

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Escrita Digital e Educação de Jovens e Adultos:
produzindo sentidos num encontro inusitado**

Evandro Alves

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Margarete Axt

Porto Alegre, 2001

Na Crisálida, Borboletam Lagartas

Evandro Alves

Texto com texto
Conversam.
Presença na ausência:
dia logo noite;
noite logo dia.
Diálogo tecido
no mesmo terreiro
ondequando se roca
algodão dos sentidos.

Contexto, o texto feto,
é chão e teto,
afetointelecto.
Fogo fátuo concreto:
objeto de fábulas.

Palavras consteladas
na fricção de sentires e pensares,
de um e de vários
tempos/contratempos,
e de imprevistos
espaços esparsos
condensados
no cauim escorrido
da pedra ao teclado,
reconfigurando-nos
criaturas de linguagem,
fazendo-nos prever asas
dentro da crisálida e,
no vôo da borboleta,
recriar histórias de lagarta.

AGRA(N)DECIMENTOS

Ao fim desse trabalho, gostaria de dizer um grande obrigado a algumas pessoas que, cada qual ao seu modo, tempo e espaço, foram essenciais para que esse trabalho fosse realizado.

Com muito carinho, agradeço:

À Prof^ª. Dr^ª. Margarete Axt, não somente por ser orientadora intelectual desse trabalho, mas também por toda dedicação, disciplina e alegria em nosso diálogo em permanente construção, na busca incessante por novas possibilidades de sentido para a vida.

Ao Grupo de pesquisa do LELIC, em especial à Carime Rossi Elias, à Eny Schuch, ao Leandro Andrade, ao Márcio Martins e à Nair Silveira, pelo companheirismo e cooperação intelectoafetiva durante todo esse período que atravessamos juntos. *Gracias, mi pueblo!*

Ao PEFJAT/UFRGS, em especial à Denise Comerlato, à Sita Mara Gustavo, à Deise Pivotto, a Jorge Nóbrega e à Luciane Uberti que acolheram, questionaram, acreditaram, enfim, viveram esse trabalho junto comigo.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Cleci Maraschin, Regina Mutti, Jaqueline Moll e Dinorá F. Silva, por se disponibilizarem e apontarem outros nortes e novos percursos para essa investigação, quando de sua proposta.

À Dr^a. Prof^a. Denise Leite e ao Prof^º. Paulo F. Slomp, por me ensinarem os primeiros passos na pesquisa acadêmica.

A Lairton Garaschi Ripoll, pela foto usada na confecção da capa, e à Simone Silva Pires, pela versão do resumo para o inglês.

À Maria Amazília Ferlini e a todo o povo da biblioteca da FACED/UFRGS, pelo carinho e pela paciência que sempre tiveram comigo.

Ao CNPq, agência financiadora desta pesquisa.

À Olívia H. Teixeira, pela grande compreensão e generosidade.

A minha mãe e ao meu pai, Marlise e Pedro, por todas as barras que vocês seguraram por mim, pelo carinho e pela vontade de viver e de criar que vocês me passaram ao longo de toda minha vida.

Aos meus manos, Dani e Nei, pela convivência e pela paciência que tiveram comigo ao longo desses anos todos.

À Ângela H. Teixeira, pelo amor, dedicação, cooperação e solidariedade no decorrer de todo esse trabalho.

Ao grupo de alunos do nível I do PEFJAT/UFRGS, com quem, certamente, aprendi muito mais do que pensava ensinar. Obrigado pela oportunidade ímpar de convívio, nesses mais de dois anos de trabalho em conjunto, do qual surge essa dissertação, que eu dedico a vocês.

SUMÁRIO

RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
APRESENTAÇÃO	XI
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM ENCONTRO INUSITADO	16
1.1 Introdução ou sobre os pontos de fuga que esboçam o encontro	16
1.2 Um encontro inusitado: de um lado, a educação de jovens e adultos no Brasil	20
1.2.1 A educação de jovens e adultos no Brasil: uma incursão histórica	22
1.2.2 O PEFJAT/UFGRS como locus de pesquisa	27
1.3 ... por interface, a escrita ...	34
1.3.1 A complexidade da escrita: perspectivas históricas	36
1.3.2 O mundo no papel: vantagens e desvantagens com os novos sentidos da escrita	42
1.3.3 Uma escrita escolarizada	49
1.4 ... de outro, as tecnologias da informação e da comunicação.	54
1.5 Delineando uma conceituação de letramento	60
1.6 O encontro inusitado como campo investigativo	67
2 LINGUAGEM E COGNIÇÃO: MIRANTES DE OBSERVAÇÃO EMERSOS DE UMA ECOLOGIA COGNITIVA	71
2.1 Desenhando uma ecologia cognitiva	73
2.2 A ecológica paisagem entre os mirantes ou linguagem e construção cognitiva: das relações plausíveis entre as teorias de Bakhtin e Piaget	78
2.2.1 O mirante da linguagem: contribuições do dialogismo de Mikhail Bakhtin	80
2.2.2 O mirante da cognição: contribuições da perspectiva de Jean Piaget	89
2.2.2.1 A dinâmica da equilibração das estruturas cognitivas	90
2.2.2.2 A construção de possíveis na teoria piagetiana	94
3 DO INDIVISO ENTRE CAMPO, PASSOS, PEGADAS, CAMINHOS, MIRANTES E PAISAGEM: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E ANÁLISE DOS DADOS	99
3.1 Chão e paisagem: o encontro inusitado como proposta pedagógica	99

3.2	Caminhos metodológicos	102
3.3	Passos metodológicos	105
3.4	O que se tenta ver dos mirantes na paisagem: percursos da produção de sentidos	107
3.4.1	<i>Sujeito Len</i>	107
3.4.1.1	Contextos	107
3.4.1.2	Os percursos de produção de sentidos	111
3.4.1.2.1	A relação dialógica entre sujeitos no ambiente de aprendizagem, mediada/mediatizada pela relação sujeito-tecnologias	112
3.4.1.2.2	A relação dialógica autor-leitor mediada/mediatizada pela relação sujeito-tecnologias	117
3.4.2	<i>Sujeito Ive</i>	127
3.4.2.1	Contextos	127
3.4.2.2	Os percursos de produção de sentidos	129
3.4.2.2.1	A relação dialógica entre sujeitos no ambiente de aprendizagem, mediada/mediatizada pela relação sujeito-tecnologias	130
3.4.2.2.2	A relação dialógica autor-leitor mediada/mediatizada pela relação sujeito-tecnologias	134
3.4.3	<i>Um procedimento arqueológico de análise da construção textual em escrita digital</i>	141
3.5	Dentre percursos e mirantes: considerações gerais acerca dos dados	155
4	PARA VER OUTRAS PAISAGENS: (IN)CONCLUSÕES DO ESTUDO	165
	BIBLIOGRAFIA	174
	ANEXOS	179

Resumo

A presente investigação pretende delinear os percursos de produção de sentidos presentes nas construções textuais realizadas por alunos jovens e adultos em processo de aquisição da língua escrita, na interseção com a tecnologia de escrita digital, mais especificamente no que diz respeito à editoração eletrônica. Nosso estudo objetiva acompanhar o acoplamento interativo dos alunos da Educação de jovens e adultos (EJA) com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e ponderar se esse inusitado encontro exerceria efeitos a produção de sentidos desses alunos e de que forma esses poderiam ser inferidos através da análise das suas construções textuais.

Para atender às demandas da pesquisa, foi criado um espaço de experimentação pedagógica presencial entre alunos da EJA em processo de aquisição da língua escrita e TICs, vinculado Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEFJAT/UFRGS). Esse espaço foi compreendido dentro de uma perspectiva ecológica da cognição, fundamentada nos estudos de Maraschin e Axt (1998), como um ambiente de aprendizagem informatizado e receptivo aos processos dialógicos, em que estão imbricados sujeitos e tecnologias e suas mútuas relações.

Dentro dessa ecologia, edificamos dois mirantes de observação. Um dos mirantes diz respeito à linguagem, embasado na perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin. Utilizamos essa teoria com o intuito de considerar objetos da análise da criação verbal não somente as obras em si, no caso, as construções textuais, mas também o processo que lhes concernem. O outro mirante aborda a cognição, a partir da teoria de Jean Piaget e os mecanismos construtivos da atividade cognitiva, no que eles dizem respeito à criação de possibilidades de produção de sentido. Buscamos compreender, com tal teoria, os processos de criação de estratégias pelas quais o autor tenta assegurar o entendimento da sua produção de sentidos a um presumível leitor.

Caracterizamos o nosso estudo em dois momentos: primeiramente, o da

coleta de dados, como uma pesquisa participante; num segundo momento, o da análise de dados, optamos por realizar estudos de caso com dois sujeitos-autores. Valemo-nos das construções textuais por realizadas por esses sujeitos-autores, além de entrevistas, registros de campo e gravação das interações em fita cassete.

Os resultados trazem indícios que comprovam nossa hipótese de que haveria, num ambiente de aprendizagem demarcado pelas dialogia e pela interseção com uma tecnologia de escrita digital, uma diversidade de posições de autoria, por parte dos sujeitos, à medida que esses inserem a si próprios e as suas construções textuais na corrente dialógica, em um movimento cuja materialidade se traduz, na construção textual, através de marcas referentes à intencionalidade, nem sempre consciente em nível da explicitação, desses sujeitos-autores.

Abstract

This research aims at outlining the paths young and adult students take when they attempt to produce meaning in their writings during their process of acquisition of literacy, when this process entails digital writing technology, specially electronic editing. In this study, we attempted to observe the interactive contact of students from EJA (“Educação de Jovens e Adultos”: Education of Youngsters and Adults) with TICs (“Tecnologias de Informação e Comunicação”: Communication and Information Technologies). We investigated if this contact had any effect upon the students’ production of meaning as well as in which ways that production suffered any interference through the analysis of their writings.

So as to attend the demands of this research, it has been created an environment for pedagogical experiment on students from EJA, who were learning to read and write with the use of TICs. This learning program is called PEFJAT/UFRGS (“Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”: Primary Education Program for Young and Adult Workers from the Federal University of Rio Grande do Sul). The class was designed under an ecological perspective of cognition, based on Maraschin and Axt’s studies (1998), as a learning-with-computer environment receptive to dialogical processes in which subjects, technologies and their mutual relations are involved.

Within this environment, we focused our observations on two main points. The first one is language. Based on Mikhail Bakhtin’s dialogical perspective, we considered as objects of analysis not only the written products but also the composing processes. The second point is cognition. Our investigation was based on Jean Piaget’s theory and the constructive mechanisms of cognitive activity, as far as the creation of possibilities for the production of meaning is concerned. Through this theory, we attempted to comprehend the strategies creation processes in which the writers try to assure their production of meaning is understood by a presumed reader.

Our study was performed in two steps. The first step was data collection as an action research. The second step was data analysis. We chose to carry out case studies with two writer-subjects. We used the subjects' writings, as well as interviews, field-research records and tape-recordings of the interactions.

Results produced evidence in support of our hypothesis: in a learning environment marked by dialogic and the intersection of a digital writing technology, there is a variety of wayf by which our subjects place themselves in the position of writers, since they insert themselves and their writings in the dialogical chain, in a movement whose materiality is rendered, in the texts, through the writer-subjects' marks of intention, not always conscious in the explicitness level.

Apresentação

O foco dessa investigação está voltado à busca pelos percursos de produção de sentidos presentes nas construções textuais escrita realizadas por sujeitos jovens e adultos, através da utilização Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como tecnologias de escrita digital, mais especificamente a editoração eletrônica. Dentro dessa perspectiva, a investigação vincula-se ao curso de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), e insere-se na linha de pesquisa *Sujeito da Educação: contexto, conhecimento, linguagem*, no âmbito do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC).

Antes de qualquer coisa, cabe explicar em que termos compreendemos nesse estudo a palavra *digital*, em nosso trabalho associado à escrita no título desse trabalho. Primeiro ponto a ser ressaltado nessa direção é que os objetos desse estudo são as construções que os alunos da EJA realizam na interseção com as tecnologias de escrita digital, e não da digitalização da escrita caligráfica dos alunos, por exemplo. A escrita digital, em uma primeira instância, referir-se-á ao ato de digitar, ou seja, à forma de escrever através dos toques dos dedos no teclado, distinta do ato de escrita caligráfica, que utiliza movimentos mais “analógicos” para sua execução.

Pensando dessa forma, porém, também a escrita que se vale da máquina de escrever, em última análise, também seria digital, ou melhor, *digitada*. Nesse momento faz-se relevante, ao nosso ver, para diferenciar essas duas maneiras de escrever, a segunda instância pela qual consideraremos a palavra digital. Essa, inexistente na escrita com a máquina de escrever, refere-se ao processamento de conversão numérica – digital –, de uma informação via teclado, que culmina com a digitalização, no vídeo, do caractere correspondente ao digitado. Dessa maneira, nesse estudo, utilizaremos os dois sentidos da palavra *digital*, palavra cuja raiz latina (*digitu*) refere-se, tanto a dedos, como a dígitos.

Além disso, se o trabalho com as tecnologias digitais, sobretudo as de escrita, justificam-se socialmente na EJA em virtude desse conhecimento estar se tornando mais um filtro para a empregabilidade, do ponto de vista da pesquisa, a especificidade desse modo de escrita permite-nos elaborar procedimentos de coleta e tratamento de dados. Usaremos nesse trabalho alguns deles nesse trabalho, tal como a visualização, somente possível na escrita digital, de caracteres “não imprimíveis”, tais como as marcas de espaçamento e de parágrafo, e o salvamento das versões anteriores do texto antes da versão finalizada, que não se poderia obter em outra modalidade de escrita.

Feitas essas colocações acerca do uso da palavra digital, podemos dizer que para com a finalidade de realizar essa investigação, um espaço pedagógico experimental vem sendo implementado, desde outubro de 1998, junto a uma turma do nível I do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEFJAT/UFRGS), que se destina a realizar um trabalho com esses sujeitos que estão em processo de aquisição da língua escrita, o qual se costuma denominar alfabetização. Tal espaço propicia um *inusitado encontro*¹ entre os sujeitos jovens e adultos e as TICs.

Consideramos que esse encontro se constitui como inusitado a partir do momento em que esses sujeitos, alunos de um programa de ensino fundamental de jovens e adultos, voltado à educação popular, que fazem parte de um estrato social que, em sua maioria, é discriminado por não ter acesso à escrita, se deparam com outros modos de escrever, advindos das TICs, que, apesar de atualmente serem uma realidade no cotidiano de muitas pessoas, ainda não são acessíveis ao estrato social desses sujeitos. Esse encontro inusitado se constitui, então, em uma tentativa de uma qualificação dos modos de inserção dos referidos sujeitos na cultura letrada por uma dupla entrada, pela própria atividade de escrita, através das construções textuais, e pelo acoplamento com as TICs.

¹ Essa expressão é creditada à Prof.^a Dr.^a Cleci Maraschin.

Tendo como pano de fundo uma abordagem ecológica da cognição, descrita por Maraschin e Axt (1998), dimensionamos tal inusitado encontro, em suas relações entremeadas nos acoplamentos interativos entre professor(es)-aluno(s)-tecnologias de escrita, entendidos como um *ambiente de aprendizagem* informatizado.

Nosso objetivo de pesquisa é o de acompanhar o acoplamento interativo entre os sujeitos jovens e adultos e as TICs em ambientes de aprendizagem informatizados e receptivos aos processos dialógicos, buscando compreender os percursos de produção de sentidos que aí se instauram, na relação com os contextos que lhes concernem, através da análise das construções textuais desses, da observação dos contextos de produção das mesmas e de informações acerca dos contextos desses sujeitos.

A metáfora do desenho e pareceu-nos interessante para tentar organizar a apresentação desse estudo, desde o estabelecimento dos pontos de fuga até a construção da paisagem. Nesse sentido, resulta a idéia de pesquisador como a de um desenhista, não a de um desenhista exterior ao seu desenho, cujo trabalho é o registro de uma forma que lhe é alheia, mas sim a de um permanente rascunhador que traça e retraça contornos, tanto da paisagem, como de si próprio, à medida que se implica na ecologia que delinea.

No capítulo 1, temos como finalidade nos situarmos perante nosso campo investigação. A exemplo das linhas de fuga que se entrelaçam para configurar o esboço de uma paisagem, entrelaçamos a EJA, a escrita e as TICs para configurar o esboço de uma ecologia cognitiva. Num primeiro momento, centraremos nossa atenção na questão da EJA no Brasil, focalizando o PEFJAT/UFRGS, que se caracteriza como nosso *locus* investigativo. A seguir faremos alguns apontamentos, através de uma perspectiva histórica, com o objetivo de refletir acerca do elemento mediador do encontro entre EJA e TICs, a escrita, em suas relações, ao longo do tempo, com a oralidade, com a leitura e com a interpretação. Acompanharemos também a constituição histórica de um tipo específico de escrita: a escrita escolar. Num terceiro momento, faremos alguns registros sobre as TICs enquanto elemento possibilitador ou restritor do estabelecimento de novas produções de sentido, em especial no que diz respeito a novas e outras formas maneiras de escrever e de se

relacionar com a escrita. Ao fim dessas considerações, tentaremos estabelecer alguns pontos acerca do nosso entendimento do construto de letramento que consideramos pertinente ao nosso trabalho e definir o *encontro* como um campo investigativo, ou melhor, um *nicho ecológico particular*, que constitui a paisagem sobre o qual centraremos nosso estudo.

No capítulo 2, nosso objetivo consiste em edificar os mirantes de observação que pretendemos utilizar para buscar compreender parte da complexidade da paisagem ecológica delineada no capítulo anterior. A partir do entendimento, dentro de uma abordagem ecológica da cognição, do *ambiente de aprendizagem* informatizado, buscaremos acompanhar os efeitos do mesmo sobre a produção de sentidos dos sujeitos de pesquisa, através das marcas deixadas por esses em suas construções textuais. Para tanto, edificaremos dois mirantes de observação emersos da paisagem delineada: um dos mirantes está voltado às questões de linguagem, de acordo com a perspectiva dialógica de Bakhtin; o outro mirante está voltado às questões dos mecanismos cognitivos construtivos, de acordo com a epistemologia genética de Jean Piaget, com vistas a compreender melhor a criação de possibilidades na produção de sentidos.

No capítulo 3, pretendemos realizar as considerações metodológicas referentes a esse estudo e análises das construções textuais. No indiviso entre passos e caminhos por entre a paisagem ecológica, caracterizamos o nosso estudo como uma pesquisa participante e, dentro desse âmbito, com o objetivo de investigar a produção de sentidos realizada pelos sujeitos-autores, optamos por realizar estudos de caso de dois sujeitos-autores. Para tanto, usamos como dados as construções textuais dos sujeitos-autores, bem como informações acerca dos contextos anteriores desses sujeitos, registrados através de entrevistas, e de informações acerca das práticas de escrita no ambiente de aprendizagem, capturadas através de registros de campo e de gravações das interações.

O modelo de análise teve como fundamento os movimentos dialógicos, descritos por Mikhail Bakhtin, buscando identificar, nas construções textuais dos sujeitos-autores, algumas marcas que remetessem a processos de criação-invenção definidores de posições de autoria dos sujeitos enquanto em atividade de produção de

sentidos, na intersecção com a escrita (digital). A teoria piagetiana entra em nosso modelo de análise no sentido de compreender a criação de estratégias, por parte dos sujeitos-autores, na direção de tornar compreensível a sua produção de sentidos a um presumível leitor.

No capítulo 4, tencionamos expor as conclusões desse trabalho, que trazem indícios favoráveis a nossa hipótese de que poderá haver, num ambiente de aprendizagem atravessado pela escrita informatizada, demarcado por relações dialógicas, a instituição de um “campo virtual de possibilidades” decorrente dos múltiplos acoplamentos que atravessam esse ambiente – em especial a interseção desses sujeitos com uma tecnologia de escrita digital – o qual incidirá momentaneamente sobre a produção de sentidos, propiciando uma diversidade de posições de autoria, à medida que os sujeitos-autores inserem a si próprios e as suas construções textuais na corrente dialógica, em um movimento criativo cuja materialidade se traduz através de marcas, na própria construção textual.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM ENCONTRO INUSITADO

1.1 Introdução ou sobre os pontos de fuga que esboçam o encontro

Como alunos jovens e adultos produzem sentidos em suas construções textuais no encontro com tecnologias de escrita em meio eletrônico digital, em especial quando esses alunos situam-se numa fase ainda inicial de aquisição da língua escrita? Nesse contexto, abrem-se para eles novas e outras possibilidades de produção de sentido? Essas possibilidades, por sua vez, acabariam por resultar em transformações no próprio ato de escrever desses sujeitos?

Poderíamos afirmar que as inquietações acima descritas, que movimentaram essa investigação e resultam hoje na presente dissertação, surgiram anteriormente ao meu ingresso no curso de mestrado. Em relação ao ingresso no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, um dos instrumentos de seleção foi a formulação de um memorial. Acabei por construir um texto na direção do que Axt e Maraschin (1999) denominam como uma “*narrativa avaliativa autopoietica*” na medida em que a produção desse resultou numa produção de mim integrando experiências acadêmicas e não-acadêmicas, delineando o que houvera sido até então, mas também sinalizando o que continuava sendo e o que poderia vir a ser o percurso de minhas próprias relações com as TICs.

Essas experiências, antes vistas como independentes, acabaram por mim sendo relacionadas, através do processo de escrita do memorial e a posterior reflexão sobre ele. Esse movimento de conexão dessas diferentes experiências de vida acabou desencadeando uma série de reflexões sobre o quanto as tecnologias da informação e da comunicação estiveram sempre de alguma forma, presentes ao longo de minha trajetória acadêmica.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge em minha trajetória como uma opção política, ao final do curso de graduação em Pedagogia - Séries Iniciais, realizado na UFRGS, no ano de 1996. Essa opção é decorrente da crença em uma prática pedagógica baseada em uma a construção coletivizada do conhecimento, envolvendo professores e alunos em uma relação dialógica.

A possibilidade de um estudo que integrasse a alfabetização de jovens e adultos e as novas tecnologias de comunicação e informação, sob uma perspectiva da construção do conhecimento, surgiu quando do Projeto Integrado PRO-VIA, proposto pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, e coordenado pela professora Margarete Axt (Axt et al, 1998).

Esse Projeto Integrado tem como objetivo básico avaliar os efeitos dos ambientes informatizados na produção de novas subjetividades e dos processos de construção do conhecimento, reconhecendo, nesse imbricamento complexo, as possibilidades de produção de novos modos de inserção cultural e participação, compondo, dessa forma, novos modos de conhecer. Em virtude desse estudo, vem sendo implementado, desde 1998, um espaço de experimentação pedagógica com um grupo de alunos do nível I do PEFJAT/UFRGS, que se destina a promover a interação entre a clientela de jovens e adultos e as TICs. O estudo que aqui se apresenta trata de um recorte dessa experiência.

Já ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação e em pleno processo de implementação desse espaço de experimentação pedagógica, deparei-me com as demandas específicas decorrentes do encontro entre jovens e adultos em processo de aquisição da língua escrita e as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Tais demandas foram tomando corpo nas diversas discussões teórico-metodológicas acerca dessa experiência, realizada, ao mesmo tempo, no âmbito do LELIC e no do grupo de educadores do nível I do PEFJAT/UFRGS.

Foi no movimento de ajuste de questões de pesquisa que acabamos centrando o foco investigativo nos já complexos questionamentos acerca da interação entre os sujeitos jovens e adultos e as TICs. Dessa forma, o interesse de pesquisa volta-se, mais especificamente, para a investigação dos efeitos sobre a produção de sentidos

na escrita resultante do encontro entre esses sujeitos, os quais se caracterizam por se encontrarem em fases ainda iniciais de aquisição da escrita (“alfabetização”), e as TICs, vistas como novas possibilidades de escrita. Dentre as TICs, privilegiaremos nesse trabalho a edição de texto em meio digital.

Dessa maneira, buscamos investigar, através da análise dessas construções e nos contextos em que estas se realizam, como se delineiam os percursos de produção de sentidos no acoplamento interativo² dos sujeitos de linguagem com as TICs, bem como de que formas essa interação possibilita ou restringe a produção de sentidos e se, como aspecto possibilitador ou restritor da mesma, decorrente da interação, influencia a atividade de escrita dos sujeitos.

A construção desse estudo levou-nos a considerar a indissociabilidade entre as questões referentes à produção de sentidos pelos sujeitos de linguagem e aqueles referentes às condições de produção configuradas pelo contexto³. Interessou-nos, pois, direcionar nossos esforços no entendimento da configuração dos ambientes de aprendizagem que se caracterizassem no em-jogo de “*educadores - alunos – objetos*

² Esse construto é tomado de empréstimo da teoria de Maturana, para dar conta do que entendemos ser as relações indissociáveis entre sujeito e objeto/meio no interior de uma ecologia cognitiva. Para explicar essas relações, Axt e Schuch (2001), apontam que, segundo Maturana, “*o peculiar do sistema nervoso é que esse esteja acoplado a um meio [da mesma maneira que o organismo está acoplado a um meio], numa interseção estrutural de tal modo que alguns de seus componentes [do sistema nervoso] sejam também e, ao mesmo tempo, componentes do organismo, formando suas superfícies sensoras e efectoras: por conseguinte, enquanto componentes do sistema nervoso, operam como elementos neuronais; e, enquanto componentes do organismo, operam como sensores e efectores. Os encontros organismo-meio, na medida em que chegam a representar ‘perturbações’ para o organismo (e só então!), desencadeiam mudanças estruturais nos elementos de suas superfícies sensoras, as quais, pertencendo ao sistema nervoso, mudam o operar do mesmo ao mudarem sua própria estrutura. Neste processo, os elementos neuronais que interseccionam com os efectores do organismo acabam por mudar, fato que por sua vez resulta em mudanças na forma de incidência do organismo sobre o meio” (Axt e Schuch, 2001, p.9). As autoras comentam ainda acerca da compatibilidade entre o construto de acoplamento cunhado por Maturana e o caráter de indissociabilidade das relações interativas descritas na obra de Piaget. No âmbito desse trabalho, compreenderemos os ambientes de aprendizagem – implicando a indissociabilidade entre sujeitos e tecnologias e a mútua relação entre eles – enquanto acoplamentos que engendram a produção de sentidos. Tais acoplamentos se caracterizarão por seu caráter de permanente provisoriedade e de imbricação momentânea, por serem vivenciados como acontecimentos pontuais (*punctum temporis*), envolvendo sujeitos e tecnologias, e de serem constituídos e constituintes do e no movimento delineado pelas posições relativas e modos de relações desses sujeitos com os componentes da ecologia cognitiva.*

³ As condições de produção serão entendidas, nesse trabalho, dentro de uma concepção ecológica enquanto componentes que ao mesmo tempo, atravessam e contribuem na constituição do ambiente de aprendizagem.

sociotécnicos– espaços institucionais implicados– interações verbais”, tendo em vista justamente os sujeitos produzidos neste entremeio instituído pelos acoplamentos.

De acordo com esse enfoque, um ambiente de aprendizagem constituir-se-ia para além dos locais concretos onde as aulas ocorrem. Uma sala de aula ou um laboratório não seriam automaticamente elevados à categoria de ambientes de aprendizagem. Um ambiente dessa ordem agregaria a si, de forma processual, as interações que vão se constituindo reciprocamente entre sujeitos e objetos de linguagem. O jogo dinâmico entre eles e as interações que os constituem vão configurando o contexto composto por *alunos-educadores-instituições-interações verbais*, fazendo emergir uma ecologia cognitiva característica.⁴

A pesquisa que aqui apresentamos pretende ser uma contribuição à reflexão de como se instaurariam processos que levam à produção de sentidos nas construções textuais dos sujeitos de linguagem, sendo que tais sujeitos se encontram em um estágio ainda inicial da aquisição da língua escrita. Além disso, salientamos que esses sujeitos e suas construções estão imersos em práticas pedagógicas que consideram a inserção de novas tecnologias no espaço/ambiente de aprendizagem. Dessa maneira, as práticas pedagógicas, os sujeitos envolvidos (alunos e educadores) e as tecnologias de escrita são tomadas em sua interdependência, e dimensionadas enquanto componentes de *determinada ecologia da cognição* de uma turma do nível I do PFJAT/UFRGS, que, por sua vez, está aberta à instauração de novos sentidos pela escrita, os quais, presumimos, poderiam ser entrevistados nas construções textuais desses sujeitos.

Antes de definirmos *ecologia* a que nos referimos no parágrafo anterior, consideramos importante definirmos os pontos de fuga de onde se delineiam as perspectivas da paisagem que configura o *inusitado encontro*, a partir do qual decorrerão nossas questões de pesquisa. Esse esboço é oriundo do liame de três

⁴ O conceito de ecologia cognitiva, a ser mais bem definido ao longo desse trabalho, é abordado a partir dos estudos de Maraschin e Axt (1998), com base no pensamento de Pierre Lévy (1993), e diz respeito a uma perspectiva de se poder analisar as atividades cognitivas, superando (ou buscando

pontos de fuga que o constituem, a saber: a EJA, a escrita e as TICs. Para definirmos com mais apuro as nossas intencionalidades de pesquisa, entendemos ser necessário realizar algumas considerações acerca de cada um dessas linhas de fuga.

Neste capítulo inicial pretendemos delinear o que poderíamos chamar de um *inusitado encontro* entre dois campos aparentemente paradoxais na área educacional de nosso país: de um lado, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que congrega esforços e estudos para oferecer um ensino fundamental voltado às características dessa população, constituída de pessoas que não conseguiram cursar o ensino fundamental em seu tempo regular⁵; de outro, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), presente em diversas práticas do cotidiano, inclusive educacionais. Na interface entre a EJA e as TICs, temos a escrita, encarada em sua complexidade sócio-cognitiva pautada pela historicidade. A escrita se constitui como interface dessa relação à medida que os sujeitos jovens e adultos desejam ter acesso a ela para ampliar sua inserção social, e que as TICs, em princípio, ofereceriam novas possibilidades de interação dos sujeitos com a escrita.

Nesse momento, debruçar-nos-emos sobre um dos pontos de fuga que esboçam as perspectivas da paisagem do *encontro*: a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1.2 Um encontro inusitado: de um lado, a educação de jovens e adultos no Brasil ...

Tentaremos delinear algumas considerações acerca das políticas públicas relacionadas à educação de jovens e adultos no Brasil. Num primeiro momento, traremos um resgate histórico, que visa demonstrar como as posturas governamentais ao longo da história nacional acabam por enfatizar os componentes de exclusão de

superar) as dicotomias entre o individual e o coletivo, ao contemplar igualmente as vias adjuvantes e constituintes dessas atividades.

⁵ Menção ao inciso 1º do artigo 37 do parecer nº. 30 do então Senador Darcy Ribeiro, que foi transformado, por solicitação do Presidente da República na Lei 9394/96 'Lei Darcy Ribeiro'. Segundo Moll (1998), esse movimento solapou um processo de construção consensuada de Lei de diretrizes e Bases da Educação LDB realizado por vários setores da sociedade por quase uma década, ao reafirmar, nesse e em outros pontos, a LDB anterior (Lei 5692/71).

grande parte da população. Num segundo momento, teceremos algumas reflexões sobre o papel do PEFJAT/UFRGS enquanto *locus* de pesquisa, buscando compreender o perfil característico desse aluno.

Ao nosso ver, o que caracteriza os alunos jovens e adultos do nível 1 do PEFJAT/UFRGS, que participam como sujeitos dessa pesquisa, é o fato de esses terem sido privados, ao longo do tempo, de bens simbólicos necessários à sua aceitação, tanto própria, quanto pelo meio social em que eles estão inseridos, ou seja, terem sido privados da leitura e da escrita. Sendo assim, esses sujeitos acabam sendo tratados pelo meio social como “não alfabetizados” ou “iletrados”, o que repercute na constituição da própria imagem que esses sujeitos fazem de si próprios.

Como exemplos desse movimento excludente, podemos afirmar que o “aprendizado” da leitura e da escrita cada vez mais vem sendo alçado à condição de pré-requisito para a entrada no mercado de trabalho, constituindo-se como um *filtro* para a empregabilidade e a participação na vida pública. Nesse sentido, mencionamos o fato dos cargos públicos, por exemplo, estarem cada vez mais condicionados a provas de escolaridade, onde a escrita e, sobretudo a leitura são requeridas. Do ponto de vista dos direitos políticos, embora o direito/dever de voto tenha sido conquista recente dos “analfabetos”, estes não podem ser eleitos, porque os interessados em concorrer a cargos eletivos no legislativo e no executivo são submetidos a testes de proficiência no aprendizado da leitura e da escrita para o deferimento de candidaturas.

Moll (1998) aponta que as dificuldades dos alunos jovens e adultos em lidar com o conhecimento escolar, longe de serem tomadas como uma responsabilidade individual, são reflexos expressivos de políticas que acabam por excluir estratos significativos da população do acesso à educação formal como um todo. Para esses estratos da população, vistos como *irregulares*, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e *impróprios*, pela Constituição Federal: “o analfabetismo e a (des)escolarização” reconfigurariam “parte do ‘exílio’ daqueles que ficam nas margens, na periferia dos investimentos, dos planejamentos, das ações efetivas do Estado”. (Moll, 1998, p. 118).

De uma forma geral, a autora aponta:

“(...) a história da criação, aproximação e apropriação de espaços escolares pelos grupos populares é atravessada por ausências e silêncios rompidos, ora pela ação-pressão destes mesmos grupos, ora pelas exigências do próprio Estado, em termos de adequação à ordem econômica vigente em cada tempo”. (Moll, 1998, p. 87).

Para um melhor entendimento de como se deu essa dinâmica de relações entre Estado Brasileiro e sociedade acerca da EJA, ao longo do tempo, propomo-nos tecer algumas considerações acerca da história da educação de adultos no Brasil.

1.2.1 A educação de jovens e adultos no Brasil: uma incursão histórica

Durante os três primeiros séculos de colonização do Brasil, houve um movimento deliberado da coroa portuguesa de negar a cultura escrita à sociedade colonial. Há, nesse sentido, registros de proibição de remessa de livros à colônia, e repreensão às instâncias governamentais locais, por instituírem iniciativas de ensino das primeiras letras, além da resolução da Coroa em incendiar a primeira gráfica da colônia (Moll 1995; 1998; Tavares, 1999).

Somente em meados do século XIX permitem-se as primeiras escolas de ensino fundamental no Brasil. Começam, também, as iniciativas de se comporem classes noturnas para a educação de adultos. Trata-se de uma expansão de caráter quantitativo, sem muito êxito nos aspectos educacionais. Conforme Tavares (1999), até os anos 30 do século XX, de um modo geral, a educação de adultos não se constitui enquanto uma alternativa educacional, apenas acompanha o crescimento do ensino elementar, crescimento que, comparados aos índices de escolaridade da época aos do final do século XIX, foi mínimo (Moll, 1998).

Conforme Tavares (1999), a educação de adultos entra na pauta das políticas sociais com a revolução de 1930, em função do surgimento de camadas populares que se organizavam e de novas demandas de um país que se encontrava às portas do processo de industrialização.

Em meados de 1940, a problemática da educação do jovem e do adulto se delineia no país enquanto uma questão governamental, com alocação de recursos financeiros especificamente para essa área, dado o grande número de analfabetos registrado no país e uma preocupação crescente de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU). Esses organismos passam a considerar os números do analfabetismo como indicadores do não desenvolvimento de um país.

Ainda de acordo com Tavares (1999), entre os anos 40 e 50 do século XX, houve, através da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), uma primeira iniciativa de educação voltada realmente às camadas populares. Essa época foi demarcada, segundo a autora, por uma polarização entre iniciativas que visavam, de um lado, promover uma alfabetização vinculada à discussão das condições de vida das classes trabalhadoras e, de outro, as que reduziam a alfabetização a seus aspectos técnico-metodológicos, enfatizando o caráter de “campanhas de alfabetização” como solução aos problemas do analfabetismo, tratado como uma “*doença a ser erradicada*”.

Extinto o CEAA, temos, do final dos anos 50 até o golpe de 1964, um aumento do teor de politização vinculado ao ensino de jovens e adultos. Vários projetos no sentido de uma educação voltada às classes populares foram desenvolvidos nessa época, destacando-se os Círculos de Cultura Popular, promovidos pelo Movimento de Cultura Popular (MCP) e pelos Movimentos de Educação de Base (MEB). Para além da educação de jovens e adultos em si, esses movimentos também se voltavam para uma formação de educadores para o trabalho nessa área.

Foi fundamental o papel de Paulo Freire na formulação de uma concepção filosófica e política de EJA, efetivamente voltada às classes populares. Na perspectiva freireana, a educação e a alfabetização são vistas como expressões culturais a serem costuradas, através do diálogo, no encontro entre o educador e o universo cultural de jovens e adultos. Nesse sentido, Moll (1998) afirma que nesse período:

“A prática educativa que se (des)circunscreve do espaço absoluto do Estado através da instituição escolar, é produzida a partir do

mundo da vida dos sujeitos nos espaços transformados em educativos pela sociedade civil: são os círculos de cultura, o cinema popular, as classes de alfabetização". (Moll, 1998, p. 102).

As iniciativas da educação popular diferiam das iniciativas anteriores por tentarem se pautar efetivamente como alternativas educacionais, suplantando a visão de “campanhas”, até então vigente na educação de adultos. De atuação mais intensa entre os anos de 1961 e 1964, esses movimentos acabaram sendo solapados, ou transfigurados pelo golpe militar.

Após tomar o poder, em 1964, o governo militar começa rapidamente uma operação de desmanche do aparato constituído pela educação popular. Com a revolução de março de 1964, Paulo Freire, por exemplo, é preso em Recife, acusado de “traição à pátria”, ele que havia assumido em janeiro desse mesmo ano a coordenação do “Programa de Alfabetização Nacional”, a pedido do então ministro da educação (Moll, 1998).

Tavares Afirma (1999) que, substituindo os projetos desenvolvidos pela educação popular, o governo militar promove inicialmente as cruzadas ABC (Alfabetização Básica Cristã). Essas cruzadas eram ligadas a uma instituição norte-americana, o que acabou causando reações por parte dos setores nacionalistas que apoiavam o governo militar. De qualquer forma, essa experiência servirá de base para o projeto de educação de jovens e adultos no governo militar: o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1967 e ratificado pela Lei nº 5692/71. O MOBREAL centrou suas ações em uma educação pautada pela apreensão do código escrito enquanto uma questão tecno-metodológicas, descontextualizada da vida social.

Ferrari (cf. Moll, 1998), se compararmos os resultados obtidos pelo MOBREAL os índices de alfabetização registrados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), é possível perceber que as metas pretendidas pelo MOBREAL não foram alcançadas por sua baixa produtividade. Os baixos índices de produtividade alcançados MOBREAL se refletem nos altos índices de evasão e de

reprovação nos exames supletivos, para os quais, em última análise, o MOBRAL deveria preparar.

Segundo Tavares (1999), com o término do MOBRAL, a União cria a Fundação Educar, em moldes distintos: o Estado passa a não mais se responsabilizar diretamente pelos programas de educação de jovens e adultos. A Fundação EDUCAR se coloca como órgão fomentador de recursos e de material humano às iniciativas surgidas nos estados e municípios. Nesse movimento de descentralização há um aparente ar de democracia, que não passa disso, em virtude da inconsistência das práticas institucionais da Fundação e da conjuntura da época (Moll, 1998).

Segundo Moll (1998), a Fundação Educar sobrevive até 1990, no governo do presidente Fernando Collor e Melo. Formulou-se em seu lugar o Programa Nacional de Acesso à Cultura (PNAC), que se mostra um plano incompleto e vulnerável a toda a sorte de improbidades administrativas. Com a troca de ministros da pasta da educação, assume José Lutzemberger, que dissolve o programa sem propor nada em seu lugar, pois entende que não deve se preocupar com a educação de jovens e adultos, *“já que esses encontraram seu espaço no mercado de trabalho”* (Haddad, Di Pierro, 1994, cf. Moll, 1998).

Desde então, podemos perceber, na última década, um gradual retrocesso por parte das propostas governamentais relacionadas à educação de adultos, culminando com a Lei ‘Darcy Ribeiro’ (Lei 9394/96), já mencionada no corpo desse trabalho⁶, que, conforme Moll (1998), além de determinar uma idade *regular* para a educação, ratifica, em vários outros pontos, posições conservadoras da LDB anterior (Lei 5692/71).

Avaliando as oportunidades de acesso à educação por parte da população jovem e adulta brasileira durante o último decênio, Haddad e Di Pierro (2000) reconhece que, durante a década de Educação para Todos⁷, a meta de se reduzir à

⁶ Vide nota 6

⁷ Referência ao acordo assinado na Conferência Internacional de Educação para Todos, coordenado pela UNESCO, pelo qual os países, entre eles o Brasil teria de reduzir suas taxas de analfabetismo de 1990 pela metade até o ano 2000.

metade os índices de analfabetismo de 1990 até o ano 2000 não foi alcançada. Embora esses índices tenham realmente diminuído, os autores apontam que os resultados obtidos se devem mais a uma *“combinação do perfil etário e da dinâmica demográfica à melhoria das condições de acesso das novas gerações ao ensino fundamental”* (Haddad; Di Pierro, 2000, p.11).

Quanto ao papel do discurso governamental nesse processo, os autores acreditam haver nele uma ambigüidade: ao mesmo tempo em que o governo convocaria a sociedade civil para alfabetizar a população, teria resistência em discutir com as organizações sociais a formulação e avaliação das políticas públicas em educação para as populações jovem e adulta. Essa postura ambígua, segundo o autor, indica que *“embora o marco legal vigente assegure o direito universal à educação fundamental, as políticas públicas em curso tendem a deslocar a alfabetização de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão social”* (Haddad; Di Pierro, 2000, p.11). Isso significaria, conforme os autores, uma transferência da responsabilidade pela educação básica da população jovem e adulta à sociedade civil, especialmente por convênios com organizações as mais variadas, o que não implica uma discussão, em nível de sociedade, acerca da EJA.

Em uma análise dos programas relativos à EJA no Brasil, Moll e Barbosa (1994)⁸ reconhecem que houve avanços na intenção desses programas em se constituírem como alternativas de escolaridade a essa população, superando o modelo supletivo, e apresentarem uma maior consistência das abordagens filosóficas e conceituais de abordar essa questão. Contudo, as autoras indicam que esses avanços quanto à educação de jovens e adultos ainda não foram suficientes para implicar abordagens metodológicas voltadas para uma diminuição do que a autora (Moll, 1995; 1998) chama de *“espaços de silêncio”*, entre práticas pedagógicas no âmbito escolar e as características da educação de jovens e adultos:

⁸ As autoras analisaram programas relativos ao ensino fundamental de jovens e adultos de diversos estados do país. O universo dessa pesquisa abrangeu dez estados da federação, representativos de todas as regiões, no período entre 1992 e 1994.

“Desarticulada, alheia e desinteressada dos espaços e vida trabalho e socialização do [jovem e do] adulto, a escola - via de regra - não estabelece interfaces, 'não se contamina' e pouco ou nada contribui em seu processo de formação: compondo 'saberes mínimos' - ler, escrever e contar - e de recortes extraídos de diferentes áreas do conhecimento (os tais 'saberes científicos') a-temporizados e a-historicizados, consolida no cotidiano, de modo geral, profundos espaços de ciência”. (Moll, 1998, p.120)

Moll (1998) aponta existir, ao longo de toda essa história, uma “lógica de exclusão”, tanto por parte das políticas públicas, quanto das práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos, as quais assumem, por seu descaso com a questão do conhecimento, um caráter, pode-se dizer, conforme Moll (1998), “epistemicida”, que “(...) procurou (e procura) enterrar dialetos, rituais, linguagens, expressões que não correspondam aos padrões considerados legítimos e, portanto, passíveis de universalização” (Moll, 1998, p. 120).

Contudo, a autora aponta existirem pontos de irrupção nessa lógica, surgidos basicamente no cotidiano de iniciativas que tentam restabelecer o vínculo com uma pedagogia comprometida com a construção de conhecimento das classes populares. Nesse sentido, surgem projetos, de caráter descentralizado⁹, governamentais e não governamentais, de educação de jovens e adultos, dentre os quais queremos destacar o PEFJAT/UFRGS, onde constituímos nosso *locus* de pesquisa.

1.2.2 O PEFJAT/UFRGS como locus de pesquisa

Segundo Comerlato e Gustavo (1998), o *Programa Terminalidade* foi criado em 1988 como um espaço pedagógico experimental dentro da Universidade voltado para a pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. Esse programa também surgiu no sentido atender a uma demanda institucional que visava de dirimir o contingente de técnico-administrativos da Universidade que não haviam conseguido terminar o ensino fundamental. No início do *Terminalidade*, foram implementadas duas turmas de nível I, de alfabetização. Em 1990, foram implementadas as turmas de nível II (3^a

⁹ Existem iniciativas por parte de municípios, autarquias, outros serviços e outros segmentos da sociedade civil no sentido de tentar refletir as/nas práticas pedagógicas na educação de adultos. Dentre elas destacamos o SEJA (Serviço de Educação de Porto Alegre) e o MOVA (Movimento de Alfabetização), esse último em âmbito municipal e estadual.

e 4ª série), em uma parceria com o Serviço de Educação de Jovens e Adultos do município de Porto Alegre – SEJA. Em 1991, devido às demandas internas, o Programa abre turmas do nível III e em 1994, abre vagas para o nível IV, sendo os níveis III e IV referem-se às séries finais do ensino fundamental. Em 1995, o Programa recebe autorização do Conselho Estadual de Educação e passa a se chamar Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores.

De acordo com o manual de informações ao professor (PEFJAT/UFRGS, 2000), o PEFJAT, atualmente, é fruto de uma ação conjunta de várias instâncias administrativas da UFRGS, com o objetivo geral de promover a escolarização para jovens e adultos trabalhadores que não ingressaram ou não completaram o Ensino Fundamental. Atualmente, o PEFJAT, além de funcionários da universidade, também recebe como alunos membros da comunidade em geral. O PEFJAT também vem desenvolvendo, recentemente, uma experiência de ensino médio, em parceria com o Colégio de Aplicação/UFRGS.

O PEFJAT caracteriza-se por buscar se constituir como proposta alternativa na área de EJA, e como instituição que busca a integração entre ensino, pesquisa e extensão em torno dessa área. Além de atender às demandas da população jovem e adulta por ensino fundamental, o PEFJAT serve de espaço para a experiência pedagógica de alunos de graduação em pedagogia e licenciaturas. A articulação das linhas de ação desse complexo trabalho pedagógico realiza-se através de reuniões quinzenais entre os professores de todos esses níveis de escolarização. Para além dessas reuniões quinzenais, semanalmente ocorre um encontro entre os educadores do nível I e II.

Na área da pesquisa, o PEFJAT se constitui enquanto um espaço de produção. O PEFJAT constitui-se como *locus* de pesquisa, dentre as quais se pode destacar a de Armelini e seu grupo (1993), das quais o próprio Programa é decorrência, além de outras investigações já realizadas ou ainda em andamento, pela UFRGS e por outras instituições.

Quanto à extensão, o grupo do PEFJAT, inserido dentro do NUPPE-EJA (Núcleo de Políticas e Pesquisas Educacionais da Educação de Jovens e Adultos),

tentando articular a realização de trocas de experiências e de discussões acerca das políticas públicas referentes à EJA, junto a outras instituições, em âmbito estadual e nacional, além de participar na formação em serviço de educadores jovens e adultos em outras cidades do estado Rio e Grande do Sul e fora dele.

