MÁRCIA BAIERSDORF ARAUJO

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NO COMPUTADOR: A RECEPÇÃO AO SOFTWARE LUZ DAS LETRAS POR ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

CURITIBA
2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

MÁRCIA BAIERSDORF ARAUJO

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NO COMPUTADOR: A RECEPÇÃO AO SOFTWARE LUZ DAS LETRAS POR ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Leilah Santiago Bufrem

CURITIBA
2007

Araujo, Márcia Baiersdorf

Experiências de leitura e escrita no computador: a recepção ao software Luz das Letras por adultos em processo de alfabetização / Márcia Baiersdorf Araújo. – Curitiba, 2007.

127p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Alfabetização de adultos. 2. Mediação pedagógica 3. Recepção 4. Software educativo. I. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Linha de Pesquisa Escola, Cultura e Ensino.

Este trabalho é dedicado a todos os educadores e educadoras que atuam na alfabetização de adultos com paixão e coragem, como também àquelas e àqueles que assumem com o mesmo entusiasmo sua própria alfabetização, lutando com esperança pelo direito de ser mais.

Especialmente ao Vítor, à Terezinha e ao Edivaldo.

AGRADECIMENTOS

O software educativo Luz das Letras resultou do trabalho de muitas pessoas – o Thales e o Paulo na programação, o Igor e o Mark no *designer* gráfico, o Ciro na sonorização, a Zulsi responsável pela liberação de direitos autorais e a Iara no trabalho artístico que rendeu imagens criativas e bem humoradas. Agradeço o empenho da professora Maria Aparecida Zanetti na coordenação dessa produção didática. Além desses, minha estimada companheira de idéias Elisiani Vitória Tiepolo. Juntas encontramos ótima sintonia na elaboração das propostas alfabetizadoras do programa. Fomos uma equipe que aprendeu a dialogar durante a produção e que sempre trabalhou com esforço e compromisso coletivo.

No âmbito das elaborações teóricas dessa pesquisa ressalto as contribuições de minha orientadora, Leilah Santiago Bufrem, não apenas pela seriedade e capacidade intelectual que sempre demonstrou, mas sobretudo pela atitude respeitosa e generosa oferecida a esta pesquisadora iniciante. Pelo modo como disponibilizou seus próprios materiais pude vivenciar o significado da socialização de saberes e do acesso aos produtos culturais que motivaram esta investigação. Pela atitude dialógica como me ajudou a avançar nesse estudo, agradeço muitíssimo.

Também devo destacar a abertura dada pela escola na qual ocorreu o experimento, na figura da diretora do estabelecimento, de modo que a pesquisa em campo pudesse ocorrer. Agradeço a acolhida e o entusiasmo da professora Kátia em convidar seus educandos, motivando-os a iniciar na experiência de utilização do computador em suas alfabetizações, como também a animação dos estudantes adultos em participar dos encontros no laboratório de informática.

Finalmente reitero o lugar ocupado pelo sagrado e pela família em minha vida. Foi pensando nos meus queridos Henrique e Amanda que iniciei nessa maratona que é o mestrado. Foram eles, meu esposo e filha, meus pontos de segurança emocional necessários nessa busca. Agradeço às vovós da Amanda que me ajudaram a conciliar as difíceis tarefas de mãe, pesquisadora e trabalhadora da educação.

No percurso dessa produção intelectual essas pessoas foram Luz. Pela disponibilidade como ofereceram seus olhares indagadores e incentivadores eles e elas tornaram-se parte desse trabalho, autores mesmo.

Computadores não programam ternura...
(Helena Kollody)

RESUMO

Investigação sobre a recepção ao software educativo Luz das Letras, definido como um portador informático voltado à alfabetização de adultos. Os sujeitos socialmente localizados foram observados em suas relações para a compreensão dos sentidos atribuídos por eles ao software nas situações de ensino-aprendizado ocorridas em laboratório, durante oito encontros, por um grupo de três alfabetizandos, em uma escola pública do município de Piraquara. A investigação motivada pela participação da pesquisadora na equipe de elaboração do software insere-se no campo da produção cultural e dialoga com autores da Sociologia, História do Currículo, Antropologia, História das Práticas de Leitura e Escrita, Comunicação e Tecnologias Educacionais. Explicita a proposta de alfabetização do software, identificada com a perspectiva freireana de educação. Compreende o tema gerador como organizador de uma metodologia de ensino que acessa os saberes e histórias de vida dos educandos para significar o processo de conhecimento como forma de intervenção na realidade. Estuda os sentidos atribuídos pelos adultos à experiência de utilização do computador em suas alfabetizações. Três objetivos orientaram o desenvolvimento da pesquisa em campo: 1. a leitura e a escrita no computador; 2. o significado dessa experiência segundo o ponto de vista dos aprendentes; 3. a mediação pedagógica com o software. A observação confirmou possibilidades para uma nova versão do programa, aberta a interferências dos usuários, percebeu aproximações dos conteúdos selecionados com o contexto cultural dos educandos e explicitou as mediações pedagógicas como diferenciais para a apropriação crítica da tecnologia e do saber escolarizado. A pesquisa conclui que o software se constituiu em uma positiva estratégia de mobilização para o conhecimento na alfabetização de adultos.

Palavras-Chave: 1. alfabetização de adultos 2. mediação pedagógica 3. recepção 4. software educativo.

ABSTRACT

An investigation on the reception of the educational software *Luz das Letras* (Light of Letters), defined as a computer system destined to adult education. The socially located subjects were observed within their relationships, in order to understand the meanings they assigned to the software in the learning/teaching situations occurred in laboratory, throughout eight gatherings, with a group of three literacy students, in a public school in the city of Piraquara. The investigation, which was motivated by the engagement of the researcher in the team that elaborated the software, inserts itself in the field of cultural production and dialogs with authors from Sociology, Curriculum History, Anthropology, History of Reading and Writing Practices, Communication, and Educational Technology. It makes explicit the literacy teaching proposition of the software, which is identified with a Freirean perspective in education. It understands the generating theme as the organizer of a learning methodology which approaches learners' knowledges and life histories, in order to signify the knowledge building process as a way of intervening in reality. It studies the meanings attributed by adults to the experience of using computers in their literacy studies. Three aims oriented the development of the field research: 1. the reading and writing in computer; 2. the meaning of this experience according to the point of view of the learners; 3. the pedagogic mediation with the software. The observation has confirmed the possibilities for a new version of the software, open to users interference; perceived proximities between the selected contents and the cultural context of learners; and explained the pedagogic mediations as differentials in a critic appropriation of technology and school knowledge. The research concluded that the software constituted a positive strategy for the mobilization towards knowledge in adult literacy teaching.

Keywords: 1. Adults literacy teaching; 2. Pedagogic mediation; 3. Reception; 4. Educational software

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – TELA DE ESCOLHA....68
FIGURA 2 – SERRINHA....69
FIGURA 3 – PRACINHA....69
FIGURA 4 – CASA DA CULTURA CORA CORALINA....70
FIGURA 5 – RODOVIÁRIA....70
FIGURA 6 – TELA DE ENCERRAMENTO....71
FIGURA 7 – BARRA DE FERRAMENTAS....71
FIGURA 8 – TELA DE TRABALHO....72
FIGURA 9 – MAPA DE NAVEGAÇÃO DO SOFTWARE....73
FIGURA 10 – TELA DE BRUEGEL “JOGOS INFANTIS”....81
FIGURA 11 – TELA CADERNO DE ATIVIDADES FERNANDA E ELEONORA....82
FIGURA 12 – TELA CASIMIRO DE ABREU....82
FIGURA 13 – TELA PABLO NERUDA....84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....9
2 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E CENÁRIOS SOCIAIS 18
3 PRODUÇÃO CULTURAL E ESCOLA.....29
3.1 DIFERENTES OLHARES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS.....34
4 CULTURA MEDIÁTICA E EDUCAÇÃO 43
4.1 TECNOLOGIAS COMO LINGUAGENS: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.....47
4.2 ALFABETIZAÇÃO EM NOVOS PORTADORES TEXTUAIS.....54
5 O PROGRAMA LUZ DAS LETRAS 63
5.1 A FORMALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ALFABETIZADORES NO SOFTWARE ..66
6 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NO COMPUTADOR 76
6.1. OS ADULTOS CONTAM SUAS HISTÓRIAS 79
6.2 AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA SOBRE O PORTADOR INFORMÁTICO.....85
6.3 AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA 92
6.4 O QUE OS ADULTOS ACHARAM DESSA EXPERIÊNCIA? 101
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 116
REFERÊNCIAS.....125

1 INTRODUÇÃO

Na educação de adultos há uma variedade de propostas pedagógicas movidas pelo ideal da inclusão social segundo concepções e práticas distintas. Diferentes segmentos sociais vêm atuando nesse campo educacional, especialmente na alfabetização, que oscila entre perspectivas mais conformadoras/assistencialistas ou propostas de ação educativa comprometidas com a emancipação social dos grupos socialmente marginalizados.

Essas iniciativas educacionais diversificadas abrem o debate acerca da natureza das relações Estado e sociedade, criando espaço de discussão sobre a necessária construção de políticas educacionais comprometidas não apenas com a redução das indesejáveis taxas de analfabetismo, mas, sobretudo com a efetiva socialização do conhecimento escolarizado entre grupos societários em situação de exclusão de direitos.

Em meio a esse conjunto de práticas sociais ganha visibilidade a perspectiva político-pedagógica para a qual a educação é um direito e o acesso ao saber escolarizado constitui-se em instrumento de luta pela inserção social dos grupos populares. Segundo essa concepção passa a ser importante diversificar as formas de acesso e apropriação do saber na escola e na sociedade, colocando a prática educativa e, nesse caso particularmente, a alfabetização de adultos, como parte de um projeto societário mais amplo voltado à democratização do saber e à inclusão social.

Isso quer dizer que a promoção de valores e práticas educativas emancipatórias requer o acesso à escola pelos grupos etários mais velhos e, ao lado do direito à escolarização, a democratização do saber. Não se trata apenas de oferecer o ensino, mas antes de tudo de rever a sua qualidade e propor metodologias capazes de relacionar os saberes escolarizados com os saberes vividos na experiência cultural dos grupos populares. Acima de tudo, pensar a escola como mediadora implica vê-la não só institucionalmente, mas também como lugar de partilha e de identidade, como instrumento de socialização e como espaço que oportuniza o acesso aos produtos culturais, muitas vezes ausentes no cotidiano dos grupos societários atendidos.

Trata-se então de realizar/promover mediações pedagógicas dialógicas e disponibilizar meios para acesso ao saber – o livro, o jornal, o computador, a televisão, o laboratório, entre outros – de modo a favorecer apropriações significativas do conhecimento pelos educandos. Pensa-se que a escola como espaço de inclusão social é marcada justamente por essa perspectiva pedagógica que relaciona a democratização do saber com a emancipação dos sujeitos valorizados em suas identidades culturais.

É nesse sentido que a alfabetização de adultos foi tomada nesta pesquisa como uma experiência cultural vivida por pessoas concretas, com trajetórias de vida, expectativas e tempos de aprendizagem próprios de cada individualidade. Mas, ao mesmo tempo, é aqui concebida como uma prática educativa marcada pela inserção cultural dessas pessoas segundo seus grupos de pertencimento e segundo relações sociais excludentes e discriminatórias, determinantes para a não-escolarização desses grupos. São essas as marcas sobre a pessoa analfabeta que imprimem o real significado da alfabetização de adultos.

Tomando por base a natureza das mediações pedagógicas que essa prática educativa requer, pode-se vislumbrar variados cenários de promoção de uma alfabetização que é parte de uma proposta maior de inclusão social. Cenários e estratégias de ensino nos quais faz sentido favorecer o acesso aos produtos culturais, entre eles a escrita na sua forma impressa e atualmente digital.

Nessa visão a alfabetização em portadores informáticos é entendida como novidade na prática alfabetizadora, porém integra o debate sobre a democratização do saber e sobre a inclusão dos grupos socialmente discriminados. A alfabetização mediática é geradora de expectativas positivas quanto às possibilidades de acesso dos grupos populares às tecnologias e aos produtos culturais da sociedade contemporânea.

É no campo da produção cultural que esta pesquisa pretendeu situar a alfabetização de adultos em portadores informáticos, problematizando a relação que um grupo de adultos em processo de alfabetização estabeleceu com um software específico, o Programa Luz das Letras, tendo em vista os sentidos atribuídos por eles ao conteúdo que receberam. As apropriações e os significados gerados por esses educandos sobre o portador informático constituem o objeto de estudo da pesquisa.

O Luz das Letras é um software educativo desenvolvido numa ação entre Secretaria de Educação do Paraná (SEED) e Companhia Paranaense de Energia Elétrica (Copel). É importante mencionar que esse material estará em breve sendo disponibilizado na rede internet, gratuitamente, para que instituições, grupos locais, movimentos sociais e escolas possam dele fazer uso em suas práticas alfabetizadoras.

Com o desenvolvimento da primeira versão do programa pretendia-se basicamente produzir um software barato, que “rodasse” em máquinas bem elementares e que permitisse ao adulto alfabetizar-se sozinho na interação com o computador. O produto final resultante dessa primeira fase não logrou maiores desdobramentos. Ocorreu um início de implantação do material em turmas experimentais, quando foram percebidos problemas técnicos, como

“travamento da máquina”, lentidão do programa e questões legais relativas à liberação de direitos autorais.

Na segunda fase de produção, na qual se inscreve esta pesquisa, ocorreram mudanças na definição das finalidades do programa. O computador passou a ser entendido como contributo ao processo ensino-aprendizagem e a presença do alfabetizador nas mediações pedagógicas foi reconsiderada. A formação desse mediador tornou-se um objetivo a ser mais bem delineado quando da sua difusão, o que, entretanto, não será especificamente analisado nesta pesquisa.

