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron da. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *A Importância do Ato de Ler* - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Projeto Constituinte Escolar: a vivência da “reinvenção da escola” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da. *Escola Cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p.31-45.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino* – exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

GONÇALVES, José Eduardo. *Cartas do Paraíso*. Belo Horizonte: Mazza, 1998.

GORODICHT, Clarice; SOUZA, Maria do Carmo de. Complexo Temático. In: SILVA, Luiz Heron da. *Escola Cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p.76-84.

GRAFF, Harvey J. O Mito do Alfabetismo. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, v.12, p.30-64, 1990.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática da Alfabetização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HAVELOCK, Eric. A Equação Oralidade – Cultura Escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy (orgs.). *Cultura Escrita e Oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p.17-34.

HEATH, Shirley Brice. What No Bedtime Story Means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, Alessandro (org.). *Linguistic Anthropology: a reader*. Boston: Blackwell Publishing, 2001. p. 319-342.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JANSON, Maria do Carmo. Escola, Conectividade e Sociedade da Informação. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Paixão de Aprender*. Porto Alegre, v.15, dezembro 2002.

JUNG, Neiva Maria. *Identidades Sociais na Escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Porto Alegre: UFRGS/Instituto de Letras, 2003. Dissertação. (Mestrado em Letras) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B (org.) *Os Significados do Letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAHIRE, Bernard. *O Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA, Elvira S. *Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. Série Separatas. São Paulo: GEDH - Grupo de Estudo do Desenvolvimento Humano, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação – da Antigüidade aos Nossos Dias*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARIANO, Nilson. "A Omissão Apequenou o Aeroporto Salgado Filho". *Zero Hora*, Porto Alegre, 30/08/2009. p. 4.

MARQUES, Mario Osório. *A Escola no Computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2007.

MCLAREN, Peter. *Rituais na Escola*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MORAES, Maria Cândida. Informática Educativa no Brasil: um pouco de história. EM ABERTO, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, ano 12, n.57, jan./mar. 1993. Tema: Tendências em Informática na Educação.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NERY, Beatriz D.; ROCHA, Silvio (org.). *Turma de Progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1999.

OLSON, David. A Escrita sem Mitos. In: OLSON, David. *O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

OLSON, David; TORRANCE, Nancy (orgs.). *Cultura Escrita e Oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

ONG, Walter J. *Oralidad y Escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura, 1993.

PERELMAN, Flora Beatriz, BIVORT, María Rosa, ESTEVEZ, Vanina et al. La tensión entre tener éxito y comprender en la búsqueda de información en Internet. Anuario de Investigaciones - Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, jan./dez. 2008, vol.15. (versão online, SCIELO)

PIAGET, Jean. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

_____. *Epistemologia Genética* [1970]. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1980.

PRETTO, Nelson De Luca. Tecnologia da informação: e chegaram os bytes. In: PRETTO, Nelson De Luca. *Escritos sobre Educação, Comunicação e Cultura*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 173-222.

RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAUBER, Milton. *O Lado do Avesso*. Cachoeira do Sul: COOPECOM, 1984.

REGO, Teresa C. *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

RIBEIRO, Vera. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, Instituto Paulo Montenegro, 2003.

ROCHA, Silvio. Reflexão sobre a Investigação Sócio-antropológica na Escola Cidadã. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, v. 10, março 1997, p. 56-67.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

SCHMITT, Maria G. S. Entrevista com Bernd Fichtner: a abordagem histórico-cultural na educação. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, v. 10, março 1997, p. 44-55.

SCHNEIDER, Regina Portela. *A Instrução Pública no Rio Grande do Sul (1870-1889)*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/EST Edições, 1993.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Porto Alegre-RS). Equipe de Séries Iniciais. Séries Iniciais na Rede Municipal de Ensino. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, v. 7, p. 7-17, janeiro 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Porto Alegre-RS). Ciclos de Formação – proposta político-pedagógico da escola cidadã. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, v. 9, abril 1999.

SILVA, Luiz H. (org). *Escola Cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. *Letramento em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Poços de Caldas, 2003b.

STREET, Brian. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

STREET, Brian. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. Teleconferência da Unesco Brasil, outubro 2003. Disponível em www.unisesi.org.br/portal/.../downloadBibliotecaPortal.php?...12. Acesso em 12 junho 2006.

TERZI, Sylvia Bueno. *A Construção da Leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

_____. A Oralidade e a Construção da Leitura por Crianças de Meios Ilustrados. In: KLEIMAN, Angela B. (org). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos Não Alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.

_____. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A Invenção de uma Nova Ordem para As Cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004a.

_____. A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (An)Alfabetismos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.29, n.2, p.125-142, jul./dez. 2004b.

_____. A Produção de Conhecimento Sobre Práticas de Leitura, Escrita e Oralidade. In: TRINDADE, Iole M. F. (org.) *Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 111-124.

VALENTE, José Armando. Diferentes Usos do Computador na Educação. EM ABERTO, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, ano 12, n.57, jan./mar. 1993. Tema: Tendências em Informática na Educação.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorfe Zahar, 1987.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. História da Alfabetização versus História do Pensamento Humano, ou seja, da Mente Humana. *Teoria & Educação*, v.2, p.124-135, 1990.

_____. Historia de la Educación e Historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n.0, p.63-82, set/out/nov/dez 1995.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

XAVIER, Maria Luisa M. Turmas de Progressão na Escola por Ciclos: contribuições para o debate. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Ciclos na Escola, Tempos na Vida – criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.167-190.