Otero et alii (1993) afirmam que os pressupostos do então *Programa Terminalidade de Educação de Jovens e Adultos da UFRGS* (hoje PEFJAT), estariam ancorados basicamente em Paulo Freire, no que diz respeito à conscientização política; em Jean Piaget, no referente à cognição em geral; em Emília Ferreiro, quanto às questões específicas da alfabetização.¹⁰ Essas constatações quanto à aquisição da língua escrita vêm ao encontro dos resultados obtidos pelas pesquisas com jovens e adultos realizadas por Ferreiro (1983), no México, e por Slomp (1990), em Porto Alegre. Esses estudos apontam para a existência de pontos análogos entre as hipóteses formuladas por jovens e adultos em processo de aquisição da língua escrita e por crianças nessa mesma situação (Ferreiro e Teberosky, 1986).

Porém, no que se refere à escrita, Otero et alii (1993) já apontava a existência de outros fatores a serem considerados para além das questões conceituais na aquisição da língua escrita por essa população: *“numa sociedade excludente, as representações sociais geram bloqueios cognitivos e afetivos no analfabeto de tal magnitude que podem impedi-lo de ingressar ou permanecer na classe de alfabetização”* (Otero et alii, 1993, p.23).

Portanto, acerca da relação entre sujeito e escrita, enquanto um modo de produção de sentidos, relacionamos, pelo menos, três questões que estariam atuando interdependentemente: 1) as questões conceituais da aquisição da língua escrita; 2) as conceituações do sujeito acerca da própria escrita, da escola, do conhecimento e de si próprio enquanto sujeito cognoscente; 3) as construções textuais resultantes da atividade de escrita enquanto resultantes da produção de sentidos do sujeito,

¹⁰ Segundo Comerlato e Gustavo (1998), os pressupostos filosóficos do PEFJAT/UFRGS, hoje em dia, mantêm-se vinculados à educação popular, mas contemplam o diálogo com outras perspectivas teóricas, acerca das questões da educação de jovens e adultos, na medida em que se possa, respeitando as peculiaridades de cada abordagem, construir interdisciplinarmente as discussões acerca da EJA.

portadoras de uma intencionalidade de comunicação na sua relação com as tecnologias de escrita no ambiente disponíveis.

Um dos âmbitos diz respeito ao crescente processo de generalizações conceituais apresentados pelo sujeito, de acordo com os estudos acerca da *aquisição da língua escrita* realizados por Ferreiro e Teberosky (1986). Esses estudos, de caráter epistemológico, acabaram sendo recontextualizados para a situação de sala de aula, constituindo-se em uma estratégia poderosa de compreensão dos textos dos alunos em estágios anteriores ao da escrita alfabética para a prática pedagógica.

Um outro âmbito se refere às conceituações que os sujeitos jovens e adultos constroem *acerca da escrita* ao longo de suas experiências de vida, não necessariamente atreladas as suas experiências escolares. Além de sentidos acerca da escrita, os sujeitos também constroem, por meio dessas experiências de vida, sentidos acerca da própria instituição escolar e do seu entendimento sobre o que é conhecer e sobre si mesmos, enquanto sujeitos capazes ou não de construir conhecimento. Dessa forma, esses sentidos, acabam, de alguma forma, influenciando as suas próprias construções conceituais da escrita. *Ou seja, os sentidos acerca da escrita afetarão a aquisição da língua escrita em si.*¹¹

Delineia-se, enfim, pelo menos, mais um âmbito de estudos acerca da escrita que os sujeitos jovens e adultos constroem no decorrer de seu processo de escolarização e que constituirá o centro de nosso interesse nesse trabalho: a produção de sentidos quando da interseção entre sujeitos de linguagem – construções textuais – tecnologia, no contexto dos ambientes de aprendizagem. Essa interseção, como já referido, será compreendida no contexto de uma ecologia cognitiva. Portanto, no que diz respeito a nossa problemática, trabalharemos com a produção de sentidos comprometida com a escrita, o que implica compreender a escrita como constituindo uma complexidade atravessada por componentes/processos cognitivos, sociais,

¹¹ Tratando especificamente dessa questão, destacamos a pesquisa de Comerlato (1998) sobre a influência dos trajetos do imaginário do sujeito adulto no processo da alfabetização, entendidos esses trajetos desde a perspectiva das estruturas do imaginário de R. Durand Também o trabalho de Gustavo (2000) que, com arcabouço na Análise do Discurso, versa sobre a busca de novos sentidos em textos de alunos jovens e adultos em situações pedagógicas diferenciadas no ensino da língua materna, como a da escrita de textos teatrais.

históricos, tecnológicos e discursivos. Em vista disso, propomos os seguintes construtos:

a) sujeitos de linguagem e cognitivamente ativos - segundo Bakhtin, esses se constituem na linguagem na relação com o outro, por interações verbais que se caracterizam, segundo Sordi (1999), por serem, no movimento dialógico, indissociadas do contexto onde foram produzidas. Na indissociação das interações verbais e dos diferentes contextos por onde circulam os sujeitos de linguagem, forjam-se os sentidos no entremeio de outros sentidos já produzidos e caracterizados por serem polissêmicos aos seus interlocutores. Dessa forma, os sujeitos de linguagem, ao produzirem sentidos na ecologia cognitiva particular do ambiente de aprendizagem informatizado, implicam como componentes também os sentidos decorrentes de suas histórias de vida, de suas predileções, de suas antipatias, etc. Ao mesmo tempo, partindo de Piaget (1973) e de Sordi (1999) cremos que tal polissemia se constitui em interações onde os interlocutores, cognitivamente ativos, consigam, pelo menos em parte, discernir o seu ponto de vista do ponto de vista do outro. Guardadas as peculiaridades, podemos dizer, conforme veremos ao longo desse trabalho, que em ambas as teorias, é somente através da atividade que o sujeito se constitui, tanto no âmbito da linguagem, quanto no da cognição.

b) construções textuais - essas serão entendidas enquanto enunciados escritos portadores de uma intenção de comunicação no interior dos movimentos dialógicos, essa não necessariamente consciente em nível da explicitação. Esse entendimento nos remete às questões relativas à autoria, pela qual se dimensiona a construção textual como fruto da intencionalidade de um autor em assegurar a sua produção de sentidos para um presumível leitor.¹²

¹² Para compreendermos as relações entre autor-leitor no âmbito desse trabalho, valemo-nos das considerações acerca da função de autoria feitas por Axt e Maraschin (1999). Conforme as autoras, as posições de autoria ocupadas pelos sujeitos são as mais diversas possíveis, sendo impossível serem exatamente determinadas no aparente caos das múltiplas referências intertextuais. Tais posições vão sendo assumidas pelos sujeitos-autores na dependência de vários fatores, como suas vivências contingentes e particulares, assim como das possibilidades e restrições que os acoplamentos com os componentes das ecologias cognitivas em que esses sujeitos se inserem. Com base em Rickes (1997) e Maraschin (2000) podemos dizer que indissociada da função de autoria está a constituição do leitor. Dessa forma, conjuntamente às posições de autoria assumidas pelo sujeito-autor, estão as estratégias por ele criadas, em nosso caso, na sua construção textual, para assegurar a sua produção de sentidos a

c) tecnologias de escrita – essas se encontram disponibilizadas e coexistindo no ambiente de aprendizagem. Tais tecnologias são entendidas como componentes a atravessar, de modo diferenciado a cada instante, a ecologia cognitiva. São as tecnologias da escrita: lápis, borracha, máquina de escrever mecânica ou elétrica, entre outras. No nosso caso do nosso estudo, privilegiaremos os equipamentos informáticos.

d) ambiente de aprendizagem – todo esse processo de produção de sentidos, independente do âmbito em que se processa, vem de ser agenciado pelos acoplamentos entre os componentes de uma determinada ecologia que, no nosso caso, enfatiza a escrita. O em-jogo entre esses acoplamentos vai se formulando como que um “campo”, através do qual sentidos são produzidos, vinculados a posições de autor e leitor, essas instituídas por processos dialógicos em interação.

Em decorrência do exposto, interessa-nos saber:

1) a produção de sentidos no texto, na sua relação com os múltiplos contextos circundantes aos sujeitos de linguagem, no interior do ambiente de aprendizagem, constituído como uma ecologia cognitiva particular;

2) a relação que os sujeitos de linguagem estabelecem com o leitor dentro dessa ecologia, e de que formas cada sujeito-autor busca fazer sentido, na sua construção textual, para este leitor.

Com relação ao uso da tecnologia digital nestes ambientes de aprendizagem que concernem especificamente aos processos da linguagem escrita, por jovens e adultos, vários autores tem se posicionado.

Ferreiro (1999) considera relevante o trabalho que disponibiliza outras tecnologias para a produção intelectual, sobretudo de alunos jovens e adultos; além de desmistificar aparelhos e ofícios, as tecnologias podem contribuir como *circunstâncias desencadeadoras* de outras possibilidades de se pensar o que ocorre na escola.

um presumível leitor. Cabe salientar que essas estratégias também se encontram na dependência dos

Por outro lado, Haddad (1994a) lastima o fato da Educação de Adultos ter surgido muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento, o que a tornou objeto pouco analisado pela ótica das novas tecnologias. Este estudo, de certa forma, busca suprir as lacunas citadas pelo autor, por se tratar de uma investigação do encontro entre sujeitos jovens e adultos e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tendo por *locus* de investigação um Programa de Educação de Jovens e Adultos, promovido por uma universidade.

Como lembram Moll (1998) e Gomez (2000), a educação popular, preconizada por Paulo Freire, foi uma das primeiras iniciativas educacionais no Brasil a dimensionar as TICs, em seu sentido amplo, como elementos fundamentais para a discussão de uma educação no âmbito da sociedade civil, em um esforço por expandir os limites da educação para além do espaço escolar.

Ainda que questione a forma pela qual a informática vem sendo implantada nas escolas, Paulo Freire (1984) coloca que o centro do questionamento não está no aspecto tecnológico, mas político desse implante. A questão de Freire não é ser contra a informática em si, mas em nome de quem e de quê a informática estaria se inserindo na escola. O autor pensa que o papel dos educadores frente a essa inserção é apropriar-se dela para poder questionar o próprio sistema social que deseja se perpetuar através do avanço tecnológico. No entender do Freire, é necessário *“aproveitar o espaço desse subsistema [educacional] para criticar e trabalhar contra a preservação do sistema social (...) [e] usando o próprio instrumento avançado, chamar a atenção para essas questões”*. (Freire, 1984, p.83). Buscando se pautar por esse espírito, o da informática educativa sob a ótica da educação popular, vimos implementando o espaço de experimentação pedagógica com os alunos do nível 1 PEFJAT/UFRGS.

Até aqui, consideramos os aspectos relativos à EJA em nosso *inusitado encontro*. Antes, contudo, de pontuarmos o outro componente do encontro, as TICs, pensamos ser necessário trazer alguns elementos acerca da linha de fuga que realiza a interface do encontro entre EJA e TICs: a escrita.

mesmos aspectos concernentes à função de autoria.

1.3 ... por interface, a escrita ...

A escrita se torna um elemento de relevância no contexto de nosso estudo a partir do momento em que ela se transforma na interface do encontro entre a EJA e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nesse estudo, em especial, os recursos de escrita digital.

Tratar a escrita em sua complexidade, buscando entender os efeitos sobre seus usuários, é adentrar em um terreno controverso do pensamento contemporâneo, e os mais diversos posicionamentos assumidos pelos autores tornam qualquer síntese geral temerária. Nossa tentativa, nesta seção, é tratar de alguns aspectos da escrita em relação a outros conceitos, ao nosso ver, dela indissociados, tais como o de oralidade, o de leitura e o de interpretação. Ao mesmo tempo, pretendemos realizar essas discussões sem perder de vista algumas implicações sociais acarretadas pelo surgimento e difusão dessa tecnologia (a escrita) em diferentes momentos históricos.

Com base em autores como Lévy (1993; 1996; 1998), Maraschin (1995; 2000), Rickes (1997), Axt (2000a) e Steyer (1998), podemos dizer que a oralidade e a escrita, ao mesmo tempo em que se aproximariam devido à presença da função de comunicação em ambas, afastar-se-iam em virtude da diferente relação que estabelecem com o tempo/espço. A oralidade depende da presença simultânea dos interlocutores, que dessa forma utilizam de outros recursos expressivos além da fala, como o olhar, o gesto, e a postura corporal.¹³ A escrita, em virtude do seu caráter de registro mais permanente, prescinde da presença simultânea dos interlocutores. Sendo assim, os recursos expressivos da escrita estão inseridos no próprio texto, e podem ser lidos e interpretados através das marcas deixadas pelo autor. O autor, através dessas marcas, pretende comunicar algo ao interlocutor que tem em mente no momento da escrita.

Sobre essas questões, Olson (1997) afirma que, do ponto de vista da cultura ocidental, a relação entre oralidade e escrita assume características complexas,

¹³ A fala ao telefone, ao nosso ver, constitui um estágio diverso da comunicação oral, porque por essa forma de comunicação limita os recursos expressivos utilizados pelos sujeitos na interpretação das mensagens, à entonação de voz.

devido à interpenetração que, ao longo da história, ocorre entre elas. Dessa forma, embora a escrita surja historicamente de uma relação de dependência com a oralidade, ela se configura como uma forma de expressão peculiar, apresentando características distintas da segunda. Ao longo do tempo, contudo, é possível verificar que essa mesma oralidade vem, reciprocamente, tomando emprestado e introjetando em si modelos fixados em sistemas de escrita.¹⁴ Dessa forma, para o autor, a idéia redutora de a escrita ser uma transcrição da oralidade está longe de dar conta a complexidade das relações entre elas.¹⁵

Havelock (1995) ao enfatizar a complexa relação entre oralidade e escrita distingue, para além das formas de comunicação pelas quais as sociedades se caracterizaram, uma gama de aspectos de ordem social e psicológica. O autor destaca as relações complexas entre a cultura oral e a cultura escrita da seguinte maneira:

“Ambas, a oralidade e a cultura escrita, individualizaram-se a ponto de serem contrapostas, embora possam ser vistas como interligadas em nossa própria sociedade. É claro que constitui um erro polarizá-las, vendo-as como mutuamente exclusivas. A relação entre elas tem o caráter de uma tensão mútua e criativa, contendo uma dimensão histórica – afinal, as sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral – e outra contemporânea – à medida que buscamos um entendimento mais profundo do que a cultura escrita pode significar para nós, (...) essa tensão pode, por vezes, manifestar-se como tendência a uma oralidade resgatada e, em outras ocasiões (...) como tendência em favor de sua total substituição por uma sofisticada cultura escrita”. (Havelock, 1995, p.18)

¹⁴ Nesse sentido Olson (1997) afirma que, ao longo da história, os sistemas de escrita acabaram tendo uma dupla função: fornecer um meio gráfico de comunicação; e emprestar modelos para a verbalização, à medida que esse escrito é lido. Olson expõe que: *“à medida que as escritas se tornaram mais elaboradas, forneceram modelos de fala cada vez mais precisos ‘do que foi dito’.* Assim, as culturas desenvolveram um critério mais exato, usado para decidir se duas emissões verbais eram ‘as mesmas palavras’. As culturas tradicionais tratam expressões distintas com o mesmo sentido como sendo ‘as mesmas’. As culturas que possuem escrita usam o critério mais estrito da repetição ‘verbatim’ (palavra por palavra) para definir o que é o ‘mesmo’.” (Olson, 1997, p.103)

¹⁵ Curiosamente, a idéia da escrita como uma transposição da oralidade é muito comum no meio escolar. Maraschin (1995; 2000) aponta que essa é uma construção histórica relativa a uma concepção da escrita que tem como ênfase os aspectos fonéticos e a sua caracterização como habilidade a ser adquirida. Essa concepção de escrita é enfatizada na instituição escolar em detrimento da que considera a escrita como uma tecnologia da inteligência, da qual pode ser apropriada pelo sujeito para construir conhecimento. Essa concepção de escrita, de um modo geral, acabaria influenciando os métodos e as práticas de ensino da escrita na instituição escolar. Olson (1997) indica que essa concepção de escrita, utilizada na escola, enquanto tradução da fala remonta ao tempo de Aristóteles: *“as palavras escritas são signos das palavras faladas”* (Olson, 1997, p.81) e que podem ser encontrados ecos dessa idéia em autores como Rousseau e Saussure.

Nossa proposta agora é que busquemos, além de algumas implicações sociais decorrentes da complexa relação oralidade/escrita, também, através de algumas considerações sobre a história da escrita, exemplos de como ambas vinham se relacionando e de como tal relação foi afetando a questão da leitura e da interpretação.

1.3.1 A complexidade da escrita: perspectivas históricas¹⁶

De um modo geral, na época da antiga Grécia e durante a alta Idade Média, a escrita era considerada como uma forma de mediação entre oralidade e memória. Tal concepção de escrita traz conseqüências para a leitura e para a interpretação de textos, a partir do momento em que nem essa e nem aquela se encontram presas à forma escrita. Segundo Olson eram mais “abertas” as possibilidades de ler e interpretar o escrito, de acordo com a prédica de um primitivo catolicismo: “*a letra mata, mas o espírito dá vida*” (II Cor. 3:5, cf. Olson, 1997, p.162).

Em termos de implicações sociais, poderíamos dizer que, em uma primeira análise, essa postura proporcionaria ao sujeito-leitor uma maior liberdade para a interpretação dos textos. Porém, reportando-nos ao contexto histórico da época, veremos que o número de leitores e escritores era reduzidíssimo e que normalmente esses estavam ligados às castas religiosas e aos altos escalões dos governos, que se caracterizam enquanto setores de larga tradição na formação de seus integrantes.

Nessa direção, deixando-nos entrever a existência de um controle da oralidade por sobre a interpretação da palavra escrita, Olson afirma que, no caso dos religiosos, havia preceitos para a interpretação da palavra: a doutrina e a vida dos

¹⁶ Contemplar toda a história da escrita fugiria dos objetivos do nosso trabalho, e nem teríamos a devida competência para tanto. Por esse fato, nos ateremos a algumas considerações, com o fim de realçarmos a complexidade das relações que envolvem a escrita. Para tanto, nos valem de uma abordagem complexa, decorrente do pensamento de Edgard Morin. Uma abordagem complexa se fundamenta sobre as relações entre as parte e a totalidade, e versa que o todo qualitativamente diferente que a soma das partes, de forma que essa totalidade se apresenta, ao mesmo tempo, maior ou menor do que a soma das partes. Por outro lado, cada uma dessas partes, ao mesmo tempo, conserva a sua singularidade e a sua individualidade e, de algum modo, contém o todo. Uma relação complexa surge, segundo o autor, “*onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações e de retroações*”. (Morin, 1996, p. 274).

santos. Assim, mesmo que a interpretação e a leitura dos textos dessa época não estivessem ligadas ao sentido literal da palavra, não poderíamos afirmar que essas fossem mais “livres”, pois ambas eram aceitas desde que em conformidade com as interpretações e leituras definidas, sobretudo na oralidade, por aqueles que já faziam uso da escrita.

Em meados do século V, alguns teólogos, principalmente, começaram a questionar a importância *não só dos sentidos concernentes ao que está escrito, mas da forma como está escrito*. Segundo Olson (1997), nesse momento, é relevante o papel de Agostinho. Posicionando-se ante os movimentos heréticos¹⁷, Agostinho estabeleceu que haveria duas formas de interpretação de um texto. Uma, para o próprio Agostinho a mais importante, estaria mais ligada aos sentidos que se procuram nas entrelinhas, cuja interpretação remeteria à procura pelo espírito que dá vida às palavras, conforme a citação bíblica. Uma segunda forma de interpretar refere-se não somente ao *sentido* do que está escrito nas entrelinhas do texto, mas também à forma como o texto está escrito. Para Agostinho, seriam as interpretações dessa ordem de menor importância, consideradas eventualmente como verdadeiras, “*contanto que fossem edificantes!*”. (Smalley, cf. Olson, 1997, p.164)

De qualquer maneira, outros teólogos seguiram a pista de Agostinho no que diz respeito a essa forma menor de interpretação de um texto, partindo em busca de uma forma de sistematizar o que Olson chama de “*a teoria do sentido literal*”.

¹⁷ De um modo geral, os movimentos heréticos (do grego *hairesis*, escolha) se caracterizaram por serem seitas que optavam por uma interpretação própria da palavra sagrada ou das práticas a ela relacionadas, o que na acepção religiosa é visto como um erro doutrinário, que resultaria em falsas doutrinas e seitas. Destacam-se nesses movimentos o montanismo e o donatismo, contra os quais Agostinho se defronta, como também o maniqueísmo e o nestorianismo. (BARSA, vol.8, 1995, p. 511) Citando Stock, Olson (1995) afirma que o problema da heresia no medievo está quase todo associado à cultura escrita: “*os heréticos possuíam um estilo altamente desenvolvido, e um tanto pessoal, de racionalidade que dependia da interpretação individual dos textos*”. (Stock, cf. Olson, 1995, p.168). O protestantismo, por essa ótica, viria a ser considerado pelos católicos *a última das heresias cristãs*. Em decorrência da união firmada entre Igreja e Estado, o herege passou a ser um inimigo dos dois. (BARSA, 1995, p. 511). Dessa conjuntura irá nascer o tribunal da inquisição que, tendo suas origens no século IV, teve seu ápice no século XIII e se estendeu até o início dos Tempos Modernos (BARSA, 1995, p.297-8).

Conforme essa teoria avança, ganham corpo, na sociedade do final da Idade Média, novas formas de leitura e de interpretação, mais calcadas na palavra em si.¹⁸

Paralelamente, mas de modo imbricado a essas discussões sobre o que interpretar em um texto, ocorre um aumento do número de leitores em geral, na sociedade européia, bem como um maior interesse pela prática da leitura silenciosa em detrimento da leitura em voz alta, sobretudo a partir do século VI. Conforme Parkes (1997), se, para Agostinho, em meados do século V, as letras eram sinais que representavam sons, os quais eram entendidos como sinais das coisas que pensamos, para Isidoro de Sevilha, no século VII, as letras eram sinais sem som, através dos quais se poderia transmitir, de forma silenciosa, as falas daqueles que estão ausentes. O recrudescimento de posicionamentos como o de Isidoro de Sevilha operará em prol da criação de novos sentidos acerca da escrita, nos quais essa cada vez mais prescindirá do som, chegando à mente através da visão. Esses sentidos, por sua vez, atuarão como prenúncios de uma ecologia da escrita que vai se intensificando na sociedade européia e que, no final da Idade Média, acabará por cindir radicalmente escrita e oralidade.

Para atender a uma leitura que cada vez menos se vale do som, a escrita passará por modificações, para se tornar uma *linguagem visível*. Durante o baixo medievo, os escritos eram, em sua grande parte, copiados do latim, na forma *scriptio continua*, isto é, sem separação entre as palavras e sem indicações de pausa entre os parágrafos (Parkes, 1997). O aumento do número de leitores e do interesse pela leitura silenciosa acabou resultando em um esforço de criação de novas técnicas de apresentação desses escritos para esses leitores, para os quais o latim era uma língua

¹⁸ O aumento da relevância da questão do sentido literal pode ser evidenciado até mesmo entre os intelectuais da Igreja Católica. Olson (1997) aponta que as duas formas de interpretação, literal e espiritual, preconizadas sete séculos antes por Agostinho, mantêm-se na *Summa Theologica* de Tomás de Aquino, embora se relacionem no século XII de forma diferente do que se relacionavam no século V. Aquino reconhece Deus como autor da Escritura, mas aponta que foram escritores humanos quem exprimiram Seus Sentidos através de palavras. O sentido literal da Escritura, o qual podia ser lido diretamente nessa, era objeto dos estudos científicos, enquanto que o seu sentido espiritual, aquele que era atribuído à vontade divina, era objeto dos estudos teológicos. Cabe notar que, para Tomás de Aquino, somente a Escritura possuía essas duas ordens de significado, sendo que, diferentemente da posição de Agostinho, no século V, o sentido literal estaria, no século XII independente do “controle” estabelecido pelo sentido espiritual, mesmo porque, para Tomás de Aquino, na sua condição de homem medieval e católico, as interpretações movidas do sentido literal não exerciam influência sobre ao sentido espiritual.

estrangeira. Dessa forma, copistas irlandeses e ingleses começaram a buscar, a partir do século IX, o que Parkes chama de uma *gramática da legibilidade*, isto é, a desenvolver convenções gráficas com a finalidade de tornar os escritos mais inteligíveis aos leitores. Dentre essas estratégias, salientamos a segmentação do enunciado escrito pelo que o autor chama de unidades conceituais¹⁹. Esse processo resultará, já no século XII, em um sistema coerente e consistente de segmentação do enunciado escrito por palavras, a partir de elementos gramaticais e da língua falada.

A busca por novas interpretações redundava em novos movimentos heréticos que cada vez mais aumentam seu poder de reação frente à Igreja Católica. Esses movimentos contribuiriam para fomentar dois grandes processos que divisariam o final do Renascimento e o início da Idade Moderna: a Reforma Protestante, cuja ênfase se encontrava na leitura individual do texto sagrado; e a instauração da ciência moderna, representada pelos empiristas ingleses. Nesse momento, *a teoria do sentido literal* ganha tamanha força que, se para Agostinho ela era somente mais uma forma menor de interpretação, para Lutero e seus seguidores, elas passaria a ser a única forma de interpretação existente.

No século XX, temos reedições da polêmica sobre a interpretação de textos, diretamente ligadas ou não às que tiveram por pólos as posições de Agostinho e Lutero. Dessas reedições, citaremos dois exemplos. Um deles diz respeito à discussão travada por Bakhtin (1992, 1992a) ante o posicionamento dos formalistas russos. Bakhtin discorda dos formalistas quanto à ênfase que estes dão aos elementos que constituem internamente o texto como fundamentais para análises interpretativas.²⁰ Bakhtin encara que o posicionamento dos formalistas reduzia os problemas de criação a problemas de linguagem, em seu sentido estrito. O autor considera que esse posicionamento visava à criação de uma *estética do material*, que

¹⁹ Parkes define unidades conceituais como “*uma possível relação entre as palavras que, na linguagem falada do escriba, seria caracterizada por algum relacionamento sintático*” (Parkes, 1997, p.111). Partimos desse construto para definirmos, no âmbito desse estudo, quando da análise das construções textuais, a definição de unidade temática, formada por uma ou mais unidades de sentido.

²⁰ No entender de Todorov, a postura dos formalistas, enfatiza “*características especificamente verbais das obras*” (Todorov, in Bakhtin, 1992a, p.3), a saber: a composição da intriga, a versificação, a paródia, etc. Bakhtin trata-se de um dos teóricos de base desse estudo, e a ele retornaremos ao longo desse trabalho.

menospreza a importância que elementos de outras ordens teriam no ato de criação verbal, à medida que acredita que as análises interpretativas de tal ato devam considerar: “o conteúdo, ou a relação com o mundo, e a forma, entendida aqui como intervenção do autor, como a escolha que um indivíduo singular faz entre os elementos impessoais e genéricos da linguagem”. (Todorov, 1992a, p. 5)

O outro exemplo diz respeito às discussões travadas entre Eco e Rorty (Eco, 1997) acerca da existência de limites para a interpretação de um texto. Para Eco, o texto guarda em si uma intenção (*intentio operis*), que desempenha um papel importante enquanto fonte de significados. Essa intenção do texto não se reduz às intenções do autor (*intetio auctoris*), nem às intenções do leitor (*intetio lectoris*), para as quais as intenções do texto funcionariam como balizadoras. Rorty afirma que a crença em uma intenção do texto nos levaria a querer demonstrar que esse possuiria uma “natureza” própria, demonstrável através de uma interpretação legítima. Ao considerar o texto, deveríamos abordá-lo com o propósito de descrever as maneiras pelas quais ele é útil aos nossos propósitos, ao invés de tentar defini-lo no seu sentido estrito.

Em um outro patamar de incursão na história da escrita, Maraschin (1995), com base nos estudos de Hébrard e Chartier (1988) delineia um percurso genealógico do que virá a se tornar a concepção de escrita escolar. A autora aponta que, aproximadamente no século XII, nas universidades, à época instituições já constituídas, a escrita deixava de ser vista apenas como uma auxiliar da memória e passava a ser utilizada no trabalho intelectual, tornando-se fundamento de toda formação acadêmica. Porém, cabe salientar que os sentidos dados à leitura e à escrita diziam respeito, respectivamente, à recitação e à cópia.

Por outro lado, não eram apenas dos clérigos, oriundos da nobreza ou da realeza, que utilizavam a escrita com regularidade. Estudos indicam serem muito precoces os registros que comprovam a existência de uma escrita na Itália no final da Idade Média e início do Renascimento. Tratava-se de uma: “*literatura de compilação produzida pelos leitores em que eles mesmos copiavam os textos para seu próprio*

uso” (Hérbrard ; Chartier, cf. Maraschin, 1995, p.9).²¹ Segundo a autora, esses conhecimentos acerca da escrita eram trazidos dos monastérios para aos centros urbanos por aqueles que desistiam da vida religiosa antes de terminarem seus estudos. Nos centros urbanos, já começavam a surgir os primeiros colégios.²²

É de se ressaltar, nos centros urbanos em formação, em meados do século XV, o surgimento da figura do mestre autônomo da escrita, que vivia do comércio de suas lições que visavam ensinar as artes da escrita, centrada no gesto gráfico e na codificação, àqueles que precisavam lidar com papéis nos espaços urbanos que se constituíam: artesãos, pequenos burgueses, artistas, entre outros. No entender de Maraschin (1995), esses seriam os primeiros especialistas em uma alfabetização prática, centrada no gesto gráfico:

“foram localizados na Itália, na Alemanha, na França (...). Frequentemente ambulantes, ignorantes do Latim, estranhos à cultura oficial, eles possuíam um estatuto social frágil, e poucos eram aqueles que conseguiam fixar-se no espaço urbano. Conhece-se um pouco sobre eles pelos manuais de escrita impressos no século XVI: esses documentos são escritos em língua vulgar, popular, próxima do dialeto”. (Maraschin, 1995, p.9).

Nesse ínterim, outros processos históricos vinham se desenrolando. Desses, salientaremos três: dois deles, segundo Olson (1997), estariam ligados à *teoria do sentido literal*, a Reforma Protestante e a constituição do projeto de Ciência Moderna; o terceiro diz respeito ao advento de uma nova forma de propagação da

²¹ Quanto à literatura de compilação, Hamesse (1998) expõe que essa prática havia se tornado comum no meio universitário, porque “o número de livros postos em circulação não correspondia à demanda sempre crescente dos intelectuais” (Hamesse, 1998, p.134).

²² Essas primeiras escolas, segundo Ariès (1981), começaram a surgir no século XIII. Elas se caracterizam pelo fato de serem instituições beneméritas que acolhiam estudantes jovens e pobres, que recebiam uma bolsa de estudos e viviam em comunidades inspirados nos modos de vida monásticos. Segundo o autor, embora os estudantes não estivessem comprometidos a nenhum voto, os educadores pretendiam protegê-los das vicissitudes da vida leiga. As primeiras escolas, em última análise, se constituíam como uma estrutura educacional intermediária entre a aula medieval e as grandes instituições de ensino, no que se refere aos aspectos da disciplina e da separação de alunos por idades. A aula medieval caracterizava-se por ser ministrada por apenas um mestre, e por ser realizada em espaços abertos, por ser freqüentada por crianças e adultos, sem distinção de idade, e por não haver uma intenção, nem por parte da escola, nem por parte do mestre, em controlar a vida cotidiana dos alunos. O modelo da aula medieval, mesmo com o aparecimento das primeiras escolas permanecerá em uso, e somente extinguir-se-á quando essas primeiras escolas tornarem-se as grandes instituições de ensino, os colégios, que começam a surgir em meados no século XV. Essas instituições se notabilizam por uma férrea disciplina e por uma clara distinção entre as idades dos alunos, visto estarem voltadas exclusivamente à educação de crianças.

informação, a imprensa. Na dinâmica desses três movimentos históricos, surgiria, segundo o autor, a concepção de um *mundo no papel*, ao qual nos reportaremos a seguir.

1.3.2 O mundo no papel: vantagens e desvantagens com os novos sentidos da escrita

A partir do momento em que a escrita passa a ser utilizada como um trabalho intelectual, por volta do século XII e XIII, identificam-se mudanças nos estatutos da interpretação de textos. Como vimos, Agostinho, no século V, atribuía aos escritos dois níveis básicos de significado, o literal e o espiritual, os quais eram “dados” no texto.

Já no final da Idade Média, se enfatiza, cada vez mais, a busca pelo sentido literal dos escritos. Os outros níveis sentidos, anteriormente presentes nos textos são considerados, nesse momento, como frutos imaginação do leitor, porque somente o sentido literal é que se encontra explicitamente no texto. Essa postura interpretativa, já no século XVI, será defendida por Lutero e, conseqüentemente, pela teologia da Reforma Protestante: “(...) o princípio interpretativo da Reforma, como exemplifica Lutero com relação às Escrituras, era de que estas se mostravam ‘autônomas’, não necessitando de interpretação, mas de leitura; querem dizer o que afirmam. O excedente é invenção, produto da fantasia ou da tradição”. (Olson, 1995, p. 168). Segundo o autor, o preceito interpretativo defendido pela Reforma teria aberto a possibilidade de surgimento, um século depois, de um outro movimento: o projeto de Ciência Moderna, iniciado pelos empiristas ingleses.

E como se delineia essa transposição dos preceitos interpretativos da Reforma para as primeiras tentativas da Ciência Moderna? No entender de Olson (1997), ela ocorre através de uma cisão bem demarcada pela teologia da Reforma, entre o que é “dado” e o que é “imaginado” num determinado texto.

“Quando se desenvolveram os meios para determinar como os textos devem ser interpretados corretamente, qual o único sentido histórico autêntico, livre de fantasias ou imaginação, o mesmo procedimento pode ser aplicado à observação da natureza. As estrelas puderam ser vistas como estrelas, e não como mensageiras divinas”. (Olson, 1997, p. 186)

Segundo o autor, na Idade Média, era comum encarar a natureza como um “*livro de Deus*”. Essa forma medieval de tratar a natureza acabou se mantendo na ciência da Idade Moderna. Assim Francis Bacon menciona o “*livro da palavra divina e o livro da obra divina*” (Bacon, cf. Olson, 1997); contudo houve uma mudança em relação à forma de “leitura” do livro da Obra divina, operada por influências de novas maneiras de ler a Palavra divina. A natureza entendida como um livro, na Idade Moderna, possuía um sentido único, passível de ser resgatado pelo pesquisador, através de uma “leitura”, calcada na objetividade, dessa natureza.

Essas novas maneiras de ler a Escritura e a Natureza implicam novas formas de escrever, embasadas na diferença entre o “dado” e o “interpretado” e, por conseguinte, entre os “fatos” e as “teorias”, entre as “observações” e as outras “evidências”. Dessa forma, surge uma nova forma de escrita que tem por finalidade descrever os “dados”, os “fatos” e as “observações” de maneira “mais próxima possível da realidade”. Através dela, o autor/cientista, que se pretende ausente de imaginação²³, visa à atribuição de um sentido único ao texto/natureza. Dentro dessa perspectiva de escrita, o autor utiliza recursos do léxico, da gramática e da pontuação, para escrever um texto que se pretende explícito quanto ao seu conteúdo proposicional, um texto que permite apenas uma forma de leitura, aquela definida por ele.

“os meios técnicos envolvidos incluíam a criação de dicionários e a elaboração da pontuação, mas também a criação de gêneros que explorassem exclusivamente uma classe limitada de atos de fala e a marcação das proposições como depoimentos sobre fato, conjeturas, causas prováveis, etc. (...) Desde então, essa forma canônica consistiu em entendê-los como declarações que exprimiam literalmente o que os leitores veriam se tivessem visto com os próprios olhos, se estivesse estado presentes. (...) Quando esse objetivo é alcançado, ainda que aproximadamente, o texto passa a representar as intenções do autor; e os seus conteúdos declarados deixam de ser um mero lembrete de tais intenções”.
(Olson, 1997, p.208)

Em virtude dessa nova forma de se escrever no século XVII, abre-se caminho para criação do que Olson chama de o *mundo no papel*. O advento da imprensa, a

²³ É nesse sentido que Francis Bacon afirma: “*Deus não permita que confundamos um ‘sonho de imaginação’ com uma ‘estrutura do mundo’*”. (Bacon, cf. Olson, 1997, p. 208)

partir século XV, também contribuiu nessa direção, possibilitando a circulação da informação com muito mais agilidade, ao viabilizar a reprodução infinita da mesma obra e sem os erros dos copistas medievais. Nesse *mundo no papel*, o conhecimento não mais se fundamentaria mais necessariamente nas experiências em si, mas cada vez mais na representação acerca dessas experiências²⁴. Tais experiências, que já vinham sendo catalogadas ao longo do tempo, são progressivamente reescritas e de acordo com os novos preceitos da época, em uma incessante busca por traduzir “literalmente” a realidade. Outros recursos, além da escrita, que vieram se desenvolvendo paralelamente a esse, também serão utilizados para compor o *mundo*. Como exemplo desses outros recursos, mencionamos os diagramas, os mapas, as figuras, etc. No entendimento de Olson:

“O mundo no papel, portanto, não se limitou a fornecer um meio para acumular e guardar o que já se sabia, mas teve a ver com a invenção de recursos conceituais para coordenar os elementos de conhecimento geográfico, biológico, mecânico, etc., adquiridos de muitas fontes, em um quadro de referência comum e adequado. Esse quadro de referência comum passou a ser modelo teórico onde o conhecimento local era inserido e rearranjado”. (Olson, 1997, p.247)

Dessa forma, vimos como uma nova maneira de interpretar os textos acabou, de certa maneira, influenciando o surgimento de um novo modelo de se fazer ciência, além de uma nova forma de escrever. Com relação à última, essa nova forma de escrita permitiu, aliada ao surgimento da imprensa, tanto a preservação do conhecimento adquirido pela humanidade contra a ação do tempo, quanto a reorganização desse. A reorganização do conhecimento, acompanhada por sua atemporalidade podem ser consideradas como as grandes vantagens obtidas com os novos sentidos atribuídos, a partir do final da Idade Média, à escrita. Consideremos agora algumas desvantagens que essa nova atribuição de sentidos trouxe.

Ao analisarmos a maneira pela qual as comunidades do final da Idade Média

²⁴ Salientamos que o conceito de representação usado por Olson nesse momento é discutido a partir de Foucault. Segundo Olson: *“Podemos pensar a discussão de Foucault sobre a revolução ocorrida na compreensão e no emprego dos signos. Na Idade Média, pensara-se o signo como parte intrínseca das coisas; no século XVII, os signos se transformam em ‘modos de representação’ (...) Para representar algo autenticamente, a linguagem devia ser aproximada o mais possível do olhar do observador, ‘e as coisas observadas deveriam ser aproximadas o máximo possível das palavras’”.* (Olson, 1997, p. 209)

e início do Renascimento se relacionam com o processo de rearranjo dos conhecimentos locais, em virtude da nova forma de escrita, poderemos alentar algumas desvantagens que esse processo poderia acarretar.

A base de todo o argumento está na concepção de que há uma evolução pura e simples, quando da passagem de uma cultura oral para uma cultura escrita, onde esta é vista então como superior àquela, embora partisse daquela. Essa perspectiva evolucionista que privilegia a cultura letrada sobre a cultura oral legitimou determinados entendimentos da realidade, bem como assuntos e perspectivas que melhor se encaixavam a essa nova forma de escrever. Por conseqüência, acabou preterindo tanto formas definidas de entendimento da realidade, quanto assuntos e abordagens já existentes, mas que não se encaixavam nessa nova escrita.

Um bom exemplo da relação existente entre a escrita e as outras formas de saber é apresentado por Ginzburg (1991):

“Em todo caso, essas formas de saber (a vinda de um temporal, um rosto que se 'sombreia') eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros, mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se sobre sutilezas certamente não formalizáveis, freqüentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal; constituíam o patrimônio, em parte unitário, em parte diversificado, de homens e mulheres pertencentes a todas as classes sociais. Um sutil parentesco as unia: todas elas nasciam da experiência, da concretude da experiência. Nessa concretude estava a força desse tipo de saber e o seu limite - a incapacidade de servir-se do poderoso e terrível processo de abstração”. (Ginzburg, 1991, p. 167)

Poderíamos atualmente apontar, como um possível efeito desse processo de legitimação que vem fundamentando na cultura ocidental ao longo do tempo, a exclusão de grandes e significativas regiões de nosso planeta, do processo de desenvolvimento econômico-social mundial, em que não se enquadram nesse determinado modo de organização fundamentado na escrita. Da mesma maneira, no interior de regiões altamente desenvolvidas emergem bolsões de miséria associados ao “analfabetismo”, significando o não domínio de um modo determinado de escrever, e por extensão, de pensar. Não causa admiração, portanto, que jovens e adultos analfabetos queiram se integrar à comunidade letrada, pela alfabetização, ao mesmo tempo em que negam como significativas suas próprias experiências

anteriores frente à escrita numa cultura letrada, que, bem ou mal, lhes valeram até o momento para a sua inserção nessa mesma cultura (mesmo sem ter aprendido a ler ou escrever).

Atentando para a complexidade da escrita e o cuidado com que devem ser tomadas as questões a ela relativas, Chartier (2000) comenta, por outro lado, que se o advento da imprensa pode ter contribuído, como vimos antes, para a exclusão de comunidades orais, a partir do rearranjo do conhecimento com base na escrita, pode também servir como mecanismo para a inserção de, pelo menos, parte dessas comunidades, sobretudo as urbanas, na cultura letrada. Indo mais adiante, não podemos mais, segundo o autor, considerar essas comunidades como ágrafas. Chartier (2000) aponta que, a partir de Gutenberg e do advento da imprensa, estabeleceu-se um convívio mais estreito entre essas comunidades urbanas e a cultura escrita. Com o advento de uma tecnologia que possibilitou a produção de várias cópias de um mesmo texto, a tarefa de reprodução dos escritos passou das mãos dos copistas artesanais para as gráficas responsáveis pela produção em série. Esse movimento é denominado por Chartier (2000) de “*uma passagem de uma cultura do manuscrito para uma cultura do impresso*”.²⁵

Rediscutindo o papel da imprensa no âmbito da história da escrita e da leitura, o autor aponta que a imprensa, além de viabilizar a reprodução de impressos, que era muito mais rápida e barata que a dos antigos manuscritos, possibilitou uma maior circulação do texto escrito, permitindo que esses escritos, agora na forma de impressos, penetrassem em âmbitos culturais onde antes não havia o acesso à escrita. Dessa forma, mesmo quando falamos em “analfabetos” ou “mal alfabetizados”, pelo menos em comunidades urbanas do mundo ocidental, estamos nos referindo a populações que mantêm de alguma forma contato com a escrita, a ponto de poderem produzir sentidos sobre ela, ainda que esses sejam na direção de por que não conseguem aprendê-la. Segundo o autor, o advento do impresso:

²⁵ De acordo com Chartier (2000), em uma cultura do manuscrito, os documentos dos tabeliães e dos padres, por sua difícil reprodutibilidade, ficavam distantes das pessoas. Já em uma cultura do impresso, que viabilizava a reprodutibilidade, os escritos se espalham, sobretudo nas cidades, na forma de cartazes, livros nas lojas dos livreiros, e éditos e papéis oficiais pendurados nas paredes.

“cria condições de presença de uma cultura de empréstimo, mesmo para os analfabetos, que contam com mediações para poder estabelecer uma relação com essa cultura impressa: mediação da leitura coletiva em voz alta, mediação do deciframento de um texto a partir de uma imagem (...) Dessa maneira, parece-me que a cultura do impresso impregnou a totalidade das práticas culturais, incluindo as que não são de leitura, como as rituais e as de festas, e incluindo a população analfabeta ou mal alfabetizada”. (Chartier, 2000, p. 35)

Assim, mesmo que essas populações não saibam ler ou escrever, essas já foram influenciadas, em seu modo de vida e de conduta, pela escrita, através das mediações acima citadas. Chartier salienta que a cultura do impresso faz circular mais rapidamente toda a literatura da urbanidade, além dos tratados de comportamento e das práticas religiosas, *“textos que devem se tornar gestos, comportamentos. Dessa maneira, se vê como a cultura do impresso pode articular e governar as práticas corporais mais espontâneas”* (Chartier, 2000; p.36).

Nessa seção, tentamos delinear um recorte do processo sócio-histórico da escrita, analisado dentro de uma abordagem da complexidade. Ao realizarmos uma retrospectiva histórica, vimos como a interpretação das Escrituras pela Teologia da Reforma influencia, um século depois, uma nova maneira de se fazer ciência, que, como auxílio decorrente do advento da imprensa, pretendeu pôr o mundo no papel, o reorganizando e atemporalizando conhecimento com base na escrita. Em contrapartida, evidenciamos que, em virtude desse rearranjo mobilizado por essas novas formas de escrita, várias populações ficaram à margem desse processo, porque seus saberes não se adequavam à cultura escrita, e dessa maneira não foram contemplados e legitimados no meio social letrado.

Em virtude das colocações de Chartier acerca da imprensa e da cultura do impresso, consideramos serem como tênues as delimitações entre exclusão ou inclusão pela escrita, entendida a partir da alfabetização escolar, ao vislumbrarmos as maneiras pelas quais essa tecnologia influencia comunidades, mesmo que essas não saibam ler e escrever. Outro ponto a ser destacado diz respeito à difusão da escrita, sobretudo através da imprensa, rearranjar os mecanismos de controle que já existiam quando a escrita era dependente da oralidade. A partir do fim da Idade Média e início do Renascimento, a escrita cinde-se dessa relação de dependência com o oral, e passa

a estabelecer mecanismos de controle que de um lado excluem, ao mesmo tempo em que incluem parte dessas populações, embora nessa inclusão esteja já sendo delineados perfil e as posturas desejáveis do futuro cidadão moderno.

Tfouni (1992) conceitua a escrita como sendo, ao mesmo tempo, *remédio e veneno*. *Remédio* porque a escrita garante a permanência e a atemporalidade do conhecimento; também *remédio*, se entendermos como Maraschin (1995; 2000) e Rickes, (1997), que a escrita propicia a tematização da própria oralidade do sujeito, alçando-a a um objeto de reflexão. *Veneno* porque nessa função da escrita em preservar o conhecimento da ação do tempo, a escrita “reorganiza-o” de determinadas formas, que acabam preterindo certas populações, cujas formas de organização do mundo são bem distintas das formas que tem por base a escrita.

Em virtude das relações que a escrita estabelece com o meio social, Moorhouse (cf. Axt, 2000) lhe dá o estatuto de uma tecnologia, à medida que ela é um resultado da civilização, que vem constituindo a escrita como reorganizadora dos contornos das sociedades e nas culturas, ao mesmo tempo em que essa reorganização vai fornecendo elementos constituintes do próprio processo civilizatório.