A questão da capacidade do equipamento foi bastante debatida nesta fase mais recente, visto que o sentido da introdução dessa tecnologia na alfabetização estaria justamente nas possibilidades de motivar aprendizagens significativas. Limitando demais a máquina, certos recursos próprios do meio, como animações, sonorização, narrações apontadas, ficariam ausentes. Assim, a opção assumida foi ampliar as bases tecnológicas necessárias ao uso do software e a idéia de “fazer o programa rodar” em máquinas muito elementares, geralmente doadas porque já não servem a outros propósitos, foi substituída pela ênfase em uma qualidade tecnológica básica que permitisse um melhor acesso aos recursos do meio informatizado.

Durante a produção do material, várias problematizações ocorreram, colocando, muitas vezes em evidência divergências entre a equipe pedagógica e programadores, especialmente quando se pensava na viabilidade de uma proposta alfabetizadora de pretensões sócio-interacionistas em um meio no qual ainda prevalece uma lógica de programar segundo um conceito behaviorista de interação.

> [...] Tem-se entendido, tanto para leigos quanto em muitos círculos técnico-científicos, que havendo ícones clicáveis e textos quebrados em partes e ligados por palavras-âncora ou imagens (*hyperlinks*) o produto constitui exemplo definitivo de interatividade. Mas cabe perguntar se interfaces que constringem a participação do interagente a "apontar-clicar", programas de TV onde os espectadores podem votar em certas respostas (1 ou 2, sim ou não), cinemas que balançam as cadeiras e *videogames* que respondem à ação de um *joystick* são os exemplares cabais e definitivos do que seja interatividade. Será apenas isso? Para alguns autores são exemplos de *reatividade* (Machado, 1990), pois ao espectador (passivo) não resta nada a não ser reagir aos estímulos a partir das respostas que a ele são permitidas (respostas "3" ou "talvez" não seriam aceitas naqueles exemplos). (PRIMO; CASSOL, 2006, p. 2)

A participação desta pesquisadora como parte da equipe de produção na tarefa de organizar a proposta alfabetizadora do material fomentou, desde o início, muitas questões relacionadas aos alcances deste tipo de portador na alfabetização de adultos, o que motivou

esse estudo. Ao longo da investigação a receptividade do material pelo alfabetizando adulto passou a ser fundamental para sua validação, tornando-se o objetivo central da pesquisa.

Primeiramente observou-se a natureza desse portador que relaciona duas linguagens específicas – a impressa e a informatizada – e que apresenta uma variedade de recursos: visual, sonoro, icônico, além da linguagem escrita na forma não impressa. Ao lado disso, havia a expectativa em torno do material, gerada pelo fato de ser inédita a experiência de alfabetização com um software especialmente pensado para o público adulto.

Trata-se de uma inovação no ensino? Haverá conflito entre as concepções pedagógicas e a natureza informática deste portador? Quais os limites e possibilidades que o mesmo enseja para uma prática educativa contextualizada? Como será a recepção do público adulto ao material? De estranheza ou de familiaridade? Uma pessoa adulta que ainda não se apropriou da linguagem escrita na sua forma impressa reagirá como ao desafio de uma alfabetização mediática?

O olhar sobre o software ensejou esses questionamentos e levou em conta dois desafios principais relacionados à aprendizagem: o uso do computador e a apropriação da escrita. A mediação pedagógica, realizada junto a um pequeno grupo de adultos não-alfabetizados, voltou-se para a investigação da natureza dessa relação dos sujeitos aprendizes com o portador informático.

Para a pesquisa, cada vez mais interessada na recepção do adulto ao conteúdo prescrito no suporte didático, passou a ser importante conhecer como a proposta alfabetizadora estaria repercutindo no processo de aprender. Tratava-se de buscar um outro olhar que permitisse acrescentar novos sentidos ao software. Seria o olhar de quem está interagindo com o computador, trazendo-o para o seu próprio processo de aprender, apropriando-se dele e atribuindo sentidos aos conteúdos e informações acessadas.

A aproximação com o educando adulto, destinatário do material, somente se fez viável pela constituição de um quadro teórico pelo qual se buscou articular saberes relativos à própria produção do suporte didático e ao conteúdo escolarizado nele representado. A intenção foi contextualizar o Luz das Letras na sua relação com a cultura escolar, buscando qualificar a metodologia de ensino proposta, analisar suas finalidades educativas, e assim estudar os limites e as possibilidades de intervenção que o software permitiria realizar.

Definir as características do material didático em estudo foi o primeiro desafio conceitual, uma vez que este assume variadas nomenclaturas: software, programa, produto, artefato, portador, suporte, tecnologia. No decorrer da pesquisa os sentidos dessas nomenclaturas puderam ser mais bem definidos. Chegou-se à compreensão de que não se trata

de uma ambigüidade, indefinição ou inconsistência teórica, mas de uma multiplicidade conceitual que expressa a sua variabilidade, de acordo com a função assumida em diferentes contextos e conforme a abordagem de análise que esse contexto de práticas requer.

Os estudos sobre o livro didático já revelaram essa instabilidade e variabilidade do objeto livro: um objeto cultural, um documento prescritivo, um suporte heterogêneo quanto à diversidade e formas de produção, um artefato com diferentes maneiras de utilização nas diferentes práticas escolares, um portador de textos que organiza a prática da leitura e da escrita de acordo com uma determinada forma visual e espacial do conteúdo nele veiculado, entre outros aspectos. (BATISTA, 1999)

De modo correlato o software, o livro eletrônico, a internet, entre outros, inscrevem-se nessa mesma variabilidade e instabilidade. No caso desses portadores informáticos, acentua-se uma outra forma de comunicar e produzir significados, seja pela maneira como seu conteúdo pode ser produzido, lido, registrado e interpretado ou pela novidade que representam em relação às tecnologias anteriormente utilizadas nas práticas de ensino.

Nesses portadores/textos informáticos as mensagens são veiculadas de um modo próprio, às vezes em proximidade com a forma de ler/escrever já difundida pela cultura impressa e outras vezes diferente do modo convencional de produção e difusão de conteúdos/saberes/informações. Chartier exemplifica algumas dessas mudanças ao analisar o livro eletrônico:

> [...] A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos e páginas. O fluxo seqüencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1998, p. 12)

A produção do sentido em *ambientes virtuais* vem interessando diferentes profissionais e estudiosos – alfabetizadores, pedagogos, lingüistas, técnicos em informática, educomunicadores, entre outros especialistas interessados num maior aprofundamento sobre as novas formas de comunicação humana. Os conceitos hipertextualidade e interatividade evidenciam essa preocupação em melhor compreender o processo de letramento na sociedade mediática:

> Nessa visão, o hipertexto torna-se um evento textual-interativo sem a limitação do interlocutor, pois este não necessita sequer de estar na mesma máquina e pode ser buscado em qualquer servidor, desde que esteja a ele interconectado. Rigorosamente, o hipertexto não é um texto fisicamente realizado, mas uma *virtualidade*. Contudo, pode-se inverter a assertiva e dizer que *assim como o hipertexto virtualiza o concreto ele concretiza o virtual*. É provável que neste ponto esteja uma das diferenças essenciais entre o texto impresso e o hipertexto. (MARCUSCHI, 2001, p. 97)

Nesse sentido, as teorias da comunicação e da linguagem, o estudo de livros didáticos na perspectiva histórica e os estudos sobre informática e educação ajudaram a construir o campo conceitual desta pesquisa. Complementando essa abordagem teórica, buscou-se também uma descrição do material didático Luz das Letras, a partir da sua proposta de alfabetização.

Nesse momento fez-se necessário apresentar suas finalidades e concepções pedagógicas como parte do quadro referencial. Assim, a proposta de alfabetização do Programa pode ser apresentada com base na teoria sóciointeracionista da linguagem, como também nas contribuições do pensamento freireano.

Foram três as questões que este estudo buscou responder e que motivaram a observação da prática alfabetizadora no uso do material didático Luz das Letras: 1. Como os educandos se relacionaram com a linguagem escrita no computador a partir da utilização do software? 2. Quais os significados por eles atribuídos a essa experiência de uso do portador informático em seus processos de alfabetização? 3. Quais os caminhos metodológicos que essa experiência apontou para uma mediação pedagógica que utiliza o computador na alfabetização de adultos?

A investigação dessas questões ocorreu a partir de uma metodologia de pesquisa preocupada em avaliar com os adultos em processo de alfabetização as dificuldades e/ou possibilidades criadoras do software, tendo como objetivo principal apontar alguns caminhos para um trabalho alfabetizador que vá além das finalidades e escolhas pensadas *a priori*, uma vez que educadores e educandos são concebidos como sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem e suas experiências de vida vistas como geradoras de significados importantes para a prática de alfabetização.

Coerente com a fundamentação conceitual da pesquisa, a metodologia construída buscou aproximação com o público adulto por intermédio de uma abordagem atenta à trajetória biográfica dos sujeitos pesquisados na condição de aprendizes.

Foi necessário desenvolver uma abordagem de pesquisa ativa, nos moldes de uma observação participante, durante a qual esta pesquisadora esteve diretamente envolvida com

os educandos, observando-os e orientando o uso do software no laboratório de informática de uma escola pública municipal, localizada na região metropolitana de Curitiba.

A abertura da escola para a proposta investigativa da pesquisa oportunizou uma situação experimental na qual o software pode ser avaliado junto a um grupo de três alfabetizandos adultos interessados em conhecer o material e em utilizar o computador em suas aprendizagens. Para tanto a escola disponibilizou seu próprio laboratório de informática duas horas antes do início das aulas noturnas. Os sujeitos pesquisados eram estudantes matriculados na classe de alfabetização e participaram de oito encontros semanais durante os meses de outubro e novembro do ano de dois mil e seis.

Além desse grupo assíduo ao experimento, participaram em duas ocasiões, nas quais foi possível alongar o momento de laboratório no tempo das aulas, outros adultos inscritos na turma de alfabetização da escola. Em outras duas ocasiões uma educanda pertencente ao grupo de adultos já alfabetizados explorou o conteúdo do software, trazendo contribuições significativas para a observação em campo. Importante notar o movimento de abertura da escola ao uso do laboratório bem como o interesse e motivação dos educandos que adequaram ao horário proposto seus afazeres cotidianos, translado e trabalho.

Com a entrada em campo foi possível atender aos três principais objetivos da pesquisa, quais sejam: 1. observar situações de aprendizagem na exploração do software, bem como os significados atribuídos pelos adultos à experiência de utilizar o computador na própria alfabetização; 2. verificar a produção escrita das histórias de vida dos educandos oportunizada pelos textos selecionados pelo programa; 3. destacar as mediações pedagógicas geradas no laboratório de informática numa perspectiva integradora desse ambiente de aprendizagem à metodologia de ensino.

Seguindo uma perspectiva freireana na metodologia de pesquisa e na orientação dos adultos pesquisados, para cada objetivo mencionado foi levantadao um conjunto de questões geradoras para direcionar o olhar da pesquisadora na leitura do grupo de alfabetizados em interação com o programa.

Das perguntas geradoras surgiram os elementos de aprofundamento e análise da observação em campo: 1. a sistematização por escrito das histórias de vida dos adultos relatadas oralmente a partir da leitura dos textos apresentados pelo programa; 2. a experiência de leitura e escrita dos adultos durante a exploração das atividades alfabetizadoras; 3. perspectivas para o trabalho em sala de aula e destaque dos elementos da mediação didática desenvolvida em laboratório que integram a prática alfabetizadora; 4. as considerações dos adultos sobre sua própria experiência de leitura e escrita no computador.

As principais técnicas de investigação conduzidas durante a pesquisa foram: o registro das etapas de construção do software, o diário dos momentos de laboratório, a produção escrita dos alfabetizandos no computador e depoimentos colhidos durante as aulas e por meio de entrevista individual.

Detalhadamente registrados, os passos do trabalho educativo transformaram-se nas fontes de análise e interpretação, que viriam acrescentar ao software a dimensão do fazer cotidiano, permitindo avaliar a receptividade à intervenção proposta para a prática de alfabetização de adultos.

O segundo capítulo deste trabalho problematiza a demanda por alfabetização de adultos no país, tomando como referencia os desafios para a democratização da escola pública brasileira. No caso da apropriação da leitura e da escrita os novos espaços de circulação/apropriação dos sentidos e os processos de letramento próprios da sociedade mediática e ainda não acessíveis à maioria da população tornam mais complexo o sentido da alfabetização hoje. Esse capítulo explicita a questão da alfabetização na dinâmica social tendo em vista as lutas populares por emancipação dos grupos socialmente discriminados.

O terceiro capítulo localiza a escola como parte de uma produção cultural mais ampla. O portador informático é situado como um produto recente da cultura escolar e sua dimensão didática é problematizada numa abordagem histórica recorrente no estudo de outros produtos assumidos há mais tempo como tipicamente escolares, como é caso dos livros didáticos, materiais pedagógicos e do próprio currículo.

O quarto capítulo aprofunda a natureza tecnológica do Programa buscando articulações entre cultura mediática e educação. Grande parte das categorias de análise que permitiram compreender a recepção dos sujeitos quando da entrada em campo são nesse capítulo levantadas, bem como as considerações sobre os limites e possibilidades do uso do computador e desse software educativo na alfabetização de adultos.

O quinto capítulo contextualiza a trajetória do Luz das Letras, destaca momentos dessa produção didática e descreve o conteúdo do software, incluindo a explicitação de suas finalidades, concepções e características enquanto portador informático.

O sexto capítulo traz as investigações em campo, situa o grupo de adultos pesquisados e descreve as situações de aprendizagem ocorridas no laboratório de informática. Aponta as principais observações relacionadas à interação entre as linguagens impressa e informatizada na alfabetização. Os conteúdos veiculados no software são comparados às narrativas dos alfabetizandos sobre suas próprias histórias de vida e as experiências de leitura e escrita sobre

o portador informático destacadas segundo as aprendizagens que eles julgaram ter conquistado a partir da sua interação com o computador.

Para concluir o estudo, as apropriações dos adultos são comparadas com as principais finalidades e concepções pedagógicas prescritas no material, com o objetivo de destacar aproximações, afastamentos e superações. Finalmente os aspectos levantados na observação em campo são retomados numa leitura do significado pedagógico dessa experiência na alfabetização de adultos.

