
PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA: O DESAFIO DO LETRAMENTO

Paola Cordeiro Fernandes¹

Resumo: O estudo aqui apresentado teve como uma das questões de partida, refletir quais as características e concepções de letramento subjacentes à concepção de processo ensino-aprendizagem de uma determinada escola. Como um estudo de caso etnográfico, torna-se relevante repensar o cotidiano escolar e a prática pedagógica, já que parte da prática e à prática retorna, ressignificando-a teoricamente. Na escola pesquisada, observamos uma perspectiva tradicional mecanizada do processo de ensino e aprendizagem, baseada numa fundamentação comportamentalista e descontextualizada. Destacamos, ainda, uma perspectiva redutora do papel da linguagem no processo de ensino e aprendizagem, com a leitura, colocada como castigo, e a escrita, vinculada a esforço manual da caligrafia, relacionando-as ao desprazer e promovendo atitudes de rejeição.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Tecnologia Digital. Letramento.

Introdução

Ceticismo e apologismo são dois extremos perigosos. Sempre que uma inovação surge, seja no contexto social mais global, ou no educacional mais específico, dois grandes grupos se destacam: de um lado, os que lamentam o inevitável apocalipse e, de outro, os que entram na ilusão da panacéia. Se não devemos olhar o computador como um demônio nem como um deus, evitando esse maniqueísmo pedagógico, precisamos compreender que papel o computador pode ter ou tem no espaço escolar.

Não restam dúvidas de que a maioria de nossos alunos encontra-se em escolas com instalações precárias e submetidos a uma educação também precária, tendo em vista os problemas e as carências enfrentados por educadores e educandos no contexto escolar e social. A introdução do computador – e da Internet – em nosso cotidiano já traz consigo novas metodologias de construção, tratamento e transformação de conhecimentos nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem.

Compreender o processo de implantação de uma sala de informática em um contexto específico significa entender suas finalidades, limitações, possibilidades e expectativas geradas, bem como as características e concepções de letramento subjacentes a este processo. Ao analisar a dimensão pedagógica da prática escolar cotidiana, abrangemos o encontro entre professor, aluno e

¹ Mestre em Educação, Prefeitura de Sapucaia, paolacfernandes@uol.com.br.



conhecimento nas situações sociointeracionais de sala de aula, onde estão envolvidos os objetivos e conteúdos de ensino; as atividades e o material didático; a linguagem e outros meios de comunicação; as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem. Tal encontro define-se pela apropriação ativa dos conhecimentos por parte dos alunos, pela mediação do professor ou pela interação entre os componentes de cunho afetivo, moral, político, ético, cognitivo ou social, entre outros. Considera, ainda, a história pessoal de cada sujeito e as condições específicas de apropriação dos conhecimentos, ou seja, leva em conta a situação concreta dos alunos, dos professores e as relações estabelecidas com o ambiente. (ANDRÉ, 2003)

1. Pressupostos teóricos

Em diferentes épocas e diferentes grupos sociais, as práticas de leitura e de escrita também se apresentam de diferentes modos e em diferentes suportes, exigindo, assim, diferentes perspectivas, especialmente na relação ensino-aprendizagem. Refletir sobre o papel e o lugar da linguagem na cultura atual requer compreender seus valores, representações, concepções, enfim, as diferentes dimensões do letramento, em suas múltiplas relações com a sociedade.² Sem uma perspectiva de articulação entre diferentes concepções e enfoques dos processos de aquisição, desenvolvimento e usos da linguagem verbal (oral e escrita), ou seja, dos processos de alfabetização e letramento, a escola atribui um sentido instrumental para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, privilegiando o domínio da técnica em detrimento das práticas e usos sociais. Soares (2003b) explica a questão afirmando que

a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (p. 90).

A escola deve cuidar tanto do processo de alfabetização quanto do processo de letramento. Parece ainda ser comum a crença em âmbito escolar de que a aquisição da tecnologia da escrita garantiria, por si mesma, eficiência no seu uso social; que o fenômeno letramento decorreria, naturalmente, da alfabetização. Segundo Soares, alfabetização e letramento são dois processos distintos, embora indissociáveis, logo se torna necessária uma prática pedagógica delineada na perspectiva de “alfabetizar letrando”, ou seja, no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita



contextualizado em práticas sociais e culturais de uso efetivo da língua tanto na modalidade oral quanto na escrita (Soares, 1998b, p. 47).