Considerando a escrita (e as TICs, por extensão) como veremos na seqüência deste trabalho enquanto tecnologias, a partir de uma perspectiva complexa, faremos eco às colocações de Axt (2000) nos seguintes pontos, na medida em que, segundo a própria autora, a partir de Lévy e de Simon, tanto a escrita, quanto as TICs, são consideradas como tecnologias da inteligência ou do pensamento:

- um avanço tecnológico tem aspectos não só quantitativos, mas também qualitativos, em termos de formação de novas ecologias cognitivas, que podem engendrar modificações, redesenhando os entornos culturais de nosso meio social;
- o processo de inserção de uma tecnologia nos parece ser, uma vez iniciado, irreversível. No caso das TICs, ele prossegue em expansão contínua de difusão, atingindo escala planetária, e produzindo efeitos mesmo naqueles que não tiveram uma inserção efetiva com essa tecnologia;

- na apropriação de uma tecnologia, “*vantagens e desvantagens andam juntas, aparentemente correlacionadas à sofisticação da tecnologia no que ela respeita à exigência de dispor de novos modelos cognitivos e reflexivos*” (Axt, 2000, p.55).

Antes, porém, de vislumbrarmos novas possibilidades que as TICs propiciariam à escrita, retornemos às perspectivas históricas da escrita, detendo-nos em como se foi se construindo uma concepção específica de escrita: a escrita escolar.

1.3.3 Uma escrita escolarizada

No âmbito do ensino da escrita, podemos dizer, com base em Maraschin (1995) que, a partir do século XVI nas proximidades das vilas universitárias, são criadas as escolas comunais, os colégios, que visavam à formação dos futuros clérigos. Conforme a autora, não chega a ser criada uma nova concepção de instrução, mas uma mudança de orientação em termos institucionais. Essas escolas terão, por objetivo, favorecer uma primeira aproximação dos alunos com a língua e com as técnicas de escrita, visto que essa, na época, já era considerada um pré-requisito à vida acadêmica.

Enquanto isso, nos centros urbanos, devido ao aumento da demanda por uma maior instrução, surgem as escolas de primeiras aprendizagens, que visam atender às populações da nascente burguesia, sobretudo as crianças. Com a institucionalização desse ensino, a profissão dos mestres autônomos que ensinavam a escrita aos filhos dos burgueses dos centros urbanos, acaba se extinguindo. Apesar da institucionalização, o ensino da escrita continuou voltado para o gesto gráfico e a codificação do escrito. Maraschin (1995) caracteriza esse movimento como uma primeira aproximação entre alfabetização e escolaridade.

Comparando os dois modelos de instituições escolares, Maraschin aponta que cada uma delas tinha uma concepção de escrita diferenciada: o primeiro modelo, no âmbito das escolas comunais, destinadas aos clérigos e à alta nobreza, concebia a escrita como a porta de entrada para todo um trabalho intelectual posterior; o segundo modelo, voltado ao ensino de primeiras aprendizagens e destinado ao resto

da população, concebia tanto a escrita, quanto à leitura, como formas de (de)codificação com finalidades educativas em si próprias. Cabe ainda salientar que as práticas de leitura serão muito mais enfatizadas em comparação às práticas de escrita, tendo em vista de toda uma série de modificações de papéis institucionais:

“No meio calvinista do século XVI, e na metade do século XVII, para o catolicismo, a escola substitui a família e, mesmo, o templo e a igreja, na função de uma catequização ligada à leitura elementar. A leitura torna-se, assim, aprendizagem-chave das pequenas escolas do povo cristão. Já a pedagogia dos colégios insiste na escrita. A escrita escolar, sob a qual as futuras elites são formadas, torna-se verdadeira competência procurada por essa nova cultura, livre de uma utilidade imediata”. (Maraschin, 1995, p.12)

No século XIX, será sobre essa segunda concepção de escrita que as iniciativas governamentais, que visam à instituição de um ensino obrigatório, calcarse-ão, na tentativa de universalizar o acesso à escrita. É interessante notar que, mesmo com a ascensão da burguesia, a partir do século XVIII, se perpetua, de certa forma, a estrutura e a concepção educacional do ensino da escrita que já existiam sob a égide da igreja. Com o objetivo de universalizar a escrita, de forma que todo o cidadão pudesse ter acesso a ela, foram criadas, aos moldes das instituições de primeiras aprendizagens, as escolas do Estado que massificariam o ensino.

Com as revoluções iluministas do final do século XVII, o acesso à escrita para todos os cidadãos como forma de se assegurar uma maior igualdade entre os homens ganha força como projeto político e influenciará as iniciativas do ensino obrigatório dos nascentes Estados nacionais nos séculos XVIII e XIX. Talvez na ilusão ou no intuito de garantir uma rápida e eficaz reprodutibilidade do ensino da escrita e da leitura, as concepções de escrita prevalentes nas futuras instituições escolares foram as que enfatizavam a leitura elementar à escrita, e tratavam a ambas enquanto habilidades a serem adquiridas. Em suma, escrita e leitura serão consideradas como técnicas²⁶ e não como tecnologias²⁷ nas instituições escolares de

²⁶ Conforme o dicionário Aurélio (2001), o termo técnica pode ser tomado como: 1) A parte material ou o conjunto de processos de uma arte; 2) Maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo.

ensino obrigatório. Essas instituições vão sendo formadas com base em outras que já vinham fazendo esse trabalho educacional, as instituições de pequenas aprendizagens, e acabaram sendo eleitas como as grandes responsáveis pela alfabetização da sociedade no século XIX; tais instituições são, então, consideradas importantíssimas, em virtude da crença de que, através da educação massiva e obrigatória, todos os homens teriam acesso à cultura escrita.

O ensino obrigatório visava atender às demandas dos Estados nacionais em formação, que pretendiam instituir uma língua nacional; também as demandas da burguesia que, como classe detentora do poder econômico e político, pretendia se fortalecer; e do movimento de industrialização que, na época, se encontra em plena expansão. Todas essas demandas acabam por levar à exigência por uma universalização do acesso à escrita.

Esse pensamento de um ensino obrigatório fundamentado na escolarização, tendo como ênfase a leitura elementar, pode ser encontrado mesmo em um autor renomado, e reconhecidamente voltado às causas sociais de seu tempo, como é o caso de Vitor Hugo, por exemplo:

“E esperai por algum tempo, deixai realizar-se essa eminência da salvação social, o ensino gratuito e obrigatório (quanto tempo? Um quarto de século?) e representai a incalculável soma de desenvolvimento que esta única frase contém: todos sabem ler!(...) A leitura é a nutrição. Daí a importância da escola, por toda parte adequada à civilização. (...) A imensa bíblia humana, composta de todos os profetas, de todos os poetas, de todos os filósofos, vai resplandecer a flamejar na lareira dessa enorme lente de aumento luminosa, o ensino obrigatório. Humanidade lendo é humanidade sabendo.” (Hugo, 2000 [1864]²⁸ p. 79-81)

As circunstâncias históricas da época de Victor Hugo, tempo em que a imprensa já está consolidada como instrumento de propagação/difusão da informação, ampliam o acesso ao livro. Tal ampliação, porém, não se daria espontaneamente, mas via ensino obrigatório, ministrado pelas instituições escolares,

²⁷ Já quanto ao termo tecnologia, o mesmo Aurélio (2001) define como o conjunto de conhecimentos, especialmente, princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade; 2) o que também significa a totalidade desses conhecimentos.

²⁸ Ano da primeira edição.

na esperança de que essa, por si só, garantisse o acesso da humanidade à cultura letrada.

Podemos notar que a discussão acerca de qual concepção de escrita perpassaria as atividades de ensino da mesma, pelas instituições escolares, passa ao largo do empenho à promoção de um acesso universal à escrita, tanto por parte dos nascentes Estados Nacionais, quanto por parte de intelectuais como, por exemplo, Victor Hugo. Maracschin (1995) aponta termos como consequência desse processo histórico, além de uma condensação entre alfabetização e escolarização, uma recontextualização que toma a parte pelo todo e reduz a escrita à alfabetização. A autora elenca várias características de uma concepção da escrita escolar, das quais mencionamos as seguintes:

- *a condensação entre alfabetização e escolarização*, através de todo um processo histórico que atribuiu à instituição escolar o ensino da escrita e da leitura. Considerando alfabetização e escolarização como sinônimas, seria desnecessário perguntar como o conhecimento sobre a escrita se estrutura fora da escola. Segundo a autora, tal condensação de sentidos “*traduz, na realidade, a apropriação institucional de uma atividade, de uma tecnologia intelectual*” (Maraschin, 1995, p.14).

- *a consideração da escrita e da leitura, como saberes elementares*. É a partir da instrumentalização desses saberes que a escola estabelece todo o seu programa de ensino, de forma que é impossível aprender os conhecimentos escolares sem o aprendizado da escrita;

- *a consideração da escrita e da leitura como habilidades a serem adquiridas e não como construções do conhecimento*. Nesse sentido, as práticas escolares não considerariam, tanto escrita, quanto leitura, como construções de conhecimento bastante complexas, as quais demandam, para serem apropriadas pelos sujeitos, um lento processo de desequilíbrios e de equilibrações das estruturas cognitivas dos sujeitos, na forma como descrita em Piaget (1976).

- *a conceituação preponderantemente por seus aspectos fonéticos: a instituição escolar, ao enfatizar os aspectos fonocêntricos²⁹, reduz a escrita a uma transposição da fala. É comum ouvirmos dos próprios professores nas classes de ensino fundamental para crianças (ou para jovens e adultos), a orientação de que “se escreve como se fala”. Esse tipo de prática desvela uma concepção de escrita reducionista, na medida em que, a título de facilitar a aprendizagem da escrita, acaba desconsiderando as distinções entre língua falada e língua escrita. Maraschin aponta que há uma ênfase das práticas escolares na direção da escrita: como uma “transposição da oralidade para a escrita, o que implica que o principal sentido escolar de escrever consiste em dublar a fala” (Maraschin, 1995, p.15)³⁰.*

Pensamos em concluir esta seção tentando esboçar uma análise do que se considera ser o encontro entre o jovem/adulto que hoje está em processo de aquisição da língua escrita e o processo de construção histórica da escrita. Ao nosso ver, um aluno jovem ou adulto, nessas circunstâncias, se depara com, pelo menos, dois enfrentamentos: o primeiro, diz respeito às relações que esse sujeito estabelece entre a escrita alfabética e uma vida de experiências construídas por outros percursos que não os da escrita escolar; o segundo refere-se à perspectiva institucional de uma escrita escolar que se pretende uma atividade com um fim em si mesma, e não como uma atividade que envolve maior inserção e interação com as possibilidades e restrições de um outro âmbito da produção intelectual.

²⁹ Maraschin (2000), a partir do pensamento de Foucault, compreende o fonocentrismo como uma das principais características de uma ecologia da escrita escolar. Nesse sentido, a escrita é vista como uma produção eminentemente fonética, em detrimento do seu uso como produção intelectual. Tal concepção fonocêntrica materializa na escola toda uma série de “*técnicas e exercícios que levaram a conceituar a escrita como transposição da fala*” (Maraschin, 2000, p. 39).

³⁰ Ao problematizar a questão da escrita escolar como uma dublagem da fala, consideramos que as práticas escolares de ensino da escrita acabariam por confundir o aluno ao postularem que se “*escreve como se fala*”. Isso não só porque se reduziria a escrita a seus aspectos fonéticos, mas também porque esse tipo de orientação não se referiria à *fala do aluno*, à sua oralidade, mas a uma fala “padronizada” pela própria instituição escolar. Dizemos isso na medida em que as práticas escolares se constituem, ao apregoarem uma suposta indiferenciação entre fala e escrita e, ao mesmo tempo, ao apontarem “erros” de ortografia ou de gramática nas produções textuais dos alunos, por não estarem de acordo com a gramática da língua escrita. Nessa direção, essa indiferenciação entre língua falada e língua escrita serve aos propósitos de reduzir e recontextualizar a escrita a uma transposição da fala, e de padronizar essa fala do aluno, ao ignorar as diferenças regionais de sua comunidade de fala, e considerar como formas “válidas” de se falar apenas as normas da gramática tradicional, referente à escrita.

Após termos, de alguma maneira, procurando pontuar algumas das complexas relações concernentes à cultura escrita ao longo da história, e nos detido sobre a concepção escolar do ensino da escrita, pretendemos, agora, pensar cultura escrita em sua relação com as TICs, que proporcionará um rearranjo daquela em outro patamar à medida que, através da escrita digital, nossas construções textuais ganham o estatuto de *textos eletrônicos*. Trataremos sobre essa inserção com as novas tecnologias de escrita na próxima seção.

1.4 ... de outro, as tecnologias da informação e da comunicação.

A linha de fuga que nos falta traçar para delinear o esboço da paisagem onde se situa o *encontro inusitado* é o referente às Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs, enquanto nova tecnologia da escrita.

Resultando do avanço da ciência cibernética no período posterior à Segunda Guerra mundial, as TICs vêm perpassando, desde então, cada vez mais profundamente o cotidiano da vida social (Axt, 2000). Além de contribuir no processamento de grandes quantidades de informação e de promover uma maior rapidez de comunicação entre as pessoas, as TICs também vêm sendo utilizadas para agilizar, complementar e remodelar as formas de comunicação antes delas existentes. Podemos pensar, por exemplo, nas relações entre o envio de cartas pelos correios e seu paralelo mais próximo nos meios da informação e da comunicação, o envio de *e-mails*. Elas vêm servindo de suporte para outras possibilidades de comunicação e interação que só puderam ser pensadas a partir do seu advento: videoconferências, compartilhamento simultâneo de dados à distância etc.

A rapidez de tais avanços tecnológicos, acompanhada da proliferação desses em alguns âmbitos, estariam possibilitando rupturas que tanto podem concorrer para a promoção de novos modos inserção cultural e participação, quanto podem apontar para o aprofundamento das cisões sociais decorrentes da inserção de uma nova tecnologia no meio social, a qual já mencionamos em item anterior com relação à

escrita. Essa nova ruptura diria respeito à distinção entre aqueles que sabem trabalhar com as TICs e os que não sabem.

Esse novo modo de imbricamento cultural entre indivíduos/grupos sociais e tecnologias de escrita, em decorrência das TICs, tem suscitado vários posicionamentos teóricos. Kenway (1998), da mesma forma que Chartier (2000) e Axt (2000), apontam a existência de, basicamente, duas posições: a dos que festejam a chegada das TICs como sendo a possibilidade de um novo rearranjo social, considerando sociedade da informação e sociedade do conhecimento como sinônimas; e a dos que vêem nas TICs um mal em si mesmo, ao perpetuarem as estruturas de dominação já existentes em nossa sociedade.

Nessa direção, ao mesmo tempo em que aponta a positividade das TICs enquanto possibilidade pedagógica, Axt (2000) alerta para certas confusões que estariam se estabelecendo na discussão sobre elas, ao se considerar informação e conhecimento como sinônimos, por exemplo. Para a autora, estarmos na sociedade da informação não significa estarmos na sociedade do conhecimento.

“O simples navegar na Internet, em meio a um mar de informações, ou assistir a programas televisivos, ainda não é produzir conhecimento: no contexto das tecnologias da informação, para produzir conhecimento é preciso antes desconstruir a informação, descobrindo-lhe as relações já instituídas, problematizar o fato, elevando-o a instância do virtual, para então reconstruir o acontecimento novamente em fato, mas contextualizado, segundo as mesmas ou novas relações possíveis. Para construir conhecimento a partir da informação já pronta, criadora de fatos, é preciso subverter a relação vertical, autoritária expressa na informação já dada”. (Axt, 2000, p. 57)

Esse esforço construtivo e criativo deverá ser mediado, segundo Axt, por um esforço cognitivo embasado em *escolhas* levando a modos de abordagem pelos quais lidaremos com a informação. Esse esforço despendido no processo de escolha está comprometido com a desconstrução das relações já instituídas na informação, bem como o restabelecimento dos vínculos das mesmas com os seus contextos de origem e, em decorrência, com a (re)construção de (novas) relações, resignificando a informação, e acaba por se confundir com os próprios processos inferenciais de produção de sentidos (idem). Portanto, se deixarmos a informação como ela está, pronta e acabada, ela se resumirá à instância monológica de sua própria

comunicação; apenas quando operamos dialogicamente com essa informação, desconstruindo-a e novamente a construindo, criamos possibilidades de transformá-la em conhecimento, produzindo novos sentidos.

Por um outro caminho, referindo-se à articulação entre informática e educação, Tenório (1998) aponta que as análises das produções feitas com o auxílio das TICs devem levar em consideração o tensionamento existente entre o analógico e o digital. O analógico diria mais respeito à produção de conhecimento do sujeito, enquanto o digital refere-se mais ao aparato tecnológico da informática, um aparato de potencialidades, ainda insuspeitas, que, ao nosso ver, permanecem nesse âmbito se não forem consideradas em interseção com sujeitos e ambientes que as virtualizem.

Nessa direção, Lévy (1993; 1998) preconiza que, conforme os sujeitos vão atribuindo sentidos aos sistemas informacionais³¹ desenvolvidos no meio social ao longo do tempo: línguas; aritméticas; escritas; unidades de tempo; TICs, esses sistemas se tornam um tipo de metáfora para o pensamento, visto que *“oferece[m] modelos descritivos de uma realidade já presente”* (Lévy, 1998, p.35), propondo *“meios para prever e agir na natureza ou na cidade. Mais ainda, transforma[m] o trabalho, a comunicação, o conhecimento, isto é, a própria cultura...”* (idem). Assim, tais sistemas informacionais ganham o estatuto de tecnologias da inteligência.

Antes, porém, de seguirmos as discussões, propomo-nos refletir acerca de como a escrita digital, vista como tecnologia da inteligência, possibilitaria outros modelos descritivos para os atos de leitura e de escrita.

Acerca das práticas de leitura na era do texto eletrônico, Chartier (2000) aponta que três fatores deveriam ser levados em consideração. Para os fins do nosso

³¹ Lévy (1998) utiliza o termo sistemas de "controle" informacional. É interessante notar, por esse pequeno resgate histórico, como a palavra "controle" perpassa as tecnologias do pensamento ou da inteligência, desde a oralidade até os sistemas informatizados. As sociedades utilizaram-se e utilizam-se das tecnologias do pensamento como foram de estabelecer relações de poder entre si (Moorhouse, cf. Axt, 2000). Dessa forma, não podemos pensar as tecnologias da inteligência dissociadas dessas relações, ainda mais em tempos de uma economia globalizada. Nesse sentido, expomos novamente nossa posição frente às TICs a partir de Paulo Freire, no entendimento de que possamos nos valer pedagogicamente das tecnologias para problematizar as próprias relações sociais que as constituem enquanto tais.

estudo, deteremo-nos acerca das possibilidades do leitor poder escrever no interior do texto que está lendo³². Conforme Chartier (2000), podemos escrever às margens ou mesmo sublinhar os textos impressos, isso não os modifica em sua parte tipografada. No texto eletrônico, distintamente do impresso, existe a possibilidade do leitor cortar, reescrever e apagar blocos de texto que está lendo, bem como inserir sua própria escrita nesse texto. O mesmo aconteceria, ao nosso ver, no caso de autor e o leitor fossem o mesmo sujeito, no caso de um autor lendo o seu próprio texto na tela do computador, onde a dinâmica de escrita-leitura-reescrita se acelera. Podemos dizer que, em ambos os casos, leitor e autor sendo ou não a mesma pessoa, os momentos da leitura e da escrita se aproximariam em muito.

Em outra abordagem, Lévy (1998) encara essa maleabilidade do texto eletrônico como um dos aspectos da maior virtualização da escrita e da leitura, contemplada a partir do conceito de hipertexto³³.

Cada qual de acordo com sua perspectiva e objeto, Chartier (2000) e Lévy (1998) concordam que a possibilidade do leitor escrever no texto que está lendo, independentemente de autor e leitor serem ou não sujeitos diferentes, diminui em muito o lapso de tempo entre a escrita e a leitura. Lévy aponta que, dada à tendência de hipertextualização dos documentos, tornam-se cada vez mais indivisíveis as funções

³² O segundo dos pontos elencados por Chartier é a possibilidade de se escrever, via comunicação eletrônica, na biblioteca, entendida como o conjunto dos textos escritos, acessíveis nas redes de informação (World Wide Web). O terceiro ponto é a possibilidade de se construir, via comunicação eletrônica, a biblioteca universal, onde se poderá acessar os textos já escritos ou ainda por escrever, independentemente do lugar onde o sujeito se encontra.

³³ Lévy (1998) destaca a virtualização do texto e da leitura no conceito de hipertexto, que em uma exposição inicial seria, por oposição ao texto linear, *um texto estruturado em rede*. Essa rede é constituída de “nós”, onde podem se encontrar textos, imagens, sons, etc., e de ligações entre esses nós, que podem ser referências, notas, etc. As enciclopédias e suas formas de organização e catalogação da informação: os dicionários, índices, listas de figuras, já se configuraram como uma escrita hipertextual anterior as TICs. Porém, com o advento da informática, tornou-se mais ágil a circulação dos hipertextos, pois as plataformas de funcionamento dos computadores permitiriam a passagem cada vez mais rápida de um “nó” a outro, além de permitir uma fina mixagem de vários tipos de mídia (som, texto, imagem, vídeo, animação, etc). Cabe salientar ainda que, além dos pontos citados por Chartier (vide nota anterior) sobre as possibilidades de escrita no advento do texto eletrônico, Lévy menciona mais um: a possibilidade de, num texto eletrônico, fazer referência (link) a qualquer texto eletrônico na biblioteca disponibilizada na rede.

da escrita e da leitura. O autor vai mais longe, ao afirmar que “*a partir do hipertexto todo ato de leitura tornou-se um ato de escrita*” (Lévy, 1998, p.46).

Por outro enfoque, Chartier (2000) parece-nos chegar a uma conjectura similar à de Lévy, com referência às relações entre comunicação eletrônica e mercado livreiro, ao considerar a supressão de toda uma cadeia de produção para que o texto do autor, transformado em livro, chegue até o leitor:

“com a transmissão eletrônica, tudo isso pode reduzir-se a simultaneidade (...) o intercâmbio entre os indivíduos é imediato. E é possível pensar que a produção livreira pudesse seguir o mesmo caminho e que o momento da escrita poderia ser o próprio momento da leitura; sem mediações ou intermediários”. (Chartier, 2000, p.147)

À medida que, por um lado, Lévy afirma ato de leitura torna-se um ato de escrita, e, por outro, Chartier aponta que o momento de escrita poderia ser o próprio momento de leitura, aportamos ao problema da virtualização propriamente dita exposto por Lévy:

“que tem por efeito, (...) colocar em loop a exterioridade e a interioridade, no caso a intimidade do autor e a estranheza do leitor em relação ao texto. (...) para compreender, o leitor deve ‘recriar’ o texto mentalmente, e portanto entrar dentro dele. Ela diz respeito também a redação, uma vez que a dificuldade de escrever consiste em reler-se para corrigir-se, portanto em um esforço para tornar-se estranho ao próprio texto”. (Lévy, 1996, p. 45)

Retornando às questões antes em discussão, ao virtualizarem-se escrita e leitura mediante a escrita digital, surgem novos modelos explicativos que atribuem novos sentidos às formas de ler e escrever. Dessa forma, as tecnologias da inteligência se caracterizam: “*na medida em que se constituem (...), auxiliando e configurando o pensamento. Ao mesmo tempo, tornam-se metáforas, instrumentos do raciocínio, que ampliam e transformam formas precedentes de pensar*” (Maraschin, 1995, p.75).

Segundo Lévy (1993), dois princípios de abertura caracterizariam as tecnologias da inteligência: o primeiro é um caráter de não exclusão das tecnologias anteriores, e até mesmo de reorganização destas em função da interação com as novas tecnologias. Esse princípio é chamado de **multiplicidade interconectada**. O

segundo princípio versa sobre uma sempre possível **atribuição por parte dos sujeitos de novos sentidos a essas tecnologias**, em virtude da interação com as mesmas.

Ao delinear as (TICs) como tecnologias do pensamento ou da inteligência, parece-nos natural promover um encontro entre elas e sujeitos jovens e adultos em processo de aquisição da língua escrita: por um lado, não é desejo substituir lápis e papel pela escrita digital, e sim promover diferentes inserções, outras formas de escrever sem ser a convencional, de modo a viabilizar a abertura de novas possibilidades, tais como as eventualmente oferecidas pelas TICs; por outro lado, exatamente pelo desejo de promover uma co-existência reorganizadora das várias tecnologias do pensamento no ensino fundamental de jovens e adultos, não nos parece haver empecilhos maiores, a não ser os inerentes à interação entre sujeitos e máquinas ou das interações interindividuais estabelecidas no ambiente de aprendizagem, em promover esse encontro, entendido como um acoplamento particular entre sujeitos jovens e adultos e TICs, imersos em uma determinada ecologia cognitiva.

Dessa forma, possibilitar-se-ia o encontro entre esses sujeitos em processo da construção da escrita e TICs, com as quais eles já interagem em seu cotidiano, em uma perspectiva de letramento a ser definida no próximo item.

Em virtude do exposto até aqui, desejamos fixar, como investigadores, nossa posição frente às TICs. Nosso interesse de pesquisa reside exatamente em investigar como os sujeitos lidam com essas tecnologias e em delinear o jogo existente entre possibilidades e restrições (Axt e Maraschin, 1999) na relação com as TICs, entendidas como componentes de uma ecologia cognitiva. A dinâmica entre todos os componentes que formam essa ecologia cognitiva é que propicia a formação de um “campo” de aprendizagens, favorável à produção de sentidos, e que se pretende seja fomentador de novas relações com a escrita e o conhecimento, de uma forma diferente do que até agora vinham acontecendo.

1.5 Delineando uma conceituação de letramento

Podemos considerar que a expectativa de Victor Hugo, datada de 1864, de que após vinte e cinco anos de ensino obrigatório toda a humanidade estaria lendo, ainda não se concretizou, passado já mais de um século desse modelo de ensino ter sido alçado a ponto fundamental das políticas educacionais dos Estados nacionais. Embora o projeto de ensino obrigatório a todos os cidadãos ainda seja uma quimera, sobretudo em países como o Brasil (conforme vimos no item sobre a EJA), o fato é que, mesmo em países desenvolvidos, somente o acesso à escrita e à leitura, não assegurou às populações uma inserção maior ao mundo letrado. Prova disso é que em países onde o projeto de ensino obrigatório foi efetivamente implementado, os números referentes ao iletrismo continuam elevados (Craidy, 1996).³⁴

A partir de então, algumas perspectivas começam a apontar que uma alfabetização fundada na relação fonema/grafema não contempla outros elementos em jogo no ensino da escrita. Dessa forma, nos inserimos em uma controvertida discussão acerca da natureza desses outros elementos, o conjunto dos quais, ao favorecer um outro modo de se posicionar perante a escrita, configura o que vem sendo denominado de letramento³⁵ por alguns autores. Nessa seção, nos propomos a delinear algumas perspectivas referentes a essa questão, a partir das quais estabeleceremos uma conceituação de letramento concernente a esse estudo.

Podemos dizer que, no período posterior à segunda guerra, cresce a preocupação dos organismos internacionais com relação ao analfabetismo. Dentre esses organismos destacamos a Organização das Nações Unidas (ONU), que coloca os índices de alfabetização como indicadores do desenvolvimento de um país. Ao mesmo tempo começam a acontecer os encontros específicos sobre as questões

³⁴ Craidy (1996), em seu estudo, traz resultados de pesquisa que apontam que dois milhões de pessoas na Inglaterra e vinte e quatro milhões de pessoas nos Estados Unidos eram iletradas em 1976. Foram consideradas iletradas as pessoas que eram incapazes de calcular o consumo de combustível, de ler um anúncio de emprego, de dar o troco corretamente e de entender as deduções das folhas de pagamentos. Tais critérios, segundo a autora, seriam reveladores de uma postura funcional da escrita, assumida em países anglo-saxões. Na França, onde a leitura e a escrita são vistas como tendo um valor em si mesmas, o índice de iletrismo é de 10% da população.

³⁵ Outros autores, como Tavares (1999) e Haddad e Di Pierro (2000), por exemplo, utilizam na discussão dessa questão o termo *alfabetismo*.

relativas à alfabetização e o letramento, promovidos pela UNESCO³⁶. Tentando aclarar a controversa questão do letramento, Soares (1998) a dimensiona em dois planos: um de ordem individual, e outro, de ordem social.

Na ordem individual, a autora promove discussões acerca do que caracterizaria um sujeito letrado. Segundo a UNESCO:

“é letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre a sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana”. (UNESCO, cf. Soares, 1998; p.71)

A autora revela a arbitrariedade da definição, e novamente, aponta a questão: Que tipo de materiais um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado letrado? Para a autora, o letramento seria uma variável contínua, sendo, portanto, difícil de delimitar uma linha divisória entre letrados e iletrados de maneira não arbitrária.

De um ponto de vista mais social, Soares (1998) aponta para o surgimento de duas perspectivas: uma que conduz ao conceito de *alfabetização funcional*; e outra que embute no conceito de letramento aspectos referentes ao contexto sócio-histórico das comunidades em questão.

A primeira dessas perspectivas, segundo Craidy (1996), parte de uma concepção em que a escrita ainda é considerada como competência a ser adquirida, e surge a partir de estudos que indicam, mesmo nos países desenvolvidos, que parcelas significativas da população eram incapazes de ler e escrever para além dos requisitos considerados mínimos. Assim, surge, no seio da UNESCO, o conceito de *alfabetização funcional*, para dar conta dessa não funcionalidade da língua escrita. Essa concepção fundamentada nos aspectos da funcionalidade da língua escrita é

³⁶ Tavares (1999) aponta que, com a criação da ONU (1948), foram feitas várias recomendações aos países com altos índices de analfabetismo, com o intuito de diminuí-los através de campanhas de alfabetização em massa. Segundo a autora, um dos fatores mais importantes a ser salientado em virtude da preocupação dos organismos internacionais pela questão da alfabetização diz respeito ao interesse desses organismos em promover o rápido desenvolvimento dos países periféricos.

questionada por autores como Olson (1997), assim como por Soares (1998), ponderam que *“a alfabetização funcional, a forma de competência diária, longe de ser um bem, passível de generalização, depende crucialmente das atividades particulares do indivíduo para quem a escrita deve ser funcional”*. (Olson, 1997, p.29)

A outra abordagem do problema, também levantada por Craidy (1996), diz respeito ao entendimento que enfatiza mais os aspectos relativos à significação que o sujeito atribui a essa escrita. Essa mudança de perspectiva, de habilidade para a significação, fez surgir o conceito de letramento e de seu oposto, o iletrismo, com vistas a abarcar as formas pelas quais um sujeito alfabetizado conseguiria usar a escrita e atribuir significações a ela nas situações do cotidiano.

Poderíamos também entender a necessidade do conceito de letramento e de iletrismo considerando as demandas do mercado de trabalho com relação à escrita. Essas demandas seriam muito mais seletivas do que as do início da industrialização, em virtude da complexificação crescente dos modos de produção, que implica uma necessidade cada vez maior de inserção dos sujeitos na cultura letrada, de forma que os mais “letrados” conseguem emprego, enquanto os “iletrados” são excluídos do mercado de trabalho. Dessa forma, é possível afirmar que o conceito de *“iletrismo surge em função de uma condição histórica de saturação do mercado intelectual e da crise do desemprego”* (Hébrard, cf. Craidy, 1996, p.42). Ao mesmo tempo, nota-se a existência de diferenças quanto aos contextos pelos quais o iletrismo é constituído. Dessa forma, o iletrismo causado pela vivência em comunidades rurais não é o mesmo que o de jovens e adultos em busca de formação profissional na área urbana, que, por sua vez, não é o mesmo do produzido pelas condições de miséria absoluta, etc.

Isso posto, podemos dizer que há uma certa tendência em deslocar da questão do letramento uma mera relação grafema-fonema postulada em uma alfabetização em seu sentido estrito. A discussão dirige-se para a consideração de outros fatores, inicialmente em termos de funcionalidade da escrita, para num segundo momento se centrar, de maneira privilegiada, em aspectos ligados à produção de sentidos.

De um ponto de vista cognitivo, através dos percursos realizados por Maraschin (1995) acerca dos estudos sobre escrita em relação à leitura, podemos perceber um movimento similar ao descrito no parágrafo anterior. Ao mesmo tempo em que existem perspectivas que ainda se fundamentam na aquisição da escrita como uma questão apenas de sensibilidade aos fonemas, já existem estudos que tentam se desprender do ensino da escrita fundamentado somente em aspectos fonológicos. Esses estudos abordam a aquisição da escrita, ou por via ou da construção lógica, como indicam os estudos de Ferreiro, realizados na educação infantil, mas também na educação de adultos (Ferreiro, 1983; Ferreiro e Teberosky, 1986); ou por via do estabelecimento de redes de procedimentos construídas pelo sujeito em relação ao texto, em um âmbito comunicacional. Tais redes considerariam, no processo de construção da escrita, aspectos referentes ao letramento, entendido como uma conceituação de escrita que abarca o conceito de linguagem em suas manifestações, e alfabetização, em seu sentido estrito.

O trabalho de Maraschin (1995) visa analisar, em uma perspectiva ecológica da cognição, considerada a partir da epistemologia genética, as relações entre letramento e alfabetização. A autora define que, de acordo com o senso comum, o letramento seria um prolongamento natural da alfabetização. A partir dos resultados obtidos em sua pesquisa, ela aponta que, pelo contrário, o sucesso na alfabetização não se constitui como um pré-requisito para o letramento, e que, por sua ênfase nos aspectos fonocêntricos, o sucesso na alfabetização poderia até mesmo obstaculizar o acesso ao letramento.

“Todo o estudo de dados aqui realizado tornou explícito que uma ecologia cognitiva, que toma a escrita como uma representação da fala, baseada no fonocentrismo, constrói um obstáculo psicológico ao letramento, bloqueando o processo de abstração”.
(Maraschin, 1995, p.221)

Isso acontece porque a ênfase destinada aos aspectos fonéticos da alfabetização não permite que a escrita seja apropriada pelo sujeito como uma tecnologia intelectual, pois para tal é necessário um conceito amplo de escrita, o qual o fonocentrismo, por si só, não contempla porque está atrelado a uma ecologia cognitiva oral. Para tanto, são necessárias mudanças no interior do sistema cognitivo escolar, de modo que a escrita possa ser contemplada dentro de uma ecologia

cognitiva letrada, onde ela seja considerada como objeto de conhecimento, permitindo um processo de abstração a partir do qual o letramento, resultante da interação dos sujeitos *com culturas letradas, com instituições letradas*, seja uma decorrência.

Seguindo outro caminho investigativo, Tfouni (1988; 1992; 1995), estudiosa da relação de comunidades de jovens e adultos com a cultura letrada, realiza uma outra abordagem da relação entre alfabetização e letramento que igualmente enfatiza uma não decorrência natural de um a partir da outra. Nessa perspectiva, a escrita é caracterizada como um processo sócio-histórico, enquanto o letramento é visto como a inserção dos indivíduos nesse processo. A alfabetização em seu sentido estrito entra nesse contexto como um componente de um processo mais amplo.

O modelo utilizado por Tfouni (1995) para descrever a inserção do sujeito na cultura escrita é o de um *continuum* caracterizado por sua historicidade. Como dissemos, nossos sujeitos de pesquisa são habitantes da área urbana, e por esse motivo não devem ser tomados como se nunca tivessem interagido com a cultura escrita. Podemos pensar na perspectiva de Chartier (2000) com relação à cultura do impresso, descrita em item anterior, como um ponto de apoio para essa hipótese do *continuum*.

Dessa forma, podemos dizer que o nível de inserção de um sujeito nessa cultura letrada pode ser alto, independentemente do seu grau de alfabetização. Assim, pode haver sujeitos que sejam considerados “analfabetos” e, no entanto, tenham um alto grau de letramento e vice-versa, assim como sujeitos “alfabetizados” com um nível relativamente baixo de inserção na cultura letrada.

Visando resgatar as relações de complexidade da escrita e seu envolvimento com as noções de alfabetização e de letramento, partiremos dos apontamentos que até aqui foi exposto para construir uma conceituação de letramento para esse estudo. Para isso, faz-se mister tomar alguns cuidados, com vistas a não incorrerem em erros oriundos de simplificações demasiadas.

Com base nos apontamentos de Tfouni (1995), podemos entrever alguns cuidados tidos como necessários ao se tratar da questão entre a alfabetização e o letramento: o primeiro deles refere-se aos vários conceitos cunhados para abordarmos a problemática teórica das possíveis relações com a escrita, tais como alfabetização, alfabetização funcional, letramento, etc. Porém, com muita facilidade recaímos, sobretudo ao falarmos dos sujeitos em suas relações com a escrita, nos conceitos opostos, como os de analfabetos, analfabetos funcionais ou iletrados. Em virtude disso, devemos ter cuidado para que o uso de conceituações não se torne mero *upgrade* terminológico, isto é, uma substituição de expressões que joga para um âmbito mais sofisticado os limites de compreensão impostos pelas conceituações anteriores, como, por exemplo, tomar o iletrismo como um analfabetismo em um grau mais avançado, por exemplo.

Outro cuidado a ser considerado diz respeito à inserção na cultura escrita não dever ser entendida como uma evolução pura e simples em relação à cultura oral. Tfouni (1995) identifica a existência de uma corrente teórica por ela denominada da “*grande divisa*”, em que a cultura escrita e suas práticas ocupam um lugar de superioridade sobre a cultura oral. Como já dissemos em outro momento, no que diz respeito às relações entre cultura oral e cultura escrita, parece-nos existir menos uma evolução, e mais uma complexa relação entre vantagens e desvantagens ao longo da história.

Por outro lado, ao nosso ver, a escrita não trataria tão somente de um processo sócio-histórico da perspectiva da cultura. Uma rede de relações lógicas e subjetivas iria sendo construída pelo sujeito ao longo do seu processo de inserção e interação com a cultura escrita. Essas construções, ao nosso ver, encontram-se no imbricamento das relações entre subjetividade e cognição (Axt e Maraschin, 1997), ao mesmo tempo imersas no meio social, e pautadas pelo curso histórico. Dessa forma, preferimos definir a escrita como sendo um jogo complexo de dinâmicas sócio-culturais, e individuais – subjetivas e cognitivas – dentro de uma perspectiva histórica. Salientamos que nessa dinâmica devem ser consideradas as instituições e as tecnologias com as quais o sujeito interage, ou, de forma mais dramática, é acoplado.

Uma conceituação dessa ordem nos remete à reflexão de como o sujeito ingressaria nesse processo complexo que é a escrita. Ao nosso ver, não se trata de uma entrada passiva, visto que a inserção na cultura letrada não ocorre da mesma forma com todos os indivíduos, a partir da interação com o meio social, histórico e simbólico que os circundam. Essa consideração, acerca da forma pela qual o sujeito se insere na cultura letrada, nos permite definir esse sujeito, dentre muitas outras possibilidades, como de linguagem, conforme Bakhtin, e, ao mesmo tempo, como cognitivo ativo³⁷, conforme Piaget, no imbricamento entre a subjetividade e a cognição (Axt e Maraschin, 1997), com características que, acreditamos, devem ser consideradas em uma perspectiva de letramento.

A partir dessas considerações, tentaremos definir mais claramente uma conceituação de letramento que nos pareça mais apropriada ao âmbito desse trabalho. De acordo com esse ponto de vista, postulamos uma posição teórica de letramento que tente se pautar por:

- uma visão de escrita como uma complexidade, em que estão interseccionados elementos lingüísticos, culturais, cognitivos, tecnológicos, subjetivos e sócio-históricos.
- uma não supremacia da cultura escrita sobre a cultura oral, ou da cultural digital sobre a do lápis e papel, mas de sua mútua interdependência;
- um entendimento de um sujeito de linguagem, dialógico e cognitivamente ativo, sempre atravessado pelo meio social-cultural, como pressuposto. Por possuir uma determinada inserção na escrita, esse sujeito é capaz de produzir sentidos sobre a escrita mesmo sem ser alfabetizado. Salientamos que esse sujeito possui tal inserção porque vive e interage com uma comunidade letrada.
- uma compreensão de que esse letramento abrange, além da construção da escrita em si, entendida como objeto de conhecimento, as maneiras pelas quais o sujeito se apropria das múltiplas tecnologias para mediatizar essa construção,

³⁷ Conceito a ser mais bem definido no capítulo 2

como o lápis, o papel, ou, no nosso caso específico, a edição de textos em mídia eletrônica digital.

- uma conceituação de sujeito que se insere na escrita sendo caracterizado por ser social-dialógico e cognitivamente ativo. Em decorrência da escrita se constituir como uma complexidade, quando o sujeito se insere na cultura letrada, ele se insere ativamente em um *continuum* no âmbito dos múltiplos campos atravessados pela escrita. Cabe ressaltar que essa inserção complexa pode ser mediatizada, ou não, pela escolarização e suas práticas de ensino da escrita.

1.6 O encontro inusitado como campo investigativo

O nosso interesse de pesquisa acabou se voltando mais na direção de acompanhar os modos de imbricamento entre sujeitos e tecnologias no agenciamento de processos de produção de sentidos, e menos na de mensurar a eficácia e a eficiência do uso de um novo recurso de escrita na alfabetização de adultos. Essa opção decorre do nosso entendimento de que essa segunda abordagem atrelaria demais as análises a uma concepção que aborda as TICs como instrumentos ou ferramentas separadas dos sujeitos que as usam, o que não se enquadraria em nossa tentativa de pensar a inserção dessas tecnologias em termos de uma ecologia cognitiva.

Calcar as análises no desempenho do sujeito perante a máquina, por si só, foge da intencionalidade desse estudo. Optamos por tratar da interação do sujeito com a máquina, enquanto tecnologia de escrita, interação vinculada aos percursos da produção de sentidos construídos por ele, em sua atividade de escrita, e a partir das relações dialógicas instituídas entre ambos, bem como entre sujeitos: alunos e professores. De acordo com essa perspectiva, as construções textuais a serem analisadas surgiriam dos acoplamentos particulares existentes no ambiente entre sujeitos e tecnologias, mas também no tensionamento entre o analógico e o digital (Tenório, 1998).

Procuramos, como consequência, inferir, mediante participação ativa e observação participante, como o “campo”, comprometido com a escrita, atravessado

por diferentes componentes – *o das relações entre sujeitos de linguagem cognitivamente ativos e as máquinas informacionais; o das relações dialógicas simétricas e assimétricas presentes no ambiente entre professor(es)-aluno(s)* – como esse “campo” atua sobre os percursos de produção de sentidos dos sujeitos, a partir da análise das suas construções textuais no contexto em que elas foram produzidas.

Assim, temos por objetivo averiguar de que forma esse “campo” acaba por se tornar um ambiente de aprendizagem e assume características possibilitadoras ou restritoras de uso e apropriação das tecnologias (Axt e Maraschin, 1999), em um contexto determinado: o de um grupo de alunos jovens e adultos acoplado às tecnologias de escrita, em especial as digitais, tanto quanto aos processos dialógicos emergentes neste contexto, a partir das relações dos sujeitos com a escrita bem como dos sujeitos entre si (incluídas aí as relações professor-aluno).

Nossas hipóteses acerca das formas de influência exercidas por esse “campo” sobre as construções textuais dos sujeitos de pesquisa são:

- 1) *os sujeitos acoplados às tecnologias de escrita, em especial as digitais, no interior de uma ecologia cognitiva favorável aos processos dialógicos, são conduzidos a posições de autoria, produzindo sentidos que os inserem na corrente dialógica do ambiente de aprendizagem, tanto quanto na do seu viver.*
- 2) *a construção textual desses alunos, indissociada dos componentes do ambiente de aprendizagem, permitirá identificar marcas, na própria construção textual, que possam nos remeter ao jogo de possibilidades e restrições, presente nos processos dialógicos, apoiados pelas tecnologias de escrita digital, que levam à produção de sentidos.*

Essa segunda hipótese nos remete a uma outra questão: existiriam *marcas*, no conjunto dos dados, que pudessem sinalizar, na própria construção textual dos sujeitos de pesquisa, os percursos de produção de sentidos por eles transcorridos durante a sua atividade de escrita? As análises realizadas pelo professor-pesquisador tanto das construções textuais em si, quanto dos contextos em que se encontram

imersas, é que proporcionarão a ele condições de identificar e desvelar essas *marcas* referentes aos percursos de produção de sentidos transcorridos pelo sujeito-autor durante a sua atividade de escrita.

Assim, nossa investigação se pauta pelos seguintes questionamentos: a partir da interação dos sujeitos de pesquisa com os ambientes dialógicos informatizados, quais possibilidades de escrita e produção de sentidos se engendrarem? Com base nas análises de textos e contextos dos sujeitos de pesquisa, esses engendramentos acarretam que modos de escrever e/ou de produzir sentidos? Em decorrência, em que medida esses novos modos se caracterizariam como possibilitadores ou restritores das próprias construções textuais, tanto do ponto de vista da produção de sentidos, quanto da própria atividade de escrita?

Nos encaminhamos aqui na direção de entender esse ambiente de aprendizagem como um “campo” que se constitui, por sua vez, como uma determinada ecologia cognitiva. Desse modo, destacaremos dois aspectos os quais serão privilegiados como objetos de análise: os percursos de produção de sentidos “escolhidos”³⁸ pelo sujeito frente a uma dada proposta de construção textual e a construção/invenção de possibilidades de escrita, alentadas pelas tecnologias digitais. Vislumbrar esses dois aspectos implica a utilização de aportes teóricos, com o intuito de construirmos mirantes de observação³⁹ imersos nessa ecologia cognitiva.

Nosso interesse volta-se na direção de buscar, dentro dessa ecologia específica, - a do ambiente de aprendizagem informatizado, na educação de jovens e

³⁸ “Escolhidos” não necessariamente de modo de modo consciente, enquanto provavelmente em conformidade com os processos cognitivos no âmbito do funcionamento inconsciente, tal como proposto por Piaget; ou, se pensarmos com Bakhtin, em consonância com os atravessamentos dos múltiplos contextos dialógicos por onde circulam os sujeitos de linguagem.

³⁹ A metáfora dos mirantes de observação para designar os aportes teóricos principais que desse estudo se deve a Morin (1991; 1996) e seu conceito de metaponto de vista. Em seu entender, “*o ponto de vista da complexidade diz-nos justamente que é uma loucura acreditar que se possa conhecer do ponto de vista da onisciência, de um trono supremo a partir do qual se contempla o universo. Mas o que se pode fazer para evitar o relativismo ou o etnocentrismo total é edificar metapontos de vista. Podemos construir mirantes e do alto desses mirantes contemplar o que ocorre. Podemos estabelecer mirantes limitados e frágeis*” (Morin, 1996, p.281). Ainda segundo o autor, podemos edificar esses pontos de vista ao conhecer outras sociedades: “*estudando as sociedades do passado, imaginando as possíveis sociedades, tratando de estabelecer confrontações de maneira a conseguir descentrar-se*” (idem).

adultos em processo de aquisição de escrita -, uma compreensão de como os elementos contextuais atuam em prol da criação de possibilidades de produção de sentidos, na construção textual dos sujeitos de pesquisa, e de que formas essas produções de sentido atuam, por sua vez, na própria atividade de escrita.