2 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E CENÁRIOS SOCIAIS

O analfabetismo é um sério problema social decorrente de processos de exclusão de direitos enraizados na história da formação política, étnica, econômica e cultural da sociedade brasileira. O modelo de desenvolvimento econômico e social implantado ao longo dos anos no Brasil não favoreceu o acesso de amplas parcelas populacionais aos bens materiais e simbólicos socialmente produzidos. Daí que o não saber ler e escrever esteja quase sempre relacionado à não garantia de outros direitos básicos – educação, moradia, salários dignos, saúde – como também resulte de situações de risco social geradas pela grande desigualdade econômica do país – trabalho infantil, zonas de pobreza no campo e na cidade, subemprego, desemprego, violência.

Os dados do IBGE (Pnad, 2005) mostram que no Brasil a taxa de analfabetismo é de 10,2%, representando cerca de 15 milhões de pessoas não alfabetizadas e com 15 anos ou mais. Se considerado o analfabetismo funcional, escolaridade inferior a 4 anos de estudo, a taxa sobe para 24%. Do total de jovens e adultos não alfabetizados, 60% moram na zona urbana, 51% são mulheres e 38% têm mais de 60 anos. (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS, 2007).

O percentual de adultos economicamente ativos gira em torno de 69%, porém apenas 2,8% deles possuem carteira assinada, o que revela a não absorção desses contingentes no mercado formal de emprego e o interesse mínimo das empresas em investir na escolarização de funcionários, optando por mão-de-obra melhor qualificada. Consequentemente a fonte de renda mais comum entre as pessoas não alfabetizadas vem do mercado informal – catadores de papel, serviços temporários, ambulantes, entre tantas outras atividades transitórias.

Considerando a demanda social por escolarização na educação básica, centralizada predominantemente no sistema público de ensino com 86,5% das matrículas (INEP/MEC, 2005) e considerando que 48% dos adultos não-alfabetizados, quase a metade, já esteve anteriormente na escola (Pnad, 2005), pode-se constatar que o problema do analfabetismo é também gerado pelo próprio sistema escolar público. A seletividade escolar, a não universalização da educação básica, os problemas de repetência e evasão, bem como outros fatores de ordem prática como a distância entre escola e a moradia dos estudantes e a inserção precoce das pessoas, com cerca de 11 anos, segundo o IBGE, no mercado de trabalho para compor a renda familiar, são fatores determinantes do não acesso à escolarização na idade própria. (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS, 2007).

No caso daqueles que procuram tardiamente a escola continuam em jogo os fatores de ordem prática – distância da escola e trabalho e acrescentam-se novos limitadores. Na alfabetização de adultos a freqüência diária à escola não é regra, uma vez que os tipos de trabalhos exercidos pelos educandos levam a ausências recorrentes devido ao cansaço físico e à sazonalidade dos empregos conseguidos. As faixas etárias mais velhas, que reúnem a maior parte da demanda, são justamente aquelas que deixam de procurar a escola por diferentes razões – vergonha, dificuldade de locomoção, tarefas assumidas no contexto familiar, problemas de saúde, dificuldades de visão, entre outras.

Essas determinações provocam interrupções no processo de aprender dos adultos e a escola muitas vezes encontra dificuldade para atender a demanda. Isso porque depende de políticas públicas complementares que ofereçam suporte à ação educativa, tais como transporte escolar, formação docente, menor número de matrículas por turma, entendendo a necessidade do acompanhamento do ritmo das aprendizagens dos adultos, currículo flexível, matrícula a qualquer tempo, distribuição de óculos e de merenda escolar, entre outras ações necessárias para o êxito dessa escolarização.

Entretanto, a urgência em superar o grave problema do analfabetismo no país tem levado a ações que deixam de contemplar algumas das especificidades da modalidade educação de jovens e adultos (EJA), particularmente da alfabetização. Do ponto de vista desta pesquisadora os equívocos mais recorrentes nas estratégias de combate ao analfabetismo, adotadas por vários governos e em vários períodos históricos da educação brasileira (HADDAD, 2000), relacionam-se à opção por campanhas em massa implantadas mediante participação voluntária, sem que a formação docente tenha sido priorizada e sem a responsabilização articulada entre governo federal, estados e municípios.

A cisão nas políticas públicas e nos investimentos locais tem deixado a alfabetização, muitas vezes, à margem dos sistemas de ensino, permanecendo na prática o caráter de suplência na EJA. Freqüentemente o poder público adota métodos de ensino à distância na intenção de alcançar maior número de pessoas ou ainda transfere responsabilidades para os segmentos sociais.

Muitas vezes os resultados obtidos são abaixo do esperado e ainda distantes da garantia efetiva do direito à escolarização tardia dos grupos sociais marginalizados, como mostra a redução mínima da taxa de analfabetismo nos últimos 2 anos de 11,6% (Pnad, 2003) para 10,2% (Pnad, 2005). (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS, 2007). Segundo reportagem da Folha de São Paulo (Cotidiano, 5 fev. 2007, C3), entre 2002 e

2005 o número de pessoas não alfabetizadas caiu em 213 mil, entretanto a meta prevista no primeiro mandato do governo Lula visava atender 20 milhões de adultos.

Entende-se que para reverter esse quadro é necessário assumir as estratégias de combate ao analfabetismo enquanto políticas afirmativas dos grupos socialmente discriminados, integrando as esferas públicas federal, municipais e estaduais em ações articuladas. Garantir o acesso à leitura e à escrita requer maiores investimentos na modalidade, ao lado de mudanças profundas em toda a educação básica, melhorando a qualidade dos sistemas de ensino e investindo na formação e valorização do trabalho docente. Dessa forma a redução do analfabetismo deverá ser acompanhada de várias outras transformações na educação brasileira, visando resultados expressivos e duradouros capazes de repercutir na ampliação do nível de escolaridade da população.

Há, portanto, um grande campo de investimento educacional a ser delimitado a curto, médio e longo prazo, porém na perspectiva da superação das políticas compensatórias. No caso da modalidade EJA e particularmente a alfabetização, tais metas têm em vista sua transitoriedade, porém sem com isso negligenciar direitos, até o momento, negados aos jovens, adultos e idosos excluídos da escola. A alfabetização de adultos deve ser entendida como parte da democratização da escola e, para efetivá-la enquanto direito, a pressão da sociedade organizada sobre o Estado torna-se fundamental.

No que pese a heterogeneidade de concepções, práticas e interesses dos diferentes grupos sociais envolvidos com a questão do analfabetismo percebe-se crescente movimentação social nesse campo. Apenas para ilustrar a dimensão da heterogeneidade de ações e finalidades educativas presente na sociedade hoje, num rápido acesso ao site do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA 2006) foram encontrados 160 grupos cadastrados, entre eles: municípios, projetos governamentais como BB Educar, fundações Bradesco e Carlos Chagas, SESC, SESI, GTs universitários, extensão comunitária, Movimento de Educação de Base (MEB), Igrejas, Sindicato das Indústrias, Movimento dos Atingidos por Barragem, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Pastoral da Criança, Ação Educativa, Centro de Integração Empresa-Escola, Projeto Axé e UNESCO.

Essa heterogeneidade é comum na história da educação de adultos, pela qual é possível identificar várias propostas de intervenção no ensino. Muitas dessas práticas em educação popular se desenvolvem nos locais em que o poder público está ausente – comunidades indígenas, população quilombola, entre outros exemplos –, levantando demandas até então ocultas e, assim, pressionando a inclusão escolar dos grupos socialmente marginalizados.

Na perspectiva político-pedagógica emancipatória o acesso ao saber escolarizado fortalece o movimento de amplos setores populacionais pela afirmação de outras conquistas necessárias à vida cidadã: trabalho, moradia, saúde e lazer. Segundo Arroyo (1987), os grupos populares recorrem à escola a partir dessa ótica, tendo como horizonte uma inserção digna em dada conjuntura social. As classes subalternas sentem necessidade de escolarização a partir dessa análise da conjuntura social, ainda que, muitas vezes, segundo expectativas de realizações mais imediatas como a conquista de um emprego ou a obtenção de um lugar de aceitação em um contexto marcadamente desigual e, em muitos casos, sabidamente desumano.

Nessa movimentação popular ganham visibilidade os grupos etários que já passaram da idade de escolarização sem nunca terem estado em uma escola ou ainda sem terem tido de fato a oportunidade de nela permanecer. A necessidade de educação desses grupos evidencia a dificuldade da escola em promover o acesso ao saber a que se propõe difundir. E, por essa razão, atender a demanda implica olhar não apenas para a exclusão social extra-escolar, mas também para as formas de exclusão promovidas nesse espaço específico.

Nesse sentindo, a modalidade de ensino educação de adultos reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), resulta da tão conhecida reprodução da desigualdade social na escola (BRASIL, 1996). O investimento em educação no país tradicionalmente prioriza os mais jovens, mas, mesmo nessas faixas etárias, o sistema de ensino apresenta deficiências próprias de um modelo massificado e ainda não universalizado, que encontra dificuldades estruturais para respeitar os diferentes tempos de aprendizagem, bem como para considerar as especificidades do processo de conhecimento de uma pessoa, de grupos ou classes sociais.

Vale ressaltar a existência da demanda como reveladora de um lugar ocupado pela escola na pauta reinvidicatória dos grupos socialmente discriminados. Se existe procura é porque está em curso uma movimentação socialmente organizada em favor da democratização do saber, o que inclui a importância atribuída à escola no percurso de formação dos diferentes segmentos sociais e etários, incluso a população adulta não alfabetizada.

> [...] São de massa o sistema educativo, as formas de representação e participação política, a organização das práticas religiosas, os modelos de consumo e os de uso do espaço. Assim, pensar o popular a partir do massivo não significa, ao menos não automaticamente, alienação e manipulação, e sim novas condições de existência e luta, um novo modo de funcionamento da hegemonia. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 310)

Corrobora para essa convicção sobre a importância da pressão dos grupos populares por mudanças sociais, a constatação de que a cada ano os sistemas de ensino são pressionados (por quem passa a noite na fila, por exemplo) a ampliarem suas ofertas nos diferentes níveis e modalidades.

As famílias tomam a escolarização como necessidade para a inserção dos seus filhos no contexto social mais amplo. E, isso se dá apesar da freqüente insatisfação desses grupos para com um modelo de ensino predominantemente alheio aos seus saberes de classe, as suas visões de mundo e as suas necessidades concretas.

Mesmo assim há interesse por escolarização. Arroyo (1987) aponta possíveis razões: os grupos populares vão à escola para instrumentalizar suas lutas, ampliar horizontes existenciais e garantir uma inserção social menos desigual. Vê-se nessa dinâmica que a escola cumpre um papel transformador eminente.

No caso da alfabetização e da continuidade da escolarização das faixas etárias que em princípio estão fora do sistema de ensino, essa demanda existe, porém é gerada quando se faz a oferta. Daí a importância de uma política educacional séria para a modalidade EJA como também a vigilância de uma sociedade organizada que participa e pressiona por ações estatais na direção da inclusão escolar desse contingente socialmente excluído.

Se não existir a oferta tudo se passará como se não houvesse a demanda. Talvez porque, como pensaria Bourdieu (1998), o *ethos* da classe mande que os mais jovens tenham a preferência para assim fazer ascender os interesses coletivos de uma classe em condições de subalternidade. O mesmo autor menciona a existência de um *realismo de classe* que muitas vezes impede os grupos populares de sonhar, ou como lembraria Freire (1997), de reconhecer em si mesmos enquanto pessoas *o direito de ser mais*.

Vai nessa leitura dos grupos subalternos um pouco da sabedoria popular. Provavelmente com uma dose justa de ressentimento, essas pessoas tendem a se considerar culpadas por sua não escolarização. Sozinhas não achariam oportuno ir em busca da possibilidade de escolarizarem-se tardiamente.

É o que se vê quando, por exemplo, no discurso dos adultos não alfabetizados (e isso é muito freqüente) aparecerem frases como: “estou aqui, mas se não aprender ligeiro não venho mais”, “não acredito que possa me alfabetizar”, “parece que uma veia na minha cabeça não funciona”, “papagaio velho não aprende a falar”, “quando criança mulher não ia para escola”, “eu era muito lento, não conseguia entender e abandonei meus estudos”, “de criança eu fugi da escola, agora tenho que agüentar”. Depoimentos como esses também podem ser encontrados na literatura sobre alfabetização de adultos e movimentos sociais; “*mão que foi*

feita para o cabo da enxada acha a caneta muito pesada" (BRANDÃO, 1982, p. 165, grifo nosso).

Esse mesmo adulto que não vê um lugar ocupado pela escola em sua vida ou que apenas vê o vazio deixado por ela, muitas vezes projeta nos mais jovens a importância do estudo. É comum que essas pessoas demonstrem o quanto se esforçaram para garantir e incentivar a escolarização dos filhos ou o quanto se ressentem por um dos seus não ter progredido no estudo, repetindo a sua própria história.

> Tenho 55 anos e comecei esse ano no estudo. Nasci em Pernambuco. Naquela época não estudava porque ajudava na roça. Minha filha mais velha Viviane é professora. A Ariane estuda na faculdade de Administração e a Elaine terminou o Ensino Médio. Minhas filhas me dão muito apoio. Já estou juntando um pouco e lendo pequenas palavras (informação verbal)[1].

Quando chamado para freqüentar, junto com outros iguais, uma classe de alfabetização o adulto não alfabetizado mistura esses sentimentos e visões de escola em seu discurso. Por um lado demonstra entusiasmo em recomeçar e, em recomeçando, diferentes doses de pressa para recuperar o tempo perdido, ameaça ir embora, revela expectativas de aplicação imediata do que deseja aprender, mostra-se ansioso e entusiasmado em conhecer algo novo.