Na prática escolar cotidiana de alfabetização, de um modo geral, há excessiva preocupação com a caligrafia; as atividades que envolvem a leitura são obrigatórias, algumas vezes utilizadas como castigo/punição aos alunos; é visível um reducionismo, que aponta todos os problemas como oriundos da alfabetização; e a presença de uma ideologia do dom, que algumas vezes rotula alunos como incapazes de aprender. A perspectiva do letramento não se evidencia na prática pedagógica realizada.

E como a escola pode desenvolver uma prática pedagógica significativa para os alunos a partir dessa compreensão? Por vezes o processo de alfabetização é confundido com o de escolarização, numa perspectiva de que a criança ingressa na a escola “para aprender a ler e a escrever”, ignorando o fato de que tanto a leitura quanto a escrita podem se desenvolver em outras instâncias não escolares (SOARES, 2003, p.93).

Mas o que afinal difere o letramento da alfabetização? No âmbito das pesquisas e estudos acerca da leitura e da escrita – do processo de alfabetização – a noção de letramento tem se mostrado significativa, contribuindo para novas reflexões que visam expandir a noção de alfabetização para além da aquisição da tecnologia da escrita. Arriscando uma perspectiva reducionista do conceito, mesmo que embasada em Soares (2003), podemos definir alfabetização como um processo de aquisição do código da escrita e letramento como o uso real da leitura e da escrita em situações/eventos sociais e/ou escolares. Cabe, ainda, destacar que, embora se configurem em processos de natureza distinta, letramento e alfabetização estão intimamente relacionados, podendo um sujeito analfabeto apresentar certo nível de letramento.

No intuito de contribuir para a incorporação da noção de letramento ao contexto pedagógico-educacional, Goulart (2003a) distingue “o acesso à escrita” do “acesso ao mundo da escrita”, afirmando que, numa perspectiva tradicional, a aprendizagem enfatiza apenas o aspecto tecnológico. Ao tratar dos desafios das novas políticas públicas de alfabetização e letramento a autora concebe a escola como espaço de trabalho, ensino e aprendizagem e aponta as dificuldades da escola brasileira em lidar com o fracasso/sucesso escolar e em rever suas perspectivas para conceber o processo educacional (2003b). Além disso, ao definir a função social da escola, relembra que, enquanto instituição, historicamente se constituiu como um lugar onde se ensina e se aprende, com muitas possibilidades e limites. Assim, reconhecido o papel e a importância da escola na sociedade, reconhecemos, também, sua relevância na formação do homem e de sua cultura (2003a).



Mas será que aprendemos e ensinamos apenas no espaço escolar? E como trabalhar a partir dessas diferentes culturas?

De acordo ainda com Goulart (mimeo), o letramento está, numa perspectiva sócio-histórica, associado às diferentes classes sociais, posto que se relaciona a diferentes esferas sociais de conhecimentos. Desse modo, é preciso compreender os múltiplos saberes que circulam no cotidiano da sociedade e dos alunos para que seja possível refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, é preciso reconhecer os alunos como sujeitos de diferentes camadas sociais, com diferentes conhecimentos e informações sobre o mundo. A relação entre os aspectos sociais e a sala de aula se dá, especialmente numa perspectiva bakhtiniana, pelos sentidos que são construídos pelos sujeitos no contexto em que estão inseridos.

Sobre esta relação sociedade-escola, Cagliari (1995) aponta para o fato de que alunos que têm pouco contato com a leitura e a escrita antes de entrarem para a escola necessitam de maiores cuidados. Ao contrário, para a criança que desde pequena sempre se viu inserida em meio a práticas sociais e culturais de leitura e de escrita em seu cotidiano, a escola representa uma continuação de seu modo de vida, demonstrando familiaridade com o uso da linguagem. Isso não significa, contudo, que a alfabetização deixe de ser um desafio em ambos os casos.