Para tanto, no próximo capítulo, definiremos a abordagem teórica de nosso estudo. Partindo das considerações sobre a perspectiva ecológica da cognição, formuladas por Maraschin e Axt (1998), e dos estudos de Sordi (1999) que articularam as perspectivas teóricas da dialogia e da construção do conhecimento, erigimos dois mirantes de observação emersos em uma ecologia cognitiva. Um desses mirantes, o relativo à linguagem, é edificado a partir da perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin, que se refere à constituição dos sujeitos através do uso efetivo da linguagem. O outro surge a partir do nosso entendimento dos aspectos ligados à cognição, mas que fazem parte da constituição do sujeito de linguagem. Nesse sentido, erigimos o mirante relativo à cognição – a partir da abordagem de Jean Piaget, da qual enfatizaremos a construção/criação de possibilidades cognitivas.

2 LINGUAGEM E COGNIÇÃO: MIRANTES DE OBSERVAÇÃO EMERSOS DE UMA ECOLOGIA COGNITIVA

Para fins do presente trabalho, analisaremos a atividade de construção textual de sujeitos jovens e adultos, assim como o seu entorno, configurado no conceito de ambiente de aprendizagem, anteriormente definido. Supomos que um ambiente dessa ordem, ao congrega a interdependência das interações entre sujeito e objetos (sujeito-escrita e sujeito-tecnologias de diferentes ordens), e entre sujeitos (relações dialógicas entre professor-aluno e aluno-aluno) configure condições favoráveis à emergência de processos criativos que caracterizem o deslizamento do sujeito a uma posição de autoria⁴⁰, visível através dos sentidos produzidos no texto escrito.

É nossa hipótese que o inusitado encontro entre EJA e TICs proporcione uma outra forma de escrever, até então não contemplada no nível I do PEFJAT/UFRGS, desafiando o sistema cognitivo desse grupo de alunos, com a finalidade de ativar dos mecanismos característicos aos processos criativos-inventivos, no âmbito da escrita (digital). A disponibilização das TICs no ambiente de aprendizagem informatizado, acoplada aos processos dialógicos de intervenção pedagógica, possibilitaria, em princípio, um rearranjo na via de produção e veiculação de textos, o que poderia resultar em uma conseqüente mudança nos percursos cognitivos até então utilizados, levando a potencialização dos processos produtores de sentido no interior de uma ecologia cognitiva particular, ou, restringindo um pouco a abrangência do termo, nicho ecológico particular.

Para analisarmos tal ecologia e seus efeitos sobre a construção textual de sujeitos jovens e adultos, destacaremos dois conjuntos de componentes que serão privilegiados em nossa investigação: a linguagem e a cognição. Utilizaremos, para

⁴⁰ Ver nota 12, seção 1.2.2.

analisar os aspectos dialógicos, a perspectiva de Mikhail Bakhtin. No que diz respeito aos processos cognitivos, faremos uso da abordagem de Jean Piaget.

Nosso interesse, ao buscar um diálogo entre essas duas teorias é postular uma possibilidade de, obviamente respeitadas as especificidades de cada uma, concebê-las como enfoques constituintes de dois mirantes de observação, a dialogia e a cognição, os quais serão utilizados para fins de análise do objeto de estudo pretendido nesse trabalho: a construção textual de sujeitos jovens e adultos em ambientes de aprendizagem informatizado, pensada nos termos de uma ecologia cognitiva.

A partir dos estudos realizados por Maraschin e Axt (1998), definiremos o conceito de ecologia cognitiva nos seus imbricamentos com os conceitos de sistema cognitivo e de tecnologias da inteligência. Também realizaremos, a partir de Axt (2000a), algumas considerações acerca de como os sujeitos se inserem nessas ecologias cognitivas e a partir da própria linguagem, esta, ao mesmo tempo, constituindo e sendo constituída pela subjetividade e pela cognição.

Para construirmos nossa paisagem ecológica entre os mirantes da dialogia e da cognição, destacaremos nesses o aspecto que mais se relaciona ao nosso estudo: a constituição de sentidos numa posição de autoria. Para tanto, além dos estudos das autoras já citadas, faremos uso dos estudos de Mikhail Bakhtin, que abordam o sujeito da linguagem enquanto produtor de sentidos no encontro dialógico; dos estudos de Sordi (1999), que buscam articular a abordagem dialógica de Bakhtin com a problemática da construção do conhecimento na relação intersubjetiva; dos estudos de Jean Piaget, que versam sobre os mecanismos construtivos na teoria psicogenética, especialmente os comprometidos com os processos criativos relacionados à construção de novos possíveis; e dos estudos de Elias (1998), que abordam a concepção de sujeito cognitivamente ativo na sua relação produtiva com a linguagem.

Nosso interesse nesses autores visa a uma compreensão de como um ambiente de aprendizagem, configurado como uma certa ecologia cognitiva em que os componentes se engendram e se interpenetram mutuamente, influencia a produção de sentidos realizada pelos sujeitos, na direção de possibilitá-la ou restringi-la:

“essa dinâmica entre possibilidades e restrições é engendrada pelos acoplamentos sujeito-tecnologia-ambiente, os quais, supõe-se, criem vetores momentâneos para o escoamento dos sentidos nas construções textuais que, devido à própria materialidade que as constitui, são depositárias das marcas impressas pelo movimento produtivo.” (Axt, 2001, texto inédito, em construção)

2.1 Desenhando uma ecologia cognitiva

A busca por implementar um ambiente de aprendizagem que privilegiasse o encontro entre EJA e TICs, levou-nos ao entendimento de que um estudo no âmbito da construção do conhecimento não deveria se restringir a uma análise do desempenho dos alunos perante as tecnologias ou vice-versa. De acordo com Tenório (1998), ao realizarmos análises que envolvam os campos da educação e da informática, devemos considerar tanto as interfaces entre homem e máquina, quanto os fatores concernentes às práticas pedagógicas instituídas no laboratório de informática. Dessa forma, chegamos a uma proposta de trabalho em que pretendemos acompanhar a produção textual na dinâmica entre sujeitos e tecnologias. Nessa direção, entendemos as práticas pedagógicas como constituindo não só as relações entre os sujeitos (professor-aluno), mas também as relações interindividuais-coletivas entre os alunos e as próprias relações entre sujeitos e tecnologias. Sintetizando, as práticas pedagógicas são constitutivas do próprio ambiente de aprendizagem, enquanto parte de uma ecologia cognitiva.

Tal entendimento implica dimensionar o ambiente de aprendizagem como imerso no jogo interdependente das interações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos componentes do mesmo. Essas interações imbricam-se, através de um entrelaçado jogo de interconexões, no ambiente de aprendizagem, configurando uma ecologia. Esses imbricamentos incidem, ao mesmo tempo, sobre o ambiente como um todo, assim como sobre cada componente desse; enquanto que, reciprocamente, os componentes e as totalidades momentâneas e relativas afetam os imbricamentos interativos e dialógicos.

A interação dialógica em ambientes de aprendizagem, com vistas a incrementar os mecanismos construtivos, dilui as fronteiras cognitivas entre individual e coletivo, abrangendo, igualmente, as vias de produção e trocas

significativas pelas quais tanto o individual, quanto o coletivo, vão se constituindo. Nesse sentido, utilizaremos o conceito de ecologia cognitiva, por nós construído a partir da leitura de Maraschin e Axt (1998) que, por sua vez, se embasaram nos estudos de Lévy (1994).

A ecologia cognitiva configura-se a partir da formulação de uma nova unidade de análise, que vislumbra o conhecimento, e, por extensão, toda a construção cognitiva, como atividade que se realiza em virtude das condições sócio-culturais para a sua construção, as quais estariam, desse modo, vinculadas com *“regimes de verdades sociais, com o poder de grupo de perpetuar sentidos em detrimento de outros”*, em outras palavras, com *“aquilo que fazemos com a informação. É o sentido que lhe damos”* (Maraschin; Axt, 1998, p.134). Nessa perspectiva, poderíamos dizer que toda a atividade cognitiva, tal como o conhecimento, *“é relação. É ação, exercício, atividade, movimento, redes, conexões”* (idem).

Conforme as autoras, uma perspectiva ecológica da cognição ultrapassa o fluxo de informações a serem trocadas e abrange as vias pelas quais esse fluxo percorre, ou, como diríamos, se constitui. Segundo as autoras, *“ao modificarmos um componente da via informacional, transformamos o próprio sistema cognitivo. Desta forma, existe uma diferença cognitiva se um sujeito utiliza ou não uma ferramenta, se insere ou não em alguma instituição”* (Maraschin; Axt, 1998, p. 137).

Cada instituição, através das tecnologias com que opera, abriria possibilidades a determinados percursos cognitivos em detrimento de outros, conforme suas atividades cognitivas particulares, configurando, assim, um determinado sistema cognitivo. Segundo Maraschin e Axt (1998), ao considerarmos a instituição escolar como um sistema cognitivo, estaríamos lhe atribuindo o poder de organizar, seriar, hierarquizar e atribuir significados, enfim, operar com o conhecimento da mesma forma que o sujeito, apenas com uma diferença de escala. De acordo com Maraschin e Axt, haveria, entre a instituição escolar e os sujeitos nela inseridos, um processo de retroalimentação mútua:

“as instituições sociais funcionarão como potencializadoras de uma boa parte da atividade cognitiva do sujeito, assim como os sujeitos contribuirão para a construção e reconstrução

permanente das instituições. Ambos constituintes/constituídos da interioridade da via” (Maraschin; Axt, 1998, p. 138).

Numa ecologia cognitiva, podemos pensar as práticas pedagógicas como um dos modos de manifestação institucional constitutivo do ambiente de aprendizagem na sua própria atividade de produção. Práticas pedagógicas interativas compõem, então, na dialogicidade, as condições para potencializar o processo criativo de produção textual.

Axt (2000a), ao nas suas considerações sobre a linguagem como uma tecnologia de inventar-construir conhecimento, aponta que o bebê piagetiano, ao usar bastões ou puxar uma toalha para alcançar um objeto, está ordenando meios e fins e ampliando seu poder sobre os espaços e os objetos, utilizando, como meio, um instrumento exterior ao seu corpo. Nesse sentido, a autora diz que:

“bastões e toalhas sobre a mesa constituem tecnologias possibilitadas pela cultura que, ao expandir o homem em sua capacidade de construir-inventar conhecimento, podem novamente dar origem a artefatos sócio-técnicos, num infundável processo construtivo em forma espiral - de novas operações e novas estruturas (e novos produtos) -, em que novidade e repetição se alternam indefinidamente”. (Axt, 2000a, p.70)

Dentre as tecnologias possibilitadas pela cultura, entendidas como “adjuvantes na constituição do sujeito do conhecimento, um sujeito descentrado imerso num ‘coletivo pensante’⁴¹” (Axt, 2000a, p.69), a autora aponta a própria linguagem como um dos componentes das ecologias cognitivas:

"homens, instituições e tecnologias - entre as quais a linguagem - encontram-se numa relação de implicação mútua que, ao produzir novas formas de subjetividade, produz também novos modos cognitivos de estruturação e funcionamento" (idem)

A linguagem, também por uma sua característica de possibilitar a evocação na ausência, constitui-se, conforme a autora, como uma tecnologia adjuvante das organizações espaço-temporais do sujeito, "das relações causais e implicativas e dos esquemas conceituais sempre em construção, continuamente religando significações em seus caracteres identitários, bem como os diferenciando em seus deslizamentos" (Axt, 2000a, p.70).

Cabe notar que, conforme Axt, tais implicações mútuas, existentes entre sujeito e linguagem, surgem em decorrência das interações do sujeito com o meio, "seja ele físico, social ou simbólico" (Axt, 2000a, p. 71). Nesse sentido, a autora cita Piaget:

"Desde o seu nascimento, o ser humano está mergulhado num meio social que atua sobre ele (...) Mais ainda que o meio físico (...) a sociedade transforma o indivíduo em sua própria estrutura, porque ela não só o força a reconhecer fatos como também lhe fornece um sistema de signos inteiramente acabado que modifica o seu pensamento". (Piaget, cf. Axt, 2000a, p.71)⁴²

Salientamos que um ponto essencial para o nosso estudo é o entendimento de que é no acoplamento interativo com o meio social que o sujeito se constitui apropriando-se das tecnologias, entre elas a linguagem, e a elas atribuindo sentidos e criando novas possibilidades. Essa apropriação, caracterizada pela atividade do sujeito, implica, em termos de inserção nas ecologias cognitivas, a definição de sujeito cognitivo ativo, naquilo que se refere aos mecanismos construtivos da cognição, mas também ao sujeito da linguagem, naquilo que concerne ao percurso dialógicos em que está imerso.

Conforme Elias (1998), a partir da teoria piagetiana, um sujeito cognitivamente ativo se caracteriza pela sua "ação" permanente sobre os sentidos já construídos. Na interação, atribuímos novas significações a esses sentidos e somos

⁴¹ Conforme Lévy (1994).

⁴² Nos valemos dos estudos de Axt e Schuch (2001) para um esclarecimento acerca dos conceitos de sentido e de significação nas teorias de Bakhtin e Piaget, que podem ser vinculados através da idéia de signo ou de palavra, conforme Bakhtin. Segundo as autoras noção de sentido, em Piaget, poderia ser pensada em acordo com a de implicação, que, por sua vez, o autor articula com as noções de experiência. Acreditando que a definição de implicação se aplica igualmente com relação à vivência, as autoras apontam que, para Piaget, implicação trata-se de um "*mecanismo fundamental primitivo, que introduz imediatamente um vínculo de necessidade entre dois elementos na altura do primeiro encontro e que até então eram estranhos entre si*" (Piaget, cf. Axt; Schuch, 2001, p.11). De alguma maneira, a noção de sentido enquanto necessidade implicativa entre dois termos, e não ligado a um ou outro termo, encontra-se em Bakhtin, quando ele afirma que "*no âmbito da linguagem, (...) o sentido se constitui no contexto entre dois termos/sujeitos (...) no entremeio de (dois) outros sentidos, estes também sempre resultantes de interações anteriores*" (idem). Quanto às significações, no que diz respeito tanto à dialogia bakhtiniana, quanto à teoria piagetiana, elas guardariam alguma relação, ao serem compreendidas, no entender das autoras, "*enquanto tributárias de relações lógicas típicas da composição conceitual, mesmo quando definidas em relação aos esquemas cognitivos sensório-motores, enquanto conceitos práticos que detêm o que é generalizável das implicações entre ações*" (idem).

por eles atravessados, numa dinâmica de ressignificações “*de si sempre que significando o outro ou dos objetos de conhecimento*” (Elias, 1998; p.48). Nessa dinâmica, “*o sujeito indefinidamente constrói e reconstrói sistemas de significação, produzindo sempre novos sentidos, seguindo sempre novas possibilidades*” (idem).

Bakhtin também postula uma concepção de ativa de sujeito e de interlocutor no processo dialógico. Conforme o autor, no movimento dialógico constituinte dos sujeitos da linguagem são produzidos *enunciados*, considerados como as unidades reais da comunicação verbal. A mediação dos enunciados na interação verbal se processa através de uma *postura responsiva ativa* dos interlocutores. Dessa forma, o ouvinte, ao receber e compreender um enunciado, com ele:

“concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa[-o] adapta[-o] (...). A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda a compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte se torna locutor”. (Bakhtin, 1992a, p. 290)

De acordo com Sordi (1999), ambas as teorias postulam a constituição de um sujeito ativo, o que converge como mais um ponto favorável à articulação entre a dialogia bakhtiniana e a perspectiva piagetiana:

“como corolário de suas posições no campo do conhecimento e da linguagem, ambos os autores, defendem uma concepção de sujeito ativo: do ponto de vista da inteligência, construindo o conhecimento através da atividade real, fundada numa estrutura, seja física/mental/verbal, mas co-construída na interação, e do ponto de vista da linguagem, somente capaz de conhecer porque exerce uma atividade dialógica interativa”. (Sordi, 1999, p. 34)

Ao nosso ver, as perspectivas de Bakhtin e de Piaget podem se aproximar em uma abordagem que privilegie as ecologias cognitivas, por ambas tratarem de aspectos relativos à interação do sujeito com o meio, seja ele físico, social ou simbólico (Axt, 2000a), e por serem receptivas às possibilidades influenciarem nos sentidos decorrentes a partir da formação de acoplamentos entre os sujeitos, tecnologias e demais componentes aí presentes, e as mútuas relações entre eles no contexto do ambiente de aprendizagem informatizado. Para tanto, edificaremos dois mirantes de observação da paisagem ecológica com base na dialogia bakhtiniana e nas dinâmicas construtivas da cognição de Jean Piaget.

2.2 A ecológica paisagem entre os mirantes ou linguagem e construção cognitiva: das relações plausíveis entre as teorias de Bakhtin e Piaget

Embora um diálogo entre a teoria dialógica de Mikhail Bakhtin e da construção do conhecimento de Jean Piaget seja complexa, ela se justifica na medida em que os sujeitos abordados nesse trabalho se produzem, ao mesmo tempo, como sujeitos de linguagem e sujeitos cognitivos, ao constituírem possibilidades de sentido, mas, em parte, condicionados por imposições e/ou aberturas características dos respectivos campos que os instituem no interior de uma certa configuração ecológica.

Ao nosso ver, é exatamente nessa distinção de lugares que reside a riqueza dessa formulação, porque primeiramente, ao nos postarmos, ora em um dos mirantes, ora em outro, poderemos entrever de duas formas distintas a *ecológica* paisagem existente entre eles e, assim, buscar coordenar pontos de vista a partir de cada um dos mirantes, na tentativa de uma compreensão, de, pelo menos, parte da paisagem em sua complexidade. O segundo motivo consiste na tentativa de edificar os mirantes emergindo na paisagem de tal forma que, dependendo da forma de observação, de um deles seja possível divisar o outro.

Isso não implica que os mirantes de observação devam possuir uma mesma altura, isto é, que não possamos privilegiar, ou um ou outro, em dado momento ou situação, tendo em vista os diferentes aspectos focalizados.

De acordo com Bakhtin (1992a) os sentidos, caracterizados por seu caráter polissêmico, não se produzem isoladamente, mas na interação com o *outro*. Através dessa interação, os interlocutores, “*submetidos ao ato de cognição*” (Bakhtin, 1992a, p. 403), produzem sentidos que se interpõem entre aqueles que cada interlocutor trazia consigo antes do momento da interação. Bakhtin menciona uma *cognição dialógica* (ibidem, p.404), que assume, para o autor, características de *acontecimento*.

Por outro lado, Piaget e Garcia (1987) apontam que as relações entre o meio social e a cognição se estabelecem de tal modo que, de um lado, teríamos mecanismos de aquisição cognitiva do sujeito, e, de outro, teríamos formas pelas

quais as sociedades apresentam os objetos do conhecimento com os quais o sujeito interage. Segundo os autores, as significações dependem, em larga medida, da ingerência do meio social, em especial as interações verbais e a polissemia de sentidos a ela concernente, que compõem o que Bakhtin chamaria de *cognição dialógica*, porém a forma pela qual esses sentidos são apropriados pelo sujeito depende dos seus aspectos cognitivos.

Além disso, Sordi (1999) aponta que mesmo a polissemia de sentidos característica das interações verbais entre os interlocutores não ocorre fora de interações fundamentadas nos aspectos cognitivos. No entender da autora, tal polissemia decorre de interações interindividuais em que esses conseguem discernir o ponto de vista do outro e os sentidos a esses implicados. Dessa forma:

“o polissêmico só se torna polissêmico, material da linguagem e de consciência, se compreendido por uma lógica capaz de contemplar essa variabilidade de sentidos. Se, para Bakhtin, a palavra está repleta da palavra do outro, para Piaget, a palavra só se torna própria quando o eu pode descentrar-se de si mesmo, para finalmente reconhecer-se com o outro (...)”. (Sordi, 1999; p. 35)

No âmbito do nosso estudo, o diálogo entre esses dois autores, imersos em uma ecologia cognitiva, se faz importante para a análise da construção textual de sujeitos jovens e adultos em ambientes informatizados.

Em uma perspectiva dialógica, é possível, quando da análise de dados considerar essas construções textuais e seu entorno como extratos da cadeia da comunicação verbal, tais construções textuais, mais as interações verbais, constituindo elos dessa cadeia, onde estão imersos os sujeitos de linguagem.

Em uma perspectiva da dos mecanismos construtivos da atividade cognitiva, tais elos inalienáveis da cadeia da comunicação verbal são realizados por sujeitos cognitivos ativos que constroem novas possibilidades de sentido, os quais se encontram inseridos nos movimentos dialógicos que ocorrem no ambiente de aprendizagem.

Tendo em vista o diálogo entre as duas teorias, sinalizamos algumas complementaridades, considerando que a teoria bakhtiniana aborda as questões

relativas ao movimento dialógico criador de sentidos e a teoria piagetiana aborda as questões relativas à construção cognitiva de novos possíveis. Ao nosso ver, a riqueza dessa aproximação consiste na caracterização que procura vislumbrar, na diversidade das teorias que a compõem, alguns pontos de complementaridade que a constituem, dentro de uma perspectiva ecológica.

2.2.1 O mirante da linguagem: contribuições do dialogismo de Mikhail Bakhtin

Nosso interesse com esta seção é delinear para o nosso estudo uma perspectiva de análise a partir do campo da linguagem, mais especificamente, a perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin, no intuito de analisar construções textuais que consubstanciam os percursos da produção de sentidos de alunos jovens e adultos em processo de aquisição da língua escrita.

Ao longo do nosso trabalho pedagógico com esses sujeitos, percebemos as dificuldades práticas que envolviam a análise de suas construções textuais: esses sujeitos, ainda em fases iniciais da aquisição da língua escrita, escrevem seus textos de acordo com as hipóteses conceituais que construíram sobre ela. Essas hipóteses, descritas por Ferreiro e Teberosky (1986) através de pesquisas realizadas com crianças, foram corroboradas por outras pesquisas, de mesma natureza, realizadas por Ferreiro (1983) e Slomp (1990), com sujeitos jovens e adultos.

Além das questões conceituais relativas à escrita, nos parecia que essas construções textuais, tomadas isoladamente do seu contexto, não nos forneceriam elementos suficientes que pudessem revelar os percursos dos sentidos transcorridos no momento da escrita, nem as maneiras pelas quais esses sujeitos estavam fazendo uso das diferentes tecnologias de escrita disponíveis no ambiente, em especial as TICs. Dessa forma, sentíamos a necessidade de considerar as questões relacionadas ao entorno, ou seja, ao contexto dessas produções como elementos integrantes e indissociáveis do processo de produção textual dos sujeitos de pesquisa.

As apropriações pedagógicas da *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1986) embora constituam aportes importantes para a intervenção e

interpretação dos textos dos alunos, dizem mais respeito a aspectos relativos aos processos da aquisição da língua escrita de um ponto de vista conceitual, relegando, dessa forma, a um segundo plano a questão dos sentidos que esses sujeitos produzem nas suas construções textuais.

Objetivando delimitar como os sujeitos da linguagem, indissociados de seu contexto, constituem-se no movimento das interações verbais, e produzem sentidos na troca dialógica de enunciados com o *outro*, valemo-nos da perspectiva dialógica de M. Bakhtin.

A construção teórica de Bakhtin surge na década de 20, posicionando-se ante o formalismo russo e às perspectivas ideologistas de cunho marxista da análise literária, para apontar um terceiro caminho que diz respeito à interpretação de obras literárias. Para Bakhtin ao reduzirem-se as análises aos aspectos internos da obra, ignorando o seu contexto de produção e as formas pelas quais essa se insere como *elo inalienável da cadeia da comunicação verbal*, relega-se o processo de criação e a historicidade, em virtude da ênfase atribuída à “*fabricação*” de um produto material. Todorov (1992), na introdução à *Estética da Criação Verbal* afirma que, em Bakhtin, a noção central da pesquisa estética: “*não deve ser o material, mas a arquitetônica, ou a construção, ou a estrutura da obra, entendida como um ponto de encontro e de interação entre o material, forma e conteúdo*”. (Todorov, 1992, p.5)

Lopes (1999) aponta que Bakhtin se posiciona da mesma forma frente às perspectivas marxistas de análise do romance na década de 20. Conforme o autor, Bakhtin não partilha da visão do romanesco como representação direta de uma estrutura social e de seus conflitos, apesar de enfatizar uma natureza social não só da literatura, mas também da linguagem como um todo. Para Lopes (1999) Bakhtin discorda das análises sócio-ideológicas do romance, das quais a *Teoria do Romance* de G. Lukács é um exemplo, porque postulam como imperativo o reconhecimento, na obra literária, de um retrato da luta de classes.

A noção central da teoria de Bakhtin nos remete a uma outra direção: a obra, para fins de análise, não deve ser tomada somente como um “produto final” de um autor. Uma análise mais completa deve abranger tanto o produto, quanto o processo

de criação da obra. Esse processo, por sua vez, não é construído isoladamente, mas por um sujeito imerso em um complexo contexto de relações sociais e culturais pertencentes ao determinado tempo e espaço, segundo o conceito de *cronotopo* de Bakhtin (1992). Essas relações podem ser de vários âmbitos, não podendo, portanto, ser analisadas sob uma matriz prévia ou estanque de análise, como a da luta de classes, ou qualquer outra.

Sendo assim, resta-nos perguntar como tal processo de criação se constituiria. Para Bakhtin, os processos criativos parecem emergir da multiplicidade e da polifonia contextual, onde não são claros os limites entre suportes materiais e os sentidos (Axt 2000). Os comentários de Bakhtin, a seguir citados, acerca das contribuições das descobertas arqueológicas, poderiam, ao nosso ver, ser ampliados para as TICs:

“Isto nos proporciona novos suportes materiais do sentido, poderíamos dizer a carne do sentido. Na esfera da cultura, não há fronteira absoluta entre carne e sentido: a cultura não se edifica a partir de elementos mortos, é o vulgar tijolo, (...), entre as mãos do construtor expressa algo através da forma que lhe é própria. Por isso, a descoberta de novos suportes materiais do sentido introduz correções nas concepções do sentido e pode até acarretar uma reestruturação fundamental dessas concepções”.
(grifo nosso) (Bakhtin, 1992a; p.367)⁴³

Constituímo-nos como sujeitos da linguagem na relação com o *outro*, a quem nos dirigimos e de quem esperamos uma *compreensão responsiva ativa*. Essa relação com outro se dá através do uso efetivo da linguagem, e não através de um conjunto de regras e normas que constitui a língua. Para Bakhtin:

“(...) na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor [ou interlocutor] nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular”. (Bakhtin [Volochinov], 1992, p. 95).

⁴³ Nesse sentido, Cavallo e Chartier (1998), comentam acerca do advento das TICs e das possibilidades de escrita dessas decorrentes: *“Contra uma definição puramente semântica do texto - que habitou não apenas a crítica estruturalista, mas também as teorias literárias mais preocupadas em reconstruir a recepção das obras - é preciso considerar que as formas produzem sentido e que um texto se reveste de uma significação e de um estatuto inédito quando mudam os suportes que o propõem a leitura. Toda história das práticas de leitura é, portanto, uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras”.*(grifo nosso) (Cavallo, Chartier, 1998, p. 6)

Bakhtin atribui o nome de *dialogia* ao movimento que nos constitui como sujeitos da linguagem, através do uso efetivo dessa em um conjunto de contextos possíveis estabelecidos em interações verbais.

Bakhtin (1992) concebe a comunicação verbal como uma cadeia composta de elos inalienáveis, os enunciados, os quais são tomados como “*unidades da comunicação verbal*”. Esses enunciados podem ser orais ou escritos, e vão sendo construídos na dinâmica dialógica das interações verbais.

Nessa direção, passamos a considerar as construções textuais de nossos sujeitos de pesquisa como enunciados encadeados e inalienáveis dentro da cadeia verbal que, ao mesmo tempo, antecede, é sucedânea, e continua posteriormente aos momentos de construção textual no *ambiente de aprendizagem*, que é nosso foco de estudo. Fazem parte dessa cadeia de enunciados que compõem os textos, inserindo os alunos na corrente dialógica, as interações verbais instituintes da prática pedagógica, o contexto interacional no interior do ambiente de aprendizagem, bem como o atravessamento dos múltiplos acoplamentos particulares de cada sujeito que nesse ambiente, que lança os sujeitos a posições de autor. Axt, apoiada em Bakhtin, dirá, com relação a este grande e polifônico diálogo, que:

"sob essa ótica , diria que são os próprios contextos, ou situações da realidade, que suportam a produção de significações e sentidos já em circulação nos três âmbitos em que se podem realizar (das relações entre os sujeitos de linguagem, entre os textos, entre as culturas. Ou seja, os processos dialógicos engendram significações e sentidos atrelados a um contexto, a ponto de se poder dizer que os processos dialógicos se constituem entre contextos, derivando daí o caráter inacabado e 'inacabável do diálogo polifônico'". (Axt, 2000, p. 58)

Bakhtin considera o enunciado como uma totalidade indissolúvel, marcado pela especificidade de uma esfera da comunicação verbal. Essa totalidade compreende aspectos ligados ao conteúdo temático, à intenção do autor e as estruturações do gênero do discurso. Por conteúdo temático o autor se refere à transformação de um objeto, em princípio infinito, em um enunciado, o qual, de acordo com a intencionalidade do autor, recebe um acabamento relativo. Segundo Bakhtin, essa intencionalidade refere-se ao: “*querer-dizer; que determina o todo do enunciado: sua amplitude, seu limite*” (Bakhtin, 1992a, p. 300). O que desvela um

enunciado como fruto da intencionalidade do autor são seus aspectos expressivos que, conforme Bakhtin, devem ser tomados dentro de seu contexto para serem compreendidos. Dentre os aspectos expressivos, ele destaca a *entonação expressiva*, forma pela qual se pode expressar a relação emotivo-valorativa do autor com seu enunciado, de forma que mesmo uma palavra isolada, proferida com uma entonação expressiva, é alçada ao estatuto de um enunciado completo. A expressividade está ligada ao todo intencional do enunciado de maneira que

“Ao escolher uma palavra, partimos das intenções que presidem o todo do enunciado, e esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo. É esse todo que irradia sua expressividade (ou melhor, nossa expressividade) para cada uma das palavras que escolhemos e que, de certo modo, inocula nessa palavra a expressividade do todo”. (Bakhtin, 1992a, p. 311)

A intencionalidade do autor também determina a escolha do gênero do discurso em que o enunciado está estruturado. Nesse sentido, cabe notar que, embora cada enunciado seja um produto individual, através do uso da linguagem vão sendo criadas algumas formas *relativamente estáveis* de enunciados, denominados *gêneros do discurso*⁴⁴. Para Bakhtin, os gêneros do discurso regulariam os enunciados a uma espécie de formatação, mas sem encerrá-los, aos modos de dizer socialmente aceitáveis. Essa regulação se processaria do modo que *“quando construímos nosso discurso, sempre temos em mente o todo do enunciado, tanto em forma de um esquema correspondente a um gênero definido como em forma de uma intenção discursiva individual”.* (Bakhtin, 1992a, p.310). No caso específico de nosso estudo,

⁴⁴ Sobre os gêneros do discurso, Bakhtin aponta que aprendemos os gêneros do discurso junto com o aprendizado da fala, na medida em que aprender a falar, segundo o autor, é aprender a estruturar enunciados. Dessa forma, temos um rico repertório de gêneros do discurso, orais e escritos, do qual dispomos e utilizamos em toda interação verbal, de acordo com as circunstâncias e a quem estamos nos dirigindo. Os gêneros do discurso se relacionam com os enunciados de maneira que os primeiros orientam os segundos, incidindo sobre as articulações composicionais desses. Assim, quando escolhemos um tipo de oração, não o fazemos *“em função do que queremos expressar coma ajuda dessa oração, selecionamos um tipo de oração em função do todo do enunciado completo como se apresenta à nossa imaginação verbal e determina a nossa opção. A idéia que temos da forma do nosso enunciado, isto é, um gênero do discurso, dirige-nos em nosso processo discursivo”* (Bakhtin, 1992a, p.305). Embora sejam mais facilmente combinados, em comparação com as outras formas da língua, um autor sozinho não cria os gêneros do discurso: eles são construções elaboradas no meio social e possuem um grau normativo sobre os enunciados individuais. Também não se trata de um assujeitamento passivo aos gêneros do discurso. Mesmo sob a influência dos gêneros do discurso, os enunciados individuais mantêm a sua singularidade e criatividade.

estarão em pauta, basicamente, os gêneros de discurso originados das relações professor(es)-aluno(s) e alunos-alunos.

A totalidade do enunciado constitui-se em função de um movimento dialógico, caracterizado pelos aspectos proativos e retroativos do enunciado. Os aspectos *retroativos* dos enunciados se referem às questões decorrentes da *postura responsiva ativa* perante os enunciados que o antecederam. Dessa forma, em nosso enunciado inserimos *ecos de enunciados anteriores*, isto é, elementos que se remetem, de forma explícita ou subliminar, a enunciados anteriores. Os aspectos *proativos* do enunciado dizem respeito a sua formulação dirigida a um presumível interlocutor. Dessa forma, supomos as possíveis perguntas a serem feitas, presumivelmente, através de uma *postura responsiva ativa*. Para Bakhtin, elaboramos nossos enunciados na esperança (certamente vã) de responder a essas possíveis perguntas.⁴⁵

Os *sentidos* vão sendo produzidos no entremeio dos enunciados trocados entre interlocutores em interação verbal, dentro da corrente dialógica. Bakhtin afirma a natureza social dessa produção ao enfatizar que, embora a produção de sentidos seja potencialmente infinita, abarcando mundos e tempos, é somente na relação dialógica, mediada pela *postura responsiva ativa*, que os sentidos se constituem, à medida que se estabelecem como *reposta a uma pergunta*.

Dessa maneira, não se pode desvincular a produção de sentidos do diálogo e do contexto onde ele é produzido. Para o autor, o sentido não se produz por si e nem solitariamente, e sim na relação com o sentido do interlocutor, de forma que um sentido “*só se atualiza no contato com outro sentido, o sentido do outro (...) Por isso*

⁴⁵ Esses movimentos contínuos de retroação e proação que constituem a totalidade do enunciado, fazendo avançar a cadeia verbal dialógica, remete-nos com relativa clareza à proposta piagetiana de uma cognição fundamentada por uma dinâmica de desequilíbrios e equilibrações cognitivas, que funcionam através mecanismos regulatórios que, em um momento de estabilidade de uma dada ação frente a um desequilíbrio cognitivo (a dúvida ante um desafio, um problema, como a construção de um texto, por exemplo) enriquecem-na de elementos que retroagem sobre as ações anteriores e de elementos que proagem, objetivando presumíveis estratégias de resolução. Essa suposta isomorfia entre o funcionamento cognitivo e o funcionamento dialógico encoraja-nos a pensar possibilidades de encontro entre uma teoria da cognição, tal como a definida por Piaget, e uma teoria da linguagem nos moldes bakhtinianos.

não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade". (Bakhtin, 1992 p. 386)

Assim, Bakhtin afirma que o enunciado é uma construção *complexa e polimorfa*, sendo, para a sua análise, necessário não isolá-lo do movimento dialógico e do contexto em que surge, e sim contemplá-lo "*em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto um elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com outros enunciados*" (Bakhtin, 1992, p. 318-9).

Entendendo as construções textuais de nossos sujeitos de pesquisa como imersas nas relações dialógicas, podemos dizer que uma análise da produção de sentidos realizada pelos sujeitos dessas construções se daria na continuidade dos sentidos já produzidos: os ligados à rememoração de contextos anteriores à construção textual em pauta (experiências-vivências; o estar no e significar o mundo, a escola, a sala de aula, a escrita); os ligados ao contexto imediato à própria construção textual, no ambiente de aprendizagem (a relação professor(es)-aluno(s); aluno(s)-aluno(s); professor(es)-aluno(s)-tecnologias de escrita); e os ligados à presunção do contexto posterior, ao qual esse enunciado e os sentidos a ele concernentes são lançados (relação autor-leitor).

No seu movimento de retroação, esse enunciado será entendido na forma de um *preenchimento da rememoração* de contextos anteriores à construção desse enunciado, enquanto que, no movimento de proação, estará posta a *presunção dos possíveis* contextos posteriores a ele. Ambos os movimentos estão igualmente ligados aos acoplamentos entres os sujeitos de linguagem e o conjunto de componentes do contexto atual, fazendo com que emerja a produção de sentidos, consubstanciada em uma construção textual.

Dessa forma, tais rememoração e presunção constituem, junto à configuração contextual do momento atual, uma verdadeira *ecologia cognitiva*, instituinte das condições de emergência desses sentidos, uma ecologia em que uma cognição não é apenas individual, mas sim coletiva, enquanto atravessada por múltiplos contextos,

em que se encontram, se cruzam e se mesclam inúmeras vozes, atualizando em um único ponto - o enunciado-construção textual - passado, presente e futuro.

É através do *contexto* que, numa perspectiva dialógica, pode-se pensar nas relações cronotópicas estabelecidas pelo sujeito com o seu enunciado. Um texto visto como um enunciado da comunicação verbal só pode ser analisado em relação a outros (con)textos, integrantes da cadeia de comunicação verbal, orais ou escritos, que circundam a produção. Para tratar das relações entre textos e outros (con)textos, a partir da perspectiva bakhtiniana, Julia Kristevá cunhou o termo *intertexto* ou *intertextualidade* (Lopes, 1999 ; Dosse, cf. Axt, 2000). Lopes afirma que, de certa forma, esse conceito já havia sido entrevisto por Bakhtin em sua obra, através de conceitos como o de dialogia, de polifonia ou de multivocalismo. A nossa análise de texto no âmbito deste trabalho deverá considerar o diálogo de cada um com outros textos.

O segundo aspecto, a *situação transverbal*, reflete uma das perguntas centrais até hoje para quem se interessa pelos estudos do discurso: “*Como o discurso verbal se relaciona com a situação extraverbal que o gerou?*” (Brait, 1999, p.18) Para responder essa pergunta, Bakhtin aborda as situações extraverbais, entendidas como aspectos contextuais de outros âmbitos que não os da comunicação verbal, embora os contextos extraverbais devam ser considerados como componentes constituintes da comunicação verbal.

Compõem esse “contexto extraverbal” do enunciado três fatores básicos: a) a extensão espacial compartilhada pelos interlocutores (a unidade do visível, no caso, a caracterização do laboratório de informática); b) o conhecimento e compreensão compartilhados pelos interlocutores da situação existente; c) a avaliação compartilhada dessa situação (Brait, 1999).

De acordo com Brait (1999), Bakhtin relaciona o contexto extraverbal com a cadeia da comunicação verbal, de forma que qualquer espécie de enunciado concreto, expresso em um ambiente, atribui a todos os presentes a condição de co-participantes da formulação do referido enunciado. Assim sendo, o contexto extraverbal não se

coloca como causa mecânica do enunciado, mas como parte constitutiva essencial para o estabelecimento da produção de sentidos.

Para fins do presente trabalho, referimo-nos aos contextos extraverbais como, basicamente, sendo: 1) os elementos ligados à história de vida dos sujeitos presentes em seus modos de ser, agir, suas falas e textos (suas inserções na cultura, sua relação com a escrita; suas posições políticas; preferências, antipatias, etc.); 2) as posições do professor-pesquisador nessa pesquisa, indicadas também em seus modos de ser e de agir, em suas falas e seus textos; 3) as interações interindividuais, da mesma forma indicadas, entre professor-aluno(s), aluno(s)-aluno(s); 4) as tecnologias e a relação de indissociabilidade desses sujeitos com as tecnologias de escrita disponíveis no ambiente. Esses componentes dos contextos extraverbais, que pertencem ao âmbito da configuração das circunstâncias de discurso e dos filtros construtores de sentido (cf. Axt, 2000a), foram sendo capturados parcialmente através dos instrumentos de coleta de dados, a serem descritos na metodologia, ao longo do trabalho realizado com os alunos, no ambiente de aprendizagem informatizado.

Como uma cognição pode ser pensada, conectada neste diálogo com Bakhtin? Pode-se, numa ecologia cognitiva pensar, como já referido, numa cognição distribuída, descentrada, em que interno e externo fundem a diluir seus limites, na medida em que operações individuais e aquelas que intervêm nas relações interindividuais:

"se fundamentam, na minha [de Piaget] perspectiva atual, sobre as leis da coordenação geral das ações (que é tanto coletiva, como ligada às coordenações nervosas) (...), [e em que o] todo social não é nem uma reunião de elementos anteriores, nem uma entidade nova, mas um sistema de relações onde cada uma engendra, enquanto relação mesma, uma transformação dos termos que une. Evocar um conjunto interações consiste, com efeito, em apelar para características individuais como tais".
(Piaget, 1973, p.7-8)

Pois operações individuais e interações cooperativas (formadas de co-operações, ou operações agrupadas na relação interindividual) *"são uma única realidade vista sob dois aspectos diferentes"*, (ibid., p.106).

Pensemos, então, numa cognição que, sendo individual, de um ponto de vista estrito, é também coletiva, ecológica, criativa-inventiva e, porque dialógica, conseqüentemente, capaz de provocar deslizamentos para uma posição mais autoral; uma cognição dinâmica em seus movimentos retroativos e proativos e, enquanto imersa em relações com seus contextos, capaz de produzir, pela autoria, novos possíveis sentidos, produzindo a diferença.

Examinemos a teoria genética de Piaget, pelo viés das regulações constituidoras das dinâmicas da equilibração cognitiva, e produtoras dos movimentos de retroação e proação cujo processo criativo inventivo se concretiza em possíveis de sentido e de construção textual e cuja resultante poderá ser o processo reflexivo sobre os próprios modos de produção verbal-textual.

2.2.2 O mirante da cognição: contribuições da perspectiva de Jean Piaget

A epistemologia genética, formulada com base nos estudos do pensador suíço Jean Piaget (1896-1980), constitui-se como uma perspectiva epistemológica que se contrapõe à visão clássica de como se dá o ato de conhecer. De acordo com a visão clássica, o conhecimento provém da adequação de um sujeito consciente de si mesmo frente a objetos já prontos. Para Piaget, o conhecimento é *“una relación indisociable entre el sujeto y el objeto”* (Piaget; Garcia, 1994, p.246) a partir de uma total indiferenciação inicial entre o sujeito e objeto, bem como de si e do outro. Tal indiferenciação relaciona-se a outra, constituidora da noção de real, e que diz respeito à diferenciação entre real, possível e necessário, as quais, mediante a atividade cognitiva do sujeito, ir-se-ão constituindo e se implicando mutuamente.

Nosso interesse é capturar os meios construtivos propostos na teoria de Jean Piaget, buscando compreender como, no interior da cognição, individual/coletiva, podem ser engendrados os processos criativos-inventivos que poderão dar conta da produção de sentido no contexto da escrita em ambiente de aprendizagem informatizado.

Uma noção será, para nós, importante no tratamento da produção de sentido: a noção “escolhas” no interior do processo de equilibração das estruturas cognitivas,

ligadas ao mecanismo das regulações. As regulações, junto com as compensações, são mecanismos voltados às reequilibrações das estruturas cognitivas. Tanto as regulações, como as compensações, surgem como tentativa de resposta aos desequilíbrios cognitivos, os quais, por suas vez, surgem em decorrência das perturbações às referidas estruturas.

2.2.2.1 A dinâmica da equilibração das estruturas cognitivas

De acordo com Piaget, a equilibração das estruturas cognitivas é um *“processo que conduz de certos estados de equilíbrio aproximado a outros, qualitativamente diferentes (...), passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações”* (Piaget, 1976, p.11)⁴⁶. A dinâmica das equilibração cognitiva, segundo Piaget, envolve dois processos fundamentais. O primeiro desses processos, a *assimilação* refere-se à incorporação contínua de objetos ou eventos aos esquemas assimilativos já construídos pelo sujeito. Segundo Axt, com base em Piaget, um esquema constitui *“o essencial dos dados, ou o ‘conceito’, estruturado segundo uma certa organização lógica”* (Axt, 1994, p. 92). O segundo processo, a *acomodação*, é movido pelas resistências impostas pelos objetos de conhecimento aos esquemas assimilativos, provocando uma reorganização destes. Ao se reorganizarem, esses esquemas modificam-se no sentido de considerar as particularidades dos elementos que assimilam, *“embora sem perder a sua [dos esquemas] continuidade, nem seus poderes, de assimilação”* (idem).

Conforme a autora, a dinâmica entre os processos de assimilação e de acomodação se dá em três níveis: o da interação entre sujeito da ação – objeto de conhecimento; o dos próprios esquemas, quando esses, em princípio isolados, se coordenam e se diferenciam em novos esquemas, através de assimilações recíprocas, formando subsistemas; e o das coordenações dos subsistemas entre si deles com as totalidades já diferenciadas, podendo formar novas e outras totalidades.

⁴⁶ Quanto à estrutura e funcionamento das estruturas cognitivas, e suas similaridades e distinções em relação às estruturas dissipativas, descritos na física por Ilya Prigogine, bem como aos sistemas biológicos ver Piaget (1976, p. 12-3); Piaget e Garcia (1994, p. 251-2).

Conforme Axt (1994), ressaltamos as seguintes considerações acerca da interação entre o sujeito da ação e objeto de conhecimento: 1) embora o objeto de conhecimento seja fundamental para o desenrolar da ação, é o esquema assimilador que confere significações aos objetos e, ao mesmo tempo, determina as próximas ações relacionadas a esses; 2) a capacidade desse esquema conferir significações está relacionada a sua lógica interna, que é construída na historicidade de interações com outros objetos; 3) a construção dessa lógica interna depende tanto dos mecanismos de equilíbrio com relação aos conteúdos, relacionados aos objetos com os quais o sujeito interage, quanto das novidades, entendidas como formas que o sujeito é capaz de abstrair⁴⁷ a partir do próprio funcionamento desses mecanismos (abstração reflexionante).

Ao longo das suas ações, os sujeitos, em interações com outros sujeitos de linguagem, com as *tecnologias* de escrita disponíveis no ambiente, e com a própria produção de sentidos, entrariam em “*perturbação*”, quando a estabilidade de suas fosse desafiada. Piaget afirma que as perturbações são “*fontes de desequilíbrios*”, que só existem porque o sujeito já possuía uma estrutura cognitiva suficientemente elaborada para considerá-las. No entender de Piaget, os desequilíbrios são as contradições, móveis da pesquisa, que buscam por compreensão e que fazem avançar o conhecimento. Tais desequilíbrios ocorrem, em princípio, em virtude de uma assimetria existente entre *afirmações* e *negações*. O sujeito constrói suas estruturas “*inicialmente em cima das afirmações e dos caracteres positivos dos objetos, das ações e das operações*” (Piaget, 1976; p.21), ao passo que as negações somente são elaboradas após um longo processo de desequilíbrios e reequilibrações cognitivas.⁴⁸

⁴⁷ Para Piaget, existiriam três níveis de abstração: o primeiro deles diz respeito à abstração empírica, que está centrada em características físicas tanto do objeto, como em aspectos materiais da ação. Conforme Axt (1994), a construção das negações, segundo a teoria piagetiana engendra o processo de construção de um segundo nível de abstração, chamada reflexionante, as quais são ligadas “*de perto ao jogo das regulações (...) e cujo mecanismo interfere continuamente na formação de regulações das regulações*” (Piaget, 1976; p. 38-9). A abstração reflexionante “*por um lado converte, através de projeções sobre um nível superior, o que é tomado do nível inferior; e, por outro lado, e em momentos sempre alternados, reorganiza (de maneira mais ou menos ‘tácita’ ou mais ou menos consciente), no novo nível, o que foi transferido*”. (Axt, 1994, p.94). Quando a abstração reflexionante chega ao nível da explicitação consciente, torna-se, então, abstração *refletida*.