> Quando eu era criança chorava para ir pra escola. Cheguei a fugir da mãe para ir pedir matrícula, mas ela não matriculou porque esperava notícias do pai. Ele estava em São Paulo e disse que em poucos meses vinha buscar a família. Nesse tempo mudamos para o Sítio e a escola ficou longe. Foi um ano bem difícil e não ir para a escola me traumatizou muito [...] Hoje as minhas filhas me dão muito apoio. Eu disse que ia estudar mais o ano que vem, mas se não aprender nada vou desistir. Mas elas querem muito que eu estude. (informação verbal)[2].

Visível é que em meio a essas ambigüidades dos sujeitos aprendentes fica muito forte uma demanda social real por escolarização. Está presente nesse percurso revelado pela narração de diferentes histórias de vida uma relação própria de cada pessoa com o conhecimento.

Geralmente esses percursos são marcados por um saber vivencial e por processos de aprendizagens construídas fora da escola. Quando novamente entram em cena os saberes escolares, o processo de conhecimento do sujeito cognoscente coloca em jogo a negação e a afirmação de novos e antigos saberes (JOSSO, 2004).

Dentro dessa compreensão, a socialização do conhecimento vai desenhando uma alfabetização de adultos que reconhece a importância da subjetividade e do percurso de vida

---

[1] Relato fornecido por Terezinha em uma das aulas no laboratório de informática, Paraná: 2006.
[2] Relato fornecido por Terezinha em uma das aulas no laboratório de informática, Paraná: 2006.

dos educandos e que é parte de um projeto societário maior, imbricado no combate à exclusão, à discriminação e ao preconceito social.

Afinal o que de fato significa ser analfabeto? Como é possível entender a dimensão dessa condição sem nela estar? O que significa ser analfabeto em um país que reconhece tão pouco a diversidade cultural dos grupos populares, num país em que parte da intelectualidade coloca os saberes produzidos por esses grupos na esfera da ingenuidade ou da consciência fanatizada?

Essas indagações marcam a experiência do alfabetizador que busca com esses adultos partilhar conhecimentos, numa relação intersubjetiva que acrescenta novos saberes em trajetórias de vida bastante complexas. Os percursos dessa docência não se reproduzem da mesma forma de uma experiência para outra. Isso porque mesmo na trajetória de um único educador o contraponto das posições e inquietações discentes modifica os objetivos inicialmente pensados/planejados, num processo de conhecimento em que ambos, educador e educandos se modificam e se formam. (FREIRE, 1992)

No percurso desta pesquisadora como alfabetizadora, algumas interpretações sobre a condição de analfabetismo foram sendo definidas, tomando como parâmetro a prática docente e o fundamento teórico que orientou, ao longo de certo tempo, as intervenções realizadas nessa especialidade de ensino. Daí que a compreensão desta pesquisadora sobre ser analfabeto implica relacionar essa condição a um estado de exclusão de direitos econômicos, políticos (ainda que votar seja possível), sociais e culturais. Ser analfabeto relaciona-se ao ser trabalhador, ao ser pobre, ao viver do subemprego, ao viver com dificuldades na periferia dos grandes centros ou no meio rural, ao sofrer discriminação pelo fato de ser negro, nordestino, caipira, caiçara, pescador, mulher ou velho.

No Paraná a taxa de analfabetismo (Pnad, 2005) é de 7,6% ou cerca de 540 mil paranaenses com 15 anos ou mais. Seguindo a tendência nacional 25%, dos paranaenses não alfabetizados moram na zona rural e 74% na zona urbana. Os dados do IBGE indicam que as mulheres constituem a maioria com 60% e a faixa etária com mais de 49 anos representa 69% da demanda. Se considerado o índice de analfabetismo funcional o Paraná apresenta uma taxa de analfabetismo próxima de 21%. (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS, 2007).

Essas parcelas de discriminação se somam em cada um desses adultos para fazê-los diminuírem e decrescerem, como se a condição de tudo isso neles se resumisse quando na verdade a imagem por eles assumida lhes é muito mais exterior e tem que ver com a discriminação de uma pessoa ou grupos sociais por parte de uma sociedade, na maioria das

vezes, indiferente. O significado desse sentimento pode ser avaliado pela descrição de Luzia, em “O lugar dos livros”. (BARRETO, 2005, p. 24).

> Sou Luzia uma paraibana que enfrenta a vida. Por isso estou com os meus colegas aprendendo a “lê com facilidade”.
> Quando dizem que vida de analfabeto é difícil “tão” dizendo a verdade. Olha o que aconteceu comigo.
> Um dia consegui uma faxina na casa de um médico. Era uma faxina boa. Só um ônibus para “pegá”, a patroa era gente fina e o trabalho era “deixá” a biblioteca do doutor sem pó.
> No primeiro dia, D. Teresa me ensinou tudo, direitinho. A gente precisava “tirá” os livros, “pô” eles na mesa, “limpá” um por um e depois “deixá” na estante de novo. No primeiro dia fiz tudo e fui embora.
> Na outra semana, D. Teresa ficou me esperando. Foi dizendo que muitos livros ficaram virados de cabeça para baixo, que isso não podia mais “acontece”[...]
> Ela achava que eu era distraída. Mas o problema era outro.
> Eu não sabia se o livro tava ou não de ponta cabeça porque não sabia mexer com as letras.
> Não queria “perdê” o trabalho. Comecei “abri” os livros, quando tinha alguma figura “tava” salva. Mas tinha que “achá” um jeito pros outros casos. Depois de “olhá” daqui e dali, matei a charada. Descobri que quase todas as páginas tinham números na parte de baixo ou no alto e os números eram meus conhecidos.
> Se errei alguma vez, a D. Teresa não reclamou.
> Hoje que alívio, não preciso mais de truques!

Adentrar ao significado desse conjunto de marcas sobre a pessoa analfabeta implica compromisso com a alteridade. Significa vê-la como sujeito capaz, buscar com ela um conhecimento afirmativo da sua subjetividade e partilhar saberes considerando uma trajetória de vida que se fez ao largo da escolarização. Sem esse conjunto de práticas qualquer aproximação ou intervenção pedagógica se faz artificial, mecânica, determinista, pouco dinâmica, restritiva.

Trata-se de, com o *sujeito cognoscente* (FREIRE, 1997), interpretar essa condição existencial redimensionado a veracidade da introjeção da culpa individual, valorizando conhecimentos que se construíram ao longo de uma história e que estão presentes no percurso de uma prática alfabetizadora, na somatória de muitas histórias de vida, na leitura do mundo que precede a da palavra escrita.

Para essa busca não basta o modelo escolar já instituído porque esse se revelou bancário, alheio ao pensar a realidade e a sabedoria popular. É preciso educar sob um outro ponto de vista mais afinado aos interesses emancipatórios dos grupos sociais que reivindicam o ensino.

Para Freire (1987) essa prática educativa que se compromete com a emancipação popular corresponde a uma Pedagogia Libertadora, um projeto educativo que se desdobra em um conjunto de práticas, idéias e finalidades sobre educação, sobre o sentido formador dos processos de ensino-aprendizagem.

À medida que estas idéias sobre *educação emancipatória* circulam socialmente, geram novos saberes, pois passam a ser ressignificadas por outros sujeitos sociais. Desse debate ideológico sobre concepções pedagógicas emergem muitos embates que põem em evidencia o sentido político da prática educativa. Diferentes modos de pensar e fazer educação de adultos no Brasil ganham visibilidade. Ensaia-se um confronto ideológico que permite afirmar ou questionar a tradição das muitas práticas de alfabetização existentes hoje no país.

Dentre as formas de circulação de saberes e práticas pode-se incluir a cultura impressa, amplamente divulgada no meio social e, diga-se de passagem, fundadora da sociedade contemporânea embora no Brasil esse acesso tenha sido prioritário aos centros urbanos e às classes sociais abastadas. As desigualdades estruturais da sociedade brasileira colocam a questão da exclusão há muito tempo na pauta política, daí o tema educação e desenvolvimento ser recorrente nas políticas educacionais ontem e hoje.

> O ano de 2007 é o prazo que completa a década da educação, meta imposta pelo governo brasileiro na gestão iniciada em 1995, que incentivou, entre outros fatores, as políticas de aceleração e nivelamento da escolaridade em processo nos últimos cinco anos em todo o país, como remédio para aliviar o impacto dos baixos índices de escolaridade do povo brasileiro revelado nas pesquisas do IBGE e do MEC. Esse dado é utilizado também para explicar a lentidão de inserção do Brasil, no cenário internacional, como país de desenvolvimento cultural e econômico, em descompasso com a meta de globalização do mercado mundial, em razão do analfabetismo, o elemento tido como principal no atraso do ritmo desse processo. (SOARES, 2006, p. 63).

Consequentemente, a desigualdade na circulação da informação e do conhecimento é acentuada no caso de sociedades como a brasileira, letradas porém altamente excludentes. A circulação de textos impressos como livros, jornais, cadernos, folhetos, cartazes, ao lado de tecnologias recentes como a rede, o computador, o software, o livro digital, é uma realidade, mas não para todos e todas.

Os dados divulgados pelo IBGE (Pnad, 2005) indicam crescimento de 2,5 pontos percentuais quanto à presença do computador nos lares brasileiros, chegando a cerca de 19%. O mesmo estudo mostra o aumento no acesso à internet, cerca de 13,7%. O uso da internet em espaços além da residência – trabalho, escola, *lan house* – chegou a 21% dos brasileiros com 10 anos ou mais. (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS, 2007).

Entretanto os indicadores sociais divulgados pelo IBGE (Pnad, 2005) apontam para 28 milhões de famílias com crianças e adolescentes de até 14 anos e cerca de 40% delas vivendo, com um rendimento mensal per capita de até meio salário mínimo. A renda de cerca de 77% das famílias brasileiras é inferior a 10 salários mínimos, correspondendo a cerca de 30 milhões de domicílios enquadrados como a base da estrutura de estratificação econômica

brasileira, nas classes C, D e E. Estes extratos abrangem cerca de 50% do mercado de consumo, muito embora o setor econômico não esteja a eles preferencialmente voltado e, ainda que nos últimos anos os indicadores econômicos apontem crescimento no consumo nesses segmentos societários, ítens como o computador e a internet são considerados supérfluos para a maioria da população. (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS, 2007).

Nos últimos anos os processos de exclusão social tornaram-se mais complexos e ampliaram os desafios para a conquista de uma educação emancipatória, incluindo aí o sentido da alfabetização hoje.

> As tecnologias informacionais e seus mecanismos de dominação pela linguagem, forma e conteúdo, contribuem também para o agravamento deste novo analfabetismo que não se restringe aos códigos de leitura, escrita e cálculo, mas também à apreensão do sujeito, das expressões áudio-visuais e dos meios de comunicação, ficando a mercê da tirania das imagens e dos espetáculos da tevê e do vídeo, sem contar a Internet, quando excluídos desse processo de democratização dos saberes necessários para a utilização crítica e consciente do ferramental e da comunicação que veicula. (SOARES, 2006, p. 34).

A desigualdade é fator gerador de diferentes níveis tecnológicos em uma mesma sociedade, revelando disparidades no acesso à tecnologia da escrita em uma sociedade letrada. É por essa razão que se coloca como central democratizar o acesso à produção tecnológica.

Antes alfabetizar-se implicava o domínio do instrumento texto impresso. Hoje, diante de outros portadores pode significar também conhecer novas tecnologias. Estas já fazem parte do cotidiano do adulto não-alfabetizado que agora, além de enfrentar, por não saber ler o texto impresso, dificuldades conhecidas – pegar ônibus, ler bula de remédio, não ser enganado no troco, achar o nome de uma rua – se depara com novas dificuldades como digitar senhas, ir ao caixa eletrônico, entender o que vai no seu demonstrativo de pagamento, pagar contas, votar na urna eletrônica ou receber a “bolsa família” na lotérica usando cartão. Vê-se assim, a ampliação da desigualdade no acesso ao conhecimento também no caso da informática.

Concorda-se com o argumento de Soares quando afirma que

> A relação entre cidadania e educação amplia seu sentido na medida em que o desenvolvimento científico e tecnológico complexifica processos, eleva a qualidade de bens culturais e amplia o fosso entre a participação democrática e a apropriação dos benefícios da revolução científica tecnológica por todas as pessoas. E também na medida em que o conhecimento indispensável para o discernimento e compreensão dos mecanismos de comunicação e poder passa pela educação escolar e está não é extensiva com a mesma qualidade para todas as pessoas. Além disso, a prática da educação escolar sempre esteve em descompasso em relação aos demais segmentos sociais no que diz respeito à busca por inovações. (SOARES, 2006, p. 30).

Até que ponto o contato com as tecnologias provoca estranheza e dificuldades para quem não sabe ler e até que ponto essas pessoas, como a alfabetizanda Luzia Alves que encontrou uma maneira de guardar os livros corretamente na estante ensaiam estratégias de inserção nessa sociedade letrada e tecnológica? E até que ponto a escola está preparada para acolher essa demanda?

Para democratizar o acesso ao instrumento escrita numa alfabetização contextualizada e a serviço da emancipação, essas situações necessitam ser consideradas como parte das apropriações culturais dos sujeitos sociais na instrumentalização de suas lutas. Deve-se levar em conta a necessidade de utilizar todos os espaços possíveis de veiculação simbólica próprios dessa temporalidade histórica. E, certamente, a escola continua tendo um papel importante nisso.

Uma análise coerente com essa dinâmica social necessita ser feita para ampliar o conhecimento sobre o que está mudando nos processos escolares quando entram em cena outras linguagens e como repercutem as relações entre comunicação, educação e tecnologias nas metodologias de ensino.

Considerando a escola um espaço para apropriação da modernidade, a democratização dos saberes e o acesso aos bens simbólicos e materiais se colocam na linha de frente para repensar o projeto formador em curso na sociedade hoje.

Litwin (1997) sugere algumas formas para inserção da escola nesse conjunto de novas produções culturais de natureza tecnológica: 1. assumir-se como parte do debate, como mediadora cultural; 2. conscientizar pela problematização do cotidiano; 3. dialogar com a cultura de referência dos grupos populares; 4. apropriar-se das linguagens tecnológicas enquanto instrumentos de intervenção na realidade. São propostas geradoras de mudança nas formas de organizar o saber, reafirmadas pelas tecnologias e mediações culturais em curso e, que, na visão desta pesquisadora, também na alfabetização de adultos, ganham visibilidade e assumem importância.