Desafio que se evidencia ainda na excessiva preocupação com a aparência da escrita, ou seja, com a caligrafia. Não queremos com isso afirmar que não devemos nos preocupar com a escrita legível das palavras, mas sim, que não devemos reduzir a escrita a um processo meramente ortográfico e/ou caligráfico.

Estreitamente relacionada à escrita, está a leitura. Os sentidos construídos pelos diferentes sujeitos a partir de uma leitura variam de acordo com sua estrutura de conhecimento, ou seja, o significado de um texto para uma criança não precisa ser análogo ao de outra. Além disso, o autor afirma que a escola, muitas vezes, erra com as crianças, não respeitando suas dificuldades com a decifração da escrita no ato da leitura e não respeitando o ritmo próprio de cada uma.

Uma prática comum observada na escola, especialmente durante o processo de alfabetização, é a indução à pronúncia artificial das palavras, sem a fluência normal necessária à compreensão do que está escrito. A escola se relaciona com a leitura de modo artificial, sem entoação, exigindo que o aluno leia num tempo muito curto e através de atividades que visam o treinamento, a repetição. Mais uma vez, a escola apresenta uma perspectiva que faz uso da linguagem sem um objetivo claro, como é o caso, por exemplo, da leitura em voz alta como avaliação de uma habilidade específica.

Refletindo sobre a relação entre a alfabetização e a linguística, o autor lembra que ler e escrever são atividades conduzidas paralelamente (1995, p. 167) e que a escola não pode ignorar a realidade linguística de cada criança e o percurso que ela percorre durante aquele processo. Assim,



estabelece uma relação entre a evolução da escrita (desde sua invenção) e a aprendizagem da criança. A história da escrita nos mostra que a escrita passou por diversas modificações antes de tomar a forma alfabética que utilizamos hoje. Do mesmo modo, a criança, assim como os povos antigos, utilizam, em princípio, o desenho como forma de representação gráfica.

Recentemente, mudanças sociais e culturais trouxeram novas possibilidades, novos suportes e novas práticas de leitura e de escrita. A cibercultura inseriu, no mundo letrado, novos modos de nos relacionarmos com a linguagem e através dela. Goulart (2003a) distingue o acesso à escrita do acesso ao mundo da escrita. Especialmente por também tratarmos, neste estudo, de práticas de leitura e escrita mediadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação, a discussão de novas perspectivas metodológicas para a prática cotidiana da escola pode contribuir para a superação das práticas mecanizadas/tradicionais.

Nesse sentido a obra de Benjamin (1984, 1987, 1993) traz contribuições significativas. Numa perspectiva crítica perante o enfrentamento do novo, dos desafios que cada época impõe, o autor afirma que sempre acreditamos estar diante de uma crise crucial. No contexto do estudo que realizamos, essa crise pode se relacionar, entre outras coisas, à tensão associada ao próprio modo como os novos objetos, construídos em novas relações, são encarados, incluindo a demanda por novas formas de ler e escrever. A crise pode se evidenciar, então, em sala de aula, já que os novos suportes induzem a novas práticas e novos usos da linguagem, trazendo à tona a necessidade de superação e transformação de antigas formas de ensino-aprendizagem, reinventando estratégias para a construção de conhecimentos.³

O surgimento deste novo analfabeto nos faz refletir sobre novas práticas de leitura e de escrita que estão se evidenciando atualmente. Tais práticas apontam para um fenômeno que Soares (1998b, 2002; 2003a, 2003b) define como letramento, que é, nesta perspectiva, oposto ao analfabetismo e significa o estado ou condição dos sujeitos imersos em sociedades letradas, que exercem práticas sociais de leitura e de escrita e participam de eventos de letramento. Sobre a discussão acerca do letramento na sociedade contemporânea, a autora acima afirma que

estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica (...) É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o estado ou condição (grifos da autora) que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel. (2002, p. 146)



Com isso, conclui que a inserção dos computadores na sociedade atual não traz apenas novas maneiras de acesso à informação, mas tem, embutida em si, novas práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, um novo letramento: o letramento digital.