⁴⁸ Quanto às relações entre negações e afirmações na teoria das equilibrações cognitivas, ver Piaget (1976; p.15-24) e Axt (1994, p. 93-94).

O mecanismo das regulações se constitui na forma pela qual Piaget tenta explicar o “como” da dinâmica da equilibração. As regulações, que são reações a perturbações, podem ser entendidas como retomadas, num segundo momento, de uma determinada ação, em virtude dos resultados observáveis dessa. Essas retomadas, por corrigirem (“*feedbacks*” negativos), ou reforçarem a ação inicial (“*feedbacks*” positivos), dela se diferenciariam. Conforme Axt (1994) as regulações acontecem em todos os níveis do jogo cognitivo entre a assimilação e a acomodação.

Quanto à natureza das regulações, Piaget as classifica entre (quase) automáticas ou ativas. As *regulações (quase) automáticas* apresentam-se em situações sensório-motoras simples, em que os meios estão pouco sujeitos a variações. As *regulações ativas* caracterizam-se pelo fato do sujeito, no decorrer da interação, ser “*levado a mudar de meios ou poder hesitar entre vários*” (Piaget, 1976; p. 27). (idem). O autor reconhece que, embora seja muito tênue o limite entre esses dois tipos de regulações, é necessário delimitá-lo; para tanto, o critério de que o autor se vale é o da “*necessidade de efetuar escolhas*” o que ocorre, no caso das regulações ativas, e que, em diferentes graus, sempre provocam alguma *tomada de consciência*⁴⁹.

O mecanismo das regulações, proposto por Piaget, compõe-se de dois processos interdependentes: (a) a *retroação*, que busca a conservação de um estado; (b) a *proação*, que constitui um encaminhamento para um novo estado, “em devir”, ainda não atingido. Assim sendo, as regulações se caracterizam por dois papéis distintos. O primeiro é o de, na medida do possível, *conservar* os esquemas assimilativos. Nesse sentido, a totalidade do sistema cognitivo se constitui como um regulador, com sua tendência ao fechamento das estruturas, o que restringe a abertura a novas diferenciações. O segundo é o de *construir*, à medida que essas regulações

⁴⁹ Conforme Axt e Maraschin (1997), Piaget define a tomada de consciência como uma conduta em interação com todas as outras, e não como separada, a qual seria designada “a consciência”: a tomada de consciência “*trata-se, na realidade, de uma verdadeira construção, que consiste em elaborar, não ‘a’ consciência considerada como um todo, mas seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados*” (Piaget, cf. Axt e Maraschin, 1997; p.77). Ressaltamos que a tomada de consciência por parte do sujeito se caracteriza como gradual e não necessariamente se encontra em nível da explicitação consciente. A tomada de consciência decorrente dessas regulações ativas na origem das conceituações das ações.

podem levar a compensações⁵⁰, ou podem enriquecer a ação momentaneamente estabilizada de novos circuitos, retroativos e proativos, que, a partir de tentativas de antecipações, buscam acomodar os esquemas assimilativos aos novos dados, do mesmo modo que procuram assimilar estes estados aos esquemas já constituídos. As “invenções” decorrem das estratégias/procedimentos de que lança mão o sujeito no processo de reequilíbrio cognitivo. São as invenções que acabam por facultar *“diferenciações graduais em todos os níveis, a título da abertura de novas possibilidades de estruturação (os novos possíveis)”* (Axt, 1994, p.97).

Axt sintetiza, da seguinte maneira, a dinâmica da equilibração cognitiva, no que se refere aos processos de conceituação:

“Essa tensão entre assimilações (em diversos níveis) e acomodações próprias dos esquemas, consistindo em diferenciações e integrações cada vez mais diversificadas, caracterizam o processo de construção do menos estruturado (poucos esquemas conceituados entre si) para o mais estruturado (sistema conceitual, sempre melhor coordenado, mais coeso). O que dirige todo esse processo de novas estruturações é, justamente, a alternância para novos possíveis (na busca de soluções) e a necessidade de fechamentos (na forma de (re)integrações)” (idem).

Dessa forma, poderíamos dizer que as dinâmicas entre assimilação e acomodação se entrelaçam, quando da construção textual dos sujeitos jovens e adultos em interação com as TICs, em, pelo menos, três âmbitos:

- o primeiro âmbito diz respeito à construção da língua escrita em si, de acordo com os moldes descritos por Ferreiro e Teberosky (1986), envolvendo processos de tomada de consciência relevantes aos processos de conceituação do objeto lingüístico, que nesse estudo é contemplado, secundariamente, como um componente de uma ecologia cognitiva, na seção 3.4.3;

⁵⁰ De acordo, com Piaget, uma compensação pode ser entendida como *“uma ação em sentido contrário a determinado efeito [causado pelas regulações] e que tende, pois, a anulá-lo ou a neutralizá-lo”* (Piaget, 1976; p.31) Elas podem ser por inversão, no caso de uma negação total das perturbações, ou por reciprocidade, que acarreta modificações nos esquemas ou subsistemas envolvidos. Segundo Axt (1994) toda a compensação envolve uma avaliação que pode, por sua vez, levar a novas regulações.

- o segundo âmbito refere-se às diferentes tecnologias de escrita, entre as quais de maneira privilegiada, as TICs. Dessa forma, para o sujeito escrever utilizando o editor de texto, supõe-se a sua interação com outro artefato sócio-técnico específico. Essas interações, examinadas especialmente na seção 3.4.3, podem ser realizadas através de procedimentos como: ligar o computador; usar o teclado e *mouse*; trabalhar com o Windows e o editor de texto etc. Essa se apresenta como uma situação de *novo início* que os sujeitos enfrentam quando interagem com as TICs para realizar as suas construções textuais, envolvendo, ao nosso ver, desequilíbrios e reequilibrações cognitivas. Essas então se realizam através do mecanismo das regulações ativas, o qual, ao mesmo tempo em que procura conservar os esquemas cognitivos já construídos com relação a outras tecnologias, coloca esses frente a uma situação da busca por diferentes estratégias decorrentes da interação com as tecnologias de escrita digitais, podendo levar a novas possibilidades de produções de sentido;

- o terceiro âmbito, central ao nosso estudo, alude ao jogo de retroações e proações estabelecido pelo sujeito entre momentos de rememoração de contextos anteriores e de presunção de contextos futuros. O sujeito, imerso no ambiente de aprendizagem, ao produzir sentidos, cria, coordena e atualiza enunciados no *cronotopo* desse ambiente, sendo que esses enunciados podem ser considerados como uma tentativa de tematizar a sua produção de sentidos. Esses enunciados se consubstanciarão, então, como “*ponto de encontro e de interação entre o material, forma e conteúdo*” (Todorov, 1992; p.5). Essa consubstanciação, embasada numa intencionalidade do sujeito-autor e da qual ele não é totalmente consciente, terá como pretensão fazer sentido a um presumível interlocutor, no interior da cadeia dialógica.

2.2.2.2 A construção de possíveis na teoria piagetiana

A primeira pergunta que nos fizemos ao abordar as questões dos possíveis diz respeito a que noção de possíveis à que Piaget se refere. De acordo com Alves e Axt (2000), Piaget aponta que, do ponto de vista cognitivo, deriva o processo criador de possíveis das inserções dos sujeitos em situações inéditas que deles exigem a busca de uma heurística com vistas à resolução da problemática enfrentada. Dirá Piaget que “*nessa situação de novo início*”, os sujeitos ainda não imaginam “*os possíveis que*

poderão constituir, pois, estes não são de modo nenhum predeterminados naquele que precede (como se se tratasse de uma passagem da potência ao ato)” (Piaget, 1985, p. 136).⁵¹ Desse modo, ao longo das interações, constitui-se como que um *campo virtual de possibilidades*, “*mas naquilo em que o virtual não é senão possibilidade de descoberta*⁵² *ou de diferenciação de novos possíveis*” (idem). Alves e Axt (2000) consideram que esse campo se organiza como um vetor, formado em virtude de fatores como os modos cognitivos de estruturação e funcionamento dos sujeitos em interação com este *campo*, naquele momento específico e atual, sendo que ambos, funcionamento e estruturação são contingentes à historicidade das

⁵¹ Outro autor que trata, mais recentemente, da noção de possível em contraposição a noção de virtual é Pierre Lévy. Longe de pretender esgotar a questão, pois fugiria aos objetivos propostos nessa pesquisa, faremos algumas considerações acerca desses conceitos em Pierre Lévy e em Jean Piaget. Lévy, abordando a questão da virtualidade, contrapõe logicamente o conceito de possível ao conceito de real. Lévy parte do pensamento de Giles Deleuze para afirmar que o possível é um “*real fantasmático*”, estático e já construído, exatamente como o real, faltando-lhe somente a existência. Já para Piaget, a noção de possível trata de uma construção cognitiva do sujeito, à medida que: “*os possíveis estão constantemente em devenir e não comportam características estáticas; isso quer dizer que um possível ‘torna-se possível’ quando atinge o nível do atualizável*” (Piaget, 1992; p. 52). Dessa forma, ao nosso ver, o conceito de possíveis em Piaget opõe-se frontalmente ao “possível” de Lévy, “estático” e já “constituído”. Ao contrário, na ótica apresentada por Piaget, aproximam-se os conceitos de “possível” (Piaget) e “virtual” (Lévy). Segundo Lévy, “*contrariamente ao possível, estático e já construído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto e uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: atualização*” (Lévy, 1996; p.16). Piaget, por sua vez, convoca um “*campo virtual de possibilidades*”. Com isso objetiva mostrar como a construção da noção de possíveis se encaixa em um processo mais amplo, no qual o sujeito restabelece, ao longo de suas interações, uma diferenciação progressiva entre os conceitos de real, de possível e de necessário. Essas noções, inicialmente, estão indiferenciadas para o sujeito, que as diferencia à medida que as construções das noções de possível e de necessário vão enriquecendo a de real. A determinado momento desse processo de diferenciação se processa “*uma etapa final de integração na qual as sínteses graduais do possível e do necessário subordinam o real e o estruturam de forma mais adequada*” (Piaget, 1992; p. 71). É interessante notar que ambos os autores utilizam o termo “atualizar”: Lévy para designar o processo de resolução dos complexos instaurados pelo virtual; Piaget, para designar o momento em que possíveis “tornam-se” possíveis para o sujeito (Piaget, 1992). Nesse sentido, concordamos com Rickes (1997), de que haveria relações entre o *virtual* de Lévy e o *campo virtual de possibilidades* de Piaget. Um outro ponto que nos parece aproximar esses autores é o fato de tanto a noção de virtual de Lévy, quanto a de possíveis, em Piaget, se voltarem contra a pré-formação de possibilidades, onde todos os possíveis estão dados em suas realidades iniciais.

⁵² Embora, nesta citação, Piaget remeta a processos de descoberta, dando a impressão de que o que estaria em consideração seria “descobrir o que já estava lá desde sempre”, ao considerar tais processos, ao lado dos processos de diferenciação, alinha-se a uma perspectiva da invenção-construção; na teoria piagetiana, os processos de diferenciação, que constituem novas construções, são processos inventivos-criativos que emergem como resultado dos efeitos de circularidade complexa do sistema como um todo; esta, ao visar à preservação da organização, mediante movimentos de retroação, produz diferenças que, sendo desvio (que, por sua vez, produz lacunas) é amplificada no movimento de proação; estes movimentos, no seu esforço compensatórios de “sutura”, acabam por instaurar o novo.

interações cognitivas anteriores nos contextos por onde circulam os sujeitos; são ainda contingentes à configuração da problemática em que esses sujeitos estão inseridos e às interações entre sujeitos ou deles com objetos. Esse vetor, conforme os autores, de certo modo, *orienta os sujeitos na direção de descobrir-construir novas e outras formas de procedimentos e de articulações* (Alves e Axt, 2000). Importa dizer, nesse contexto, que estaremos privilegiando não tanto o possível a que os sujeitos chegam como resultado, mas o próprio processo de construção do mesmo. Segundo Piaget:

“Cada possível é pois o resultado de um acontecimento que produziu uma ‘abertura’ sobre si mesmo enquanto ‘novo possível’ e sua atualização dá lugar, em seguida, a ‘novas’ aberturas de possibilidade (...) Nosso objeto de estudo será, pois, a invenção ou compreensão do possível por um sujeito a partir da hipótese de que, fora dessa condição, o possível em si mesmo não tem significação”. (grifo nosso) (Piaget, 1992, p.52-3)

De acordo com Axt e Maraschin (1997) os possíveis, em Piaget, se relacionam com a equilibração das estruturas cognitivas como:

“um mecanismo funcional responsável pelos processos contínuos de novas diferenciações estruturais/sistêmicas, constituindo a fonte para novas aberturas. Ou seja, a formação de possíveis (e o seu mecanismo complementar, as necessidades) dirigem o conjunto das estruturas cognitivas, mas situando-se em escala superior. Nesse sentido, a construção de possibilidades (os possíveis) constitui, sempre, um produto das atividades do sujeito e não um observável dado na experiência”. (Axt; Maraschin, 1997, p.77)

Outra pergunta seria em que ponto do processo cognitivo se instanciariam essas aberturas a novas possibilidades. Para responder a essa pergunta, Piaget (1992) define a existência de dois sistemas cognitivos de coordenação de ações. Um dos sistemas está voltado aos êxitos (*sistema procedural*), e coordena-se distintamente do outro sistema voltado às compreensões das ações, (*sistema presentativo*)⁵³. Embora os possíveis só se ampliem no momento em que são assimilados, através das

⁵³ O sistema procedural compõe-se de esquemas de ações que funcionam em contextos restritos, baseados em múltiplas tentativas, e que podem se estabelecer bem antes do sujeito deles tomar consciência. O sistema presentativo possui uma organização distinta da do sistema procedural, por estar voltado a estruturas generalizantes, que necessitam de um grau mais apurado de tomada de consciência por parte do sujeito para se constituírem.

regulações compensatórias, ao sistema presentativo, conforme Piaget, é no sistema *procedural* que reside a mola propulsora das construções de possibilidades, mais precisamente nas *regulações ativas*, caracterizadas pela *necessidade de efetuar escolhas*, desses esquemas procedurais.⁵⁴

O autor relaciona mais estreitamente os possíveis e as escolhas ao expor que essas teriam um desenvolvimento análogo ao dos possíveis, porque, em princípio, seriam as escolhas sucessivas, paralelamente às noções de possíveis hipotéticos, entendidas como possíveis calcados na ação concreta. Segundo o autor, Conforme vai se ampliando o leque de possíveis, à medida que vão se tornando mais inferenciais, esses possíveis se tornam soluções simultaneamente *escolhíveis* (Piaget, 1985). Assim, ao nosso ver, as escolhas teriam uma dupla função durante a atividade cognitiva do sujeito: atualizar os possíveis do *campo virtual das possibilidades* e de produzir outros e novos possíveis no transcurso da ação.

No que diz respeito aos limites das escolhas, segundo Piaget (1985) há dois fatores a serem considerados: o contexto do problema e as *pseudo-necessidades*⁵⁵ que, ao limitarem os possíveis, igualmente limitam as escolhas geradoras de novos possíveis.

A construção textual pode ser entendida como um engendramento de possibilidades se considerarmos que, durante a atividade de escrita, o sujeito realiza escolhas entre diferentes formas que buscam expressar a sua produção de sentidos.

⁵⁴ No entender do autor: “a abertura para novos possíveis depende, essencialmente, do sistema dos procedimentos; e isso é evidente porque um procedimento repousa sobre a crença na possibilidade de um êxito e as regulações [ativas] que corrigem ou completam o método visam melhorar as ações empregadas que consistem, por isso mesmo, em atualizações no interior de um leque mais amplo de possíveis”. (Piaget, 1992 ; p. 59)

⁵⁵ No cerne das pseudo-necessidades há uma confusão do sujeito entre o geral e o necessário (por ser geralmente assim, é necessário que assim seja) e uma indiferenciação do factual e o normativo (o que é de determinada forma ‘deve’ ser assim, por uma obrigação tanto lógica quanto moral). Essa confusão e indiferenciação acabariam por explicar a dificuldade das primeiras aberturas para novos possíveis, porque esses, dada a sua natureza de novidades, “devem superar as limitações impostas pelas pseudo-necessidades” (Piaget, 1992; p.63). Ou seja, para se constituir novas possibilidades não é suficiente apenas “imaginar o novo, mas abolir as limitações que o real atual opõe aos possíveis em devenir; desta maneira, o aumento dos possíveis se apresenta também como uma vitória progressiva, mas laboriosa, sobre as limitações” (ibid.; p. 63-64). Piaget (1985) e Piaget e Garcia (1994) apontam que as pseudo-necessidades não se referem somente à construção de possíveis pelo sujeito, pois também estão presente em todas “as etapas história das ciências” (Piaget, 1985; p.9).

Assim sendo, a configuração de novas possibilidades se processa por intermédio das escolhas que o sujeito realiza durante a sua atividade de escrita, as quais, abrem ou restringem outras possibilidades que, por sua vez, originam novas escolhas e assim sucessivamente. Dessa forma, durante a atividade de escrita, se processa um jogo de escolhas que tem, como possibilitador, o *campo virtual das possibilidades*, projetado a partir da problemática criada, e, como restritor, as *pseudo-necessidades*. Esse jogo de escolhas pode ser decorrente tanto das opções do sujeito, quanto das influências do ambiente de aprendizagem sobre o mesmo. Essas possibilidades e restrições influenciariam, ao nosso ver, tanto a produção de sentidos, como a própria atividade de escrita nessas circunstâncias.

Ao considerarmos o processo de construção dos possíveis como endógeno ao sujeito, entendemos que é papel do professor-pesquisador, é tanto inferi-lo a partir da análise das atividades dos sujeitos e de elementos contextuais dessa produção, quanto desafiá-lo à atividade produtora. Na realização das atividades, bem como na análise das mesmas, o professor-pesquisador deve considerar a sua própria posição na pesquisa, ao mesmo tempo em que mantém relações de professor-aluno com os seus sujeitos de pesquisa.

É assim que, entre possibilidades e limites, também o professor-pesquisador, ao longo do processo de pesquisa, vai “construindo” um modo particular de fazer escolhas, orientando a sua análise das construções textuais dos sujeitos de pesquisa, sendo que, por ser particular, esse modo não se advoga o direito de ser “único”, e nem de ser “preditivo”.

3 DO INDIVISO ENTRE CAMPO, PASSOS, PEGADAS, CAMINHOS, MIRANTES E PAISAGEM: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E ANÁLISE DOS DADOS

Nesse momento trataremos de definir as questões metodológicas concernentes a esse estudo. Este visa a acompanhar o acoplamento interativo entre os sujeitos jovens e adultos e as TICs em ambientes de aprendizagem informatizados e receptivos aos processos dialógicos, buscando compreender os percursos de produção de sentidos que aí se instauram, na relação com os contextos que lhes concernem, através da análise das construções textuais desses, da observação dos contextos concernentes à produção das mesmas e de informações acerca dos contextos anteriores por onde circulam desses sujeitos.

3.1 Chão e paisagem: o encontro inusitado como proposta pedagógica

De acordo com o objetivo dessa pesquisa, vem sendo implementado, desde 1998, um espaço de experimentação pedagógica com um grupo de alunos do nível I do PEFJAT/UFRGS.⁵⁶ Esse espaço pretende se caracterizar pelas suas práticas pedagógicas que enfatizam as relações dialógicas desses sujeitos entre si e com as TICs.

O referido grupo de alunos do nível I do PEFJAT/UFRGS tem atividades escolares duas vezes por semana, às terças e às quintas-feiras, pelo turno da manhã, no prédio da Faculdade de Educação da UFRGS, localizado em seu campus central. Durante as atividades realizadas no laboratório de informática, se encontram presentes, além dos alunos e do professor-pesquisador, a professora responsável pela turma em sala de aula e a sua monitora. As atividades no Laboratório de Informática

⁵⁶ Desde outubro de 2000, integram o grupo de trabalho, no laboratório de informática, alguns alunos do nível II.

do Ensino Superior (LIES/FACED/UFRGS), localizado no mesmo prédio acima referido, ocorrem semanalmente às terças-feiras, no período das 8:30 às 10:30,

Integram o grupo de alunos do PEFJAT/UFRGS funcionários e ex-funcionários da Universidade e membros da comunidade em geral. Os alunos do nível I (alfabetização) se caracterizam por estarem em processo de aquisição da língua escrita. A progressão desses alunos para o nível II (pós-alfabetização) pode-se dar a qualquer momento do curso, mediante avaliação dos seus professores.

Atualmente, o grupo de alunos do nível I do PEFJAT/UFRGS é composto por nove pessoas, quatro homens e cinco mulheres, sendo que dois são funcionários ou ex-funcionários da UFRGS e três prestam serviços nessa Universidade. Informamos que essas pessoas pertencem a diferentes faixas etárias, desde jovens até a terceira idade.

As atividades no laboratório são realizadas em computadores do tipo PC, que operam no sistema operacional Windows. Essas atividades consistem em tarefas direcionadas à construção textual, utilizando o processador de textos Microsoft Word, bem como outras: visita a *sites* na internet; jogos; troca de mensagens eletrônicas, e trabalhos com programas gráficos.

Nossa preocupação foi realizar um trabalho pedagógico, presencial e sistemático, com os alunos do nível I do PEFJAT/UFRGS. Para tanto, procuramos estabelecer um espaço que possibilitasse a experimentação pedagógica em ambientes informatizados, dentro de uma instituição de ensino fundamental de jovens e adultos voltada para a educação popular.

Dessa forma, poderíamos caracterizar o nosso estudo dentro do âmbito da pesquisa participante, por esse estar direcionado à criação de um espaço de experimentação pedagógica, conforme referido. Como o nosso objetivo de pesquisa está voltado à produção de sentidos durante a atividade de construção textual, acabamos optando por realizar, na análise, um estudo de caso a partir de dois sujeitos de pesquisa.

A implementação desse ambiente de aprendizagem informatizado se constituiu em uma tentativa de atrelar dois ambientes distintos: a inserção das atividades no laboratório da informática em diálogo com as atividades desse grupo de alunos em sala de aula, dentro de um corpo institucional de um programa de educação voltado a jovens e adultos trabalhadores, partindo de uma perspectiva da educação popular.

A postura pedagógica inicial do professor-pesquisador fundamentava-se em uma leitura recontextualizada do método clínico piagetiano voltado às práticas pedagógicas, e dos aportes teóricos fornecidos por Ferreiro e Teberosky (1986), que visavam à compreensão e à análise dos textos nesse estágio da construção da escrita. Ao longo das práticas pedagógicas foram se instituindo princípios de interação calcados na dialogicidade, entendidos como elemento constitutivo da produção de sentidos realizada por interlocutores no uso efetivo da linguagem, conforme os pressupostos bakhtinianos.

Já antes, mas a partir daí, particularmente, o trabalho com o grupo de alunos do PEFJAT/UFRGS vem sendo desenvolvido no sentido de estabelecer um ambiente de aprendizagem cooperativo entre a sala de aula e o laboratório de informática, no sentido de tentar diminuir as distâncias físicas e pedagógicas entre esses dois ambientes, através de relações embasadas numa postura dialógica, que tem como proposta a dinamização de um processo de ressignificação, tanto para professores, como para alunos, das tecnologias da informação e da comunicação.

Essa postura dialógica tem perpassado vários âmbitos: entre educadores, entre educadores e alunos e entre educadores/alunos e as tecnologias disponibilizadas no ambiente, considerando-se que, a exemplo do lápis e do papel, outras tecnologias de escrita estão disponibilizadas no ambiente, além do editor de textos.

Ao nosso ver, o caráter dialógico e processual das práticas pedagógicas assegurou uma maior flexibilidade no planejamento de atividades, que passou a ser considerado como estratégia e não como programa.⁵⁷ Dessa maneira, esse

⁵⁷ Conforme Morin (1996), podemos pensar que existe uma diferença entre programa e estratégia: o programa, de um lado, estaria relacionado a uma rotina pré-definida de atos e procedimentos que

planejamento passou a ser visto como uma atualização das possibilidades de prática pedagógica, e não como possibilidade única, conforme aponta Mendes (1999).

Na perspectiva de apropriação das tecnologias, dentro do âmbito da educação popular, através das relações dialógicas, a inserção das TICs no processo de aquisição da língua escrita de alunos jovens e adultos pretende se constituir como uma diluição na relação assimétrica professor-aluno, com vistas à proliferação dos processos de produção de sentidos.

3.2 Caminhos metodológicos

Na condição de professor-pesquisador envolvido na experiência pedagógica direcionada aos sujeitos jovens e adultos, entendemos a nossa pesquisa enquanto uma pesquisa participante. Contudo, em virtude da análise das construções textuais dos sujeitos de pesquisa, levando em consideração a possível influência de elementos contextuais, realizaremos estudos de caso sobre dois sujeitos de pesquisa.

Segundo Demo (1984), a pesquisa participante surge como uma anteposição às formas tradicionais de se fazer pesquisa. Essas formas tradicionais, que se pautam por uma “objetividade” e uma “neutralidade” da ciência e do pesquisador, implicam uma cisão muito clara entre pesquisadores e comunidades pesquisadas, bem como entre sujeitos e objetos de pesquisa. Para o autor, a pesquisa participante surge como mais uma possibilidade de se fazer pesquisa em que sejam explicitadas da melhor forma possível as intencionalidades políticas do pesquisador e o engajamento com a realidade da comunidade estudada.

Freire (1983) aponta para a importância pedagógica da pesquisa participante como um ato educativo. Nesse sentido, teríamos, trabalhando em conjunto, os pesquisadores e as comunidades pesquisadas, entendidos todos como sujeitos ante um objeto comum de conhecimento: a reflexão acerca de suas próprias

devem funcionar sem variação; a estratégia, por outro lado, estaria relacionada a um cenário onde a ação pode modificar-se em virtude das circunstâncias que possam surgir ao longo do caminho, constituindo-se, dessa forma, na "arte de trabalhar com a incerteza".

circunstâncias. Dessa forma, na medida em que pesquisamos, educamos e somos educados pelas comunidades com as quais interagimos. Assim, “*pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento*” (Freire, 1983; p. 36).

Como a pesquisa participante surge em decorrência de um engajamento do pesquisador com as causas das comunidades populares, surgem críticas em relação a essa forma de fazer pesquisa. Demo (1984) expõe-nas e podemos dizer que basicamente referem-se a: 1) uma ênfase excessiva no caráter político-ideológico da investigação, que pode descambar em um ativismo exacerbado e um dogmatismo ideológico que acaba por turvar a visão do pesquisador; 2) uma ênfase na prática e “*idolatria*” das posições das culturas populares, em detrimento das percepções teóricas do pesquisador.

Acreditamos que nosso estudo apresenta, claramente, dois momentos. No primeiro, voltado à fase de coleta de dados, o estudo assume características de uma pesquisa participante à medida que se privilegia o engajamento no cotidiano da experiência pedagógica, do professor-pesquisador com as professoras responsáveis pela turma, assim como seu compromisso social-educacional com as demandas do grupo de alunos. Da mesma maneira, os dados que utilizamos para realizar as análises das construções textuais dos sujeitos de pesquisa foram coletados ao longo do processo de implementação desse espaço pedagógico e não somente em momentos característicos de pesquisa, os objetivos de pesquisa do professor sendo conhecidos e aprovados pelo grupo pesquisado.

Já em um segundo momento, em virtude do nosso objetivo ser o de analisar de modo mais aprofundado as construções textuais, através de seus elementos contextuais, buscando inferir os percursos de produção de sentidos pelos sujeitos, optamos por realizar estudos de caso sobre dois sujeitos que participaram das experiências pedagógicas no laboratório de informática. Um estudo de caso se caracteriza, de um modo geral, pela tentativa de se tentar reunir “*informações tão numerosas e tão detalhadas quanto possível com vistas a aprender a totalidade de uma situação*” (Buryne, Hermann & Schouteete, cf. Rickes, 1997; p. 64). Os estudos de caso, segundo os autores, somente se tornariam válidos cientificamente se amparados em teorias sólidas para proceder a análises que, explicitadas no decurso

da pesquisa, suscitasse as perguntas que norteariam o processo de análise. De acordo com esses autores, os estudos de caso podem possuir características exploratórias no sentido de descobrir novas problemáticas que originem novas pesquisas. Assim sendo, nosso estudo também pode ser considerado como exploratório, no sentido de que foi o encontro entre sujeitos jovens e adultos em processo de aquisição da língua escrita e as TICs, em ambientes informatizados de orientação dialógica que acabou por suscitar a problemática abordada nesta pesquisa.

Consideramos relevante o conceito bakhtiniano de exotopia, relativo às questões metodológicas nas ciências humanas, para caracterizar nosso estudo:

“Que devemos nos implementar numa cultura, contemplar o mundo por seus olhos, concordo! É uma fase indispensável no processo de compreensão de uma cultura. Mas se a compreensão se reduzisse apenas a essa fase, nada mais ofereceria senão uma duplicação de dada cultura. Uma compreensão ativa não renuncia ao seu próprio lugar no tempo, à sua cultura (...)”. (Bakhtin, 1992a, p. 367-8)

Consideramos que, no âmbito da pesquisa participante, institui-se um verdadeiro diálogo entre duas culturas, no caso, a cultura do professor-pesquisador e a dos sujeitos-autores quando da manutenção das características e totalidades de ambas, de forma que elas possam enriquecer-se mutuamente, sem anularem-se uma a outra, ou confundirem-se de modo sincrético.

Já no âmbito da análise das construções textuais, o princípio de exotopia se desvela no que Bakhtin chama de complexidade da relação alheio-pessoal. Conforme o autor, um princípio da exatidão e profundidade nas ciências humanas seria dado pela resolução da diferença entre os cronotopos, no caso, dos sujeitos-autores e do professor-pesquisador, de tal forma que o professor-pesquisador pudesse solucionar a alteridade do que lhe é alheio, mas sem transformar esse em pessoal.

Outro princípio referente à metodologia nas ciências humanas, levantado por Bakhtin, diz respeito ao problema das distâncias relativas dos contextos pelos quais se analisa uma obra. O autor coloca a esse respeito, dois planos de análise: um plano é referente à pequena temporalidade, dizendo respeito à ordem da contemporaneidade, de um passado imediato e de um futuro presumível-desejado; o outro plano é referente à grande temporalidade, esta dizendo respeito a um diálogo

infinito e inacabável entre diferentes cronotopos, em que nenhum sentido morre ou é definitivamente abandonado. Em uma perspectiva da grande temporalidade, a qualquer momento, um novo contexto poderá rememorar e renovar os sentidos de contextos anteriores.

Partindo dessas considerações, consideramos, em nosso estudo, que as construções textuais do grupo de alunos, se, de um lado, estão comprometidas com a pequena temporalidade do ambiente de aprendizagem, constituindo uma resposta a uma proposta de interlocução dialógica desencadeada pelo professor-pesquisador num contexto ecológico particular de relações complexas; de outro lado, inserem-se essas construções em uma temporalidade, diríamos, dilatada, respondendo sentidos produzidos em outros contextos que transcendem os do ambiente de aprendizagem, sendo a esses anteriores.

De igual modo, na continuidade do processo dialógico, esses textos não apenas se propõem a constituir sentido para um leitor provável no interior da ecologia do ambiente de aprendizagem, mas muito possivelmente constituem ecos em novos contextos, por onde circularão nossos sujeitos, reverberando novos possíveis sentidos.

3.3 Passos metodológicos

- Dos sujeitos-autores

Dos alunos que participaram das atividades realizadas no laboratório de informática, elegemos dois sujeitos para serem nossos sujeitos de pesquisa, com cada um dos quais realizaremos estudo de caso. Com a finalidade de preservar no anonimato as suas identidades, optamos por nos referir a eles como *Len* e *Ive*. O critério de seleção tentou contemplar diferenças de gênero, faixas etárias, e experiência escolar: *Len* é do sexo masculino, tem 29 anos, frequentou a escola, mas teve muito pouco tempo de escolaridade antes de passar a frequentar o PEFJAT/UFRGS; *Ive* é do sexo feminino, tem 51 anos, e teve uma maior experiência escolar, já tendo frequentado outros programas de alfabetização de jovens e adultos antes de passar a frequentar o PEFJAT/UFRGS. Ambos sujeitos começaram a frequentar as aulas no segundo semestre de 1999.

- Os instrumentos de coleta de dados

Do material coletado para a pesquisa, destacamos o conjunto de textos produzidos pelos alunos, dentre os quais serão analisados mais detidamente dois textos de *Len* e 2 textos de *Ive*. As atividades de construção textual foram realizadas no LIES entre novembro e dezembro de 1999, sendo esses textos o foco central de nosso trabalho. Trata-se de dois momentos de construção textual, com duas consignas distintas: a) a construção textual a partir da consigna *escreva*; b) a construção textual a partir de um provérbio/dito popular.

Os demais materiais coletados correspondem a gravações das interações durante as atividades realizadas no laboratório, observações participantes, sobretudo no que diz respeito às práticas de escrita; e entrevistas realizadas com cada sujeito de pesquisa, direcionadas à obtenção de dados do contexto, mais voltado para elementos sócio-culturais da história de vida de cada sujeito, da sua relação com a escrita; das expectativas e do andamento do trabalho e da interação com as diferentes tecnologias de escrita.

- Os percursos de sentido: da análise dos dados

1) Do âmbito da dialogia, traremos elementos para a interpretação das relações entre sujeitos, e depois, especificamente, entre autor e leitor, identificadas através de marcas deixadas pelo sujeito-autor na construção textual. Essas marcas serão interpretadas igualmente com base na gravação das interações e registros de campo, dizendo respeito à captação do contexto extraverbal e das práticas de escrita no laboratório, e em entrevistas, buscando algumas informações sobre os contextos anteriores dos sujeitos.

2) do âmbito da perspectiva dos mecanismos construtivos das atividades cognitivas de Jean Piaget, buscaremos elementos para analisar as relações descritas no item 1, mediadas⁵⁸ e mediatizadas⁵⁹ pela relação sujeito-tecnologias de escrita, em especial a escrita digital através da editoração eletrônica.

⁵⁸ Diz-se que as relações dialógicas entre sujeitos e entre autor-leitor são *mediadas* na medida em que aí intervém, de um lado, as tecnologias de escrita as quais os sujeitos se encontram acoplados no momento de construção textual; e de outro, os próprios esquemas cognitivos dos sujeitos, mediadores nas escolhas que estes farão no decorrer do processo produtor, constituindo os sentidos no texto.

- Da apresentação dos textos:

Os textos serão apresentados na versão original escrita pelo sujeito-autor. Isso não significa que eles também não sejam apresentados de outras formas, que possam melhor servir aos propósitos de análise. Salientamos, porém, que em nenhum momento faremos modificações relevantes na estrutura ou na apresentação da versão original.

3.4 O que se tenta ver dos mirantes na paisagem: percursos da produção de sentidos

“compreender o texto como o compreendia o próprio autor. Mas a compreensão pode e deve ser superior a dele. Uma obra, poderosa e profunda, é, sob muitos aspectos, inconsciente e portadora de sentidos múltiplos. A compreensão faz com que a obra se complete com consciência e revela a multiplicidade de sentidos. A compreensão completa o texto: exerce-se de maneira ativa e criadora. Uma compreensão criadora prossegue o ato criado.” (Bakhtin, 1992a, p. 382)

3.4.1 Sujeito *Len*

3.4.1.1 Contextos

Len tem 28 anos, é casado, tem um filho pequeno e é natural de São Borja, cidade do interior do Rio Grande do Sul. Ele se integrou no grupo de alunos do nível I do PEFJAT/UFRGS em outubro de 1999. Os contextos de *Len*, aqui descritos, foram registrados a partir de observações realizadas durante as práticas pedagógicas e de duas entrevistas: a primeira, em dezembro de 1999, quando *Len* era aluno do PEFJAT; a segunda, no primeiro semestre de 2000, quando *Len*, em virtude da incompatibilidade de horários entre as aulas do PEFJAT e do seu novo emprego,

⁵⁹ Diz-se que as relações dialógicas entre sujeitos e entre autor-leitor são mediatizadas na medida em que as tecnologias de escrita, as quais estão acoplados os sujeitos, introduzem na relação dialógica um lapso de tempo, que provoca/institui um distanciamento entre os sujeitos: de um lado, tal distanciamento favorecerá a reflexão pelos sujeitos sobre a construção do seu próprio enunciado e, de outro, insta a proliferação de novos sentidos, tanto pela rememoração, quanto pela antecipação de contextos por onde circulam/circularão os sentidos em construção.

freqüentava outro programa de alfabetização de jovens e adultos.⁶⁰ A hipótese de *Len* sobre a língua escrita se encontra em um estágio alfabético, de acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986). Salientamos que *Len* tem conhecimento da pesquisa realizada pelo professor, assim como de que poderia vir a ser sujeito da mesma.

Durante as entrevistas, *Len* relata os dois motivos básicos que o impediram de cursar o colégio na infância: seu desejo de seguir os passos do pai, capataz de estância, e o fato de sua família ter morado em muitos lugares. Segundo ele, “*porque meu pai não parava muito no emprego.*” *Len* também diz que não gostava muito da idéia ir à escola. Segundo seu relato, certa vez foi obrigado por seu pai a freqüentar a escola, porque esse achava que o filho precisava estudar. No entanto, essa experiência durou somente um mês porque, em virtude de seu *temperamento agressivo*, provocava *dificuldades de relacionamento*, *Len* brigou com todo mundo da escola. Em seu entender, ele ficou o tempo suficiente para perceber que ali não aprenderia nada do que queria. Ele diz: “*se eu ficasse ali eu não teria o conhecimento.*” Eu pergunto: “*Como assim, conhecimento de quê?*”. Ele responde: “*Se eu ficasse na escola, eu não ficaria perto dele [o pai], e não saberia como ele lidava, como ele tratava, segurava, dava injeção, curava.*” Em seu entender, a escola de nada lhe valera naquele instante. Ter ido à escola foi como se “*tivesse ido à casa de um parente, pousado, e saído no outro dia de manhã.*”

A história de vida relatada por *Len* é marcada por um cíclico ir e vir entre Porto Alegre e o interior, em princípio acompanhando o pai, e depois sozinho, aos doze anos, quando seu pai faleceu. O que motivava essa peregrinação era a busca por um trabalho. Disso resultou que *Len* passou a infância percorrendo diversas cidades e morando em vários lugares: “*assim, também, como é que eu ia parar em colégio.*”

⁶⁰ À época da segunda entrevista, *Len* estava estudando no MOVA- Movimento de Alfabetização, ligado à Prefeitura de Porto Alegre. *Len* estava cursando o nível de pós alfabetização (3ª e 4ª série) no núcleo desse programa que tem sede no Ed. Formac (Tv. Leonardo Truda, 95 – Bairro Centro – Porto Alegre), de propriedade do SESC (Serviço Social do Comércio).

Com a morte do pai, *Len* acabou se afastando do convívio da mãe e foi passar uma temporada com seu tio em Eldorado do Sul, município da grande Porto Alegre. Começou a andarilhar pela região para trabalhar como peão de estância: *“eu aprendi muito, mas na época, eles não precisavam de gente por lá.”* Ao longo de sua vida, na tentativa de aumentar a sua renda, *Len* tentou outras atividades: fez curso de cabeleireiro, profissão que acabou não seguindo, foi auxiliar de cozinha, trabalhou em fábricas de beneficiamento de arroz quando retornou à São Borja, sua cidade natal, etc.

A forma com que *Len* se deparou com o aprendizado das primeiras letras foi inusitada. Ele ia se alistar no exército e desejava servir. Para tanto, *Len* seria submetido a uma bateria de testes, dentre os quais o teste de visão, que consistia no reconhecimento de *letras* nas chamadas pranchas oftalmológicas, com o intuito de avaliar a capacidade de visão do futuro soldado. Preocupado com esse teste, *Len* pediu ao seu primo que lhe ensinasse as letras e esse lhe passou algo que *Len* chama alternadamente de abc e de tabuada⁶¹. *“Tenho até hoje esse papel, da próxima vez, eu até trago pra ti”*.

A intenção de *Len*, que efetivamente tem um problema de visão, de passar no exame oftalmológico motivou o seu primeiro contato com o aprendizado das letras. Seu primo havia lhe ensinado, além das formas, os nomes das letras: *“eu ficava em cima daquilo, volta e meia eu tava lá (...) meu primo me ensinava, mas não ficava muito, a gente tinha que trabalhar (...) Na hora, eu quase entrei em choque quando eles me perguntaram, mas aí eu consegui parar e lembrar como o meu primo havia me ensinado (...) no fim acho que dei sorte.”*

Len acabou não ingressando na carreira militar, e ele atribui esse fato a sua falta de estudo. Essa experiência lhe fez perceber que as questões relacionadas à escolaridade e à alfabetização teriam cada vez maior importância em sua vida, ao restringirem as suas possibilidades de emprego: *“eu saí da escola porque eu não queria estudar, eu queria ser peão de estância (...) mas essa história no exército*

⁶¹ Pelo que pude depreender, trata-se de uma folha onde estão escritas as letras em sua forma maiúscula e minúscula.

abriu minha cabeça”.

“Como eu já sabia as letras (...) decidi ir mais adiante”. Assim, *Len*, ainda com a ajuda do seu primo, começou a se interessar por saber mais que o som das letras e das sílabas: *“eu fui perguntando para ele, aí ele me dizia que ‘a’ com ‘s’ dava ‘as’, e eu fui lendo jornal, revista, e assim eu consegui ler.”* Ele disse que não se dedicou à escrita, permanecendo somente no âmbito da leitura. Nas duas entrevistas com ele realizadas, *Len* afirma que as produções textuais realizadas na época no PEFJAT/UFRGS são as suas primeiras experiências com a escrita para além da escrita de bilhetes. Fazendo as contas, se tal fato narrado por *Len* aconteceu por volta dos seus dezenove anos e, na época das entrevistas, ele contava com vinte e oito anos, são praticamente nove anos de uma “alfabetização” com ênfase na prática de leitura.

Perguntei a *Len* como ele havia lidado com a questão da escrita no período entre a sua saída da escola e o episódio do exército. Ele respondeu que acreditava não precisar da escrita naquele momento, e que se um dia precisasse, ele iria aprender. De certa forma, é o que está acontecendo: *“mas hoje eu sei mais é ler. Quando escrevo, ainda ficam faltando letras do que queria dizer.”*

Em seu entender, devido ao seu estabelecimento na cidade, onde constituiu família, o aprendizado da escrita se fez mais necessário: *“Lá fora [interior do estado] tu não precisa preencher nada, tu só tem que assinar carteira. Eles trazem tudo pronto e tu já começa a trabalhar na hora. É mais rápido. Aqui, quando eu cheguei para trabalhar no Zaffari, de empacotador, tinha que preencher a ficha e eu não sabia. Tive que perguntar pro moço como é que fazia (...) A coisa da ficha (...) eu mandei fazer um currículo”.* Eu pergunto: “Você fez um currículo?” *“Não. Paguei pra uma conhecida minha, lá perto de casa. Fui lá, entreguei os papéis pra ela e ela me entregou tudo bonitinho (...) quando a firma deixa, eu deixo o currículo, senão, já tem tudo prontinho lá, com endereço.”*

Em relação às tecnologias, podemos dizer que *Len*, quando chegou ao laboratório, a primeira coisa que disse é que nunca havia trabalhado com computador, e que *“o mais próximo que havia chegado era brincar com um*

videogame”. Então eu lhe disse “pois é, funciona mais ou menos do mesmo jeito”, e lhe mostrei rapidamente como ligava o computador, como funcionava o “mouse” e como se entrava no editor de textos.

As primeiras reações de *Len*, ao contrário dos outros alunos do grupo, desde o início foram bastante desenvoltas com a máquina, de modo que fiquei bastante à vontade para deixá-lo interagir sozinho com o computador. Talvez essa minha atitude de aparente não preocupação com relação ao seu envolvimento nessa primeira interação com essa TIC o tenha deixado no início, um pouco aturdido.

A postura de *Len* era, normalmente, de muita concentração em relação às atividades propostas no laboratório, sendo que ele não demandava muitos questionamentos durante a atividade. Durante o tempo que cursava o PEFJAT/UFRGS, ele também estava freqüentando um curso de microinformática básica ligado ao RS-Emprego⁶². Ao longo do semestre, *Len* trouxe informações sobre essas aulas e, algumas vezes, o manual do curso em questão.

Outro fato a ser ressaltado, em relação às tecnologias, é que *Len* trabalhava, no campo, junto às máquinas da fábrica de beneficiamento de arroz. Com base nessa experiência é que *Len* atribui o seu interesse e facilidade em trabalhar com computadores e outros equipamentos. Quando o questiono sobre as diferenças entre escrever textos no computador e escrever textos usando papel e lápis, *Len* responde: “*com o computador é mais fácil... mas primeiro, a gente se complica com ele. Depois que a gente aprende a lidar com ele, no computador se torna mais fácil.*”

3.4.1.2 Os percursos de produção de sentidos

A seguir apresentaremos a construção textual *Len1*, realizada em 29 de outubro de 1999 e baseada na consigna *escreva*. Salientamos que a construção textual abaixo corresponde à impressão da versão original, escrita pelo sujeito-autor em fonte Times New Roman de tamanho 22.

⁶² O RS-Emprego é um programa de formação profissional básica oferecido pelo governo do Estado, utilizando os recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), do governo federal.

1 Esgreva caxorro esquorpiãõ carro cazamento cario
2 pesquisa pirulito bebe estaxorando osamiho
3 daesquola sÃo muitolegas seique ocabiludo doivan
4 acabou de perder 100 porsento do seucabelo ivan
5 desqupe porabricadeira acabeidever o amor da
6 miavida estoucompltamete a pixonado seique o que
7 esqervo não teimamenor importasia e agora
8 voupartir paraofinal *len*⁶³ fim

Transcrição do texto Len1⁶⁴

3.4.1.2.1 A relação dialógica entre sujeitos no ambiente de aprendizagem, mediada/mediatizada pela relação sujeito-tecnologias

Uma primeira análise do texto Len1 pode caracterizá-lo como constituído de tópicos temáticos⁶⁵, sendo que cada tópico temático é constituído de uma ou mais unidades temáticas e cada unidade temática é, por sua vez, constituída de uma ou mais unidades de sentido. Em uma primeira análise, podemos interpretar aos referidos tópicos temáticos expressos no texto como sendo desconexos entre si, porque, em princípio, parecem não ter relação entre si, ou seja, parecem ter sido escritos fortuitamente, sem um elo de ligação explicitado no texto que os una.

Primeiramente, esses percursos são expressos através de unidades de

⁶³ Em virtude de preservar no anonimato a identidade do nosso sujeito de pesquisa, substituímos o seu nome, escrito na versão original, pelo termo adotado por nós para designá-lo.