3 PRODUÇÃO CULTURAL E ESCOLA

Na intenção de definir o software Luz das Letras como um produto da cultura escolar será esclarecedor ir ao campo da produção de materiais didáticos para contextualizar sua dupla natureza, qual seja seu conteúdo eminentemente didático e suas características enquanto portador informático.

De um modo geral uma produção didática pode ser pensada como parte da mediação cultural que a escola se propõe realizar, seja de forma desveladora ou conformadora da realidade e, nessa visão, cada proposta de intervenção pedagógica, materializada num portador específico, pode ser tomada como parte do debate curricular sobre as finalidades do ensino e o lugar ocupado pelo saber escolar na sociedade.

Uma produção didática necessita ser pensada não apenas segundo o seu conteúdo prescrito e formato material, mas em relação aos sujeitos e às práticas educativas para os quais se destina. A escola entra em evidencia como espaço de mediações e de produção de sentidos sobre os produtos escolares. Daí porque situar a elaboração de materiais didáticos em relação ao contexto da produção cultural da sociedade e, particularmente, às práticas educativas.

A natureza didática do Programa Luz das Letras está sendo tomada segundo essa concepção, tendo como base o debate teórico curricular que situa as propostas educativas na dimensão do prescrito e do vivido na escola. É nesse sentido que o software está sendo entendido como *um produto da cultura escolar que representa parte do conhecimento escolarizado sobre alfabetização em um tipo de portador informático tendo em vista os sujeitos e suas práticas.*

Para avançar nessa conceitualização, buscou-se a contribuição de autores ligados ao debate teórico acerca das relações da escola com o seu tempo – Goodson (1991), Chartier (1990), Williams (1970; 2000), Dubet (1994), Forquin (1992), Sacristán (1996) e Freire (1966; 1996). Também se pretendeu uma aproximação com o significado da cultura do ponto de vista da Antropologia – Laraia (2004) – na intenção de ver a cultura na sua plasticidade e influências sobre os sujeitos e as práticas sociais.

A pesquisa encontrou nesses estudiosos suporte para uma teorização voltada para os sujeitos e suas práticas e que, dialogando com a Sociológica Crítica, situa a escola na sua relação com o contexto macro-social partindo de sua lógica mais intrínseca.

Com base nessas teorizações foi possível avançar numa leitura contextualizada dos produtos escolarizados – o livro didático, o software educativo, entre outros – e refletir sobre as finalidades do ensino, seja na escola ou outros locais em que se discute a formação humana.

Os teóricos consultados dirigem seus olhares sobre a escola por entender que ela responde a uma função social historicamente relacionada com a produção e a legitimação da sociedade moderna, sendo ao mesmo tempo um produto dessa sociedade e um fundamento necessário ao sucesso da mesma. O argumento é o de que além da função socializadora que marca a sua permanência enquanto projeto de realização da modernidade, existem outros papéis e projetos sociais disputando espaço nela mesma. O pressuposto é a existência de uma dinâmica de interação nas práticas culturais, marcada por relações de reciprocidade, conflitos e apropriações simbólicas.

Em resposta à crítica à escola reprodutora das desigualdades sociais, presente em teóricos como Bourdieu (1970), o fundamento central desses estudos é a idéia de que esta organização não é passiva frente às desigualdades sociais e nem apenas conformada ao seu papel institucional e ideológico. Nas práticas educativas os sujeitos tomam posição frente às determinações sociais e, segundo Raymond Williams (1970), frente à cultura própria de seus tempos históricos.

Williams (1970) reforça a perspectiva sociológica pelo olhar da história, argumentando que no processo de seleção cultural realizado pela escola, certas identidades podem ser afirmadas ou silenciadas, visto ser essa seleção resultado de permanências e mudanças, podendo ser evidenciada não apenas pelos elementos culturais que perpetua como também pelos esquecimentos que realiza.

Para Freire (1996) é fundamental o reconhecimento da identidade cultural dos educandos, especialmente quando discute a relação das práticas educativas com os saberes populares. Segundo a perspectiva freireana, a forma como a prática educativa aborda a questão do respeito à identidade cultural se reflete na seleção de conteúdos que realiza e pode evidenciar projetos educativos movidos por finalidades emancipatórias ou voltados à domesticação dos aprendizes via conformação cultural. Freire (1966) enfatiza fortemente o diálogo nos processos educativos, especialmente aqueles nos quais se pretende assumir uma *educação como prática de liberdade.*

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador,

> realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*. [...] A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*. (FREIRE, 1996, p. 46-47).

A seleção dos conteúdos na relação da escola com a exclusão ou inclusão de sujeitos dotados de identidades culturais próprias é também abordada por Roger Chartier (1990) que entende a prática escolar como representação das experiências dos grupos sociais com o seu tempo histórico. Os sujeitos, nessa abordagem, estão socialmente situados e, segundo o lugar que ocupam, estabelecem relações com outros sujeitos e com o seu próprio grupo de pertencimento. Desse processo resultam apropriações sobre a experiência socialmente construída.

François Dubet (1994) evidencia a existência de arranjos sociais específicos geradores de relações de tensão na escola. Afirma que sob a função massificadora dessa instituição se esconde uma heterogeneidade de conflitos e expectativas por parte daqueles que compartilham dessa experiência cultural. E, em cada contexto, tempo e lugar a escola constrói novos arranjos para promover o ajustamento dessas diferentes expectativas sociais.

Assim é possível ver que a produção cultural da sociedade envolve antagonismos, disputas societárias e estratégias de luta. Na alfabetização de adultos, essas são considerações importantes porque permitem o questionamento sobre a forma como os saberes são socialmente acolhidos nas relações intersubjetivas e na prática cultural.

Dialogando com as abordagens históricas e sociológicas, a antropologia acrescenta outros argumentos que corroboram para a afirmação desse olhar dialético sobre as relações sociais a partir do conceito de *tradição cultural* (LARAIA, 2004).

A tradição representa a continuidade social e se renova a cada geração, na prática cultural dos sujeitos responsáveis pela transmissão dos valores permanentes de um grupo. Ocorre que essa prática não é sempre homogênea ou consensual. As diferentes formas de participação na cultura, mesmo quando voltadas à manutenção de uma sociedade, muitas vezes geram interesses distintos e dissensos velados ou anunciados. Consequentemente abrem-se espaços de mudança na cultura, seja a partir da sua própria dinâmica ou a partir da influência de outras concepções de mundo provenientes de sociedades distintas. "Cada mudança, por menor que seja, representa o desenlace de numerosos conflitos. Isto porque em cada momento as sociedades humanas são palco do embate entre as tendências conservadoras e as inovadoras" (LARAIA, 2004, p. 99).

Nesse sentido, ainda que esteja em jogo um conjunto de relações sociais marcadas pela opressão e dominação cultural, incluindo-se aí o impacto ideológico e histórico das variadas formas de etnocentrismo, muitas vezes responsáveis pela destruição completa de sociedades ou grupos, o olhar da antropologia revela *a cultura como dinâmica*, isto é, capaz de adaptar suas tradições, modificando suas formas de interação com a realidade.

Desse ponto de vista as variações de pensamento e as relações sociais são fatores de mudanças culturais, segundo uma lógica relacional, na qual estão em destaque os sujeitos socialmente localizados e a natureza das interações estabelecidas entre eles – coercitivas, consensuais, conflituosas ou dialógicas.

Com base na contribuição dos autores e campos de estudo aqui mencionados é possível compreender a escola como produto do seu tempo e como ativa na produção cultural de uma sociedade. A *cultura escolar* encontra variadas formas para fazer circular saberes e práticas específicas desse meio e, ao fazê-lo, deixa marcas nos sujeitos aos quais destina seu projeto formador e em todos os envolvidos na tarefa de implementar propostas pedagógicas. Ao mesmo tempo, a escola aparece como um espaço marcado pela ação cultural dos sujeitos sociais que imprimem nela significados, o que revela o caráter sempre dialógico da prática educativa. Nesse espaço de mediações cada escolha é ideologicamente marcada, não havendo neutralidade na circulação dos saberes e nas visões de mundo.

Decorre daí que os produtos da cultura escolar – os materiais didáticos, os livros de chamada, a arquitetura, os regulamentos normativos das regras de conduta, a forma de organizar o tempo e o conhecimento, entre outros exemplos - aparecem como elementos já dados no cotidiano da escola. Entretanto, cada uma dessas permanências representa uma construção social marcada por disputas, aproximações e oposições, o que permite relativizar a tradição e a naturalização de certas práticas educativas.

A História da Educação acrescenta a esse olhar relativizador das tradições a compreensão documental dos diferentes materiais didáticos. Os documentos – o manual de ensino e o currículo, por exemplo – expressam o modo como a escola se relaciona com a sociedade e o modo como representa um projeto societário. Nesse sentido, ao estudar esses documentos é possível dialogar sobre o modo como certas propostas de intervenção tornaram-se ou não parte da prática dos sujeitos, fazendo circular visões de mundo e perpetuando ou negando tradições incorporadas no modo de fazer educação.

Sacristán (1996) e Forquin (1992) analisam o caráter prescritivo dos documentos escolares, centrando suas teorizações nas questões relacionadas à seleção da cultura. O material didático é por eles entendido como um documento que traduz o currículo oficial,

numa linguagem mais acessível àqueles que irão implementá-lo. Mas, ao fazê-lo, por mais que se pretenda o controle sobre as práticas de ensino, os sujeitos modificam esses documentos, implementando o *currículo em ação.* (SACRISTÁN, 1996). Complementando essa abordagem, Giroux (1997) afirma que os docentes são *intelectuais da educação* empenhados em buscar formas de interferência no currículo oficial e suas práticas revelam o modo como eles próprios pensam, planejam e encaminham seus ensinos.

Os educandos também imprimem significados ao processo educativo que vivenciam, criando centros de interesse segundo seus modos de conceber a realidade e de nela se inserir e segundo a relação que estabelecem com o projeto formativo a eles destinado:

> Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1996, p. 49).

Apple (1989), em seu livro *Educação e Poder*, aborda a cultura como experiência relacional entre sujeitos, instituições e conjunturas macro-sociais, destacando as pesquisas de Ângela McRobie, Paul Willis, Robert Everhart sobre a cultura juvenil e a relação que estudantes estabelecem com a escola. Dentro de uma abordagem teórica que dialoga com a tradição antropológica e com a sociologia, via etnografia marxista, esses pesquisadores demonstram o processo de apropriação que estudantes realizam diante do projeto formativo vivido na escola. Para Apple, “essas pesquisas fornecem uma base importante a partir da qual podemos questionar a relação entre as características internas das escolas, a cultura vivida dos estudantes dentro delas e as necessidades de acumulação e legitimação às quais as escolas devem responder”. (1989, p. 111).

Buscando identificar a repercussão dos projetos educativos nas práticas vividas, numa abordagem mais voltada à História do Currículo, Goodson (1991) indaga sobre o porquê de certas inovações pedagógicas não repercutirem como o esperado no campo educacional e propõe o desenvolvimento de investigações atentas ao como os sujeitos históricos e suas práticas respondem a essas inovações. Afirma que deixar de considerar a reação dos sujeitos aos quais certos projetos formativos se destinam é o primeiro passo para o fracasso de uma inovação curricular. O autor argumenta ainda que os sujeitos sociais na escola se apropriam das inovações propostas e, num movimento de resistência e criação, geram novos significados, reconduzem certas práticas, enfim utilizam os documentos prescritivos como espaço de representação das visões de mundo que os movem.

Ao constatar esse processo de apropriação, Chartier (1990) situa o lugar social ocupado pelos sujeitos como diferencial nessa representação, o que reforça a idéia presente em Goodson (1991) de um currículo enquanto prática permanente, uma construção tipicamente escolar, o resultado de conflitos, debates e consensos provisórios.

A aproximação com a História do Currículo permitiu destacar alguns conceitos fundamentais para a construção desta pesquisa: *apropriação* e *representação*. Estes conceitos fundamentam um olhar para o material didático não apenas naquilo que nele está prescrito, mas também nos significados gerados a partir dele, localizando-o enquanto produto cultural que reflete as permanências e as mudanças da prática educativa.

Nessa perspectiva teórica, a cultura escolar expressa a circularidade entre os saberes e entre os sujeitos concretos envolvidos em uma dada experiência social. A cultura é assim vista como viva na busca de respostas aos desafios do presente e que necessita ser colocada, preferencialmente, de um ponto de vista relacional (WILLIAMS, 2000), oposto às visões etnocêntricas que costumam negar a identidade cultural dos sujeitos. Os produtos escolares expressam a tensão no campo educacional e se constituem como meios responsáveis pela circulação de determinados saberes em detrimento de outros, numa luta pela afirmação e representação de identidades sociais (CHARTIER, 1990).

É segundo essa leitura que o programa Luz das Letras é considerado *um produto cultural*, resultado de um processo de seleção a partir de critérios e de finalidades educativas. Sua natureza didática e prescritiva torna-o parte do debate em torno da definição de propostas curriculares, políticas afirmativas e metodologias de ensino no campo da alfabetização de adultos. Trata-se de um portador didático que pretende circular em diferentes contextos educativos e que será apropriado de diferentes maneiras pelos sujeitos aos quais se destina.

3.1 DIFERENTES OLHARES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS

Uma abordagem recorrente em vários estudos sobre materiais didáticos, e sobre o livro didático em particular, é aquela centrada na análise do conteúdo ideológico desses portadores.

No Brasil, esses estudos foram amplamente difundidos na década de 1980 sob a influência da Sociologia Crítica na educação. Obras como *Ideologia no livro didático* (FARIA, 1994) e *Mentiras que parecem verdades* (BONAZZI; ECO, 1980) são

representativas desse período e continuam ainda hoje contribuindo para denunciar o repasse de visões de mundo conformistas e mistificadoras da realidade via textos didáticos.