Cagliari (1995) acena para o fato de que a escola, ao impor um modelo de escrita sem uma abertura temporal e espacial para que a criança possa experimentar e vivenciar concretamente sua descoberta, assim como com a oralidade, passa a se preocupar mais com sua aparência do que com o que ela realmente representa. Com esta visão mecanizada da linguagem, incide em atividades de controle motor, cópias, repetições, enfim, preocupa-se muito mais com o treinamento manual do que com o desenvolvimento de habilidades necessárias para o uso social e cultural da linguagem na vida do aluno. Deste modo, algumas atividades da escola tornam-se meros exercícios de escrita, sem uma função real e significativa para o aluno.

Não permitindo que a criança desenvolva sua escrita do mesmo modo como desenvolveu a fala, a escola ignora o contato anterior do aluno com a palavra e inibe suas produções. Além disso, há que se considerar que

os instrumentos de escrita também têm se transformado muito ao longo dos tempos, indo desde o pincel, o cinzel, o estilete, o lápis, a caneta, até as teclas das máquinas de escrever e dos computadores. Diante das mais recentes conquistas tecnológicas e dos novos hábitos da vida moderna, talvez alfabetizar na forma tradicional seja um anacronismo (Cagliari, 1995, p. 114).

Preocupação que se justifica numa sociedade onde muitos já afirmam, que analfabeto se torna, atualmente, quem não domina os códigos e usos das chamadas novas tecnologias da informação e comunicação⁴. O mundo letrado exige não mais a capacidade de “desenhar” letras. Com a superação do analfabetismo em massa (salvo todas as restrições que se pode haver sobre os resultados das mais variadas pesquisas e estatísticas tão amplamente divulgadas pela mídia atualmente) novas práticas de uso da linguagem emergiram e se fortaleceram. É neste contexto de inúmeras e profundas transformações que se amplia a noção de alfabetização, que passa a incorporar o sentido do letramento. Assim, legitimam-se práticas de leitura e de escrita mediadas pelas novas tecnologias, levando-nos a refletir sobre a necessidade de compreendermos que o fenômeno do letramento exige a superação das práticas mecânicas do ensino instrumental da leitura e da escrita. Nesse contexto, delineado a partir de uma “revolução tecnológica”, surge o desafio do professor de lidar com um fenômeno ainda mais complexo: o letramento digital.⁵



Nas aulas de informática, a prática da escrita não se dava de forma muito diferente da observada na sala de aula convencional. As atividades propostas geralmente seguiam um padrão imposto pela professora e pouca autonomia era permitida aos alunos. Além disso, as atividades apresentavam uma visão de conhecimento fragmentado, onde o interesse do aluno não era aproveitado para que pudesse ser dado algum sentido – ou objetivo, como a própria professora citou anteriormente – no que se desenvolvia na aula.

A escola talvez seja o único lugar onde se escreve sem um objetivo, ou pior, onde se escreve com o único objetivo de se avaliar (Cagliari, 1995). O ato da escrita torna-se, assim, mecânico e obrigatório. Quando não permite que a criança desenvolva sua escrita livremente, produzindo textos espontâneos e significativos, a escola faz da escrita uma atividade penosa e cansativa, desmotivando os alunos com cobranças excessivas. Não queremos com isso dizer que a escola deva suprimir seu papel na formação de sujeitos leitores e escritores. Mas que é urgente fazer dessas práticas de leitura e de escrita atividades prazerosas e motivadoras da aprendizagem

De um modo geral, é possível afirmar que o suporte mudou, mas a prática continua a mesma. Atividades sem sentido para os alunos e propostas fragmentadas, que não consideram o que os alunos trazem consigo e o interesse que têm por temas variados. Isso se comprova, ainda mais uma vez, se observarmos que, em uma das aulas, a professora de informática deu uma atividade que consistia nos alunos digitarem as palavras que ela ditava sequencialmente.