⁶⁴ Escreva cachorro escorpião carro casamento carinho pesquisa pirulito bebê está chorando os amigos da escola são muito legais sei que o cabeludo do Evandro acabou de perder 100 por cento do seu cabelo Evandro desculpe por a brincadeira acabei de ver o amor da minha vida estou completamente apaixonado sei que o que escrevo não tem a menor importância e agora vou partir para o final *Len* fim

⁶⁵ Para fins do presente trabalho, definiremos tópico temático como formado por uma ou mais unidades temáticas que tenham o mesmo conteúdo temático, ou seja, que abordem o mesmo assunto. Unidade temática, como formada por palavras que, na linguagem falada do sujeito-autor, se caracterizam por terem alguma relação sintática, sendo que uma ou mais palavras escritas juntamente, sem espaço entre elas, formam, por sua vez, uma unidade de sentido.

sentido⁶⁶, sendo que cada palavra corresponde a um tópico temático: “caxorro”, “esquorpiã”, “carro”, “cazamento”, “cario”, “pesquiza” e “pirulito”, linhas 1 e 2. A seguir, *Len* escreve unidades temáticas que, ao longo do texto, se caracterizam por serem formadas por um número maior de unidades de sentido, sendo que cada unidade temática corresponde a um tópico temático: “bebe estaxorando” e “osamiho daesquola sãõ muitolegas”, linhas 2 e 3. Logo após, escreve unidades temáticas relacionadas entre si, sendo que duas unidades temáticas correspondem a um tópico temático: “seique ocabiludo doivan acabou de perder 100 porsento do seucabelo” e “ivan desque porabricadeira”, “acabeidever o amor da miavida” e “estoucompltamete a pixonado”, linhas 3-6.

É interessante observar que a primeira unidade de sentido do texto *Len1* é a própria consigna proposta pelo professor, “Esgreva”,⁶⁷ linha 1. Subseqüente a essa, *Len* escreve tópicos temáticos aparentemente desconexos entre si, entre eles destacamos “seique o que esqervo não teimamenor importasia”, que atua na construção textual de *Len* como que um pré-fechamento, devido a sua localização no texto, antes do fechamento, representado pelo tópico temático “e agora voupartir paraofinal *Len* fim”, linhas 7 e 8. Chama a atenção, nesse último tópico temático, a partícula “e”, linha 7, que podemos interpretar como um índice de oralidade do texto.

Esses dois pontos, um ao início, e outro ao final da construção textual *Len1* seriam como elementos retroativos, ao nosso ver, explícitos, do enunciado de *Len* ao enunciado-consigna do professor, pelo fato de ambos se relacionarem à escrita. Indo um pouco mais adiante, podemos interpretar tais pontos, além de marginadores, de certa forma, procuram elucidar a própria articulação composicional que *Len* buscou elaborar para abranger o grande leque de escolhas de possíveis construções textuais suscitadas pela proposta de construção textual feita pelo professor-pesquisador.

Assim sendo, podemos inferir que as referidas unidade de sentido e unidade

⁶⁶ Considerando que *Len* segmenta o seu enunciado escrito por unidades de sentido, optamos por usar esse termo mesmo quando o mesmo se referir a uma palavra.

⁶⁷ Salientamos que as iniciais maiúsculas que aparecem no início de parágrafo, nos textos de *Len*, são decorrentes de uma rotina pré-programada do computador, visto que *Len* não inicia suas unidades temáticas com letra maiúscula.

temática, colocadas entre tópicos temáticos aparentemente desconexos entre si, se constituam enquanto marcas da intencionalidade do sujeito-autor⁶⁸, que objetivam tornar compreensível ao leitor a sua produção de sentidos acerca da consigna *escreva*. A produção de sentidos de *Len*, em nossa interpretação, corresponderia a, simplesmente, escrever qualquer coisa, ou seja, o que ele escreve, como ele mesmo afirma, “não teimam menor importância”. O importante, nesse caso, é a atividade de escrita em si, ou seja, é que ele *escreva*.

Contudo, observando melhor as informações obtidas, descritas no item 3.4.1.1, relativo à temporalidade dilatada de *Len*, referente aos seus contextos anteriores, bem como a pequena temporalidade dos contextos imediatos concernentes à construção textual, o que parecem ser unidades temáticas desconexas entre si se revelam intertextos que nos remetem tanto a uma, quanto à outra temporalidade. Dessa maneira, podemos inferir que alguns dos tópicos temáticos aparentemente desconexos entre si, presentes no início do texto *Len1*, são, na verdade, marcas que expressam os percursos de produção de sentidos de *Len*, que partem do seu contexto anterior, relativo a sua vida cotidiana.

Ao abordar elementos do seu contexto imediato em *Len1*, *Len* elege o professor como leitor do seu enunciado, a quem esse se direciona. Primeiramente, *Len* se refere ao professor através da terceira pessoa do singular, ao narrar um fato relacionado à pessoa do mesmo, “seique ocabiludo doivan acabou de perder 100 por cento do seu cabelo”, linhas 3 e 4; porém, logo a seguir, ele se dirige diretamente à pessoa do professor, elegendo-o como leitor, ao usar a segunda pessoa do singular, “ivan desque porabricadeira”, linhas 4 e 5. Salientamos o fato de que “ivan”, vocativo dessa unidade temática, tem a propriedade de inserir o interlocutor do enunciado, ou seja, aquele a quem o sujeito-autor se dirige na situação comunicativa. Ao eleger o professor como leitor do seu enunciado escrito, *Len* acaba, em contraposição, de acordo com a relação professor-aluno, se constituindo enquanto sujeito-autor do mesmo, a partir do momento em que elege um leitor a quem

⁶⁸ Lembremos, conforme nota (**), que a intencionalidade do sujeito-autor, não necessariamente assume a forma consciente capaz de explicitação, constituindo-se mediante um funcionamento cognitivo enquanto parte de uma cadeia verbal inserida em uma corrente dialógica.

pretende comunicar o referido enunciado.

Dessa forma, podemos entender os referidos tópicos temáticos aparentemente desconexos entre si enquanto marcas relacionadas a elementos do contexto de *Len*, anterior e imediato. Analisando essas marcas, que correspondem aos percursos de produção de sentidos expressos por *Len*, é possível observar um desenvolvimento em relação à forma pela qual os diferentes percursos de produção de sentidos são expressos ao longo da construção textual. Se pudéssemos traçar um itinerário de *Len* pelos contextos anteriores e imediatos em sua construção textual, observaríamos que *Len* começa em contextos anteriores, para depois abordar elementos do seu contexto imediato. Nesse momento, constitui a identidade explicitamente o leitor do seu texto, e após defini-lo se afasta desse contexto imediato, dando prosseguimento ao seu texto.

Considerando a construção textual de *Len* enquanto enunciado-resposta ao enunciado-consigna do professor, podemos considerar o professor como o provável leitor, a quem *Len* direciona o seu enunciado escrito. Assim sendo entender as marcas, sobretudo as que nos referimos na linha 1 e na linha 6-7, no sentido de orientar o leitor, no caso, presumivelmente o professor, acerca da forma como a construção textual foi realizada pelo sujeito-autor, ou seja, explicitar ao professor que o enunciado do sujeito-autor foi construído em consonância com a sua produção de sentidos acerca do enunciado-consigna do professor, de acordo com a atividade de construção textual proposta.

Em relação ao contexto imediato, salientamos o tópico temático relacionado ao professor que diz respeito ao fato do mesmo ter aparecido com o cabelo cortado, o que gerou comentários de toda a turma durante a aula. Ao que parece, *Len* faz um comentário ao fato referido em tom de brincadeira, “seique ocabiludo doivan acabou de perder 100 porsento do seucabelo”, linhas 3 e 4; e logo a seguir faz um pedido de desculpas, “ivan desqupe porabricadeira”, linhas 4 e 5.

Axt (1990), ao estudar uma série de construções textuais realizadas por um sujeito de pesquisa denominado Vini através do uso do computador como tecnologia de escrita, aponta que uma das características que essas construções textuais

assumiram foi o tom de jocosidade com que Vini se referia, no seu enunciado escrito, a quem tinha a função de observá-lo⁶⁹. Segundo a autora, transformar o observador em um personagem e fazê-lo passar por situações difíceis foi uma das formas encontradas por Vini para se integrar no ambiente de aprendizagem onde eram realizadas as atividades de construção textual, contexto imediato do sujeito-autor, onde ele passa a se relacionar com pessoas e estabelecer um acoplamento com uma tecnologia de escrita. De alguma forma, poderíamos pensar que *Len*, ao se referir ao professor em tom de brincadeira, poderia estar tentando se integrar no ambiente de aprendizagem, da mesma forma que Vini, visto que *Len*, na época, tinha recém ingressado no PEFJAT/UFRGS. Acreditamos que o fato de tentarmos pautar as nossas práticas pedagógicas pela tentativa de diluir a relação assimétrica professor-aluno através da dialogicidade, tenha contribuído para que *Len* subvertesse a relação professor-aluno e expressasse a sua produção de sentidos em um tom de brincadeira. No caso de Vini, conforme Axt, o objeto da jocosidade foi o observador, e não o facilitador. No caso de *Len*, as funções de observador e de facilitador são assumidas pelo professor-pesquisador, o que explicaria o fato de *Len* ter escolhido o mesmo como objeto da sua brincadeira e, logo após, haver pedido desculpas.

Poderíamos dizer que *Len*, ao usar o computador como tecnologia de escrita para expressar a sua produção de sentidos na possível intenção de se integrar no ambiente de aprendizagem, estaria utilizando essa tecnologia de informação e comunicação como mediadora de uma relação dialógica entre os sujeitos no ambiente de aprendizagem.

Ao considerarmos a relação professor-aluno, estabelecida através das práticas pedagógicas instituídas no ambiente de aprendizagem, e a dialogicidade, que pauta as práticas pedagógicas instituídas nesse ambiente, é possível entender a produção de sentidos de *Len* que, num primeiro momento, subverte a relação professor-aluno através da expressão de uma brincadeira direcionada ao professor e logo a seguir pede desculpas pela mesma. Poderíamos dizer que a dinâmica entre a relação

⁶⁹ No estudo referido, o acoplamento entre o sujeito e as TICs era acompanhado por duas pessoas com funções distintas: o facilitador, que assumia a função de mediar o referido acoplamento interativo, provocando situações que gerassem reflexões acerca da construção textual que estava sendo realizada; o observador, que assumia a função de acompanhar e registrar, sem intervir, o referido acoplamento.

professor-aluno e a dialogicidade, componentes do ambiente de aprendizagem, é que possibilita a *Len*, num primeiro momento, expressar a sua produção de sentidos, uma brincadeira direcionada ao professor, diluindo a assimetria que caracteriza essa relação, e, num segundo momento, pelo inusitado da situação, expressar a sua produção de sentidos, um pedido de desculpas pela brincadeira, restabelecendo a assimetria característica da referida relação.

3.4.1.2.2 A relação dialógica autor-leitor mediada/mediatizada pela relação sujeito-tecnologias

Para melhor procedermos à análise dos aspectos referentes às relações dialógicas estabelecidas entre autor e leitor, apresentaremos a seguir duas versões do texto *Len1* impressas em fonte reduzida. A segunda versão se caracteriza pela visualização dos caracteres não imprimíveis, no caso, as marcas de espaçamento. Salienciamos que através da ferramenta mostrar/ocultar da barra de ferramentas padrão do Word se torna possível a visualização desses caracteres.

1 Esgreva caxorro esquorpiãõ carro cazamento cario
 2 pesquisa pirulito bebe estaxorando osamiho
 3 daesquola sÃo muitolegas seique ocabiludo doivan
 4 acabou de perder 100 porsento do seucabelo ivan
 5 desque porabricadeira acabeidever o amor da
 6 miavida estoucompltamete a pixonado seique o que
 7 esqervo não teimamenor importasia e agora
 8 voupartir paraofinal *len* fim

1 Esgreva··caxorro··esquorpiãõ·carro··cazamento···cario·
 2 ·
 3 pesquisa··pirulito···bebe··estaxorando···osamiho·
 4 daesquola···sÃo··muitolegas··seique·ocabiludo··doivan
 5 ··
 6 acabou··de··perder·100·porsento··do···seucabelo····iva
 7 n···
 8 desque··porabricadeira··acabeidever··o··amor··da··
 miavida···estoucompltamete··a·pixonado···seique··o·qu
 e··
 esqervo···não·teimamenor···importasia···e·ahora··
 voupartir···paraofinal···*len*··fim

O texto Len1, decorrente da segunda ou terceira atividade de escrita de *Len* no laboratório, se caracteriza por sua distinção em relação ao esperado das construções textuais de alunos jovens e adultos ainda em fases iniciais da aquisição da língua escrita, cujas construções textuais são, em geral, curtas, e lembram clichês da escrita escolar.

A análise do texto Len1 pretende focalizar o que pensamos serem as estratégias criadas por *Len* para comunicar, através do enunciado escrito, a sua produção de sentidos ao leitor. Acreditamos que *Len*, sujeito que ainda se encontra em processo de aquisição da língua escrita, utiliza a oralidade como principal suporte sobre o qual assenta a produção de sentidos endereçada ao seu interlocutor, ou seja, para se fazer entender nas mais diversas situações da sua vida cotidiana. Assim sendo, entendemos que *Len*, ao realizar a sua atividade de construção textual, continua a utilizar a oralidade como base para tentar assegurar a sua produção de sentidos ao leitor; o que se torna compreensível, se pensarmos que *Len*, ao longo da sua vida, utiliza, com sucesso, a entonação da sua fala cotidiana para se fazer entender, é compreensível que, para se comunicar através da escrita, enquanto novo meio para transmitir a sua produção de sentidos, ele crie uma estratégia que se baseie no que ele conhece e utiliza eficazmente, a oralidade.

Procurando compreender como *Len* utiliza a oralidade para transmitir a sua produção de sentidos no enunciado escrito, ressaltamos algumas marcas da sua construção textual que se constituem enquanto índices da oralidade de *Len*. Nessa direção apontamos a partícula “e”, linha 7, que, no enunciado escrito de *Len*, se apresenta da forma como ela é tipicamente usada nas narrações orais e a unidade temática “ivan desque porabricadeira”, linhas 4 e 5. Em relação à unidade temática referida, apontamos o uso do vocativo⁷⁰ e a conjugação do verbo *desculpar* na segunda pessoa do singular do modo imperativo, o que nos remete à língua falada.

⁷⁰ A entonação da língua falada costuma acentuar os vocativos. Essa forma de expressão, obrigatoriamente acompanhada de uma pausa, é reproduzida, na língua escrita, por meio de sinais de pontuação (NILC, 2000).

Por outro lado, essa unidade temática pode também ser entendida como uma marca que expressa que *Len*, apesar de criar uma estratégia baseada na oralidade para transmitir a sua produção de sentidos ao leitor, sabe distinguir o enunciado escrito da oralidade. Entendemos que *Len* expressa no seu enunciado escrito o pedido de desculpas, referente a um comentário feito por ele, em tom de brincadeira, acerca do professor, porque ele sabe que a escrita não contempla o recurso da entonação. Dessa forma, o pedido de desculpas se torna necessário no enunciado escrito, à medida que somente a entonação, própria da oralidade, permitiria ao interlocutor interpretar o comentário de *Len* acerca do professor como uma brincadeira, ou seja, na oralidade não seria necessário que *Len* explicitasse, pedindo desculpas, que o referido comentário se tratava de uma brincadeira.

A estratégia criada por *Len*, com base na oralidade, consiste em segmentar o seu enunciado escrito a partir da sua entonação da fala cotidiana, de forma que esse possa ser entendido pelo leitor. Entendemos que essa forma de segmentação substitua a pontuação, recurso da escrita de que *Len* não dispõe para realizar as suas construções textuais, na sua função de tornar o texto mais inteligível ao leitor. Como podemos observar nas demais construções textuais de *Len*, a exemplo de Len1, ele não utiliza o <enter> para segmentar as mesmas, quando do seu acoplamento com as TICs, dessa forma o seu enunciado escrito parece um bloco único. No entanto, se observarmos o texto Len1 que mostra os caracteres não imprimíveis, veremos que ele segmenta o seu enunciado escrito através de espaços que são inseridos no mesmo ao se acionar a barra de espaços.

Ao observarmos o texto que permite a visualização dos caracteres não imprimíveis, veremos que *Len*, de acordo com a sua estratégia de segmentação do enunciado escrito pela entonação, separa as unidades de sentido do seu texto através de um ou mais espaços entre as mesmas. Com a intenção de tentar estabelecer alguma regularidade em relação a sua estratégia de segmentação, elaboramos o quadro a seguir, que tem a finalidade de demonstrar a forma que *Len* utiliza para segmentar, em Len1, o seu enunciado escrito : através de um, dois, três ou quatro espaços. Mostraremos também, no quadro, quantas vezes *Len* não separou por espaços as palavras que compõem uma unidade de sentido.

sem espaço	1 espaço	2 espaços	3 espaços	4 espaços	Total
18	9	24	13	1	65
27,7%	13,8%	37%	20%	1,5%	100%

A análise do quadro acima nos revela que *Len* utiliza com maior frequência, 37% das ocorrências, dois espaços para separar as unidades de sentido. Porém, nota-se uma grande frequência de palavras escritas juntamente, as unidades de sentido sem espaço, 27,7% das ocorrências, e de unidades de sentido separadas por 3 espaços, 20% das ocorrências. Com uma menor frequência, 13,8% das ocorrências, *Len* utiliza um espaço para separar as unidades de sentido e há apenas uma ocorrência de segmentação por quatro espaços, que representa 1,5% do total de ocorrências.

A análise do referido quadro pode nos levar a pensar que não há nenhuma regularidade na estratégia de segmentação de *Len*, ou seja, que ela separa as unidades de sentido indiferenciadamente por um, dois, três, quatro, ou sem espaço entre as palavras que as formam. No entanto, a análise da construção textual de *Len*, nos aponta exatamente o contrário.

Com base na análise do texto *Len1*, inferimos que há uma regularidade na estratégia de segmentação, a partir da entonação da sua fala cotidiana, do enunciado escrito de *Len*. A seguir apresentaremos a nossa hipótese acerca dessa regularidade, assim como alguns exemplos, retirados do texto *Len1*, que visam corroborar a mesma.

- sem espaço: palavras que não são segmentadas, formando uma única unidade de sentido, porque, a partir da entonação da fala cotidiana de *Len*, seriam pronunciadas juntamente.

Exemplos: “estaxorando” e “osamiho”, linha 2; “daesquola”, “muitolegas”, “ocabiludo”, “doivan”, linha 3; “seique”, linha 3 e 6; “seucabelo”, linha 4; “porabricadeira” e “acabeidever”, linha 5; “miavida” e “estoucompltamete”, linha 6; “teimamenor”, linha 7; “voupartir” e “paraofinal”, linha 8.

- dois espaços: segmentação mais utilizada por *Len*, corresponderia a um “padrão”, a partir da entonação da fala cotidiana de *Len*, para segmentar as unidades de sentido.

Len escolhe, geralmente, dois espaços para segmentar as primeiras unidades de sentido do seu enunciado escrito, as quais corresponderiam aos tópicos temáticos aparentemente desconexos entre si, conforme visto no item anterior, relativo à relação dialógica entre os sujeitos no ambiente de aprendizagem. Assim sendo, poderíamos considerar essas primeiras unidades de sentido como unidades temáticas formadas por apenas uma palavra; o que poderia significar que entre unidades de sentido equivalentes *Len* escolheria uma segmentação por dois espaços, que, dessa forma, poderia ser chamada de “padrão”: “Esgreva·caxorro·esquorpiã[·]carro·cazamento[··]cario·pesquisa·pirulito”, linhas 1 e 2. Entre unidades de sentido que compõem uma mesma unidade temática, *Len* também utiliza essa segmentação por dois espaços: “ocabiludo·doivan·acabou·de·perder”, linhas 3 e 4.

- um espaço: corresponderia à segmentação de unidades de sentido que, a partir da entonação da fala cotidiana de *Len*, seriam pronunciadas com uma breve pausa ou que, apesar de pronunciadas juntamente, seriam reconhecidas por *Len* como escritas separadamente, de acordo com a sua hipótese de escrita.

Em relação às unidades de sentido que seriam pronunciadas com uma breve pausa: “seique·ocabiludo”, linha 3; “o·que”, linha 6; “não·teimamenor” e “e·ahora” linha 7. Em relação às unidades de sentido que seriam reconhecidas por *Len* como escrita separadamente: “perder·100·porsento”, linha 4. Acreditamos que *Len*, de acordo com a sua hipótese de escrita, já discerne números de letras, os quais seriam escritos separadamente.

- três espaços: corresponderia à segmentação, a partir da entonação da fala cotidiana de *Len*, de unidades temáticas ou de uma ou mais unidades de sentido, componentes de uma unidade temática, que sejam realçadas por ele.

Len utiliza três espaços para segmentar as seguintes unidades temáticas: “···bebe·estaxorando···”, linha 2, e “···estoucompltamete···a·pixonado···”, linha 6.

Da mesma forma, *Len* também utiliza três espaços para realçar uma ou mais unidades de sentido, componentes de uma unidade temática: “...seique·o·que·esqervo...”, “...não·teimamenor...” e “...importasia...”, linhas 6 e 7. Ao realçar a unidade de sentido “ivan” em “ivan...desqupe”, linhas 4-5, *Len* acaba atribuindo a essa unidade de sentido a função de vocativo.⁷¹

- quatro espaços: corresponderia a uma variação da estratégia de segmentação de *Len* que visa abranger uma questão específica de diagramação.

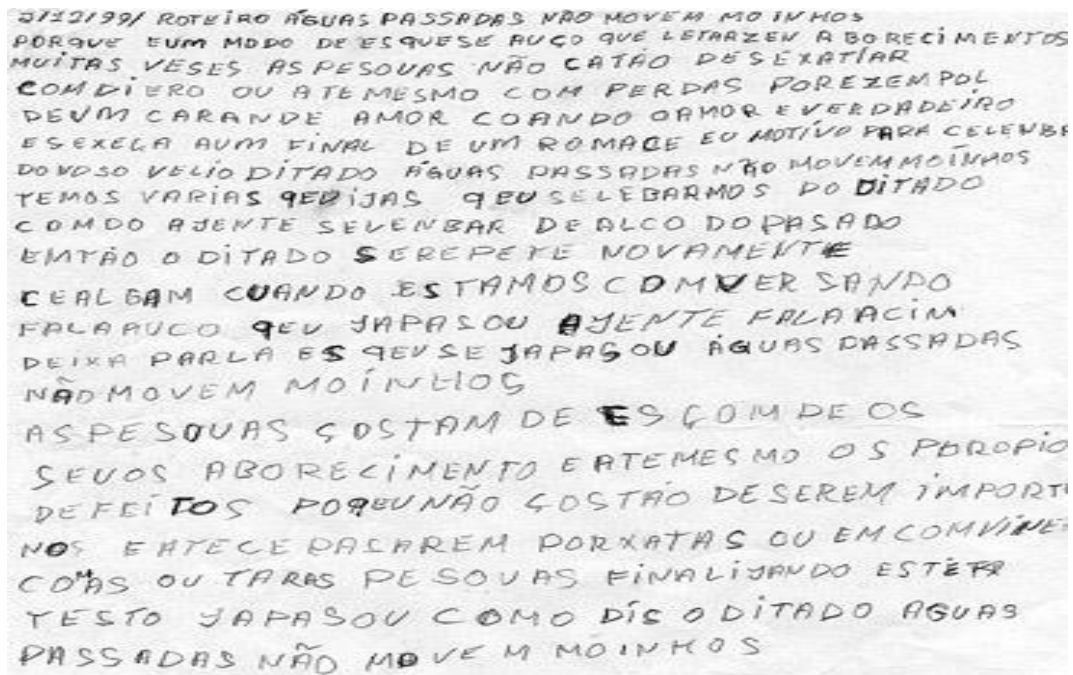
No texto Len1 há somente uma ocorrência de segmentação de unidades de sentido por quatro espaços. Ao nosso ver, essa acontece em virtude de uma tentativa de diagramação, quando *Len* emparelha a unidade de sentido “ivan”, linha 4, às quatro últimas letras da unidade de sentido “doivan”, linha 3.

Salientamos que os exemplos apresentados não têm a intenção de abarcar a totalidade da construção textual Len1. Conforme enfatizamos, consideramos que essa seja uma estratégia de segmentação do enunciado escrito, criada por *Len*, que se baseia na entonação da sua fala cotidiana, ou seja, na forma como ele pronuncia o referido enunciado escrito. Dessa forma, consideramos que essa estratégia de segmentação é peculiar a *Len*, denotando a sua oralidade, ao expressar a sua entonação e a sua gramática particular que se manifestam na sua fala cotidiana.

Observando os textos de *Len* escritos em sala de aula, notamos que ele também utiliza a estratégia de segmentar o seu enunciado escrito pela entonação. Ao nosso ver, *Len*, que faz uso da sua estratégia de segmentação, ao escrever as suas construções textuais utilizando lápis e papel, adapta a referida estratégia quando se depara com uma nova tecnologia de escrita, as TICs, para a realização das suas construções textuais. Assim sendo, entendemos que essa estratégia não tem a sua origem inicial no acoplamento interativo de *Len* com as TICs, entendida enquanto tecnologia de escrita. A título de exemplo, apresentamos a seguir a construção textual Len4, realizada em sala de aula, em folha A4, scaneada e reduzida em 40%,

⁷¹ Conforme NILC (2000): “é bastante comum encontrarmos o vocativo associado a alguma forma de ênfase”.

no dia 02 de dezembro de 1999 e baseada em um provérbio, expresso pela consigna: *águas passadas não movem moinhos.*



02/12/99/ ROTEIRO ÁGUAS PASSADAS NÃO MOVEM MOINHOS
PORQUE É UM MODO DE ESQUECER ALGO QUE LHE TRAZ ABORRECIMENTOS
MUITAS VEZES AS PESSOAS NÃO GOSTAM DE SE CHATEAR
COM DINHEIRO OU ATÉ MESMO COM PERDAS POR EXEMPLO
DE UM GRANDE AMOR QUANDO O AMOR É VERDADEIRO
E SE CHEGA A UM FINAL DE UM ROMANCE É UM MOTIVO PARA SE LEMBRAR
DO NOSSO VELHO DITADO ÁGUAS PASSADAS NÃO MOVEM MOINHOS
TEMOS VÁRIAS QUEIXAS QUE SE LEMBRARMOS DO DITADO
QUANDO A GENTE SE LEMBRAR DE ALGO DO PASSADO
ENTÃO O DITADO SE REPETE NOVAMENTE
SE ALGUÉM QUANDO ESTAMOS CONVERSANDO
FALA ALGO QUE JÁ PASSOU A GENTE FALA ASSIM
DEIXA PRA LÁ ESQUECE JÁ PASSOU ÁGUAS PASSADAS
NÃO MOVEM MOINHOS
AS PESSOAS GOSTAM DE ESCONDER OS
SEUS ABORRECIMENTOS E ATÉ MESMO OS PRÓPRIOS
DEFEITOS PORQUE NÃO GOSTAM DE SEREM DE SEREM IMPORTU
NOS E ATÉ SE PASSAREM POR CHATAS OU INCONVENIENTES
COM AS OUTRAS PESSOAS FINALIZANDO ESTE
TEXTO JÁ PASSOU COMO DIZ O DITADO ÁGUAS
PASSADAS NÃO MOVEM MOINHOS

Transcrição do texto Len⁷²

⁷² 2/12/99/ ROTEIRO ÁGUAS PASSADAS NÃO MOVEM MOINHOS
PORQUE É UM MODO DE ESQUECER ALGO QUE LHE TRAZ ABORRECIMENTOS
MUITAS VEZES AS PESSOAS NÃO GOSTAM DE SE CHATEAR
COM DINHEIRO OU ATÉ MESMO COM PERDAS POR EXEMPLO
DE UM GRANDE AMOR QUANDO O AMOR É VERDADEIRO
E SE CHEGA A UM FINAL DE UM ROMANCE É UM MOTIVO PARA SE LEMBRAR
DO NOSSO VELHO DITADO ÁGUAS PASSADAS NÃO MOVEM MOINHOS
TEMOS VÁRIAS QUEIXAS QUE SE LEMBRARMOS DO DITADO
QUANDO A GENTE SE LEMBRAR DE ALGO DO PASSADO
ENTÃO O DITADO SE REPETE NOVAMENTE
SE ALGUÉM QUANDO ESTAMOS CONVERSANDO
FALA ALGO QUE JÁ PASSOU A GENTE FALA ASSIM
DEIXA PRA LÁ ESQUECE JÁ PASSOU ÁGUAS PASSADAS
NÃO MOVEM MOINHOS
AS PESSOAS GOSTAM DE ESCONDER OS
SEUS ABORRECIMENTOS E ATÉ MESMO OS PRÓPRIOS
DEFEITOS PORQUE NÃO GOSTAM DE SEREM DE SEREM IMPORTU
NOS E ATÉ SE PASSAREM POR CHATAS OU INCONVENIENTES
COM AS OUTRAS PESSOAS FINALIZANDO ESTE
TEXTO JÁ PASSOU COMO DIZ O DITADO ÁGUAS
PASSADAS NÃO MOVEM MOINHOS
LEN (o autor colocou o seu nome, que foi omitido quando do scaneamento da construção textual)

Como podemos observar no texto acima, *Len* também não utiliza o recurso da pontuação nos seus textos realizados em sala de aula. Assim sendo, conforme mencionado, *Len* segmenta o seu enunciado escrito, a partir da sua entonação, por unidades de sentido que são separadas por espaços, de forma a tornar o mesmo inteligível ao seu leitor.

Outro ponto interessante a ser observado nas construções textuais de *Len* é a forma como ele estrutura o seu enunciado escrito. Com relação ao texto Len1, vimos que o mesmo apresenta uma introdução, “Esgreva”, linha 1; um desenvolvimento, linhas 1-6; um pré-fechamento, “seique o que esqervo não teimamenor importasia”, linha 7, e um fechamento, “e agora voupartir paraofinal *Len* fim”, linhas 7 e 8. Dessa forma, podemos inferir que *Len* demonstra ter uma noção bem definida dos aspectos concernentes à estruturação textual. Da mesma forma, *Len* organiza o seu enunciado escrito através de uma introdução, *roteiro águas passadas não movem moinhos*, linha 1, um desenvolvimento, linhas 2-19, e um fechamento, *finalizando este texto já passou como diz o ditado águas passadas não movem moinhos*, linhas 19-21. É interessante como *Len* inicia e termina a sua construção textual retomando a consigna que suscitou a mesma, o que, como dissemos, demonstra um domínio da forma de estruturação textual.

Analisando a disposição da construção textual Len4 no papel, notamos que *Len* segmenta o seu enunciado escrito, mudando de linha antes de chegar ao final da mesma. Entendemos essa mudança repentina de linha como uma forma encontrada por *Len* para separar, por espaços, o seu enunciado escrito, a partir da sua estratégia de segmentação. Nessa direção, apresentamos, a seguir, alguns exemplos que demonstram especificamente essa forma de segmentação.

Len muda de linha, antes de chegar ao final da mesma, para segmentar a unidade temática *quando a gente se lembrar de algo do passado*, linha 9, da unidade temática *então o ditado se repete novamente*, linha 10. Na linha 14, *Len* interrompe o seu enunciado escrito na metade da linha para, na seguinte, iniciar uma outra unidade temática.

No exemplo da linha 14, *Len*, ao mudar de linha, segmentou o seu enunciado, inserindo um espaço que, ao nosso ver, equivaleria ao ponto final, recurso da língua escrita, de que ele ainda não dispõe. Um outro exemplo interessante é o da linha 12, onde *Len*, ao mudar de linha, insere um espaço no seu enunciado que equivaleria ao recurso da língua escrita correspondente aos dois pontos.

É interessante observarmos que na construção textual de *Len*, realizada na folha de papel, não é possível visualizar uma regularidade no uso de espaços, relativa a sua estratégia de segmentação, entre as unidades de sentido que compõem o seu enunciado escrito. Somente quando da sua construção textual utilizando a tecnologia digital, que essa regularidade se torna visível, através da análise da versão da mesma que apresenta os caracteres não imprimíveis. Ressaltamos que, em relação aos textos realizados em sala de aula, embora essa regularidade não nos seja visível, não podemos afirmar se ela existe ou não.

Len, ao adaptar a sua estratégia de segmentação em virtude do seu acoplamento interativo com uma tecnologia digital, as TICs, acaba sistematizando-a, ao procurar estabelecer, aparentemente, uma regularidade na forma de segmentação das unidades de sentido que constituem o seu enunciado escrito, através de um, dois, três espaços, visto que só existe uma ocorrência de segmentação por quatro espaços, que, ao nosso ver, está relacionada a uma questão particular de diagramação. Ao tentar regularizar a sua estratégia de segmentação, *Len*, na verdade, acaba criando um esboço de sistema de escrita.

Podemos, a partir das construções textuais de *Len*, em escrita digital e escrita analógica, aventar a hipótese, bastante plausível, de que nos acoplamentos de *Len* com diferentes tecnologias de escrita, há uma espécie de “deslizamento” das suas estratégias de construção de enunciados, de uma tecnologia para outra. Ao nosso ver, essas estratégias, acerca da segmentação de palavras e da estruturação do enunciado, estariam, conforme visto, fundamentadas na oralidade de *Len*. Ao entrar em contato com as tecnologias de escrita, *Len* estaria tentando utilizar, quando da sua construção textual, as mesmas estratégias, traduzidas e transpostas para a situação de escrita. Do mesmo modo, ao passar de uma tecnologia de escrita analógica para uma digital, é capaz de aperfeiçoar suas estratégias, consolidando o que nos pareceu ser um sistema

(equivalente ao da pontuação) que pudesse corresponder à entonação da fala na oralidade.

A emergência de estratégias interessantes, específicas a uma certa tecnologia, pode estar relacionada à intencionalidade do autor em garantir, ao leitor, o entendimento, através de marcas que constituam o seu enunciado escrito. Essas estratégias, inventadas no afã de fazer sentido para o leitor e assim garantir o fluxo dialógico, parecem que retroagem sobre o próprio autor para articular novos processos de produção de sentidos que acabam por levar, de uma escrita de unidades de sentido, cada qual correspondendo a um tópico temático (as palavras isoladas no início do texto *Len1*), a uma escrita de unidades temáticas relacionadas entre si, correspondendo a um tópico temático (final do texto *Len1*).

Nesse caso, a tecnologia de escrita digital pode ter operado como possibilitadora, favorecendo a emergência não só da criação, por parte de *Len*, novas formas de fazer sentido para o leitor, dando vazão às suas estratégias de interlocução, referentes às relações entre autor-leitor, mas também favorecendo, eventualmente, “deslizamentos” de estratégias para compor textos de uma para outra tecnologia.

Cabe ressaltar, porém, que, ao nosso ver, a criação dessas estratégias ainda está muito presa a uma relação de analogia que o sujeito faz entre a construção textual com lápis e papel e a com o editor de texto. Segundo o que podemos interpretar, estratégias são criadas por *Len* na interseção com a tecnologia digital, mas essa criação estaria muito vinculada a uma iniciativa dele de integrar esse texto digital ao âmbito das noções de segmentação e de apresentação textual que ele já utilizava anteriormente, com lápis e papel. Nessa interpretação, a tecnologia digital pode ter atuado como restritora, visto *Len* não ter atribuído sentido à função da tecla <enter>, por exemplo, o que poderia fazer com que ele inserisse separações entre as linhas como forma de segmentação (o que ele faz em sala de aula, como vimos em *Len 4*).

Parece-nos que os percursos de produção de sentidos realizados por *Len* em sua construção textual surgem no jogo de possibilidades e restrições, estabelecido no contexto dos ambientes de aprendizagem. Esse contexto, que envolve tanto as

relações entre sujeitos, quanto às relações estabelecidas com as tecnologias de escrita, disponíveis no ambiente, diz respeito, no presente estudo, às relações dialógicas entre sujeitos, no primeiro caso; e, no segundo caso, às necessidades do sujeito-autor, nas relações com o sujeito-leitor, de constituir, a partir da tecnologia disponível (ou ressignificada) novas estratégias (re)produtoras, na escrita, de modos de escrever que façam sentido para autor e leitor.

3.4.2 Sujeito *Ive*

3.4.2.1 Contextos

Ive tem 51 anos, casada, oriunda no interior do estado Rio Grande do Sul, ingressou no PEFJAT/UFRGS no segundo semestre de 1999. Ela é manicure e trabalha em uma estética no centro da cidade. *Ive* se caracteriza por seu envolvimento nas atividades realizadas no laboratório de informática. Sua hipótese sobre a língua escrita se encontra em um estágio alfabético, de acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986). Ressaltamos que *Ive* tem conhecimento da pesquisa realizada pelo professor, assim como de que poderia vir a ser sujeito da mesma.

A estratégia de escrita de *Ive* está relacionada a sua forma de interação com as diferentes tecnologias da escrita. *Ive* escreve as suas construções textuais, tanto na sala de aula, quanto no laboratório de informática, primeiro no papel para depois copiá-las, novamente no papel ou no editor de textos, ou seja, ela faz o que costumamos chamar de “passar a limpo”. Segundo ela, é mais fácil escrever assim porque se tem um maior controle sobre o que vai ser escrito na tela do computador. Ao ser questionada sobre a sua estratégia, ela declara, em entrevista realizada no final de 1999, o seguinte: “*eu tenho que escrever no papel para depois passar, pra mim eu me sinto melhor, porque aí eu não tenho que tá escrevendo no computador e apagando de novo. Então eu já escrevo no papel para passar mais rápido (...) para não perder muito tempo.*” *Ive* mantém essa estratégia de escrita, independentemente se copia um texto mais autoral, baseado na sua reflexão acerca de um texto impresso, ou se simplesmente copia o próprio texto impresso. Ao ser questionada sobre isso, *Ive* responde: “*eu não gosto de escrever assim, sem nada*”.

Poderíamos entender essa estratégia de escrita mediante cópia da forma como Chartier (2000) e Ferreira (1999) apontaram em seus estudos. Nesse sentido, uma primeira interpretação dessa seria decorrente de um caráter mais público das construções textuais elaboradas a partir da interação dos sujeitos com as TICs. Esse caráter está relacionado ao fato do texto impresso ter uma maior circulação entre os sujeitos. Dessa forma, esses demonstram uma maior preocupação com os aspectos formais de apresentação do texto, o que explicaria o fato de *Ive* ter a cópia como uma estratégia de escrita.

Uma segunda interpretação dessa estratégia utilizada por *Ive* diz respeito aos problemas decorrentes da própria escrita como resultado da interação de *Ive* com as TICs. A sensação de restrição provocada pelas TICs é tamanha, dada a quantidade de teclas e comandos necessários para realizar a atividade de escrita, que *Ive* acredita ser mais rápido produzir o texto utilizando uma tecnologia de escrita que lhe é familiar, o lápis e o papel, e depois copiá-lo no computador, utilizando somente as teclas correspondentes as letras do alfabeto, sem recorrer a outros recursos disponibilizados por essas tecnologia de escrita e, principalmente, se precisar pensar em sistemas distintos, simultaneamente – a escrita, a escrita digital e os sentidos a serem organizados – pela dificuldade de coordena-las.

Uma terceira interpretação da estratégia de escrita utilizada por *Ive* surge a partir de conversas com a professora responsável pela turma em sala de aula. De acordo com essa professora, *Ive* tem uma necessidade de passar a limpo os seus textos, ou seja, ela escreve e depois copia, antes de entregá-los à professora. A partir dessa informação, pensamos que essa estratégia de escrita de *Ive* não é decorrente da sua interação com as TICs, porque ela se vale de uma estratégia parecida quando interage com outras tecnologias de escrita, como lápis e papel. Essa estratégia de escrita pode estar relacionada à sua experiência de escrita escolarizada, baseada na cópia, conforme nos alerta Maraschin (1995) a garantir a correção, gerando, por outro lado, receios sobre os quais ela nos conta durante as entrevistas. *Ive* tem receio de anotar recados para o seu marido, que é enfermeiro e precisa ser avisado com urgência em caso de emergência, porque algumas vezes aconteceu de ele não conseguir entender o recado que ela escreve. Nessa sentido, há uma tentativa de *Ive*,

no ato de passar a limpo (copiar), de tornar a sua escrita mais inteligível. Essa tentativa de *Ive* é incentivada pela sua família, segundo ela: *“meu marido faz o que pode, graças à Deus, minha sogra também.”*

A relação de *Ive* com a escrita é uma relação marcada pelo constrangimento, não só em relação à família, mas também em relação ao trabalho. *Ive* trabalha em uma estética, onde por muito tempo não conseguia entender as fichas de clientes e serviços que a pessoa responsável lhe passava. *Ive* expressa os seus sentimentos acerca dessa dificuldade no seguinte relato: *“eu trabalhava no salão (...) as pessoas não aceitam a gente não saber ler eles acham que a gente tem que saber e é obrigado a saber (...) tinha umas fichas que a gente tinha que pegar e tinha que sabe o nome...e quando a gente fica nervosa...eu, fico nervosa e não enxergo nem o nome da pessoa (...) e uma ficha assim, e o nome em cima (...) a gente tinha que ir lá preencher. E as vezes eu sabia e não enxergava o nome (...) e nessas horas as pessoas não ajudam. Em vez de ajudar, pisam (...) a gente fica muito marcado.”* Em outra entrevista, *Ive* refere-se sua situação como uma cegueira, sendo que para suprir essa “falta de visão”, ela procura programas de alfabetização de jovens e adultos. Antes de ingressar para o PEFJAT, *Ive* freqüentava outros projetos de educação de adultos.

Ive é uma aluna entusiasmada com as aulas de informática. Para ela, escrever no computador *“foi ótimo, porque nem em máquina de escrever eu tinha mexido (...)é mais lento, mas a gente se interessa em escrever”*. Quando ainda não havíamos iniciado o trabalho no laboratório com o nível II (pós-alfabetização), *Ive* chegou a expressar a sua preocupação em avançar de nível, pois o nível II não tinha aulas de informática, na época. Embora entusiasmada, *Ive* é crítica em relação às aulas de informática, apresentado sugestões do que poderia ser feito, e, algumas vezes, queixando-se do ritmo da aula, ao seu ver, por vezes, *“um pouco lento”*.

3.4.2.2 Os percursos de produção de sentidos

A seguir apresentaremos a construção textual *Ive*², realizada em 30 de novembro de 1999 e baseada em um dito popular, expresso pela consigna: *gosto não se discute*. Salientamos que a construção textual abaixo corresponde à impressão da

versão original, escrita pelo sujeito-autor em fonte Times New Roman de tamanho 18.

1 Gosto não se discute
2
3 Eu não poso gosta de tudo que VOCE
4 GOSTO MUITO DE IFOMATICA EU QUE COMTINONHA
5 PARA EIFOMADA
6 GOSTO DOS CARI NHO DA MINHA MÃE
7
8 IVE X X XXXXXXXXX⁷³ 1999 11 30
9

Transcrição do texto Ive²⁷⁴

3.4.2.2.1 A relação dialógica entre sujeitos no ambiente de aprendizagem, mediada/mediatizada pela relação sujeito-tecnologias

O primeiro aspecto que nos chama a atenção no texto de *Ive* é o título que se apresenta como uma repetição da consigna-provérbio proposta pelo professor. Podemos considerar, da mesma forma que em Len1, texto anteriormente analisado, que o referido título se caracteriza como uma marca ao se constituir como eco da consigna proposta e como elemento introdutor da construção textual do sujeito-autor. Dessa forma, *Ive* introduz a sua construção textual estabelecendo um elo de ligação entre o seu enunciado e o enunciado-consigna do professor que, ao nosso ver, é o elemento que suscita a sua construção textual.

É interessante notar que não só *Ive*, mas também outros alunos tiveram a

⁷³ Em virtude de preservar no anonimato a identidade do nosso sujeito de pesquisa, optamos por substituir o seu nome, escrito no texto original, pelo termo adotado por nós para designá-lo, assim como as letras do seu sobrenome pelo caractere X.

⁷⁴ Gosto não se discute

Eu não posso gostar de tudo que VOCÊ
GOSTO MUITO DE INFORMÁTICA EU QUERO CONTINUAR PARA [FICAR] INFORMADA
GOSTO DOS CARINHOS DA MINHA MÃE

IVE X X XXXXXXXXX 1999 11 30

.....

iniciativa de introduzir a sua construção textual utilizando a própria consigna proposta pelo professor, o que, no nosso entendimento, demonstra a necessidade dos alunos de estabelecerem a sua construção textual como decorrente da atividade proposta pelo professor, de acordo com a relação professor-aluno que se estabelece através de práticas pedagógicas como essa que ao proporem uma atividade acabam direcionando e consequentemente delimitando a mesma. Dessa forma, podemos pensar, de acordo com Bakhtin, que da relação professor-aluno possa decorrer um gênero do discurso específico, atuante nesse ambiente de aprendizagem.

Ao nosso ver, a primeira unidade temática do corpo do texto, “Eu⁷⁵ não poso gosta de tudo que VOCE”, linha 3, também se caracteriza enquanto marca, ao expressar a produção de sentidos de *Ive* acerca da consigna proposta pelo professor, que estabelece uma relação entre o enunciado de *Ive* e o enunciado-consigna do professor. Ao nosso ver, conforme a consigna, *gosto não se discute* porque, conforme a referida unidade temática, “Eu não poso gosta de tudo que VOCE”. No nosso entendimento, é importante para *Ive* assegurar ao seu leitor, presumivelmente o professor, de acordo com a relação professor-aluno estabelecida, o entendimento da sua produção de sentidos acerca da referida consigna porque é a partir dessa produção que ela irá realizar a sua construção textual.

Dessa forma, *Ive*, de acordo com a relação professor-aluno estabelecida, deve construir o seu texto de forma a tornar explícito ao seu presumível leitor, o professor, que a mesma se constitui enquanto enunciado-resposta ao enunciado-consigna proposto que, a partir da referida relação, se constitui como elemento que suscita a atividade de escrita em questão.

Outra marca que corrobora a caracterização da construção textual de *Ive* enquanto enunciado-resposta ao enunciado-consigna do professor é a referência, em praticamente todas as linhas do texto, à palavra *gosto*, presente na consigna proposta pelo professor. Dessa forma, *Ive*, além de construir o seu enunciado dentro dos

⁷⁵ Salientamos que as iniciais maiúsculas que aparecem no início de parágrafo, nos textos de *Ive*, são decorrentes de uma rotina pré-programada do computador, visto que *Ive* não inicia suas unidades temáticas com letra maiúscula.

limites estabelecidos pelo professor, através da consigna proposta, também assegura a coesão da sua construção textual.

A análise da primeira unidade temática, linha 3, ao nosso ver, revela peculiaridades relativas à forma como *Ive*, a partir da sua produção de sentidos acerca do enunciado-consigna proposto, pretende realizar a sua construção textual. A primeira palavra que *Ive* escreve, “Eu”, linha 3, pode ser um indicativo da sua intencionalidade de construir um texto mais autoral que expresse a sua produção de sentidos a partir da primeira pessoa do singular, definindo identidades. Ao assumir uma posição mais autoral, através do pronome pessoal “Eu”, *Ive* acaba se constituindo como sujeito-autor que pretende comunicar o seu enunciado a um leitor, o qual, em virtude da relação professor-aluno em que ela está inserida durante a atividade de escrita, acaba se constituindo no professor. O estabelecimento do professor como leitor do seu enunciado pode ser creditado, no nosso entendimento, a marcas como “VOCE”, linha 3, que se constitui em contraposição a “Eu”, linha 3, e a elementos do contexto imediato, mencionados logo a seguir, que caracterizam o professor como referente de “VOCE”, os quais podem ser depreendidos a partir das unidades temáticas “GOSTO MUITO DE IFOMATICA” e “EU QUE COMTINONHA PARA EIFOMADA”, linhas 4 e 5, que foram escritas logo após a referida primeira unidade temática, “Eu não poso gosta de tudo que VOCE”, linha 3. Dessa forma, o professor pode ser apontado como o referente de “VOCE”, entendido como o interlocutor, à medida que as três referidas unidades temáticas abordam o contexto imediato, ou seja, o contexto referente à atividade de construção textual em questão, em que o professor, de acordo com a relação professor-aluno, tem o papel de ensinar informática para eles.