Esses estudos apontam para o caráter autoritário dos portadores didáticos que se prestam a legitimar o *status quo* por meio do ocultamento das contradições sociais. Afirmam que isso ocorre porque os livros didáticos pouco mencionam os conflitos, fantasiam demasiadamente as relações sociais sob o pretexto de didatizar, desconsideram as diferenças de raça, credo, gênero e classe, veiculam estereótipos e, assim, deixam em segundo plano a problematização da realidade.

Além dessa análise centrada no caráter prescritivo-ideológico-dominador dos livros didáticos, tais estudos apontam equívocos conceituais nesses portadores, revelando que os mesmos muitas vezes veiculam saberes ultrapassados, desatentos quanto aos avanços científicos e tecnológicos das disciplinas representadas no currículo, bem como quanto às concepções teóricas do campo educacional. A criação do Programas Nacional do Livro Didático (PNLD), na década de 1990 é, em certa medida, influenciada por essa tradição de análise.

Essa década é pródiga em análises críticas sobre o papel ideológico dos materiais didáticos, complementadas por novos enfoques, dentre os quais o livro como *mercadoria* (APPLE, 1995) que mobiliza interesses econômicos e exerce influência na conformação dos programas educacionais e práticas docentes.

A figura do professor continua a ser questionada como executor do programa contido no livro didático e o próprio currículo escolar subordina-se, nessa ótica, a uma *indústria cultural* (ADORNO, 2002) que a cada dia obtém maior influência econômica no meio educacional. Apple reforça esse argumento, afirmando, "são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo" (1995, p. 85).

Ao lado desse *racionalismo instrumental* (GIROUX, 1997) que reduz o trabalho do professor ao plano da execução, Apple (1995) aponta para a invisibilidade e passividade dos estudantes, destinatários finais de uma produção didática. Isso porque o mercado editorial movimenta-se em função das escolhas docentes e assim não há nenhuma referência direta ao seu público real nas estratégias comerciais das editoras.

> Ao contrário da maior parte dos outros tipos de publicação, os editores de livros-textos não definem seu mercado em termos de reais leitores de seus livros, mas sim em termos dos/as professores/as. O/a comprador/a, ou seja, o/a estudante tem muito pouco poder nessa equação, salvo os poucos casos em que possa influenciar a decisão de um/a professor/a. (APPLE, 1995, p. 9).

Esse olhar sobre o livro mercadoria contribui para a denúncia de uma relação problemática entre produção didática e massificação do ensino. Nessa visão os livros didáticos são considerados como instrumentos de controle sobre a prática escolar e sobre o trabalho docente em particular. No plano ideológico o cotidiano da escola fica restrito ao executar, transferindo-se o pensar sobre as finalidades do ensino para outras esferas decisórias – a pesquisa educacional, as macropolíticas e os programas nacionais que tomam para si o objetivo de inovar o ensino.

Desse modo, a ênfase no caráter ideológico e dominador da produção didática ajuda a difundir uma necessária visão crítica sobre esses textos. Porém, há nessa visão uma marca determinista sobre os produtos escolares de natureza didática, tendendo-se a considerá-los apenas instrumentos de promoção da ideologia dominante e correndo o sério risco de tornar ausentes os sujeitos protagonistas da prática educativa.

Entretanto, outras perspectivas teóricas – sob a influência da Sociologia da Experiência, da Historia da Educação, das Teorias da Comunicação e Informacionais e da própria Sociologia Crítica – somam-se a esses estudos favorecendo uma leitura mais abrangente da questão.

Conceituar os materiais didáticos passou a ser uma tarefa mais complexa, relacionada à variabilidade (BATISTA, 1999) desses portadores e à dinâmica do cotidiano escolar. Nos últimos anos a análise dos portadores didáticos permite considerá-los sob variados enfoques entre os quais se destacam o papel dos meios e a perspectiva dos sujeitos.

Nessa perspectiva, os diferentes produtos didáticos podem ser analisados na interlocução com os seus destinatários e como fenômenos da comunicação humana. É possível verificar novos textos didáticos – não apenas o livro, mas também outros portadores – ocupando espaço na sociedade, por exemplo, o computador, o software e os meios audiovisuais. A recepção ativa dos educadores e dos educandos quando da utilização desses *textos didáticos* (APPLE, 1995) nas práticas escolares tem despertado maior interesse nos estudos sobre os produtos escolarizados, tanto no campo da didática como no da comunicação mediática. Ao entender o público como *recepção* Wolton reitera que

> Um dos estereótipos mais constantes consiste em desvalorizar a recepção. Mas como já disse, são esses mesmos indivíduos que votam, que escutam rádio e que assistem televisão. Como, de um lado, admitir a inteligência dos cidadãos, a ponto de fazer desta a fonte da legitimidade democrática por meio do sufrágio universal e, de outro, considerar o público das mídias influenciável e idiota? (2004, p. 66).

Além da relação com o campo da comunicação, a produção didática também pode ser abordada com base nos estudos da História do Livro e da História do Currículo, para os quais o livro didático é considerado um documento e ao estudá-lo é possível colher pistas sobre as finalidades pedagógicas e as disputas ocorridas na ação dos sujeitos em determinada conjuntura.

> Em se tratando de livros que foram organizados e distribuídos em escolas do século XIX e início do XX, podemos observar, em seu conjunto, elementos diferenciados de vários âmbitos da cultura social mais ampla, assim como os diferentes valores que fizeram parte da cultura escolar de certa época e sociedade. É particularmente nesse aspecto que recai minha preocupação com esse tipo de fonte, justamente porque ele nos permite, como já dissemos, olhar a instituição por dentro a partir de sua análise interna. Nesse sentido, entendo que a contribuição avança pelo fato de não se restringir exclusivamente às práticas escolares, mas também, e principalmente, ao seu conteúdo, uma vez que os elementos contidos no livro dão vida e, ao mesmo tempo, significado às práticas escolares. (CORRÊA, 2000, p. 17).

Com base nessas perspectivas de análise é possível afirmar que os materiais didáticos não apenas se constituem em instrumentos de legitimação ideológica, como também refletem as disputas societárias acontecidas na trama social mais ampla. Documentam tendências pedagógicas de uma época, são utilizados por diferentes sujeitos, podendo servir tanto para a promoção de visões de mundo conservadoras como transformadoras das relações sociais. A dinâmica das práticas pedagógicas pode inclusive imprimir finalidades opostas àquelas pensadas *a priori* por determinado portador didático.

> O livro escolar, ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura arbitrariamente. É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla. Por isso, esse tipo de material serve como instrumento, por excelência, da análise sobre a “mediação” que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social. (CORRÊA, 2000, p. 19).

Os portadores/textos didáticos podem ser conceituados como objetos culturais, tecnologias de uma dada temporalidade. Cada um deles possui uma lógica intrínseca para organizar e divulgar informações, considerando todo o processo de legitimação ideológica aí implícita. Nesse sentido representam a pedagogia de uma dada temporalidade, prescrevendo práticas educativas aceitáveis e o lugar dos sujeitos que atuam no ensino. Em torno de seu conteúdo prescrito os materiais didáticos foram se constituindo ao longo do tempo em produtos tipicamente escolares e, assim, foram indicando os papéis assumidos pela escola laica na construção da modernidade por meio do ideal de universalização do saber:

> Os livros ou cadernos indicados devem adaptar-se perfeitamente a nossos princípios, já expostos de facilidade, solidez e brevidade em todas as escolas, tratando-os com fundamento e cuidado para que se constituam uma imagem exata do universo. Tudo

> deve estar exposto com simplicidade e linguagem comum, a fim de iluminar de tal maneira os alunos que possam compreender naturalmente e sem necessidade de professor. (COMENIO, 1983, tradução nossa)[3].

Atualmente essa produção é cada vez mais objetiva, especializada e materializada como mercadoria: a forma como o mercado editorial seleciona e divulga seus livros e a técnica de produzir o livro, a revista, o software, são alguns exemplos. Na atualidade o mercado editorial tem na produção didática um grande filão comercial, especialmente no caso brasileiro.

> O PNLD não só é o maior programa de fornecimento de material didático do Brasil, como juntamente com os outros programas de distribuição de livro (para bibliotecas, por exemplo), em 2001, conforme afirmou Maria Helena Guimarães de Castro (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC) na mesa redonda sobre questões educacionais da atualidade, promovida pela publicação Estudos Avançados em 27 de abril de 2001, situou o Brasil como o país que neste ano teve o maior programa de fornecimento de livro do mundo, entrando, por isso, para o *Guiness*, o livro de recordes. (CASSIANO, 2005, p. 288).

Ao lado de sua materialidade histórica a forma como cada portador veicula informações é outra dimensão constitutiva da produção didática. O modo como transmite seu conteúdo e o momento de encontro com seus receptores permite ver os textos didáticos ressignificados nas experiências sociais, uma vez que é na circularidade social que se desenham os alcances e limites de uma produção para o ensino. Da compreensão de que os materiais didáticos possuem uma linguagem tendo em vista *o público* ao qual se destinam, surgem categorias de análise, influenciadas pelo campo da comunicação: *recepção ativa*, *apropriações* dos sujeitos sobre o portador e *mediação cultural* (MARTÍN-BARBERO, 2003).

> [...] na leitura – como no consumo – não existe apenas reprodução, mas também produção, uma produção que questiona a centralidade atribuída ao texto-rei e à mensagem entendida como lugar da verdade que circularia na comunicação. Levar a centralidade do texto e da mensagem à crise implica assumir como constitutiva a *assimetria* de demandas e competências encontradas e *negociadas* a partir do texto. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 291)

Considerando o contexto intersubjetivo da circulação de saberes e tomando como referência o papel da linguagem escrita na difusão ideológica, pode-se afirmar que uma marca

---

[3] Los libros o cuadernos indicados deben adaptarse perfectamente a nuestros principios, ya expuestos, de facilidad, solidez y brevedad en todas las escuelas, tratándolo todo llanamente con fundamento y cuidado para que constituyan una exactísima imagen de todo el universo (que ha de grabarse en el alma). Y con gran encarecimiento advierto que todo debe estar expuesto con llaneza y en lenguaje corriente, a fin de que ilumine de tal manera a los discípulos, que puedan comprender de modo natural, y sin necesidad de Maestro, cuantas enseñanzas encierren. (COMENIO, 1983).

da produção didática, na maioria das vezes, seja pensar o processo de ensino sem a presença direta dos seus destinatários.

O fenômeno intersubjetivo (interlocução) ocorre *a posteriori* e a produção se faz tendo em vista um receptor ausente. Mesmo na hipótese de haver participação docente e discente, o processo da produção representaria parte dos destinatários e, uma vez materializado num produto – livro, revista, folheto, software -, este passa a ser datado, portanto limitado a uma temporalidade.

Aceitando-se essa hipótese, uma produção didática é incapaz de antever amplamente sua repercussão social. Nesse sentido é importante considerar com tranqüilidade os limites de alcance de qualquer tipo de portador didático e apostar numa perspectiva de interlocução que vai além do prescrito.

Uma produção extremamente avançada para uma época pode não repercutir como inovadora entre os sujeitos em uma dada conjuntura, porém uma outra mais linear ou conservadora pode gerar uma profusão de práticas. Tudo dependerá da circularidade dessas propostas de intervenção no ensino e de como repercutirão essas idéias na ação dos sujeitos e nas mediações pedagógicas que realizam.

Quantas propostas inovadoras na história da educação brasileira ficaram apenas no papel? Talvez não tenham acontecido da forma prescrita, mas tenham repercutido na ação dos profissionais da escola ou em espaços não escolares com desdobramentos outros. Ou, ainda, tenham simplesmente caído no esquecimento pela seleção cultural praticada pelos sujeitos concretos na escola.

Relacionando a questão da produção didática com a alfabetização de adultos, relevante aos objetivos desta pesquisa, seria oportuno problematizar sobre os alcances desses portadores, especialmente considerando a pedagogia proposta por Paulo Freire

> Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si. Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que poderemos chamar ‘nossa época’, se encontra, ao nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação. (1987, p. 92).

Seria inadequado afirmar a existência de um material didático freireano na perspectiva mais tradicional dessa produção. A concepção poderá ser, a proposição das práticas alfabetizadoras também poderá se apoiar em pressupostos dessa pedagogia e em práticas já realizadas dentro dessa perspectiva. Porém, não seria possível, distanciado de um contexto específico, eleger, como fez Paulo Freire na experiência de Angicos que levou as reflexões

escritas na *Pedagogia do Oprimido* (1987), temas geradores relativos ao contexto sócio-cultural de um grupo específico de educandos. Esse material didático encontraria limites nas tentativas de antecipar as repercussões das atividades propostas nas interações reais entre os sujeitos envolvidos.

Por uma outra perspectiva, a proposta freireana inclui um processo de sistematização das *práticas libertadoras,* direcionado à socialização de saberes, práticas que podem ser entendidas como produções didáticas. Algumas dessas elaborações utilizam portadores como: folhetos, cartazes, almanaques, slides, relatos e até mesmo meios de comunicação.

As *Cartas à Guiné Bissau* (FREIRE, 1987) exemplificam essas iniciativas de gerar um processo de sistematização didática que possa servir como apoio e motivação para a criação de novas práticas alfabetizadoras, tendo em vista promover um ensino essencialmente dialógico.