Outra questão primordial relacionada à questão do trabalho desenvolvido com a linguagem na escola diz respeito à leitura. Em diversas ocasiões foi possível observar que a prática de “tomar leitura” é corriqueira na escola.⁶ Além disso, a leitura é tratada como castigo por alguns. Exemplo disso é um aluno que, não parando quieto em sua cadeira e conversando todo o tempo, é punido pela professora que ordena que ele leia um texto em voz alta. Ler e escrever são atividades conduzidas, em geral, de maneira paralela, especialmente no período sistemático da alfabetização. Embora sejam atividades diferentes, a leitura exige, do mesmo modo que a escrita, que seja dado tempo ao aluno. Além disso, a leitura artificial e silabada, imposta pela escola, sem ritmo ou entonação, desconsidera as múltiplas possibilidades de leitura de um mesmo texto. É preciso ter em mente que a leitura serve não apenas para se aprender a ler, mas para se aprender, lendo.

Sem dúvida, a escola precisa proporcionar ao aluno o acesso a diferentes suportes. Tanto para a leitura quanto para a escrita. O computador é apenas um desses possíveis suportes. Contudo, há que se cuidar para que seu uso não se restrinja a uma mera transposição da prática tradicional da sala de aula convencional.



2. Metodologia

Numa busca de organização, procuramos, num primeiro momento, revisitar alguns pressupostos da abordagem qualitativa, para em seguida rever características tanto da etnografia quanto do estudo de caso. Esta sistematização visou retomar os fundamentos que embasam esta pesquisa, que se define como “estudo de caso etnográfico”.

Como estudo de caso etnográfico, esta pesquisa se desenvolveu, basicamente, em três momentos específicos. A primeira etapa correspondeu à definição do problema, decisão do local de trabalho e negociação e entrada no campo; nesta etapa pretendemos alcançar um maior conhecimento sobre o fenômeno que se pretendíamos estudar. Seguiu-se, então, uma etapa configurada na busca metódica de dados, marcada por uma flexibilidade que faz com que o desenvolvimento do trabalho se dê conforme as informações recebidas; como estudo de caso etnográfico, esta segunda etapa, caracterizada como trabalho de campo, se constituiu num importante momento, onde procuramos delinear aspectos decisivos para o desenrolar da pesquisa. O terceiro momento se configurou na tentativa de situar as descobertas e desenvolver ideias, fazer interagir os dados coletados e as explicações teóricas, compondo-se, assim, a interpretação que leva à compreensão do fenômeno. É importante destacar que quando se fala em pesquisa qualitativa, não podemos pensar numa definição de etapas rigorosas, já que é marcada pela flexibilidade. Esta divisão é simplesmente organizacional e visa facilitar a compreensão do trabalho como um todo.

3. Análise de dados

Ao longo deste trabalho, pudemos observar na escola pesquisada a ausência de um trabalho coletivo que promovesse não só a sua integração interna, mas também uma articulação entre as escolas do município. Isso acontece, em parte, pela distância entre as escolas, já que o município é extenso e pouco povoado, fazendo com que a maioria das escolas esteja situada na zona rural, em distritos distantes uns dos outros; e, por outro lado, pelo fato de não haver, de fato, no município, um plano de ação que contribua para a prática escolar cotidiana. Além disso, uma postura centralizadora do poder pela diretora nas tomadas de decisão, interferiu diretamente no contexto escolar, por vezes impedindo o surgimento de soluções e ações alternativas frente aos problemas enfrentados. Exemplo disso é o fato de não ter havido uma discussão coletiva que possibilitasse refletir e fazer indicações de um profissional para o trabalho com os computadores, o que levou à terceirização das atividades na sala de informática.



Na escola pesquisada, observamos uma perspectiva tradicional mecanizada do processo de ensino e aprendizagem, baseada numa fundamentação comportamentalista e descontextualizada, tanto na sala de aula convencional quanto nas aulas de informática. Embora os professores tenham demonstrado conhecer a realidade dos alunos, isso não nos pareceu ser considerado no trabalho pedagógico, posto que não foram – ou não são – pensadas estratégias de ação específicas que se coadunem com as realidades vividas pelas crianças, com os conhecimentos que já possuem. Nesse sentido, os professores reagem culpando o aluno e/ou a família pelo fracasso escolar, se eximindo da responsabilidade até mesmo quando acusam a escola e/ou o sistema pelos problemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, especialmente a repetência. A culpabilização ou a vitimização são certamente saídas fáceis para o problema: professores, alunos, pais e a instituição escolar criticam-se mutuamente pelos insucessos na relação ensino-aprendizagem. Certamente, os professores são “vítimas” desse sistema educacional mais amplo; contudo, algumas vezes se acomodam na rotina escolar que reproduz a inexistência de uma proposta maior de ação coletiva para a educação no município.