Assim sendo, *Ive* ao abordar o contexto imediato, relativo às atividades de construção textual em questão, acaba por estabelecer as identidades envolvidas na relação professor-aluno. Na verdade, *Ive*, ao expressar no seu texto as referidas identidades, acaba assumindo uma posição pretensamente mais autoral, em contraposição a um leitor a quem ela direciona o seu enunciado. Dessa forma, *Ive* parece que está, ao mesmo tempo, caracterizando a sua construção textual enquanto expressão, na primeira pessoa do singular, e enquanto enunciado direcionado ao

professor.

Essa dupla caracterização da construção textual de *Ive* também pode ser atribuída à sua postura responsiva ativa que elege a palavra *gosto*, presente na consigna do professor, e sobre ela faz uma articulação composicional de forma a transformar a consigna proposta pelo professor, um substantivo, em um verbo que tem a peculiaridade de expressar o sujeito da ação. É interessante observar que é somente no título do texto, que se constitui enquanto eco da consigna do professor, que a palavra *gosto* se apresenta como um substantivo, ou seja, nas demais vezes *gosto* aparece no texto como um verbo conjugado na primeira pessoa do singular. Esse fato pode ser interpretado como possibilitando ao sujeito-autor personalizar a consigna para que possa expressar, na primeira pessoa do singular, a sua produção de sentidos acerca da mesma.

Assim sendo, acreditamos que a primeira unidade temática do corpo do texto se caracteriza enquanto uma marca intencional à medida que representa um esforço de articulação composicional de duas intencionalidades de *Ive*. Por um lado *Ive* parece apresentar sua construção textual enquanto enunciado-resposta ao enunciado-consigna do professor, e por outro ela apresenta uma intencionalidade em assumir uma posição mais autoral perante o seu enunciado.

Em estando correta essa interpretação, diremos que *Ive* consegue articular a intencionalidade decorrente da sua necessidade de direcionar o seu enunciado ao enunciado-consigna do professor, em virtude da relação professor-aluno, com sua intencionalidade particular de se estabelecer numa posição mais autoral, expressando a sua produção de sentidos, na primeira pessoa do singular.

É interessante salientar que somente a partir da primeira unidade temática, na qual *Ive* realiza a articulação composicional referida, é que ela vai expressar os seus diferentes percursos de produção de sentidos acerca dos seus gostos pessoais. Primeiramente, *Ive* busca sentidos relacionados ao seu contexto imediato escolar; mas já num segundo momento, ela aborda temáticas relacionadas a contextos vinculados ao seu cotidiano extra-escolar.

Em relação ao seu contexto imediato, escolar, além da primeira unidade temática, linha 3, *Ive* desenvolve, na linha 4 e 5, duas unidades temáticas referentes a seus gostos pessoais. Em relação ao seu contexto anterior, do cotidiano extra-escolar, *Ive* escreve uma unidade temática que também expressa a sua produção de sentidos acerca dos seus gostos pessoais.

Através da análise de outros textos de *Ive*, realizados no laboratório e na sala de aula, observamos que os seus percursos de produção de sentidos acerca dos seus gostos pessoais, tanto em relação ao seu contexto imediato, quanto em relação ao seu contexto anterior, do cotidiano extra-escolar, recaem em tópicos temáticos recorrentes. Essa informação corrobora a nossa interpretação que caracteriza a primeira unidade temática enquanto marca intencional, à medida que representa uma articulação composicional das intencionalidades de *Ive*. Dessa forma, podemos entender a intencionalidade de *Ive* de expressar, na primeira pessoa do singular, a sua produção de sentidos como uma estratégia que ela encontrou para abordar tópicos temáticos recorrentes, que, por já terem sido escritos em construções textuais anteriores, não apresentam muitas dificuldades em relação à escrita.

Assim sendo, poderíamos dizer que *Ive* elabora uma estratégia para construir o seu enunciado de forma a que esse possa abarcar a consigna proposta pelo professor, de acordo com a sua necessidade de constituir o seu texto enquanto enunciado-resposta ao enunciado do professor, para abordar nas suas construções textuais tópicos recorrentes, já tratados por ela em outras situações de construção textual, minimizando assim, as suas dificuldades de escrita. Essa dificuldade de escrita é observável à medida que os tópicos temáticos se repetem, numa circularidade, já conhecida por *Ive*, que guarda alguma relação com os clichês da escrita escolar, mencionados por Maraschin (1995), como em *Ive1*; ou à medida que se constituem enquanto cópias de textos impressos, como em *Ive2*.

3.4.2.2.2 A relação dialógica autor-leitor mediada/mediatiza pela relação sujeito-tecnologias

Para melhor procedermos à análise dos aspectos referentes às relações dialógicas estabelecidas entre autor e leitor, apresentaremos a seguir duas versões do texto *Ive2* impressas em fonte reduzida. A segunda versão se caracteriza pela

visualização dos caracteres não imprimíveis, no caso, as marcas de espaçamento e de parágrafo.

```
1 Gosto não se discute
2
3 Eu não poso gosta de tudo que VOCE
4 GOSTO MUITO DE IFOMATICA EU QUE CONTINONHA
5 PARA EIFOMADA
6 GOSTO DOS CARI NHO DA MINHA MÃE
7
8 IVE X X XXXXXXXX 1999 11 30
9 .....
```

```
1 Gosto···não··se··discute·¶
2 ¶
3 Eu·não·poso·gosta·de·tudo·que·VOCE·¶
4 GOSTO··MUITO··DE··IFOMATICA··EU·QUE··CONTINONHA
5 ...
6 PARA····EIFOMADA··¶
7 GOSTO··DOS··CARI·NHO·DA·MINHA·MÃE¶
8 ¶
9 IVE····X···X····XXXXXXXXX····1999···11···30···¶
  .....¶¶
  ¶
```

O primeiro aspecto que observamos ao analisar a construção textual em questão, em contraposição ao texto *Len1*, é a forma de segmentação do seu enunciado. É interessante observar que *Ive* segmenta o seu enunciado escrito com espaços entre as palavras, ao contrário de *Len*, que, no texto anterior, segmenta o seu enunciado escrito por unidades de sentido, de acordo com a sua entonação da fala cotidiana. Acreditamos que essa forma de segmentação é decorrente de um maior contato com as estruturas concernentes à língua escrita que pode ter sido propiciado pelos outros programas de alfabetização que ela frequentou anteriormente (o que reforça a hipótese de que *Ive* se valha de clichês da escrita escolar, conforme examinamos acima).

Podemos inferir, através da análise do texto *Ive2*, uma grande atenção de *Ive* em relação aos aspectos formais de apresentação textual, próprios do enunciado

escrito, que são estabelecidos através de estratégias, (re)criadas por ela com a intenção de comunicar, na sua construção textual, a sua produção de sentidos ao leitor. É importante notar que, embora partam de lugares diferentes, *Ive*, nesse caso, similarmente ao que dissemos quando da análise de *Len1*, (re)cria estratégias de interlocução numa tecnologia de escrita digital muito atreladamente, ao nosso ver, a uma relação de analogia que os sujeitos-autores estabelece entre seu enunciado escrito nas diferentes tecnologias de escrita.

Com o objetivo de definir os limites formais da sua construção textual, *Ive* utiliza a estratégia de inserir linhas em branco através do acionamento da tecla <enter>. Dessa forma, *Ive* destaca o título do corpo do texto, que aparece delimitado por duas linhas de espaçamento. Ao separar o nome e a data do corpo do texto, poderíamos inferir que *Ive* considera essas informações como extra-textuais. Assim sendo, poderíamos dizer que *Ive* atribui à sua construção textual uma unidade ao delimitá-la, não permitindo que elementos considerados por ela como não pertencentes ao corpo do texto façam parte do mesmo.

É interessante observar que os textos de *Ive* realizados em sala de aula apresentam pontuação, enquanto que os realizados no laboratório de informática não o apresentam. Entendemos que *Ive*, ao utilizar a escrita digital para a realização das suas construções textuais, cria uma estratégia que, ao nosso ver, substitui o recurso da pontuação que ela utiliza nos seus textos escritos a lápis e papel. Analisando o texto *Ive2*, que apresenta a visualização dos caracteres não imprimíveis, é possível observar que *Ive* acionou a tecla <enter>, criando uma estratégia que acaba substituindo a pontuação para fins de entendimento do seu enunciado escrito pelo leitor.

A análise do texto em questão, *Ive2*, mostra que *Ive* aciona a tecla <enter> ao final de unidades temáticas, o que equivaleria ao ponto final. O fato de *Ive* ter desenvolvido, nas linhas 4 e 5, duas unidades temáticas sem ter acionado o <enter> entre elas não invalidaria, ao nosso ver, a nossa interpretação se considerarmos que a segunda unidade temática está subordinada à primeira através de uma relação causal. Dessa forma, poderíamos entender as referidas unidades temáticas da seguinte forma: “GOSTO·MUITO·DE·IFOMATICA·[PORQUE]EU·QUE·COMTINONHA·

PARA...EIFOMADA...¶”

A seguir apresentaremos a construção textual Ive1, realizada em 16 de novembro de 1999 e baseada na consigna *escreva*. Salientamos que a construção textual abaixo corresponde à impressão da versão original, escrita pelo sujeito-autor em fonte Times New Roman de tamanho 22. Essa versão se caracteriza pela visualização dos caracteres não imprimíveis, no caso, as marcas de espaçamento.

**Edu 8...para Ter coração saudável...ça...
amanhã...em 40 cidades brasileiras...a 20...semana...
coração...até 20 de outubro...a população...terá...
acesso...porto alegre...ive...16 de novembro de
....**

1999

Transcrição do texto Ive1⁷⁶

A observação do texto Ive1, realizado por *Ive* no laboratório de informática em data anterior ao texto Ive2, mostra que *Ive* não utilizava o <enter>, como estratégia que permite delimitar a sua construção textual e substituir, no texto escrito no computador, o recurso da pontuação, utilizado por ela nos textos realizados em sala de aula. No texto Ive1 nota-se que *Ive* utiliza a barra de espaço, ao invés do <enter>, como estratégia para tentar estabelecer os aspectos formais de apresentação do seu enunciado escrito. Salientamos, com relação aos referidos aspectos formais que “para Ter coração saudável” corresponde à manchete da notícia de jornal que *Ive* copiou. Essa estratégia, conforme visto no texto Ive2, será substituída, algum tempo depois, pela que utiliza o <enter>, uma vez que essa última se mostra mais eficaz para assegurar ao leitor o entendimento da sua produção de sentidos quando da

⁷⁶ Edu 8 para Ter coração saudável [come]ça amanhã em 40 cidades brasileiras a 20ª semana [do] coração até 20 de outubro a população terá acesso porto alegre ive 16 de novembro de 1999

sua atividade de construção textual no laboratório de informática.

Ainda em relação ao texto *Ive1*, salientamos a estratégia de escrita de *Ive*, descrita no item 3.4.2.1, relativo aos contextos. *Ive*, ao realizar as suas construções textuais, tanto em sala de aula, quanto no laboratório de informática, as escreve primeiro no papel para depois copiá-las, no caso das aulas no laboratório, no editor de textos do computador.

Considerando que *Ive* realiza a sua construção textual a partir da sua produção de sentidos acerca do enunciado-consigna proposto pelo professor para fins da atividade de construção textual em questão, podemos inferir, através do acompanhamento do seu processo de construção textual, a produção de sentidos de *Ive* em relação a consigna *escreva*. Sabendo que o texto *Ive1* se caracteriza por ser praticamente uma cópia de uma notícia de jornal que *Ive* tinha trazido para a aula, podemos inferir que a sua produção de sentidos acerca da referida consigna é influenciada pela sua estratégia de escrita, a qual está relacionada à cópia, seja de um texto que ela mesma escreve ou de um texto já impresso.

Assim sendo, poderíamos dizer que essa construção textual, *Ive1*, realizada por *Ive*, de acordo com a sua estratégia de escrita, se constitui de modo menos autoral em relação ao que vínhamos analisando, *Ive2*, ou seja, não se constitui enquanto expressão dos seus próprios percursos de produção de sentidos. Da mesma forma, o mesmo pode ser dito em relação ao texto *Len1*, anteriormente analisado, que também apresenta a consigna *escreva* enquanto elemento que suscitou a sua realização. Ao nosso ver, a produção de sentidos de *Len* acerca da consigna *escreva* é semelhante à de *Ive*: escrever qualquer coisa, ou seja, não importa o que se vai escrever, o importante é que se *escreva*. No entanto, o texto *Len1* nos parece ser mais autoral porque *Len*, a partir da sua produção de sentidos acerca da consigna proposta, expressa os mais diferentes percursos de produção de sentidos, enquanto que *Ive* se limita a copiar uma notícia de jornal, provavelmente em decorrência da sua produção de sentidos acerca da consigna ter sido influenciada pela sua estratégia de escrita.

Outro aspecto interessante no texto *Ive1* é o aparecimento do código de acesso do computador que *Ive* estava utilizando para a realização da atividade de

construção textual em questão: “Edu 8”. *Ive* inicia a sua construção textual escrevendo o referido código, copiado de uma etiqueta colada no computador, que é solicitado pelo sistema operacional Windows quando esse é inicializado. Acreditamos que o mesmo se constitui enquanto marca que expressa a influência dos elementos do contexto imediato na atividade de construção textual do sujeito-autor. No caso, essa marca expressaria, mais especificamente, a uma espécie de efeito-presença do próprio equipamento no acoplamento estabelecido entre o sujeito e as TICs, enquanto tecnologia de escrita utilizada por ela na sua atividade de construção textual.

Esse código de acesso do computador, presente no texto *Ive1*, também poderia ser interpretado enquanto uma marca que atribui à construção textual de *Ive* um caráter formal de identificação, no caso, identificação do computador utilizado na atividade de construção textual. Da mesma forma, o nome e a data, além do título do texto, poderiam ser interpretados enquanto marcas da mesma natureza, à medida que, por estarem sempre presentes nas construções textuais de *Ive*, atribuiriam as referidas construções textuais um caráter de identificação, particularizando-as como pertencentes a *Ive*, ao apresentarem as marcas que caracterizam a sua forma de apresentação textual. Por outro lado, seria razoável, também, considerar essas últimas como um eco advindo de contextos de práticas escolares de escrita, em que se costuma iniciar as atividades colocando local e data no quadro-negro.

Em relação ao texto *Ive2*, observamos que *Ive* insere um pontilhado, linha 9, que, por estar localizado abaixo do nome, poderia ser entendido como um espaço demarcado para a assinatura. Ao nosso ver, esse pontilhado, poderia ser visto como marca da intertextualidade nos textos de *Ive*, na medida em que alude a um contexto anterior da sujeito-autor, mais especificamente ao seu ambiente de trabalho, onde ela tinha que ler e preencher fichas de clientes, conforme visto no item 3.4.2.1. Também poderíamos entender esse pontilhado enquanto uma marca que explicita ao leitor o final do seu texto.

Nessas construções textuais não faltam marcas que nos remetam à vivências relacionadas aos contextos anteriores de *Ive*, numa manifestação explícita das relações intertextuais entre os contextos. Em relação às mesmas, por exemplo, nos

casos dos aspectos formais de apresentação textual, salientamos o fato de *Ive* ter participado de outros projetos de alfabetização, onde, segundo ela, os referidos aspectos eram enfatizados.

Especificamente em relação ao texto *Ive2*, é interessante observarmos que *Ive*, ao colocar a data, começa escrevendo o ano, o que, de acordo com a rotina pré-programada do editor de texto, provoca o aparecimento, na tela do computador, da data em questão no formato americano. Inferimos que *Ive* copiou, no formato americano, a data que apareceu na tela do computador, à medida que ela não costuma escrever a mesma da forma referida, como pode ser observado em seus outros textos, a exemplo de *Ive1*. Assim sendo, poderíamos considerar a data, devido ao seu formato no texto *Ive2*, enquanto uma marca que expressa a influência do acoplamento estabelecido entre o sujeito-autor e as TICs na atividade de construção textual, quem sabe podendo constituir ponto de partida para novas estratégias ligadas à especificidade desta tecnologia.

Outra estratégia de construção textual que pode ter sido utilizada por *Ive* é o acionamento da barra de espaço para atribuir realce a algumas palavras do texto. Observando o texto *Ive2*, em que aparecem os caracteres não imprimíveis, notamos que há uma quantidade maior de espaços entre as palavras das linhas 1 e 8, que correspondem, respectivamente, ao título do texto e ao nome e data. Entendemos que *Ive* pode ter atribuído um maior espaçamento entre as referidas palavras por considerar que elas devam ser realçadas em virtude de não fazerem parte do corpo do texto.

Uma marca evidente no texto de *Ive* é a mudança de capitulação da fonte, de minúscula para maiúscula. Essa mudança ocorre logo no início do corpo do texto, linha 3, e, ao nosso ver, não deixa outras marcas, ao longo do mesmo, que possam caracterizá-la enquanto restritora da produção de sentidos do sujeito-autor. Podemos, neste caso, inferir que *Ive* acionou acidentalmente a tecla <caps lock>, que muda e fixa a forma da fonte, não conseguindo retornar ao tamanho anterior.

Ao nosso ver, o que acontece com os textos de *Ive* realizados no laboratório, a exemplo dos de *Len*, é a sua tendência em se constituírem enquanto resultado da

aplicação de novas estratégias, inventadas a partir de antigas estratégias, muitas vezes, num processo de criação analógica, que, sendo “deslizamento” de outros contextos são, ao mesmo tempo, balizadas e ressignificadas pela natureza da tecnologia de escrita em questão. Depreende-se, por declarações de *Ive*, que o acoplamento do sujeito com uma nova tecnologia de escrita sempre assume, num primeiro momento, um caráter restritor à sua atividade de escrita. Porém, ao nosso ver, também é possibilitador, tendo em vista a criação, por parte de *Ive*, de estratégias que viabilizam, ao leitor, o entendimento da sua produção de sentidos no seu enunciado escrito.

Ive cria essas estratégias a partir da sua produção de sentidos acerca do que é um texto e de como as marcas que constituem esse texto podem possibilitar ou restringir ao leitor o entendimento dos seus percursos de produção de sentidos. Ao nosso ver, somente a partir de um certo grau de interação com a cultura letrada, ou seja, das vivências no âmbito do seu contexto anterior, é que *Ive* se torna apta a criar, no âmbito do seu contexto imediato da atividade de construção textual, as referidas estratégias que possibilitam a ela se comunicar a partir do seu enunciado escrito.

3.4.3 Um procedimento arqueológico de análise da construção textual em escrita digital

A seguir apresentaremos a construção textual *Len2*, realizada por *Len* em 30 de novembro de 1999 e baseada em um dito popular, expresso pela consigna: *gosto não se discute*. Salientamos que a construção textual abaixo corresponde à impressão da versão original, escrita pelo sujeito-autor em fonte Times New Roman de tamanho 23.

1 C ostos nàò cedeste porqe aspesoasten

2 costosdiferemte depemsar poreznpol
 3 quetipo decotos tem pessoas quenao
 4 costum de joho defutibol tem pessoas que
 5 não costum de deboxe outras não costum
 6 de bebidas de alco e siharo outras não de
 7 fofacas outras costum de falar da vida
 8 aleia *len*⁷⁷

Transcrição do texto Len2⁷⁸

A nossa análise do texto Len2 se baseará no quadro a seguir que foi construído a partir da gravação de diferentes versões do texto de *Len* e do relato feito pela professora responsável pela turma em sala de aula, que, durante a atividade de escrita realizada no laboratório, senta ao lado de *Len*.

Versões	Conteúdo
1	v
2	V
3	V¶
4	V
5	
6	go
7	Go
8	
9	c
10	C
11	
12	g
13	G

⁷⁷ Em virtude de preservar no anonimato a identidade do nosso sujeito de pesquisa, substituímos o seu nome, escrito na versão original, pelo termo adotado por nós para designá-lo.

⁷⁸ Gostos não se discutem porque as pessoas têm gostos diferentes de pensar por exemplo que tipo de gostos têm pessoas que não gostam de jogo de futebol tem pessoas que não gostam de deboche outras não gostam de bebida de álcool e cigarro outras não de fofoca outras gostam de falar da vida alheia *Len*

14	
15	c
16	C·osto·na
17	C·osto·na →a →
18	C·osto·na →a →à
19	C·osto·n
20	C·ostos·na
21	C·ostos·n
22	C·ostos·na
23	C·ostos·na``
24	C·ostos·n
25	C·ostos·nào·cedesqute·porque
26	C·ostos·nào·cedesqute·porque·na``
27	C·ostos·nào·cedesqute·porque·na
28	C·ostos·nào·cedesqute·porque·n
29	C·ostos·nào·cedesqute·porque·nào
30	C·ostos·nào·cedesqute·porqe·aspesoasten
31	C·ostos·nào·cedesqute·porqe·aspesoasten ... costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·dezohodefuy
32	C·ostos·nào·cedesqute·porqe·aspesoasten ... costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·dezohodefuti
33	C·ostos·nào·cedesqute·porqe·aspesoasten ... costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·dezoho·defuti
34	C·ostos·nào·cedesqute·porqe·aspesoasten ... costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·dezoho·defutibol
35	C·ostos·nào·cedesqute·porqe·aspesoasten ... costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·de·joho·defutibol
36	C·ostos·nào·cedesqute·porqe·aspesoasten ... costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·de·joho·defutibol·tempesoas

37	C·ostos·nào·cedesqute·porque·aspesoasten ... costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·de·joho·defutibol·tem·pesoas
38	C·ostos·nào·cedesqute·porque·aspesoasten ... costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·de·joho·defutibol·tem·pesoas·que ·na

39	C·ostos·nào·cedesqute·porque·aspesoasten ... costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·de·joho·defutibol·tem·pesoas·que ·n
40	C·ostos·nào·cedesqute·porque·aspesoasten ... costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·de·joho·defutibol·tem·pesoas·que ·n~~
41	C·ostos·nào·cedesqute·porque·aspesoasten ... costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·de·joho·defutibol·tem·pesoas·que ·n~~~~~
42	C·ostos·nào·cedesqute·porque·aspesoasten ... costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·de·joho·defutibol·tem·pesoas·que ·n
43	C·ostos·nào·cedesqute·porque·aspesoasten ... costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·de·joho·defutibol·tem·pesoas·que ·não
44	C·ostos·nào·cedesqute·porque·aspesoasten ... costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao·

	costom·de·joho·defutibol·tem·pesoas·que ··não·costao
45	C·ostos·nào·cedesquite·porque··aspesoasten ·· costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·de·joho·defutibol·tem·pesoas·que ··não·costaom
46	C·ostos·nào·cedesquite·porque··aspesoasten ·· costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·de·joho·defutibol·tem·pesoas·que ··não·costa
47	C·ostos·nào·cedesquite·porque··aspesoasten ·· costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·de·joho·defutibol·tem·pesoas·que ··não·costam

Final	C·ostos·nào·cedesquite·porque··aspesoasten ·· costosdiferemte·depemsar·poreznpol· quetipo·decotos·tem·pesoas·quenao· costom·de·joho·defutibol·tem·pesoas·que ·· não·costam·de·deboxe·outras·não·costam· · de·bebidas·de·alco·e·siharo·outras·não·d e· fofacas·outras·costam·de·falar·da·vida· aleia· <i>len</i>
-------	--

Esse quadro possui a particularidade de nos possibilitar vislumbrar o percurso e produção de sentidos do sujeito-autor durante a sua atividade de construção textual. Dessa forma, podemos observar as 47 versões do texto, por nós registradas, que são fases de um processo de escrita que culminou na versão final. Nesse sentido, utilizamos um recurso do editor de texto para realizar algo similar a um procedimento arqueológico que nos permite visualizar estratos anteriores do processo criativo de *Len*.

Conseguimos gravar essas versões anteriores do texto de *Len* através do comando desfazer, localizado na barra de ferramentas padrão do Microsoft Word. O acionamento desse comando nos permite retroceder a um determinado ponto, do percurso da construção textual de *Len*, que era, então, gravado. Dessa forma, conseguimos a gravação de diferentes versões, as quais, salientamos, não correspondem a todas as fases do seu processo de construção textual, uma vez que o ponto ao qual voltávamos, ao acionar o comando, era determinado por uma rotina pré-programada do computador.

Também informamos que, para fins de complementar o referido quadro das versões do texto, mostramos, em tom de cinza, os caracteres não imprimíveis.

Com o objetivo de focalizar as estratégias criadas por *Len* para assegurar ao leitor a sua produção de sentidos, quando do acoplamento interativo entre o sujeito-autor e as TICs, durante a atividade de construção textual realizada nesse nicho ecológico particular, optamos por centrar a nossa análise do texto *Len2* a partir da versão 31 do referido quadro. Essa versão, ao nosso ver, é desencadeadora de uma perturbação que acabará gerando um desequilíbrio nas estruturas cognitivas de *Len*.

Se observarmos o texto *Len2*, veremos, conforme a análise anterior do texto *Len1*, que *Len* criou uma estratégia de segmentação do seu enunciado escrito a partir da sua entonação, para que, dessa forma, ele possa ser entendido pelo seu interlocutor.

Pelo que podemos depreender, através da análise das versões do texto, *Len*, primeiramente, escreve “dezohodefuy” (de jogo de futebol), versão 31, que origina a versão 32, “dezohodefuti”. Ao nosso ver, *Len*, de acordo com a sua estratégia de segmentação do enunciado escrito, escreve a unidade de sentido na forma acima referida porque *de futebol* está relacionado à *de jogo* na medida em que o qualifica. Por outro lado, *Len*, talvez porque tenha, na versão 32, feito algumas modificações relativas à grafia, atenta para o fato da mesma apresentar a repetição da partícula *de*, que, na referida unidade de sentido, apresenta a mesma função.

No nosso entender, essa característica peculiar da mencionada unidade de sentido pode ter provocado um estranhamento em *Len* porque, por algum motivo, ele não considera que uma unidade de sentido possa conter duas partículas iguais e de mesma função.

Poderíamos dizer que *Len* se deparou com uma unidade de sentido que, devido à sua constituição, se contrapõe à sua estratégia de segmentação do enunciado escrito. Essa contradição pode ter provocado uma perturbação nas suas estruturas cognitivas, a ponto dele separar, na versão 33, a referida unidade de sentido justamente onde ocorre a repetição da partícula *de*. Após ter separado e realizado mais algumas alterações acerca da referida unidade de sentido, *Len* mostra à professora a versão 34, “dejoho defutibol”, e pergunta se está correto. A professora, referindo-se à “dejoho”, questiona a forma pela qual *Len* escreveu essa unidade de sentido, perguntando: “*Quantas palavras têm aqui? Tem uma ou mais de uma?*”. Para responder à pergunta da professora, *Len*, recorrendo à oralidade, repete a unidade de sentido “dejoho”, com a intenção, ao nosso ver, de verificar se, na fala, há ou não uma pausa quando se pronuncia a mesma.

Ao verificar que, na fala, essa unidade de sentido pode ser separada por uma pausa, ele transpõe a mesma para a escrita, ao escrever, na versão 35, “de joho”. Assim sendo, no lugar da pausa do enunciado oral, ele coloca, no enunciado escrito, um espaço que equivale à mesma. Ao segmentar a unidade de sentido “dejoho” em “de joho”, *Len* novamente pergunta se está correto. Em resposta, a professora pergunta: “*Jogo pode estar escrito sozinho, se é uma palavra só?*”. Na verdade, nessa pergunta está implícita a informação de que jogo é uma palavra só. Dessa forma, ao nosso ver, ao responder “*sim*”, *Len* pode ter inferido, através do que foi dito pela professora, que as palavras são escritas sozinhas, ou seja, são delimitadas por espaços que, na fala, correspondem às pausas.

Ao nosso ver, *Len*, na versão 34, tinha perguntado sobre “dejoho defutibol” e não sobre a segmentação da unidade de sentido “dejoho”, que foi abordada pela professora como sendo foco da pergunta de *Len*. No nosso entendimento, *Len* não considerava, naquele momento, separar a unidade de sentido “dejoho”, visto que ele escreve, anteriormente, “depemsar” e “decotos” e que a sua pergunta é uma

decorrência das alterações que ele procedeu na unidade de sentido “dezohodefuy” em versões anteriores a 34, a qual ele mostra à professora.

Sendo assim, acreditamos que *Len* segmenta “dejoho” em “de joho” a partir da intervenção da professora. Nesse momento, parece que ele tem apenas uma tomada de consciência, relativa à forma de segmentação do seu enunciado escrito, particularizada à unidade de sentido referida pela professora. Nesse sentido, essa particular tomada de consciência não implica, para *Len*, uma mudança na forma pela qual ele vinha segmentando o seu enunciado escrito.

Por essa razão, nos parece, *Len* não segmenta a unidade de sentido “defutibol”, que está escrita logo depois e que apresenta as mesmas características da unidade de sentido “dejoho”, visto a forma pela qual ambas foram escritas na versão 32, e escreve, a seguir, “tempesoas”, versão 36.

Assim sendo, deflagra-se, em *Len*, um conflito, que acreditamos estar latente desde a versão 34, acerca da forma de segmentação do seu enunciado escrito. Ao nosso ver, dois aspectos contribuem para a deflagração desse conflito: o fato de *Len* observar, na linha acima, que havia escrito a mesma unidade de sentido de forma diferente, “tem pesoas”, e a intervenção da professora, na versão 34, referente à segmentação de “dejoho”.

Esse conflito leva *Len* a perguntar à professora, mostrando as duas formas de escrita na tela, qual delas é a correta. A professora, em resposta, devolve a pergunta à *Len*, sendo que, ao fazer isso, *Len*, a exemplo do que tinha feito antes, começa a novamente repetir, em voz alta, a unidade de sentido em questão com a intenção de verificar se a mesma pode ser pronunciada com uma pausa. Dessa forma, a partir do seu enunciado oral, ao pronunciar uma pausa na unidade de sentido “tempesoas”, ou seja, ao mudar a sua entonação, *Len* segmenta a referida unidade de sentido com um espaço, que corresponde, no seu enunciado oral, a uma pausa.

Na verdade, *Len*, depois da segunda intervenção da professora, segmenta a referida unidade de sentido porque, na primeira intervenção, a professora, ao

questioná-lo sobre as “palavras”, acaba chamando a atenção dele para o fato do enunciado escrito poder ser segmentado por palavras.

Ao nosso ver, *Len*, ao separar, pela segunda vez, a sua unidade de sentido por uma pausa, generaliza, de alguma forma, a partir da deflagração do seu conflito e da segunda intervenção da professora, a sua tomada de consciência particularizada, quando, na versão 35, ele segmenta a unidade de sentido “dejoho”.

Entendemos que *Len* muda, pelo menos nesse texto, a forma de segmentação do seu enunciado escrito porque ele generaliza a sua tomada de consciência acerca da segmentação do mesmo. Ao nosso ver, *Len*, que vinha segmentando o seu enunciado escrito por unidades de sentido, passa a segmentar o mesmo por palavras a partir da segmentação da unidade de sentido “tempesoas”. Essa unidade de sentido, ao nosso ver, desencadeou a generalização da sua tomada de consciência, relativa à forma de segmentação do seu enunciado escrito, porque ele segmenta o restante do mesmo por palavras.

Como podemos observar no texto *Len2*, *Len* segmenta o seu enunciado escrito por unidades de sentido, de acordo com a entonação característica da sua fala cotidiana, até a generalização da sua tomada de consciência. Cabe observar que a segmentação de “C ostos” é fruto de um conflito cognitivo entre escolhas decorrentes da sua hipótese de escrita (como pode-se notar na versão 6, em que *Len*, antes de expressar o seu conflito, escreve “go”) e que a segmentação de “tem pessoas” é decorrente de uma entonação de pergunta, diferentemente da segmentação de “tempesoas”, que corresponde à entonação de uma afirmação.

Após a generalização da sua tomada de consciência, *Len* passa a segmentar o seu enunciado escrito por palavras. Cabe observar que “deboxe” não é uma unidade de sentido composta de duas palavras, como inicialmente pensaram a professora e o professor-pesquisador, de boxe ou de bocha, mas uma palavra só, deboche, conforme *Len*.

Poderíamos imaginar que *Len*, como resultado desse processo, teria, de alguma maneira, incorporado, ainda que momentaneamente, elementos referentes a

forma de segmentação da cultura escrita à sua atividade cognitiva. Essa incorporação, porém, ao nosso ver, implica uma pequena ruptura epistemológica, ou seja, a revisão de todo o sistema cognitivo que *Len* havia construído e até agora vinha utilizando para segmentar seu enunciado escrito, o que acaba separando a oralidade da escrita, quanto à sua segmentação.

Outro aspecto interessante que pode ser notado no que podemos considerando uma micropassagem da oralidade à escrita é a diferenciação que *Len* faz sobre a própria estratégia que havia embasado até agora a segmentação do enunciado escrito. *Len* muda a sua entonação, para fins de segmentação do seu enunciado escrito, procurando agora pausas entre as palavras que, conforme ele vinha segmentando antes dessa mudança, eram escritas em conjunto. Nessa mudança, *Len* constitui uma nova estratégia, uma inovação, pois que, pelo processo de tematização frente ao objeto, também o sistema cognitivo constrói novos possíveis, para ele verdadeiras invenções. *Len* constitui um novo recurso, enquanto resultado de seus movimentos de uma ecologia oral para uma ecologia disponibilizada pelas tecnologias da escrita. Em especial, a escrita digital, em que talvez se visualize melhor as características do sistema de escrita.

Len também se depara com diversas restrições na sua construção textual, que podem ser atribuídas à relação que ele estabelece com essa tecnologia e com a escrita propriamente dita.

A primeira restrição diz respeito à sua não familiaridade com o teclado do computador, o que provoca “erros” de digitação e de acesso às teclas de função. Ao nosso ver, *Len* digitou a letra *v*, versão 1, talvez porque essa se localize, no teclado, perto das teclas *c* e *g*, que serão digitadas posteriormente, e depois apertou a tecla *<enter>*, ao invés da tecla *<backspace>*, versão 3.

A segunda restrição diz respeito a um conflito cognitivo entre escolhas decorrentes da sua hipótese de escrita; no caso, esse conflito se expressa entre as letras *c* e *g*, que aparecem nas versões 6 a 15. O fato de *Len* se encontrar em dúvida entre duas letras para iniciar a unidade de sentido *gosto*, pode ser compreendido como uma perturbação às estruturas cognitivas de *Len*. Essa perturbação só existe em

função da sua hipótese conceitual de aquisição da língua escrita porque a referida perturbação só se configura como tal a partir do momento em que existe uma estrutura cognitiva já consolidada a ponto de considerá-la dessa forma. Em outras palavras, *Len* já construiu o seu conceito acerca da língua escrita de tal forma que a sua dúvida relativa à letra inicial da unidade de sentido *gosto* se limita aos grafemas *c* e *g* do sistema alfabético.

A terceira restrição está relacionada novamente ao uso dessa tecnologia de escrita, que apresenta características peculiares, diferentes do lápis e do papel, para viabilizar a produção de sentidos do sujeito-autor. A partir da versão 16, *Len* se depara com uma forte restrição: a acentuação de palavras, em especial o til, que, na configuração do teclado utilizado por ele, requer que a tecla <shift> e a tecla correspondente ao acento, agudo ou til, sejam acionadas antes da tecla correspondente à letra que se deseja acentuar. Nesse sentido, podemos dizer que há um conflito concernente às tecnologias de escrita, porque utilizando lápis e papel, o til é colocado depois que se escreve a palavra acentuada e, utilizando o computador, o til é colocado antes da letra que se vai acentuar. Essa restrição, relativa ao acento til, quando da utilização do computador como tecnologia de escrita, é marcada nas diversas vezes em que a unidade de sentido *não* aparece no texto do sujeito-autor.

A primeira vez em que *Len* se depara com a unidade de sentido *não*, versão 16, ele, após várias tentativas, dentre as quais consegue escrever o acento grave, desiste de escrever *não*, ao conseguir escrever “nào”, versão 25. É interessante observar que, ao escrever “nào”, *Len* acionou a tecla correspondente ao til, porém, como essa é uma tecla de dupla função, acento grave e til, é necessário, para escrever o til, que a tecla <shift> seja acionada antes. Acreditamos que essa tenha sido a sua intenção, quando, na versão 17, ele acionou a tecla <tab>, que também é uma tecla de função e se localiza, no teclado, abaixo da tecla correspondente ao acento.

A segunda vez que *Len* se depara, na versão 26, com a unidade de sentido *não*, ele realiza algumas tentativas que se caracterizam pela repetição de procedimentos anteriores. Dessa forma, acreditamos que, da primeira vez, *Len* desistiu de escrever, com til, a unidade de sentido *não* porque não vislumbrou outras

alternativas de colocar o referido acento, uma vez que todas as suas tentativas, nesse sentido, falharam.

Dessa feita, ele, ao somente conseguir escrever “nào”, como da primeira vez, desiste, na versão 30, de escrever essa unidade de sentido. É interessante ressaltar que a restrição foi tão forte que, ao nosso ver, influenciou a produção de sentidos do sujeito-autor. No entanto, sob uma perspectiva diferente, poderíamos dizer que essa restrição possibilitou a *Len* a criação de uma nova forma, que não utilizasse a unidade de sentido *não*, para expressar, no enunciado escrito, a sua produção de sentidos. *Len* parece estar disposto a evitar a unidade de sentido *não*, como forma de não enfrentar a restrição de não conseguir escrevê-la, utilizando o computador, da forma que ele deseja.

Porém, após uma linha, a unidade de sentido *não* aparece novamente. Dessa vez, na versão 31, a restrição é tamanha que *Len* não expressa nenhuma tentativa de acentuá-la, ignorando qualquer possibilidade de acentuação.

Na quarta vez em que *Len* se depara com a unidade de sentido *não*, na versão 38, ele resolve pedir ajuda à professora, que, nesse momento, estava sentada ao seu lado. Ao nosso ver, a recorrência do aparecimento da unidade de sentido *não* no texto de *Len*, que não consegue evitá-la e nem escrevê-la da forma que deseja, parece perturbá-lo, motivando-o a pedir ajuda, ao explicar que já havia tentado antes, mas não conseguido, acentuar a referida unidade de sentido. A partir das versões 38 e 39, que repetem procedimentos anteriores, *Len* consegue, com o auxílio da professora, escrever o acento til.

No nosso entendimento, a necessidade de *Len* ver escrito na tela o acento til é que o leva a apertar duas vezes na tecla correspondente ao mesmo, visto que, ao apertar na referida tecla uma vez, o acento só aparece depois que a letra a ser acentuada for escrita. Ao apertar duas vezes na tecla do acento til, *Len* provoca o aparecimento do mesmo na tela, porém, diferentemente do acento grave, versão 23, que aparece, na tela, acima da altura da letra (´), o til aparece no meio da linha (~). Esse fato, ao nosso ver, poderia explicar a versão 41, em que *Len* repete o procedimento que possibilita escrever o acento til. Entendemos essa repetição como

a expressão das tentativas de *Len* de escrever o referido acento no lugar considerado por ele como certo, que seria, de acordo com a escrita no papel, acima da letra a ser acentuada, enquanto que, na tela do computador, esse aparece ocupando o lugar da referida letra.⁷⁹

Dessa forma, poderíamos dizer que, em relação à questão da escrita do acento til, parece que as estratégias de escrita de *Len*, ao utilizar lápis e papel, são alçadas à condição de pseudo-necessidades⁸⁰ quando da utilização das TICs como tecnologia de escrita. Pelo que pudemos observar, isso acontece, no presente texto, em, pelo menos dois momentos: quando do conflito de *Len* acerca da escrita do acento antes ou depois da letra a ser acentuada e quando da sua tentativa de posicionar o acento no lugar que ele considera certo.

Na versão 43, *Len* finalmente consegue, com a ajuda da professora, escrever a unidade de sentido “não” da forma desejada por ele. Assim sendo, a partir desse momento, parece que não há mais nenhuma restrição em relação à escrita da unidade de sentido “não”.

A quarta restrição se refere a um outro conflito de hipóteses sobre a correção ortográfica, relativo à escrita da unidade de sentido *gostam*. Na versão 44, *Len* escreve “costao”, e pergunta à professora se está correto. Essa responde: “*Eu entendi assim*”. Essa resposta da professora parece ter sido interpretada por *Len* como

⁷⁹ Em termos cognitivos, podemos pensar também, em uma outra interpretação possível, que *Len* pode estar repetindo o procedimento de colocar o til por várias vezes para prolongar o processo assimilatório, visto que ele conseguiu coordenar os procedimentos de colocação desse acento após várias tentativas infrutíferas.

⁸⁰ A prática de escrita com lápis e papel, pelo menos no português do Brasil, enfatiza a colocação do acento, principalmente o til após a escrita da palavra a ser acentuada, tanto que é corrente, quando se quer deixar bem explícita uma negação, soletramos o não dessa forma: “n-a-o-til”. E, por muitas vezes, nem tiramos o lápis do papel e, ao final do *o* iniciamos a grafia referido sinal de pontuação. Já quando se escreve no Word, por exemplo, além de toda uma coordenação de teclas para se conseguir por um acento, em virtude da configuração dos teclados, a ordem de colocação do acento é distinta da escrita em lápis e papel, pois tem-se de acentuar antes, para depois digitar a letra a ser acentuada, independente da sua posição na palavra. Assim, quem chega em frente ao editor de texto com a prática da escrita com lápis e papel instaurada como necessária, no sentido de ser a única possível, nesse aspecto da colocação do til, não consegue por o acento no lugar que deseja. Trata-se, entretanto, de uma falsa necessidade que o sujeito se impõe, fundamentada na prática de escrita com o lápis e o papel, a qual o sujeito deve superar, na direção de construir um outro possível quanto a colocação de acento em uma tecnologia de escrita digital.

indicativa de algum problema em sua escrita, visto que ela não respondeu que a unidade de sentido referida estava correta, mas que tinha entendido o que *Len* queria dizer, ou seja, o fato da professora entender não significa que a unidade de sentido em questão estivesse correta ou que outros entenderiam a mesma. Essa interpretação pode ser inferida pelo fato de *Len*, logo após a resposta da professora, ter acrescentado *m* a unidade de sentido em questão e perguntado novamente a ela: “Então pode ser com esse?” Logo a seguir, ele comenta que “se tem esse *m* não pode ter o *o*”, ou seja, ele mesmo soluciona o seu conflito.

Poderíamos pensar nesse diálogo enquanto fragmento do gênero do discurso no âmbito da educação popular. A educação popular, por considerar a experiência do aluno enquanto objeto de reflexão e de conhecimento, teve, ao longo do tempo, de posicionar-se de uma forma peculiar diante do “erro”, à medida que o aluno, ao expressar a sua vivência, em princípio, não “erraria”. O erro, na educação popular, assim como no construtivismo, é visto como parte do processo educativo. Tais considerações resultam na procura, por parte dos professores, de posturas de intervenção pedagógica mais condizentes com os pressupostos em que a educação popular se fundamenta. Nessa procura surgem dilemas, como mostra o exemplo anterior, em que o aluno pergunta à professora se o que escreveu está correto, ou não. Uma das formas encontradas pela professora, nesse caso, foi dizer: “*eu entendi assim*”, essa postura da professora pode ser entendida como uma tentativa de não frustrar o aluno em seu processo de construção textual, ressaltando ao mesmo que a sua intenção comunicativa está assegurada, pelo menos para o leitor-professor.

Independente do julgamento de valor que se possa fazer acerca da referida intervenção da professora, considerando que não é objetivo desse trabalho esse tipo de julgamento, é interessante salientar que *Len*, embora com uma vivência reduzida na instituição escolar, parece ter inferido o contexto extraverbal⁸¹ envolvido na intervenção pedagógica em questão, visto que, de um modo geral, as intervenções

⁸¹ Entendemos que a produção de sentidos de *Len* acerca do referido contexto extraverbal abarca elementos como a entonação e a postura corporal da professora, que assumem um papel importante quando da expressão de um enunciado. Da mesma forma, poderíamos interpretar o seguinte enunciado de uma aluna: “*Eu sei como é que tu tá pelo jeito que tu tá andando. A gente conhece, vocês pensam que não, mas a gente sabe direitinho*”.

dos professores costumam tergiversar questionamentos do tipo certo/errado.

É interessante destacar que muitas das informações, obtidas através da gravação de versões anteriores do texto e do acompanhamento da professora, consideradas como de importância fundamental para avaliar, ao longo da sua atividade de construção textual, o percurso de produção de sentidos do sujeito-autor, bem como seu processo de aquisição de língua escrita, seriam ignoradas se somente tivéssemos acesso à versão final do texto. Por exemplo, sem as versões anteriores do texto, não teríamos como saber que a forma como *Len* escreve *gostos* na versão final, “C ostos”, é fruto de um conflito, expresso da versão 6 a 15; nem que *Len*, a princípio, tinha a intenção de escrever *não*, versão 29, e que acabou optando por uma outra forma de expressar a sua produção de sentidos, que não contemplasse a escrita dessa unidade de sentido, que, no momento, se constituía como um elemento restritor a sua atividade de escrita.

3.5 Dentre percursos e mirantes: considerações gerais acerca dos dados

A partir das análises das restrições e possibilidades nas construções textuais efetuadas na intersecção com as TICs, bem como dos percursos de produção de sentidos, nas construções textuais dos sujeitos *Len* e *Ive*, poderíamos afirmar, em primeiro lugar, a existência de uma multiplicidade de posições de autoria, no que diz respeito tanto aos próprios percursos em si, quanto às estratégias utilizadas por esses sujeitos para tentar assegurar o entendimento dos mesmos a um presumível leitor.

Essa multiplicidade pode ser contemplada através das diferentes produções de sentidos desses sujeitos acerca das consignas propostas pelo professor-pesquisador, dos distintos sentidos e usos que os mesmos atribuem às tecnologias de escrita e das distintas maneiras pelas quais esses constituem o leitor durante a atividade de construção textual. No âmbito das ecologias cognitivas, poderíamos pensar que a diversidade de compreensões dos sujeitos-autores acerca de enunciados anteriores, como também as diferentes estratégias criadas pelos mesmos na intenção de expressar as suas produções de sentidos, ou seja, se fazerem compreender, através das suas construções textuais, é, de alguma forma, fruto dos acoplamentos

particulares entre esses sujeitos e os múltiplos contextos do ambiente de aprendizagem.

Podemos dizer, através da análise das construções textuais, que as mesmas se constituem enquanto enunciados-resposta ao enunciado-consigna proposto pelo professor. Assim sendo, um aspecto a ser ressaltado é a prática, bastante comum por parte dos sujeitos-autores, de utilizar a consigna proposta pelo professor como um elo de ligação entre os seus enunciados e o enunciado do professor. Consideramos esse aspecto enquanto elemento retroativo, explícito na construção textual do sujeito-autor, ao enunciado-consigna que a suscitou. Como decorrência, poderíamos pensar na relação professor-aluno, nos moldes bakhtinianos, em termos de gênero do discurso construído socialmente, no qual os envolvidos nas práticas pedagógicas atualizam, ao longo das atividades, algumas possibilidades discursivas, ao mesmo tempo em que, eventualmente, criam outras, de acordo a significação peculiar que essa relação assume para cada participante da mesma.