Nas práticas de educação popular é comum que as sistematizações utilizadas em um grupo sejam ressignificadas em outro, de modo que certos temas acabam tornando-se recorrentes: trabalho, moradia, geração de renda, mulher, entre outros. Um exemplo a ser mencionado é o texto "Roberto, sem Carlos" do educando Roberto Soares publicado pelo Centro de Estudos em Educação - Veredas (SP), bastante conhecido dos alfabetizadores que atuam na educação popular (BARRETO ,1995, p. 26):

> Quando cheguei em São Paulo arranjei serviço numa oficina, perto da casa da minha tia.
> Estava aprendendo o trabalho e via que todos os dias meus colegas punham o nome num livro grosso que era guardado pelo dono da oficina.
> Ninguém me mandou assinar e eu estava achando bom porque não sabia escrever.
> Um dia, "seu" Osvaldo chegou perto de mim, com o livro e disse:
> - Roberto, a partir de segunda-feira você começa assinar seu nome neste caderno. Todos os dias. Não esqueça.
> Era uma sexta-feira e eu saí de lá muito preocupado.
> Não queria dizer para ninguém o que estava sentido.
> Em casa me veio uma idéia que foi esta: meu primo tinha um disco do Roberto Carlos e eu fiquei pensando em copiar o Roberto do disco até saber ele de cor. Pelo menos ia escrever meu primeiro nome.
> A letra R eu já sabia e assim foi fácil achar o ROBERTO. Só que eu não sabia onde acabava o nome ROBERTO e acabei decorando ROBERTO CARLOS.
> Todos os dias eu escrevia no livro: ROBERTO CARLOS.
> Meu patrão começou a me chamar de Roberto Carlos e os meus colegas também.
> Não sabia como explicar que eu era só Roberto, sem o Carlos. Mudei de nome mas resolvi meu problema.

Hoje esse texto é também conhecido dos educadores que atuam no ensino formal, uma vez que foi divulgado no material Viver e Aprender produzido pelo governo federal e enviado às escolas municipais brasileiras (BRASIL, 2001).

O registro de experiências formadoras e propostas de elaboração didática com os educandos também pode ser visualizado em outros projetos: rádios comunitárias, cooperativas, círculos de cultura, gráficas populares, jornais, feiras solidárias, oficinas, entre outras práticas que entrecruzam educação-trabalho-cultura e que muitas vezes motivam a sistematização de saberes com vistas à difusão de metodologias em educação popular (SILVA, 2005).

Desse modo não deixa de haver uma produção didática circulando entre as práticas de alfabetização e numa perspectiva freireana. As propostas destinadas ao ensino, materializadas em produtos didáticos, podem ganhar visibilidade como integrantes de uma ação cultural libertadora que sistematiza diferentes experiências educacionais, na escola e em outros espaços sociais.

Nesse sentido, considerar a ação dos sujeitos como decisiva para a realização ou oposição às finalidades de uma proposta para o ensino passa a ser tão importante quanto analisar criticamente o seu conteúdo prescrito.

Certa vez uma professora que atua na alfabetização de adultos já há algum tempo mencionou que havia trabalhado com o material do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e que, segundo ela, tal material era absurdamente acrítico, mas desconhecia outros referenciais impressos. Então, a professora utilizava como estratégia no seu ensino, ler os textos com os educandos e debater com eles sobre o que estava faltando. Se o texto mencionava de forma ufanista que os brasileiros saem para trabalhar cedo e contribuem para o progresso do país, ela construía com eles outros textos descrevendo as situações desse trabalho: *que horas saímos de casa, quantas conduções pegamos, a quantas anda o custo da passagem, ganhamos o suficiente para uma vida digna?*

O relato mostra uma atitude de modo algum passiva dos sujeitos em interação no processo ensino-aprendizagem no uso de um material didático. Coloca em dúvida a perspectiva de que educadores e educandos são receptores passivos, que apenas transmitem conteúdos ou apenas executam o planejamento contido no manual de ensino.

Mesmo admitindo a existência de determinações históricas que tendem a conformar a escola a um projeto hegemônico, é possível que contra-discursos estejam sendo praticados nas relações entre os sujeitos de modo a imprimir outra qualidade de marcas históricas na cultura escolar. Os sujeitos sociais se apropriam das inovações propostas, e num movimento de resistência e criação, engendram novos significados e reconduzem certas práticas.

Para melhor compreender esse processo de apropriação é necessário perceber a existência de um campo de tensão nas práticas educativas, no qual estão presentes ações

movidas por pessoas, interesses, instituições, projetos, concepções e finalidades que se concretizam materialmente em práticas vividas e documentadas – nos arquivos escolares, em fotografias, no mobiliário, nos cadernos dos educandos, nos livros de chamada e também nos materiais didáticos utilizados.

A seleção cultural que a escola realiza está refletida nesses artefatos que guardam em si a dimensão prescritiva da prática pedagógica, mas também evidencia o movimento dos sujeitos envolvidos no fazer cotidiano da escola. Os materiais didáticos expressam não apenas controle sobre as práticas e os sujeitos, mas também representam uma demanda dos próprios sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

Nem sempre essa demanda resulta da intenção dos sujeitos em se absterem de pensar por si mesmos suas práticas. Os profissionais da educação muitas vezes são sabedores de questões imperativas e determinantes sobre a qualidade do seu fazer docente: o pouco tempo para selecionar textos para uso em sala de aula, a dificuldade de acessar as informações e adquirir produtos culturais. Ao escolher um livro didático o profissional da educação pode estar decidindo sobre a adequação de determinada proposta a sua própria prática.

Daí que nem sempre estejam alheios ao conteúdo ideológico que os livros didáticos veiculam. Podem estar fazendo uso desses materiais, conforme um processo próprio de seleção cultural expressa em seus ensinos, em suas concepções sobre educação, em sua própria ideologia. Até mesmo a opção mais cômoda que seria seguir de forma cartilhesca determinado manual revela uma tomada de posição frente à realidade, tida como dada, o que, por certo, demonstra uma opção política e pedagógica (FREIRE, 1997).

Desse modo, entende-se como incompleta a perspectiva que restringe o material didático ao seu caráter prescritivo ou manipulador, uma vez que o mesmo poderá representar uma construção social em afinidade com seus interlocutores, seja no momento da sua produção, seja durante sua utilização.

4 CULTURA MEDIÁTICA E EDUCAÇÃO

Tendo em vista a natureza tecnológica do portador didático Luz das Letras, será importante considerá-lo também como um produto informático e problematizá-lo quanto ao que de fato poderá representar enquanto novidade à prática de alfabetização.

Parte-se do pressuposto de que a chegada de novos produtos tecnológicos no campo educativo vem instigando movimentos de aproximação e afastamento da escola, das práticas e dos sujeitos frente às atuais transformações na produção do sentido. Daí a importância de compreender a apropriação das tecnologias em educação como parte da dinâmica social e na sua relação com a cultura escolar, uma vez que a natureza mediática de certos portadores didáticos pode promover reação de estranhamento ou de familiaridade da escola em relação ao que a ela se apresenta como inovador.

Há que se considerar então os limites dessas tecnologias quanto ao que representam em relação às práticas educativas, até mesmo porque tais produtos promovem um diálogo com o já existente, variando os níveis de sua repercussão no ensino. Pensa-se que assim, de um ponto de vista atento às práticas e aos sujeitos é possível dimensionar o significado de uma inovação tecnológica na educação.

Nessa mesma lógica de análise, o software Luz das Letras é compreendido como *um produto tecnológico* que pode ou não acrescentar sentidos ao plano educativo dependendo de como os sujeitos e as diferentes práticas realizadas na escola e em outros espaços sociais o irão acolher, ressignificá-lo ou contestá-lo.

Em princípio considera-se como positiva a iniciativa dessa produção enquanto motivadora de mudanças no ensino, visto que num rastreamento de softwares educativos nenhum específico à alfabetização de adultos foi encontrado. Porém será oportuno ponderar criticamente quanto aos seus alcances nos processos ensino-aprendizagem.

O quadro teórico construído durante a pesquisa esclareceu os limites desse portador inserindo-o na discussão acerca das relações entre inovações e práticas pedagógicas. Para tanto recorreu aos campos da Comunicação e das Tecnologias Educacionais.

As abordagens teóricas sobre os fenômenos mediáticos apontam para a emergência de novos sistemas de pensamento, considerando as tecnologias como equipamentos intelectuais de uma sociedade (HEBRARD, 1999). A oralidade, a escrita e a informática são assim vistas e analisadas nas relações de reciprocidade e nas dinâmicas sociais, o que permite problematizar os processos de interface escrita-oralidade e impresso-informático.

> É este espaço de passagem que basicamente estará em jogo na avaliação do impresso e do eletrônico de modo a não alimentar o costumeiro hiato estabelecido entre a cultura do papel e as novas tecnologias, dando margem a tecnofilias ou tecnofobias. (VILLAÇA, 2002, p. 13).

Os estudos sobre recepção apontam os meios não como veículos que conduzem as informações entre receptores, mas como instrumentos tecnológicos que expressam os processos de apropriação entre diferentes grupos societários. A recepção é assim vista como espaço de conflito e disputas pelo controle da produção do sentido, considerando-se que

> [...] na redefinição da cultura, é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa. Isto é, seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 287).

Esta nova maneira de situar o fenômeno mediático relativiza a abordagem reprodutivista dos meios, recorrente no campo da comunicação e também presente na educação, herança da Sociológica Crítica. O conceito *indústria cultural* (ADORNO, 2002) vem sendo ressignificado segundo uma leitura marxista sobre o fenômeno tecnológico e com base numa revisão conceitual mais atenta à produção e recepção mediática.

Atualmente a Comunicação Social investe nessa revisão teórica e, apoiando-se na Sociologia, Antropologia e História da Educação, ajuda a construir categorias de análise que aprofundam o debate sobre tecnologias e sociedade.

O conceito *mediação cultural* marca posição nesse debate uma vez que desloca a análise teórica dos meios para as mediações, evidenciando movimentos de resistência dos sujeitos e seus grupos de pertencimento. Das mediações entre sujeitos socialmente localizados e tecnologias surgem subjetividades não circunscritas a uma atitude de submissão passiva à mídia pois,

> [...] algo radicalmente diferente acontece quando o cultural assinala a percepção de dimensões inéditas do conflito social, a formação de novos sujeitos – regionais, religiosos, sexuais, geracionais – e formas de rebeldia e resistência. Reconceitualização da cultura que nos confronta com essa outra experiência cultural que é a popular, em sua existência múltipla e ativa e não apenas na memória do passado, mas também na conflititividade e criatividade atuais. Pensar os processos de comunicação neste sentido, a partir da cultura, significa deixar de pensá-los a partir das disciplinas e dos meios. Significa romper com a segurança proporcionada pela redução da problemática da comunicação à das tecnologias. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 284).

As *mediações culturais* ocorrem em diferentes espaços de socialização – a rua, a casa, a escola, a família e são forjadas como parte de um tecido cultural complexo e paradoxal. Resultam do movimento social mais amplo, numa lógica de apropriações que ocorre por

dentro das estratégias de hegemonia e em torno da questão do acesso ao saber que circula na sociedade: “o campo daquilo que denominamos mediação é constituído pelos dispositivos através dos quais a hegemonia transforma por dentro o sentido do trabalho e da vida em comunidade” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 262).

Apropriando-se do conceito gramsciano de *hegemonia*, Martín-Barbero (2003) sustenta a existência de movimentos sociais que disputam espaço para o acesso e controle dos produtos mediáticos, incluindo aí os interesses dos grupos sociais em condição de subalternidade, preocupados em reinventar sua própria tradição cultural no mesmo tecido social que visa pasteurizá-los, ocultá-los.

Trata-se de uma reação cultural frente aos desafios do presente: o medo de contatos sociais mais próximos, gerador de isolamentos, as fragmentações impostas pelas linguagens mediáticas numa lógica de valorização do efêmero e do simultâneo, a dissolução de solidariedades no espaço urbano, o desenraizamento cultural que tolhe a memória de indivíduos desprendidos de sua cultura de origem (o índio e o camponês) e a espetacularização da realidade medida mais pelo “ter ou parecer ter” do que pelo ser.

Não se trata de uma denúncia moralista sobre as ameaças impostas pelo controle das subjetividades pelas mídias, mas de uma tradição de análise, herdada da Sociologia Crítica e da Escola de Frankfurt, que acrescenta novas categorias conceituais, entre elas: *mediação* e *apropriação*.

A Teoria da Comunicação analisa as apropriações culturais como parte da hegemonia e também em oposição a ela, isto é numa dinâmica de afirmações e negações identitárias, incluindo a luta pelo acesso e o controle sobre a produção do sentido:

> As questões suscitadas pelas novas tecnologias da comunicação continuam a constituir hoje um ponto de interrogação em termos de autodeterminação, como provam as discussões entre economistas, engenheiros da comunicação, artistas e críticos da cultura. Abertura à complexidade, à cultura na sua pluralidade, ou nova estratégia de poder? (VILLAÇA, 2002, p. 22)

Do mesmo modo que as escolas, as mídias fazem da massificação cultural um princípio formador. Paradoxalmente, ao implementarem inovações relacionadas a essa comunicação/educação em massa, promovem a circulação de saberes e geram condições para uma resistência cultural e apropriação dos meios por parte de grupos socialmente discriminados.

Desse modo, a prática social propícia câmbios de sentido ou, como define Martín-Barbero (2003), mestiçagens culturais reveladoras das tradições reinventadas e da diversidade das relações humanas socialmente construídas.

> É como mestiçagem e não como superação – continuidades na descontinuidade, conciliações entre ritmos que se excluem – que estão se tornando pensáveis as formas e os sentidos que a vigência cultural das diferentes identidades vem adquirindo: o indígena no rural, o rural no urbano, o folclore no popular e o popular no massivo. Não como forma de esconder as contradições, mas sim para extraí-las dos esquemas de modo a podermos observá-las enquanto se fazem e desfazem: brechas na situação e situações na brecha. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 259).

A coerção e a cooptação ideológica são estratégias de hegemonia que ocupam espaço privilegiado na trama social (GRAMSCI, 1978) e por isso mesmo estão presentes tanto no campo da educação como da comunicação. A mídia é tão ou mais coercitiva que a escola, porém sua afirmação ideológica está mais relacionada à criação dos desejos, à exaltação do prazer e ao consumo. Daí que atue preferencialmente pela via da ludicidade, capturando as subjetividades e homogeneizando identidades culturais. Já a escola atua preferencialmente na lógica da subordinação dos sujeitos, priorizando a hierarquização das interações sociais e elaborando métodos de padronização na tentativa de adequar os sujeitos às demandas para a manutenção social.