Dada esta realidade da prática pedagógica, destacamos, ainda, uma perspectiva redutora do papel da linguagem no processo de ensino e aprendizagem. A leitura, colocada como castigo, e a escrita, vinculada a esforço manual da caligrafia, fazem com que os alunos compreendam essas atividades como sacrifício e obrigação, relacionando-as ao desprazer e promovendo atitudes de rejeição. Essa postura pôde ser observada também na ação pedagógica estabelecida nas aulas de informática, que geralmente reproduziam a prática pedagógica da sala de aula convencional, através de propostas de atividades semelhantes, como ditados, que retratam um uso do computador como máquina de escrever. Postura que não favorece o aluno na construção de conhecimentos e que não lhes dá oportunidade de explorarem as diversas possibilidades que o computador oferece, ou seja, inconscientes da noção de letramento, que pode ser compreendida de diferentes maneiras, esses professores compreendem a linguagem sob um prisma instrumental, estendendo à noção que têm de educação, fundamentalmente, o papel de ensinar a ler, escrever e contar.

Considerações finais

Nossa experiência de observação do desenvolvimento de atividades com uso de computadores por alunos, na escola pesquisada, demonstrou o despreparo e a falta de compreensão dos professores sobre as possibilidades que integram o uso do computador. De fato, não há, no município, investimento de formação em serviço. Em parte isso se dá pela ausência de investimento



das políticas públicas (inclusive do próprio município) e em parte por uma questão cultural (já que há, por exemplo, um teleposto da TV Escola/TVE, com o programa “Salto para o Futuro” que não é frequentado pelos professores).

Sem dúvida, a ausência de um plano de ação municipal para a educação e de políticas públicas voltadas para a introdução das novas tecnologias na escola são determinantes nesse/para esse processo. No caso do contexto pesquisado, à falta de articulação interna e de apropriação da sala de informática pela escola, pode ser agregada a inexistência de um planejamento mais amplo no/do município que promovesse a troca de experiências entre as escolas que receberam esses computadores e a reflexão das questões emergentes nesse novo contexto que se desvela. Resta-nos ressaltar que as políticas públicas no município pesquisado configuram-se em ações compensatórias e assistencialistas. Não havendo, ao que parece, historicamente, um plano de investimento prospectivo, a Secretaria Municipal de Educação atua no sentido de reparar os problemas existentes acumulados ao longo do tempo, sobrecarregando o sistema e não permitindo uma articulação entre setores financeiros, administrativos e pedagógicos, o que poderia trazer benefícios e investimentos em longo prazo.

Podemos concluir, ainda, que como ícone na sociedade atual, o computador se tornou objeto de desejo, fetiche sacralizado, sem garantia da compreensão de sua função e papel, especialmente no contexto educacional. Explorar as potencialidades e oportunidades trazidas com a inserção dos computadores na escola é tarefa que exige do professor, e da própria escola, uma postura diferente da até então assumida.

Acreditamos que, na escola pesquisada, ainda está por vir uma visão crítica das novas tecnologias da informação e comunicação e de sua incorporação no processo de ensino e aprendizagem. É fundamental ressaltarmos, contudo, que as dificuldades observadas não são exclusividade desta escola, nem mesmo deste município, uma vez que podem ser constatadas em diferentes realidades.

Não podemos esperar que as novas tecnologias sejam a causa das mudanças na escola. Não podemos atribuir somente à tecnologia os avanços e transformações na/da educação. Elas são apenas recursos investidos de novos conhecimentos que podem ter um papel importante na escola e, além disso, precisam ser incorporadas por todos e conhecidas de todos. As novas tecnologias podem continuar demarcando as diferenças sócio-econômicas, em parte porque há um acesso limitado a estas tecnologias, já que são utilizadas para reproduzir o que era realizado anteriormente, e em parte porque o significado social de qualquer tecnologia não é definido pela tecnologia em si.