Assim, poderíamos considerar os enunciados, escritos ou orais, produzidos no ambiente de aprendizagem, enquanto produtos desse gênero do discurso concernente à relação professor-aluno; porém, isso não significa que os mesmos não sejam produtos individuais e singulares de cada participante da referida relação. Esse gênero do discurso, componente do ambiente de aprendizagem, embora não denote a supressão da singularidade e da criatividade do enunciado individual, influencia na escolha das articulações composicionais relativas aos percursos discursivos que o sujeito-autor emprega para a realização das suas construções textuais e, dessa forma, acaba delimitando vetores para o enunciado do aluno. Tais vetores parecem ser, por exemplo, as estratégias da cópia, da escrita da data e nome no cabeçalho, etc.

Ao nosso ver, as marcas que contribuem para o entendimento da construção textual do sujeito-autor enquanto enunciado-resposta ao enunciado-consigna do professor se caracterizam enquanto elementos retroativos, à medida que expressam, além da relação professor-aluno, a produção de sentidos dos sujeitos-autores acerca do enunciado-consigna do professor, de forma que, através da análise das referidas marcas, possamos depreender a compreensão responsiva ativa que esses sujeitos-autores realizam sobre tal enunciado-consigna.

Analisando as construções textuais dos sujeitos-autores, poderíamos considerar as marcas que as constituem enquanto marcas da intertextualidade, que nos remetem aos contextos, anterior e imediato, dos referidos sujeitos-autores, lembrando o que Bakhtin refletiu sobre a pequena e a grande temporalidade, e os processos dialógicos que desenrolam. Assim sendo, essas marcas se caracterizariam enquanto expressão da sensibilidade dos sujeitos-autores aos contextos que os envolvem. Acreditamos que esses elementos contextuais relativos às temporalidades vividas pelos sujeitos-autores tenham efeitos na forma e no conteúdo das suas construções textuais, pelas marcas que registramos.

Entendemos que os sujeitos-autores ao constituírem o texto com elementos do contexto imediato, concernente ao momento da atividade de construção textual em questão (ou da pequena temporalidade, como estamos interpretando), se definem enquanto sujeitos-autores, em concordância com a relação professor-aluno, vigente nessa ecologia particular do ambiente de aprendizagem, e acabam direcionando o seu enunciado escrito a um leitor, instituído, no próprio enunciado, como o professor. Dessa forma, o sujeito-autor, ao nosso ver, estabelece as identidades que compõem a relação autor-leitor e ao fazer isso contribui, a partir da própria produção de sentidos acerca da mesma, para a perpetuação dessa relação professor-aluno, instituída no ambiente. Acreditamos que a constituição do professor como leitor do enunciado escrito também seja da natureza do gênero discursivo escolar, embora, no caso de nossos sujeitos, ela tenha expressado também a singularidade do contexto de aprendizagem, orientado e perpassado pela dialogicidade. Tomemos, por exemplo, *Len*, ao assumir um tom de brincadeira no texto, ao se referir ao professor.

É interessante observar que no texto *Len2* e *Len4*, suscitados por consignas que expressam provérbios/ditos populares, a produção de sentidos do sujeito-autor acerca das consignas propostas não nos remete a percursos de produção de sentidos relacionados a elementos do seu contexto imediato, mas contextos anteriores, remetendo a uma temporalidade dilatada/ampliada (o que lembra a “grande temporalidade observada por Bakhtin, redimensionada ao tempo vivencial do sujeito-autor).

Em decorrência, o sujeito-autor acaba não se constituindo somente através de

elementos advindos do contexto imediato e do gênero discursivo escolar, típicos do ambiente de aprendizagem, mas pelos sentidos instituídos em outros contextos, enquanto um eco de rememoração. Assim, o texto Len1, por exemplo, suscitado pela consigna *escreva*, traz múltiplos elementos de outros contextos vivenciais, deixando entrever uma riqueza insuspeita de sentidos esperando por expressão, nas palavras aparentemente soltas, escritas na construção textual.

Conforme visto nas análises, os sujeitos-autores são sensíveis aos contextos quando da realização da atividade de construção textual, ou seja, abordam elementos de seu contexto, anterior e imediato, ao expressarem os seus percursos de produção de sentidos. Essa sensibilidade aos contextos pode ser vislumbrada através desses elementos que se constituem enquanto marcas, mencionadas na análise das construções textuais, que indicam a influência, tanto na forma, quanto no conteúdo, dos contextos nos referidos percursos de produção de sentidos dos sujeitos-autores. Essa sensibilidade aos sentidos produzidos nos múltiplos contextos vivenciados, por onde circulam os sujeitos de linguagem é que, no abrir-se o espaço para a sua expressão, os faz deslizar para uma posição autoral, na medida em que é ela que garante o estofado, no interior do qual novos sentidos podem ser engendrados: a cognição aí intervém mediante a atividade dos mecanismos retroativos e proativos impulsionam as “escolhas”, potencializadoras da construção/invenção de novos possíveis, a partir da problemática instaurada.

Em relação às estratégias utilizadas para a construção do enunciado escrito, na intenção de torná-lo mais claro para o leitor, Acreditamos que cada sujeito-autor criou a sua própria estratégia de segmentação do enunciado escrito, ainda que nenhum os autores se valha de um forma consistente do sistema convencional de pontuação.

Ive, acreditamos que em virtude de seu maior tempo de escolaridade, insere marcas no seu texto que desvelam uma preocupação maior com os aspectos “convencionais” de segmentação texto. Isso aliado a recorrência nos temas de suas construções textuais, em virtude, talvez, de uma maior segurança para escrever palavras que já saiba escrever corretamente, diríamos, enfim, *Ive* já integrou, nesse sentido, um esquema bastante próximo do preconizado pela instituição escolar,

conforme aponta Maraschin (1995; 2000), e tenta utilizar a tecnologia digital como um prolongamento dessa construção.

Len, por sua vez, teve um tempo reduzido de escolarização, e acreditamos que muito em função desse fato estabelece estratégias de segmentação menos próximas das enfatizadas pela instituição escolar. Especificamente quanto às estratégias de *Len*, ao que parece, decorrem de um deslizamento de uma ecologia oral para uma ecologia escrita, de tentativas mais ou menos bem sucedidas de adaptação de estratégias já vigentes na oralidade para interagir com o interlocutor.

Em ambos os casos, o processo adaptativo das estratégias concerne, da perspectiva cognitiva, a processos assimilatórios de um novo contexto de construção do enunciado, pela ativação de esquemas já construídos, o que obriga, por outro lado, a acomodação desses mesmos esquemas, mediante regulações ativas. Essas, ao demandarem “escolhas” por parte dos sistemas cognitivos, propulsionam à invenção de novas estratégias (construção de possíveis), mediante processos criativos de nossos sujeitos, embora, nos pareça, muitas vezes, que as criações decorrentes desses processos sigam na direção de tornar a escrita digital análoga as construções anteriores dos sujeitos autores.

Len, por exemplo, tenta assimilar os novos elementos de uma construção de um enunciado escrito em lápis e papel às esquema assimilativo que ele já havia construído anteriormente, relacionados com a construção de enunciados orais. É importante salientar que embora esse esquema tenda a se conservar, não se trata de uma simples passagem elementos da oralidade para a escrita, mas de um processo de acomodação do esquema cognitivo que *Len* construiu para segmentar a sua oralidade. Nesse processo de acomodação, *Len* atualiza um possível, através do qual ele cria-inventa uma forma própria de segmentação do enunciado escrito, onde tenta contemplar o ritmo da sua oralidade, através das unidades de sentido, agrupando palavras que, em sua fala cotidiana, pareçam ter alguma ligação sintática. Como *Len* utiliza essa estratégia de segmentação em outras oportunidades, podemos dizer que ele configura um subsistema cognitivo referente à segmentação dos enunciado, na medida em que se diferencia um novo esquema para fins de segmentação dos

enunciados escritos em lápis e papel, mas que permanece coordenado ao esquema relativo à segmentação dos enunciados orais.

Todas as transformações descritas no parágrafo acima estão contempladas, ao nosso ver, a partir de uma perspectiva da cognição em que “*o equilíbrio e a criatividade não são mais antagonistas, mas estreitamente interdependentes*” (Piaget, 1976, p.77). É dessa forma que poderíamos entender a adaptação das estratégias de segmentação de *Len* enquanto um “deslizamento” que, por sua vez, pode ser entendido, quando o sujeito enfrenta uma situação de *novo início*, como a passagem da construção de um enunciado de uma tecnologia para outra, por exemplo, enquanto um processo de mão dupla: de um lado, temos o movimento de conservação das estruturas cognitivas já construídas, através dos processos retroativos, concernentes aos mecanismos reguladores das equilibrações cognitivas; de outro, temos a busca por novas possibilidades de ação, através dos processos proativos, concernentes aos referidos mecanismos.

Analisando esse deslizamento de *Len* de suas estratégias de uma ecologia oral para uma ecologia escrita da perspectiva da ‘grande temporalidade’, no entender de Bakhtin (1992a), encontramos em meados do século X, dentro do processo de busca por uma gramática da legibilidade, descrita por Parkes (1998), e que irá resultar na segmentação por palavras no século XII, alguns exemplos interessantes pela sua similaridade, como os dos escribas que acabam escrevendo em blocos palavras que tenham algum relacionamento sintático em sua língua falada. Parkes aponta que o motivo principal dessas transformações na escrita, em direção de uma escrita convencional, que tornasse mais rápido o acesso à informação era o aumento do número de leitores e de suas exigências, o que pode ser entendido como a produção de sentidos que pode ter orientado *Len* em sua criação-invenção de uma estratégia de segmentação do seu enunciado escrito: deixar a entonação de sua oralidade, forma pela qual até hoje *Len* se comunicou e foi entendido, registrada na construção textual é uma forma dessa ser compreendido pelo leitor.

Na mudança de uma tecnologia de escrita para outra, ganha realce um aspecto da escrita digital, que no lápis e papel não era contemplado, e um outro possível é atualizado através de uma nova criação-invenção de estratégia: a busca por uma

regularização das pausas na construção textual, pela possibilidade de se poder quantificar o número de acionamentos da barra de espaço. Dessa maneira, além de manter a estratégia de segmentação do enunciado escrito, criado quando do primeiro deslizamento, a qual continua se embasando no registro escrito da entonação expressiva da sua oralidade, ele agora a amplia, regularizando as pausas, de forma a esboçar um sistema próprio de escrita. como *Len* começa o texto *Len2*, ao nosso ver, utilizando a mesma estratégia que elaborou o texto *Len1*, podemos pensar que um novo esquema cognitivo se diferencia, agora referente à segmentação na escrita digital, e se coordena ao subsistema cognitivo que *Len* vem construindo acerca da segmentação dos enunciados, que tem seu fundamento no seu esquema assimilativo de segmentação do enunciado oral.

Novamente encontramos nas descrições de Parkes acerca dos modos de escrever na baixa idade média, um procedimento similar ao que *Len* faz em *Len1*, sobretudo, quando os copistas irlandeses, com a finalidade tornar os textos em latim mais fáceis de serem lido pelos seus conterrâneos, eles inicialmente subvertiam a *scriptio continua* do original latino, “*introduzindo espaços em branco entre as partes da oração*” (Parkes, 1998, p.110) . Com o tempo, os copistas foram “*tornando mais clara a pontuação, introduzindo novas marcas, nas quais o número de símbolos vai aumentando de acordo com a importância da pausa.*”(idem). Se pensarmos nas segmentações de *Len*, em seu enunciado escrito, utilizando um, dois, três e até quatro marcas de espaçamento, podemos encontrar algum paralelismo no resultado desses procedimentos, bem como a razão pelos quais eles são atualizados: criar estratégias para que esse leitor entenda sua produção de sentidos, tentando estabelecer com esse leitor uma relação comunicativa.

Ao nosso ver, existiria algum paralelismo entre as estratégias decorrentes da atualização de possíveis realizadas por *Len* até aqui citadas, quando dos deslizamentos de uma tecnologia a outra, e dos copistas da baixa idade média em colocar marcas no texto que facilitasse a sua leitura. Os âmbitos de produção, individual, por parte de *Len*, e sócio-histórica, por parte dos copistas, de alguma forma também seriam paralelos, pois em ambos ainda não se contemplam uma consistente segmentação por palavras ou um sistema de pontuação desenvolvido.

Com base em Piaget e Garcia (1994), entendemos que esse paralelismo pode indicar, embora a análise de um só sujeito nessa perspectiva torne essa indicação muito incipiente, alguma relação entre os percursos cognitivos que o sujeito individual construídos na relação a determinado objeto, e os percursos que as sociedades historicamente estabeleceram em relação a esse mesmo objeto.

Contudo, observamos aqui a sensibilidade ao contexto concernente à construção textual no ambiente de aprendizagem informatizado que acaba influenciando a própria construção textual. Como vimos nas análises do texto Len2, a partir da intervenção da professora, na qual ela problematiza a segmentação no enunciado escrito, enfatizando que nesse tipo de enunciado essa segmentação se dá por *palavras*, *Len* começa a reformular o esquema assimilativo que havia mantido até então sobre esse assunto, e cria uma estratégia de segmentação por palavra, que, nesse ponto, começa a romper epistemologicamente com a oralidade e se insere, um passo adiante, ao sistema de escrita ocidental.

A partir de então, *Len* passa a segmentar o restante da construção textual Len2 por palavras, e não mais por unidades de sentido, ao mesmo tempo em que desaparece a segmentação entre unidades temáticas, que se dava por três espaços. Dessa maneira, ao melhor se inserir *Len* em um modelo de segmentação que típico da cultura letrada, *Len* começa a perder a sua forma de registrar a entonação do seu enunciado, o que somente recuperará, e apenas em parte, quando se apropriar os sinais de pontuação.

Essa atividade cognitiva do sujeito, no entanto, não está encerrada na individualidade, visto que, como foi possível depreender das análises, as relações sociais acabam influenciando tais atividades, dentre essas salientamos a relação autor-leitor, consubstanciada, no caso, através das construções textuais. Nessa direção, a cognição é dialógica, caracterizada enquanto um acontecimento, e dinâmica, devido aos seus movimentos retroativos e proativos, sendo por isso capaz de produzir novos sentidos, os quais levam a criação-invenção de diferentes estratégias. À medida que o sujeito, com base nessa cognição, ao mesmo tempo individual, dialógica e dinâmica, cria estratégias para a construção do seu enunciado escrito, as quais visam tornar o mesmo compreensível, ele está presumindo um leitor,

a quem direciona esse enunciado escrito, e ao fazer isso, podemos dizer, que ele está se constituindo enquanto sujeito-autor.

Com relação à referida cognição, poderíamos também pensar que, imersa na interseção das diferentes tecnologias da inteligência e dos múltiplos contextos do ambiente de aprendizagem, fomenta a criação-invenção de estratégias, contraindo, assim, contornos ecológicos, uma ecologia atravessada pela tecnologia digital. *Ive*, por exemplo, utiliza, inicialmente, a barra de espaços para segmentar o seu enunciado escrito, porém, ao longo do seu acoplamento interativo com as TICs, passa a utilizar o <enter> como nova estratégia de segmentação; enquanto *Len* cria um esboço de sistema de escrita, ao utilizar a barra de espaços, como estratégia de segmentação, de forma aparentemente regular.

Isso nos leva a crer que, em virtude dos acoplamentos nos ambientes de aprendizagem, nossos sujeitos acabam atualizando possíveis construções textuais, tendo por balizas as relações com a escrita digital, mas também as relações interindividuais que se estabelecem nesse ambiente. Em conformidade com nossa segunda hipótese, a partir das entrevistas e do acompanhamento das interações no ambiente de aprendizagem, podemos dizer que tais construções materializavam, mediante *marcas*, respostas aos enunciados anteriores, além de consubstanciarem tentativas de se fazer entender por possíveis interlocutores.

Cabe ressaltar que, dentro de um ambiente de aprendizagem informatizado fundamentado em práticas dialógicas, cada sujeito de linguagem e cognitivamente ativo vai construindo e (re)significando, atribuindo novos sentidos não só às relações com as tecnologias de escrita e as relações interindividuais, mas também com a própria escrita, e a própria construção que esse sujeito vai realizando. Dessa forma, parece-nos que cada sujeito vai atualizando sua construção escrita dentro de um leque de possíveis, dentre os quais são feitas escolhas que levam a novas possibilidades, e assim sucessivamente.

Tais possibilidades, em devir, surgem, no entanto, pelo que nos foi dado acompanhar, na dependência de contextos anteriores, referentes às experiências dos sujeitos-autores, mas também sensíveis ao contexto dos acoplamentos do ambiente

de aprendizagem onde a produção de sentidos, consubstanciada em construção textual, se realiza, quanto aos contextos “por virem” identificados com o presumível leitor.

Dessa forma, confirmando a nossa primeira hipótese, podemos dizer que, ao construírem enunciados que são uma tentativa de resposta a enunciados anteriores, e que buscam, através das possibilidades e restrições de uma escrita digital, assegurar o entendimento a um interlocutor que tem em mente quando escrevem, os sujeitos cujos textos analisamos assumem diferentes posições de autoria, posições assumidas dentro de um campo virtual de possibilidades, campo esse na dependência de diferentes aspectos, ligados tanto aos contextos dos acoplamentos entre esses sujeitos e os ambientes de aprendizagem, como a seus contextos vivências anteriores.

Acreditamos que os textos por nós analisados, assim como a totalidade das construções textuais, se caracterizam enquanto um complexo entrelaçamento ou uma complexa rede de percursos de produção de sentidos que são impenetráveis ao pesquisador a não ser pelo exercício da interpretação que, por ser heurístico, não possui a generalidade pretendida pela ciência dita “objetiva”. Dessa forma, gostaríamos de salientar as inúmeras possibilidades de interpretação das construções textuais em questão, dizendo que o fato de termos apresentado a nossa interpretação não significa que estamos desconsiderando o caráter polissêmico das construções textuais analisadas.

4 PARA VER OUTRAS PAISAGENS: (IN)CONCLUSÕES DO ESTUDO

*“Já cantei nas portas de um castelo
A mim mãe ovino eu cantar na portas
ela ficou muito contente e felis ela me dise
meu filho eu jamaes pensei que vose cantase
tambe”*

Texto coletivo de Ive e Len,
acerca de um verso de
Elomar Figueira de Melo

*“mas o povo cria mas o povo engenha mas o
povo cavila o povo é o inventalíguas na
malícia da mestria no matreiro da maravilha no
visgo do improviso tenteando a travessia
azeitava o eixo do sol”*

de Galáxias – canto I
Haroldo de Campos

Na presunção de construir esse trabalho, que aborda o inusitado encontro entre EJA e TICs, enquanto esboço da paisagem a ser retratada por um pesquisador-rascunhador que esboça a si mesmo, ainda que em parte indissociado da paisagem que o circunda, procuramos, inicialmente, definir as linhas de fuga que orientam esse esboço.

No primeiro capítulo, vimos, em um primeiro momento, como as políticas públicas no Brasil, no que diz respeito à EJA, vêm funcionando mais na direção de exilar simbolicamente as populações que não têm acesso ao ensino da escrita do que na de promover uma efetiva inserção dessas comunidades no mundo letrado. Ao nosso ver, existiriam pontos de irrupção no funcionamento dessas políticas públicas, enquanto mecanismos de exílio simbólico, ocasionados por mobilizações descentralizadas de entidades governamentais ou não.

Dentre essas entidades, elegemos o PEFJAT/UFRGS como *locus* de pesquisa, apontando algumas de suas características enquanto instituição voltada para o ensino fundamental de jovens e adultos e vinculada a uma estrutura universitária. Acerca dessa instituição, mencionamos algumas considerações relativas à forma como essa entende os papéis exercidos pela escrita, no âmbito da aquisição da língua escrita e das conceituações dos sujeitos a respeito da escrita.

A partir dessas considerações, definimos nossa problemática de pesquisa, de acordo com o nosso entendimento da escrita enquanto uma forma de expressão da produção de sentidos. Tal entendimento implica conceber a escrita enquanto uma complexidade na qual estão entremeados aspectos históricos, cognitivos, culturais, tecnológicos, subjetivos e discursivos. Com base nesse entendimento, buscamos acompanhar, nas construções textuais, os percursos da produção de sentidos, advindos do acoplamento interativo de sujeitos jovens e adultos em processo de aquisição da escrita com as TICs, no intuito de observar como sujeitos de linguagem cognitivamente ativos se relacionam com a complexidade da escrita na sua interseção com uma nova tecnologia. Essas relações entre sujeitos e tecnologias podem ser entendidas enquanto componentes de um ambiente de aprendizagem, pensado em termos de uma ecologia cognitiva particular, onde essas e outras relações se interseccionam em um conjunto de acoplamentos interativos, demarcado por relações dialógicas.

Num segundo momento, abordamos como foram se estabelecendo as relações entre a escrita, e outros conceitos, ao nosso ver, interdependentes a ela, como a oralidade, a leitura e a interpretação. Nessa direção, fizemos alguns apontamentos acerca das modificações sofridas pelas referidas relações, à medida que são atribuídos novos sentidos à escrita.

Abordamos, em diferentes momentos históricos, essas modificações, bem como algumas implicações sociais dessas decorrentes. Nessa direção, apontamos como a escrita, que, desde os gregos clássicos até o fim da Alta Idade Média, se caracterizava por ser submissa à oralidade, acaba dessa se separando, quando do início da Idade Moderna, em virtude de um conjunto de elementos, como as discussões sobre a interpretação de textos entre os intelectuais da Igreja Católica do

medieval, como Agostinho, por exemplo, e os defensores da teoria do sentido literal; ou o maior interesse pela leitura em geral, e em especial, pela prática da leitura silenciosa, pela qual a escrita passa cada vez mais a prescindir do som para ser lida, o que implica numa busca por convenções gráficas que tornem a escrita uma linguagem também visível, e não somente audível. Em outro momento, acompanhamos o processo histórico de recontextualização e redução da complexidade da escrita para uma concepção específica de escrita, que será utilizada no ensino da escrita pelas instituições escolares, a partir do momento em que essas instituições passam a ser responsabilizadas socialmente pela alfabetização, no século XIX.

Num terceiro momento, abordamos as novas formas de escrever que uma escrita digital pode, eventualmente, propiciar ao sujeito, além de explorarmos como essa tecnologia acaba produzindo novos modelos explicativos, tornando-se adjuvantes das construções que esses sujeitos realizam, ganhando o estatuto de tecnologias do pensamento ou da inteligência.

Essas discussões nos levaram a uma conceituação de letramento, que pensamos ser pertinente a esse trabalho em que levantamos alguns pontos que deveriam ser enfocados nesse sentido, em nosso estudo: a escrita vista como uma complexidade, na qual o sujeito se insere na forma de um *continuum*, sendo atravessado pelos componentes que nessa complexidade atuam; a co-existência não evolucionista entre as ecologias por entre as quais o sujeito circula; o sujeito de linguagem e cognitivamente ativo, capaz de produzir e compreender enunciados, como fundamento perante a escrita; a desvinculação entre letramento e alfabetização.

Todas essas considerações compuseram os contornos iniciais da ecológica paisagem em que se delineia o inusitado encontro entre sujeitos jovens e adultos e TICs, de forma a podermos entrever, a título de hipótese que, através do em-jogo dinâmico do conjunto de acoplamentos, em especial os referentes à interseção entre os sujeitos de linguagem e a tecnologia de escrita digital que constitui esse encontro, instituir-se-ia como que um campo virtual de possibilidades da produção sentido comprometido com a escrita, consubstanciada na forma de construções textuais. Ao situarem-se nesse campo, demarcado pelas relações dialógicas, os sujeitos de

linguagem atualizam, em suas construções textuais, essas possíveis produções de sentidos de modo diferenciado, assumindo posições de autoria, ao nosso ver, distintas das que vinham assumiu até agora na interseção com outras tecnologias, como a oralidade e a escrita com lápis e papel. Dessa forma, esse campo de possibilidades cria vetores momentâneos para vazar as produções de sentido dos sujeitos de linguagem nas construções textuais que, em virtude da materialidade que as constitui, são depositárias das marcas desse movimento de produção de sentidos.

Para verificarmos nossas hipóteses, a partir do esboço da paisagem, edificamos dois mirantes de observação com a finalidade acompanhar os percursos de produção de sentidos, nas construções textuais, realizados pelos sujeitos no nicho ecológico da cognição em questão, através da definição de dois campos privilegiados, um voltado às questões da linguagem, para o qual usamos a dialogia de Mikhail Bakhtin, e outro voltado às questões dos mecanismos construtivos da cognição, para o qual nos valem da teoria piagetiana.

A abordagem dialógica de Bakhtin foi utilizada em nosso estudo no sentido de fazer ver a indissociabilidade entre texto e contexto, além da noção de enunciado, o que nos fez refletir como esses contextos interferem na produção de sentidos e, conseqüentemente, na construção textual e de como nossos sujeitos se inserem, também através de suas construções, nas correntes dialógicas condensadas nos ambientes de aprendizagem.

A partir da abordagem de Jean Piaget sobre os mecanismos construtivos do conhecimento, bem como da atividade cognitiva, procuramos pelas estratégias que os sujeitos utilizam nessa situação de *novo início*, a escrita de textos com uma outra tecnologia, a de escrita digital propiciada pelas TICs. Dessa forma, nos detemos nos mecanismos de regulação das equilibrações cognitivas e na ligação desses com a abertura de possíveis, atualizados na criação-invenção de estratégias durante a atividade de escrita.

Demos ênfase, nesse estudo, a aspectos ligados à dinâmica dos mecanismos construtivos da atividade cognitiva que, ao mesmo tempo é individual, pois parte das estruturações cognitivas de cada um dos sujeitos envolvidos, e dialógica, por se

constituir imersa nas interações interindividuais feitas através da troca de enunciados, orais e escritos, no ambiente de aprendizagem produzindo sentidos e significações fundamentados no contexto; é concomitantemente ecológica, por se constituir na interseção entre os aspectos precedentes e as tecnologias de escritas disponíveis no ambiente de aprendizagem.

Fizemos uma opção por caracterizar nosso estudo dentro do âmbito da pesquisa participante, na fase da coleta de dados, à medida que esse acabou criando de um espaço de experimentação pedagógica sistemático, criando um compromisso entre o pesquisador, que nesse espaço também exercia as funções de pesquisador, com o grupo de alunos do nível I que participou das atividades, assim como com as professoras e o PEFJAT/UFRGS, instituição na qual esse espaço pedagógico se inseria. Como o nosso objetivo de pesquisa está voltado à produção de sentidos durante a atividade de construção textual, acabamos optando por realizar estudos de caso, na fase de análise de dados, com dois dos nossos sujeitos de linguagem que participaram nas atividades do ambiente de aprendizagem, definindo-os, a partir de então, enquanto sujeitos-autores.

Nosso foco era identificar marcas, nas construções textuais desses alunos, que remetesse aos contextos anteriores e concernentes à construção textual, bem como de suas estratégias em se fazer entender ao interlocutor. Para tanto, buscamos informações acerca dos contextos anteriores dos sujeitos-autores, através de entrevistas, e acompanhamos as suas construções textuais, como forma de observar se nessas encontraríamos indícios que pudessem nos referenciar a esses contextos, bem como das estratégias que esses se valiam para se fazer entender por um interlocutor. Por conseguinte, forma relevantes dados relacionados às histórias de vidas dos sujeitos e sua produções em sala de aula, tanto quanto as produções e interações no ambiente de aprendizagem informatizado.

Um desenho de análise foi delineado com base no movimento dialógico descrito por Bakhtin buscando poder identificar, nas construções textuais, marcas que remetesse tanto à rememoração do passado, a partir de lembranças acerca dos contextos anteriores dos sujeitos-autores que acabam sendo inseridas nas construções textuais, como para o porvir, no movimento desses sujeitos em buscar estratégias

para assegurar a sua produção de sentidos para um presumível leitor. Ao mesmo tempo, fazia efeitos sobre essas construções textuais a pequena temporalidade concernente aos acoplamentos interativos particulares nesses ambientes; nesse sentido, foi de grande valia o registro informações acerca dos contextos da produção dessas construções textuais.

O fato de essas construções textuais terem sido realizadas na interseção com a tecnologia de escrita digital também foi muito útil para a análise dos dados, pois a utilização (ou ressignificação) dos recursos que o próprio processador de texto oferecia, como o salvamento de versões anteriores à versão final da construção textual do sujeito-autor ou a visualização dos caracteres não imprimíveis, marcas de espaçamento e de parágrafo, acabou fornecendo elementos acerca dos percursos de produção de sentidos desses sujeitos, que, imaginamos, não seriam tão facilmente visualizados, no caso de construções de enunciados com outras tecnologias.

Os resultados da pesquisa apontam na direção de uma diversidade de posições de autoria propiciada por um ambiente de aprendizagem informatizado, demarcado pelas relações dialógicas. Tal diversidade, ao nosso ver, está vinculada à própria inserção desses sujeitos-autores e de suas construções textuais na corrente dialógica, à medida que essas construções se caracterizam enquanto resposta a enunciados anteriores, bem como enquanto enunciados elaborados pelos sujeitos-autores com o intuito de fazer compreender as suas produções de sentidos a um presumível leitor. Essas posições de autoria também se caracterizam por serem sensíveis ao contexto imediato, concernente à construção textual dos sujeitos-autores no ambiente de aprendizagem. Assim sendo, por estarem inseridas na corrente dialógica e serem suscetíveis aos múltiplos contextos do ambiente de aprendizagem, as construções textuais dos sujeitos-autores se constituem como elos na cadeia comunicativa, num *continuum* entre diferentes temporalidades.

A partir do exposto acima, podemos concluir que as construções textuais são elaboradas e atualizadas em função de vetores momentâneos criados em um campo virtual de possibilidades de produção de sentidos, fomentado pelo em-jogo dos acoplamentos estabelecidos no ambiente de aprendizagem informatizado, foco de nosso estudo.

Outro ponto que ressaltamos são as evidências encontradas nesse estudo que comprovam o que Lévy (1994) denomina de dois princípios de abertura das tecnologias da inteligência: o da multiplicidade interconectada pela coexistência de várias tecnologias da inteligência; e o da atribuição de sentidos, por parte dos sujeitos, a essas tecnologias. Contudo, essas evidências apontam que a referida multiplicidade, pelo menos em nossa análise com os sujeitos-autores, não teria um caráter evolucionista, ou seja, entendemos que não haveria uma supremacia da tecnologia mais recente, reorganizando as que a precederam.

Nesse entendimento, o encontro entre o grupo de sujeitos jovens e adultos e uma nova tecnologia de escrita desafia o sistema cognitivo desse grupo, ao mesmo tempo em que, na pesquisa em questão, os sujeitos-autores ressignificam essa tecnologia, à medida que com ela entram em contato. Ao atribuírem novos sentidos a essa tecnologia, os sujeitos-autores reorganizam a mesma, com base em seus acoplamentos anteriores com outras tecnologias da inteligência. Portanto, em nosso entendimento, os sujeitos-autores, através dos deslizamentos, em uma dinâmica de integrações e diferenciações, interconectam multiplamente as tecnologia a outra, mas de forma que haja entre elas, dentro de uma perspectiva ecológica, um mutualismo interdependente.

Em temas de educação, pensamos que trouxemos mais elementos para refletirmos sobre as tecnologias disponíveis nas instituições escolares, sobretudo as TICs, do que propostas fechadas e prescritivas de ação pedagógica.

Consideramos importante salientar que não é o simples acesso às tecnologias de escrita, seja utilizando lápis e papel ou o editor de texto, que transforma uma sala de aula ou um laboratório de informática em um ambiente de aprendizagem pautado pelas relações dialógicas (Maraschin, 2000). Ao nosso ver, não será enfatizando, aos nossos alunos, o ensino de técnicas, que visem uma melhor operacionalidade das TICs, como um fim em si mesmo, que propiciaremos a esses alunos uma maior autoria sobre as suas produções intelectuais. Acreditamos que a técnica é importante, mas desde que adjuvante à construção do aluno. Nessa direção, não falamos mais em um aprendizado da técnica, e sim em uma convivência da tecnologia. Dessa forma,

faz-se necessário pensarmos não em como fazermos uso da tecnologia na educação, mas sim em como significarmos a tecnologia para a educação (Axt, 2000).

Em relação à alfabetização de jovens e adultos, consideramos importante salientar que, a partir de uma perspectiva de letramento, é possível quebrar certos tabus, instituidores de “pré-requisitos”, como o que diz ser necessário já saber ler e escrever para se estabelecer um acoplamento interativo com a escrita propiciada pelas TICs, pelo fato de que esses sujeitos já estão interseccionados com essas tecnologias, visto que elas cada vez mais vem sendo utilizadas nas práticas do cotidiano, embora talvez nunca tenham cogitado a possibilidade de poderem interagir mais autoralmente com essas.

Também, de acordo com essa perspectiva de letramento, não é necessária a alfabetização, em seu sentido estrito, para que o sujeito de linguagem atribua ao seu enunciado escrito uma intencionalidade comunicativa, ou seja, construa um texto, a partir de estratégias criadas-inventadas por ele, de forma a tornar o mesmo compreensível a um leitor. Nessa perspectiva, também é possível quebrar o “pré-requisito” que diz ser necessário já ser “alfabetizado” para que um sujeito-autor possa expressar a sua produção de sentidos em uma construção textual. Portanto, a construção textual de sujeitos jovens e adultos, na interseção com uma tecnologia de escrita digital em um ambiente de aprendizagem informatizado, demarcado pelas relações dialógicas, pode ser considerada como um elemento de dupla inclusão, na cultura letrada e na cultura informatizada.

Cabe, em termos pedagógicos, remetermo-nos a uma discussão sobre o complexo estatuto da autoria. Temos ante nós o desafio de propostas de ação que visam considerar os sujeitos, tanto alunos, quanto professores, como autores de suas produções, não somente intelectuais, mas também estéticas e criativas. Esse desafio torna-se ainda maior quando sabemos ser sedimentado, em nossa sociedade, o entendimento de considerar como necessário muito mais do que a alcunha de “alfabetizado”, para que o sujeito seja reconhecido socialmente enquanto autor.

Em virtude disso, nossos alunos jovens e adultos chegam aos programas de ensino fundamental e, muitas vezes, os próprios professores, na instituição escolar,

não se reconhecem enquanto autores. Assim, embora o povo seja o “*inventalínguas*”, segundo Haroldo de Campos, poucas vezes o meio social e, sobretudo, a instituição escolar, reconhecem essa capacidade de estesia e de criação nas práticas do cotidiano. Esse não reconhecimento pode ser mais um reflexo da lógica do exílio simbólico a que são submetidas grandes parcelas da população brasileira, conforme afirma Moll (1998). Abordar a autoria, nessa perspectiva, está indissociado das relações de poder estabelecidas, pois, ao trabalhar pedagogicamente no sentido de reconhecemo-nos, alunos e professores, enquanto *autores*, lidamos com as formas pelas quais se organizam as *autoridades*, seja na instituição escolar, seja no meio social.

Podem ser de grande valia, no âmbito dos estudos relacionados à escrita, tanto os resultados, quanto às possibilidades de análise que podem ser feitas com textos produzidos por alunos utilizando a escrita digital, enquanto forma de expressar a produção de sentidos.

Como vimos, existe uma certa correspondência entre os integrantes da relação instituída, professor-aluno, e a por se instituir, autor-leitor, isto é, os alunos, ao construírem seus textos, têm em mente um leitor privilegiado, o professor-pesquisador, o que pode ter sido causado até pelas formas decorrentes da elaboração das consignas. Com outros tipos de proposta de construção textual, provocadas por práticas pedagógicas diferenciadas, talvez houvesse mais rupturas no gênero discursivo estabelecido entre professor-aluno do que as que nesse estudo foram identificadas.

Ao final desse estudo, temos a convicção de que quanto mais o ambiente de aprendizagem for receptivo às relações dialógicas que lhe atravessam, mais possibilidades de produção de sentidos serão alentadas, resultando em uma maior diversidade de posições de autoria. Para continuar essa pesquisa, pensamos ser necessário considerar, para fins de análise, possibilidades hipermidiáticas, além da construção textual, como, por exemplo, a inserção de imagens e sons, bem como a troca de mensagens eletrônicas. Ao nosso ver, analisar construções de alunos jovens e adultos em processo de aquisição da língua escrita, que observassem esses outros elementos, seria um outro estudo a ser realizado.

Bibliografia

- ALVES, Evandro ; AXT, Margarete. A produção textual de alfabetizando jovens e adultos em ambientes informatizados: identificando transformações no sentido e na atividade de escrita. In : **Letras de Hoje**. Porto alegre.v.36, nº.3, p.559-566, setembro 2001.
- ARIÈS. Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro : Ed.Guanabara. 1981. 2ª. Ed.
- AXT, Margarete. A competência textual e discursiva de uma criança em atividade num ambiente informático. In : **Cadernos do LEC**. vol.1, nº1, 1-68. Porto Alegre: LEC-UFRGS. 1990.
- _____. O Debate Chomsky-Piaget revisitado: uma evidência em favor do construtivismo. Porto Alegre : PUCRS. 1994. Tese de doutorado.
- _____. Tecnologia na Educação, Tecnologias para a Educação: um texto em construção.. In : **Informática e Educação: teoria e prática**. vol.3, nº 1, pp. 51-62. set/2000.
- _____. Linguagem e Telemática: tecnologias de inventar-construir conhecimento.In: PELLANDA, Nize Maria Campos ; PELLANDA, Eduardo Campos (orgs.) **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. pp. 68-89 Porto Alegre : Ed. Artes e Ofícios. 2000a.
- AXT, Margarete ; MARASCHIN, Cleci. Prática pedagógica pensada na indissociabilidade conhecimento-subjetividade. In: **Educação e Realidade**. 22(1):57-80. jan/jun. 1997.
- _____. Narrativas Auto-Avaliativas: categorias operativas auto-poiéticas de conhecimento. In: **Revista das Ciências Humanas**. número especial informática na educação. Florianópolis: UFSC. 1998.
- AXT, Margarete ; SCHUCH, Eny M.M. Ambientes de Realidade Virtual e Educação: que real é este ?. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. Fundação UNI - Botucatu / UNES: , v.5, p.11 - 30, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo : Ed. Hucitec. 1992.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo : Ed. Martins Fontes. 1992a.
- BRAIT, Beth. As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. In BARROS, Diana Luz Pessoa de Barros, FIORIN, José Luiz (orgs.) **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. pp.11-29 São Paulo : Edusp. 1999. 2ªed.

- CAVALLO, Guglielmo ; CHARTIER, Roger (orgs.). **A História da Leitura no Mundo Ocidental, vol I.** Série múltiplas escritas. São Paulo : Ed. Atica. 1998.
- CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita, Literatura e História.** Porto Alegre : Ed. Artes Médicas, 2000.
- COMERLATO, Denise. Os trajetos do imaginário na alfabetização de adultos. Pelotas : Educat-UCPel. 1999.
- COMERLATO, Denise ; GUSTAVO, Sitamara Sant'ana. Editorial. In : **Aprendendo com jovens e adultos: revista do programa de ensino fundamental para jovens e adultos trabalhadores.** ano 1, nº 0. Porto Alegre : FAGED/PRORHESC/UFRGS. 1998.
- CRAIDY, Carmem Maria. **O Analfabetismo do menino de rua como produção simbólica da exclusão social.** Porto Alegre : PPGEDU/FAGED/UFRGS. 1996. Tese de doutorado.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: mito e realidade.** Rio de Janeiro: SENAC. 1984.
- ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação.** São Paulo : Martins Fontes. 1997.
- ENCICLOPÉDIA BARSA. vols. 8 e 9, 1995.
- ELIAS, Carime Rossi. **O Leitor e a tecitura da trama dos sentidos: um estudo de caso.** Porto Alegre : PPGEDU/FAGED/UFRGS. 1999. Dissertação de mestrado.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo aurélio século XXI.** Rio de Janeiro : Ed. Nova Fronteira. 2001. CD-ROM.
- FERREIRO, Emília ; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da Leitura e da Escrita.** Porto Alegre : Artes Médicas. 6ª ed. 1986.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante.** São Paulo : Brasiliense. 1988. 7ªed.
- FREIRE, Paulo ; GUIMARÃES, Sergio. **Sobre educação (Diálogos)** São Paulo: Paz e Terra, 1984. .2ªed.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais – morfologia e história.** São Paulo : Companhia das Letras. 1991.
- GOMEZ, Margarita Victoria. **Paulo Freire: Re-Leitura Para Uma Teoria Da Informática Na Educação.** Capturado em 03/10/2000: Documento WEB.
- GUSTAVO, Sitamara Sant'ana. O ensino de língua materna para jovens e adultos trabalhadores: a busca de novos sentidos. PPGEDU/FAGED/UFRGS. 2000. Dissertação de mestrado.
- HADDAD, Sérgio. Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. ENCONTRO LATINO AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. **Anais.** Brasília. 1994.

HADDAD, Sérgio ; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Adultos** – consolidação de documentos – 1985/1994. São Paulo : CEDI. 1994. Folheto.

_____ . Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. Capturado em 05/12/2000, <http://www.acaoeducativa.org/PUBLIC2.HTM>, documento da WEB.

HAVELOCK, Eric. **A Equação Oralidade – Cultura Escrita: uma fórmula para a mente moderna.** pp.17-34 In : OLSON, David. R. ; TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade.** Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo : Ed. Ática. 1995.

HAMESSE, Jacqueline. O modelo escolástico da leitura. In: In : CAVALLO, Guglielmo ; CHARTIER, Roger (orgs.). **A História da Leitura no Mundo Ocidental, vol I.** Série múltiplas escritas. São Paulo : Ed. Ática. 1998.

HUGO, Victor. **William Shakespeare.** Londrina : Ed. Campanário. 2000 [1864].

KENWAY, Jane. Educando cibercidadãos que sejam “ligados” e críticos. In: SILVA, Luiz Héron da. **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.** Petrópolis : Ed. Vozes. 1999.

LÉVY, Pierre. As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro : Ed. 34. 1993.

_____. **O que é o virtual?** Rio de Janeiro : Ed. 34. 1996.

_____. **A Máquina Universo.** Porto Alegre : 1998. Ed. ArtMed. 1998.

LOPES, Edward. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: In BARROS, Diana Luz Pessoa de Barros, FIORIN, José Luiz (orgs.) **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin.** pp.11-29 São Paulo : Edusp. 1999. 2ªed.

MARASCHIN, Cleci. **O escrever na escola: da alfabetização ao letramento.** Porto Alegre : PPGEduc/FACED/UFRGS. 1995. Tese de doutorado.

_____. Tecnologias e exercício da função autor. In: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA. **Anais.** Ijuí : UNIJUÍ. 2000.

MARASCHIN, Cleci ; AXT, Margarete. Conhecimento. In : JACQUES, Maria da Graça Corrêa et al. (orgs). **Psicologia Social Contemporânea, livro-texto.** Petrópolis : Ed. Vozes. 1998.

MENDES, Tânia Maria Scuro. Os Espaços Pedagógicos para a Construção de Possibilidades na Sala de Aula: um olhar sobre as microinterações. Porto Alegre: PPGEduc/FACED/UFRGS. 2000. Tese de Doutorado.

MOLL, Jaqueline. Dos Campos de Ausência e dos Espaços de Silêncio: recortes para compreender o ensino fundamental de jovens e adultos no Brasil. Porto Alegre : DEE/FACED/UFRGS. 1995. Folheto.

- _____. Redes Sociais e processos educativos: um estudo dos nexos da educação de adulto com o movimento comunitário e as práticas escolares do Morro Alegre (POA). Porto Alegre : PPGEDU/FACED/UFRGS. 1998. Tese de doutorado.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa : Ed. Intituto Piaget. 1991.
- _____. *Epistemologia da Complexidade*. In : SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos Paradigmas, cultura e Subjetividade**. Porto Alegre : Ed. Artes Médicas. 1996.
- NILC – Núcleo Interinstitucional de Lingüística Computacional. Minigramática da Língua Portuguesa do Brasil. São Paulo : USP-São Carlos. In: ITAUTEC. **Redação – Língua Portuguesa 9.0**. São Paulo : ITAUTEC. 2000. Cd-rom.
- OLSON, David R. O Mundo no Papel – as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo : Ed. Ática. 1997.
- _____. Cultura Escrita e Objetividade: o surgimento Ciência Moderna. pp.163-178 In : OLSON, David. R. ; TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade**. Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo : Ed. Ática. 1995.
- PARKES, Malcolm. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In : CAVALLO, Guglielmo ; CHARTIER, Roger (orgs.). **A História da Leitura no Mundo Ocidental, vol I**. Série múltiplas escritas. São Paulo : Ed.Ática. 1998.
- PEFJAT. **Informações ao Professor**. Porto Alegre : PEFJAT/FACED /PRORHESC/UFRGS. 2000. Folheto.
- PIAGET, Jean. A Equilibração das Estruturas Cognitivas – problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro : Zahar Editores. 1976.
- _____. O Possível e o Necessário: vol. 1 – a evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre : Ed. Artes Médicas. 1985.
- _____. *O Possível, o impossível e o Necessário*. In : BANKS-LEITE, Luci (org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo : Ed. Cortez. 2ª ed. 1992.
- PIAGET, Jean ; GARCIA, Rolando. **Psicogénesis e Historia de la Ciencia**. México : Ed. Siglo veintiuno. 1994. 6ª ed.
- RICKES, Simone Moschen. **Autoria e Produção textual: um estudo sobre a escrita que tematiza a clínica**. Porto Alegre : PPGEdU/FACED/UFRGS. 1997. Dissertação de mestrado.
- SLOMP, Paulo Francisco. **Conceitualização da Leitura e Escrita por Adultos não-alfabetizados**. Porto Alegre : PPGEdU/FACED/UFRGS. 1990. Dissertação de Mestrado.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte : Ed. Autêntica. 1998.

- SORDI, Regina Oegler. **A Comunicação professor-aluno. Uma contribuição ao estudo do conhecimento.** Porto alegre : PPGEDU/FACED/UFRGS. 1999. Tese de doutorado.
- STEYER, Vivian Edite. Por uma Psicogênese do Sistema Formal de Apresentação Textual : a criança e o processo de letramento. Porto Alegre : PPGEDU/FACED/UFRGS. 1998. Tese de Doutorado.
- TAVARES, Maria Aparecida. A leitura do mundo e a leitura das palavras. Porto alegre : PPGEDU/FACED/UFRGS. 1999. Dissertação de mestrado.
- TENORIO, Robinson Moreira. **Cérebros e computadores.** São Paulo: Escrituras. 1998.
- TFOUNI, Leda Verdiani. Adultos nao alfabetizados : o avesso do avesso. Campinas: Pontes., 1988.
- _____. Letramento e alfabetizacao. Sao Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Escrita – remédio ou veneno?* In : Azevedo, Maria Amelia. **Alfabetização Hoje.** São Paulo: Cortez, 1995.
- TODOROV, Tzétvan. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo : Ed. Martins Fontes. 1992.

Anexos