Este estudo representa, assim, um esforço de tentar mostrar a realidade além do óbvio. Portanto, defendendo uma postura cooperativa, ao buscar compreender o processo de implantação de uma sala de informática numa escola pública municipal, oferecer subsídios para que se possam desenvolver projetos de informática educativa, tendo como referência uma experiência anterior – seja em outra escola desse município ou em outro contexto semelhante. Além disso, as implicações pedagógicas contidas nas análises aqui apresentadas visam contribuir para uma política de educação que considere o computador como uma ferramenta educacional, como uma oportunidade de mudanças na qualidade de ensino – vinculadas a uma utilização adequada das novas tecnologias da informação e comunicação. Vivendo numa sociedade marcada pela velocidade e pela informação, é preciso estar atento para que a educação não se torne obsoleta e defasada em relação à realidade do aluno e da sociedade onde ele está inserido.

PRACTICES OF READING AND WRITING: THE CHALLENGE OF THE LETTER

Abstract: The study presented here had as one of the starting points, to reflect what characteristics and conceptions of literacy underlie the conception of teaching-learning process of a given school. As an ethnographic case study, it becomes relevant to rethink school everyday and pedagogical practice, since part of practice and practice returns, theoretically re-signifying it. In the researched school, we observed a traditional mechanized perspective of the teaching and learning process, based on a behaviorist and decontextualized basis. We also highlight a reductive perspective on the role of language in the teaching and learning process, with reading, punishment, and writing, linked to the manual effort of calligraphy, relating them to displeasure and promoting attitudes of rejection.

Key words: Reading. Writing. Digital Technology. Literature.

Referências

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo, Papyrus, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

_____. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Obras escolhidas: rua de mão única*. São Paulo, Brasiliense, 1993.

CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1995.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador – conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.



GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*. n. 18, ser./out./nov./dez. 2001.

_____. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, Maria Teresa A, JOBIM E SOUSA, Solange e KRAMER, Sonia (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003a. p. 95-112.

_____. A universalização do Ensino Fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. In: SOUZA, Donaldo B. de e FARIA, Lia C. M de (orgs.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 259-277.

_____. *Letramento, aprendizagem e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica*. (mimeo)

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986b.

_____. *Alfabetização: A (Des)Aprendizagem das funções da escrita*. EDUCAÇÃO EM REVISTA: no. 08 - p. 1-76 - dezembro/1988.

_____. *Alfabetização: em busca de um método?* EDUCAÇÃO EM REVISTA: no. 12 - p. 1-91 - dezembro/1990.

_____. (Coord.). *Alfabetização no Brasil, 1986-1990: o estado do conhecimento*. EDUCAÇÃO EM REVISTA: no. 17 - p. 1-98 - junho/1993.

_____. *História e linguagem: uma perspectiva discursiva*. EDUCAÇÃO EM REVISTA: no. 27 - p. 1-112 - julho/1998a.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998b.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Revista Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*. Vol. 23 – Dez/2002. p. 143-160.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003b. p. 89-113.

2 A dimensão individual caracteriza o letramento como atributo pessoal. A dimensão social, ao contrário, enfoca o fenômeno sob seu aspecto cultural (SOARES, 2003a).

3 Esta discussão é aprofundada por Solange Jobim e Souza e Nilton Gamba Júnior, no texto: *Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita*, apresentado na ANPEd 2002 e disponível no "CD-Rom da 25ª Reunião Anual da ANPEd".



[4](#) Neste caso, fazemos menção a entrevistas feitas com alguns sujeitos que demonstraram esse entendimento da tecnologia como necessária à formação da mão de obra para o mercado de trabalho.

[5](#) O letramento digital é apresentado e discutido por Soares (2002).

[6](#) Na verdade, o próprio uso da expressão “tomar leitura” já insinua uma postura de que algo está sendo tirado desses alunos. Soa como se eles estivessem perdendo algo com isso.