Paulo Freire (1992) é uma influência presente nos campos da educação e da comunicação, representando uma posição mais esperançosa quanto a essa perspectiva manipuladora e homogeinizadora da formação humana, tão bem detalhada pela Sociologia Crítica. Para ele a prática educativa é sempre comunicação e, sendo feita na experiência cultural dos sujeitos, oferece oposição ao princípio da subordinação. Daí a afirmação de uma perspectiva dialógica que coloca em questão temas pertinentes ao pensar o cotidiano num processo conscientizador da realidade. A tomada de consciência é um salto definitivo para uma ação cultural que desvela as relações de poder, almeja a mudança social e propõe horizontalizar as interações entre os sujeitos e por suposto as próprias instituições e os meios. A formação de sensibilidades sociais passa a ser colocada, ao lado das disputas pela democratização do saber, como parte da busca por transformações na produção do sentido e do controle dos meios de comunicação e novas tecnologias.

Na escola a abertura para essa proposta formadora é feita, a partir de permanências e mudanças frente às inovações com as quais se depara. A inserção de tecnologias no ensino se faz por entre camadas de tradições herdadas pela cultura escolar e nela são ressignificadas. (SACRISTÁN, 1996).

Cada inovação ocorre segundo o ritmo dessa cultura e segundo as demandas do movimento social mais amplo. Cada mudança proposta, seja ela aceita ou recusada pela escola, causa impacto nas tradições herdadas e representa o diálogo dessa instituição com o seu tempo histórico (WILLIAMS, 2000).

A escola participa da mediação cultural, mesmo quando assume uma posição de resistência frente a certas inovações tecnológicas. Incorpora produtos dessa cultura mediática, apropriando-se deles concretamente e simbolicamente, segundo uma lógica que lhe é intrínseca. Ao se deparar com produtos não muito difundidos no contexto do ensino, se vê instigada a redefinir suas finalidades. E, é nesse processo de apropriação cultural que as tecnologias podem ou não se converter em inovação. Algumas são introduzidas e em seguida reinventadas, outras são gestadas no próprio ensino e, com passar do tempo, surgem como produtos tipicamente escolares.

4.1 TECNOLOGIAS COMO LINGUAGENS: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Para compreender o papel das tecnologias na sociedade, especialmente a leitura e a escrita, é necessário vê-las como fenômenos da comunicação humana que potencializam processos de intervenção sobre a realidade. As apropriações culturais sobre os instrumentais técnicos em cada temporalidade e as interfaces construídas a partir de tecnologias anteriores permitem identificar com maior clareza mudanças na produção simbólica de uma sociedade.

Desse ponto de vista teórico é possível situar o caso da tecnologia da escrita segundo: a história das práticas de leitura (ABREU, 1999); a produção de sentidos na produção e circularidade social do texto escrito (STAM, 1992); a repercussão social do texto impresso na sua relação com o texto eletrônico (CHARTIER, 1998; VILLAÇA, 2002); a interação escrita-oralidade na sua relação com a forma como é produzido o conhecimento na sociedade moderna (ONG, 1998); as novas formas de produção textual em espaços virtuais (MARCUSCHI, 2001; LÉVY, 1993); a repercussão das tecnologias no campo educacional (LITWIN, 1997).

Múltiplos enfoques sobre a invenção da escrita na sociedade favorecem análises atentas às tecnologias em interação com a cultura e que permitem significar o processo de alfabetização para o qual se direcionou esta pesquisa.

Nessa linha conceitual, a leitura e a escrita são entendidas como tecnologias geradas no campo da comunicação humana e adentram em variados espaços da prática social. Inclusive, alguns desses espaços somente puderam se constituir a partir delas, como é o caso das bibliotecas, das livrarias e das editoras. A própria escola pode ser considerada uma

invenção típica de uma sociedade letrada e que, ao longo dos anos, vem se adaptando às tecnologias e novas formas de comunicação.

As tecnologias chegam como novidades, invadem o cotidiano, repercutem nas relações sociais, modificam tecnologias anteriores e por essa razão são vistas enquanto inovações, muitas vezes segundo perspectivas demasiado otimistas. Porém, é preciso problematizar o sentido dessas inovações para ver o que de fato muda na produção cultural da sociedade, situando-as em relação ao anteriormente produzido e considerando processos de interfaceamento:

> [...] A noção de interface, na verdade, não deve ser limitada às técnicas de comunicação contemporâneas. A impressão, por exemplo, à primeira vista é sem dúvida um operador quantitativo, pois multiplica as cópias. Mas representa também a invenção, em algumas décadas, de uma interface padronizada extremamente original: página de título, cabeçalhos, numeração regular, sumários, notas, referências cruzadas. (LÉVY, 1993, p. 34).

Cada inovação possui reminiscências de tecnologias que em outros momentos históricos tiveram centralidade na produção simbólica da sociedade. Além disso, cada tecnologia remete a outras que a complementam, como é o caso do papel, amplamente utilizado na cultura impressa ou o disquete para armazenar o texto eletrônico. Uma tecnologia não representa uma inovação no sentido da substituição automática de um meio por outro, devendo ser percebida nas continuidades e mudanças que provoca quando da sua interação com a sociedade.

> Há portanto uma continuidade muito forte entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso, embora durante muito tempo se tenha acreditado numa ruptura radical entre uma e outra. Com Gutenberg, a prensa, os tipógrafos, a oficina, todo o mundo antigo teria desaparecido bruscamente. Na realidade, o escrito copiado à mão sobreviveu por muito tempo à invenção de Gutenberg, até o século XVIII, e mesmo XIX. (CHARTIER, 1998, p. 9).

Mesmo considerando o amplo impacto da invenção da imprensa na vida social, é possível perceber permanências da cultura do manuscrito, central no período medieval. Isso é visível ainda hoje num momento em que é amplamente difundida a circulação de textos impressos e que é cada vez mais presente o texto eletrônico. Também é possível identificar reminiscências da cultural oral nas sociedades letradas: textos escritos influenciados pela oralidade como a poesia e as fábulas ou a preferência por narrativas ficcionais veiculadas em programas televisivos.

> A narrativa, em toda parte, constitui um gênero capital da arte verbal sempre presente, desde as culturas orais primárias até a alta cultura escrita e o processamento eletrônico da informação. Em um certo sentido, a narrativa é a mais importante de todas as formas artísticas verbais, em virtude do modo como subjaz a

> tantas outras formas artísticas, muitas vezes até as mais abstratas. Até mesmo por trás das abstrações da ciência está a narrativa das observações com base nas quais essas abstrações foram formuladas. Em um laboratório científico, os estudantes precisam "registrar" os experimentos, isto é, precisam narrar o que fizeram e o que aconteceu quando o fizeram. Com base na narração, podem ser formuladas certas generalizações ou conclusões abstratas. Por trás de provérbios, aforismos, especulações filosóficas e rituais religiosos, jaz a memória da experiência humana disposta no tempo e submetida ao tratamento narrativo. A poesia lírica implica uma série de eventos nos quais a expressão da lírica está embutida ou à qual está relacionada. Tudo isso para dizer que o conhecimento e o discurso nascem da experiência humana e que o modo básico de processar verbalmente essa experiência é explicar mais ou menos como ela nasce e existe, encaixada no fluxo temporal. Desenvolver um enredo é um modo de lidar com esse fluxo. (ONG, 1998, p. 158).

Além dessas reminiscências é possível identificar numa inovação o renascer de certas práticas e modos de produções que haviam sido esquecidos culturalmente, como é o caso da leitura a partir de imagens estilizadas presente em escritas do tipo ideográfico e nas técnicas orientais de gravura. O meio informático utiliza fortemente os registros visuais – ícones, mapeamento de sites, jogos. Com os novos meios de comunicação audiovisual a imagem deixa de se restringir à ilustração do texto escrito, passando a ser interpretada ela mesma como texto.

> [...] Diante da cultura oral, a escola se encontra tão desprovida de modos de interação, e tão na defensiva, como diante do audiovisual [...] Pela maneira como se apega ao livro, a escola desconhece o que de cultura se produz e circula pelo mundo da imagem e das oralidades: dois mundos que vivem, justamente da hibridação e da mestiçagem, do revolvimento de memórias territoriais com imaginários deslocalizados. (MARTÍN- BARBERO, 2003, p. 61).

O modo de escrever ou ler um texto é outro indicativo do processo de permanências e mudanças nas tecnologias de uma sociedade. Enquanto na oralidade as palavras ganham significado, no ato mesmo da verbalização, a escrita autoriza o pensamento complexo de bases conceituais e abstratas. A oralidade se esgota na própria enunciação do discurso, daí que suas estratégias de memória relacionem-se às tradições, ao princípio da autoridade pessoal, à repetição de narrativas, à sonoridade mnemônica da poesia, aos provérbios e ditos populares, enfim em toda uma cultura oral que ganha força pela presença dos interlocutores em tempo real e pela força da experiência social concreta (ONG, 1998).

Hoje em certa medida a produção textual em ambientes virtuais retoma a força da tradição oral, podendo representar inclusive mudanças na forma como o conhecimento está sendo socialmente produzido. Nos campos da produção de novos conhecimentos as tecnologias não impressas vêm utilizando estratégias de oralidade nas práticas comunicativas e na escrita hipertextual: integração de materiais não-verbais à escrita, enunciados curtos e com menor índice de nominalização por frase, escrita amigável utilizando recursos da fala e

possibilidades de fluxos de reflexão on-line em escritas de várias autorias. A esse respeito, posiciona-se Marcuschi:

> [...] assumindo as sugestões de Smith (1994) e de Halliday (1996), julgo que a reflexão sobre *o hipertexto é também um bom momento para se refletir de maneira mais sistemática sobre o contínuo das relações entre oralidade e escrita e o surgimento de uma série de novos gêneros textuais no contexto da tecnologia eletrônica.* Isto é surpreendente quando se observa que a questão é reposta no contexto do meio eletrônico mais avançado e mais promissor em termos de produção e veiculação de discursos na forma escrita. (2001, p. 108, grifo do autor).

Já a escrita convencional se define, em certa medida, pelo contrário da oralidade. Nela os interlocutores estão ausentes um do outro, embora exista uma reciprocidade de intenções e interpretações entre ambos. Paradoxalmente ela é sempre dirigida ao outro, daí que a relação escritor-leitor somente se complete no ato de ler, mediado pelas práticas dessa leitura – em grupo, individual, em voz alta, silenciosa.

O ato de ler e escrever não está centralizado numa autoridade única, mas num processo de partilha de experiências entre sujeitos mediados pelo texto escrito que permanece no tempo, independente daqueles que o leram. No entanto o texto só é vivo quando fomenta essa partilha, quando vai ao contexto e a outros textos, caso contrário cai no esquecimento, perde sua historicidade. Quem lê também dialoga com um autor ausente, incluindo aí múltiplos elementos da interação leitor-escritor: cumplicidade, divergências ideológicas, apropriações entre a experiência do autor e a do leitor. Em todos esses casos o resultado é uma produção simbólica de natureza relacional que permite a um mesmo texto ser lido e relido muitas vezes e de variadas maneiras. A cada leitura, uma produção singular de sentidos.

Nessa abordagem sobre as práticas de leitura e escrita estão presentes algumas noções bakhtinianas que acrescentam muito para a compreensão das mediações culturais nos processos de recepção e apropriação dos produtos culturais/textos que circulam hoje na sociedade. São elas: *intertextualidade* e *dialogismo*.

> [...] Essa concepção ampla de dialogismo, considerada como o modo característico de um universo marcado pela heteroglossia, oferece inúmeras implicações para os estudos sobre cultura. A concepção de ‘intertextualidade’ (versão de ‘dialogismo’, segundo Julia Kristeva) permite-nos ver todo texto artístico como estando em diálogo não apenas com outros textos artísticos, mas também com seu público. Esse conceito multidimensional interdisciplinar do dialogismo, se aplicado a um fenômeno cultural como um filme, por exemplo, referir-se-ia não apenas ao diálogo dos personagens no interior do filme, mas também ao diálogo do filme com filmes anteriores, assim como ao ‘diálogo’ de gêneros ou de vozes de classe no interior do filme, ou ao diálogo entre as várias trilhas (entre a música e a imagem, por exemplo). Além disso, poderia referir-se também ao diálogo que conforma o processo de produção específico (entre produtor e diretor, diretor e ator), assim como às maneiras como o discurso fílmico é conformado pelo público, cujas reações potenciais são levadas em conta. (STAM, 1992, p. 34).

De acordo com essas noções, ler não é apenas decifrar as páginas de um livro ou receber informações processadas independentemente das próprias experiências como leitor. O ato de ler é único e cada leitura relaciona-se a um conjunto de experiências vividas. Daí que uma boa leitura se constitui ela mesma em uma experiência formadora decisiva para uma ou mais pessoas.

É no momento da leitura que o sentido do texto escrito/visual se completa, uma vez que a natureza comunicativa somente se efetiva na intersubjetividade. Nesse processo de significação entram em cena a interação entre os sujeitos leitores, a relação destes com os autores, os contextos sociais que significam a leitura e a escrita, a comparação com escritos lidos anteriormente, a pesquisa em novas fontes textuais, as visões de mundo dos sujeitos que lêem, entre outros aspectos que dão dinamismo a essas práticas.

Entretanto, essa forma de organizar o pensamento e produzir conhecimento é uma construção histórica e desse modo resulta das interações entre tecnologia e cultura em cada temporalidade. Cada inovação poderá ensejar diferentes práticas sócio-comunicativas daí que as tecnologias possam ser entendidas como instrumentos intelectivos de uma sociedade e contextualizadas a partir das interações sociais que propiciam (LEVY, 1993).

Um olhar histórico sobre a intrínseca relação entre escrita e leitura permite ver o aparecimento de práticas comunicativas específicas dessa sociedade letrada: o ideal da universalização do saber escolarizado, o desenvolvimento do saber científico, as tecnologias que permitiram a circularidade das informações e a valorização social de espaços letrados/intelectualizados como a escola, a biblioteca, a livraria e o teatro. As práticas de leitura e escrita passaram a ser qualidades fundantes da sociedade moderna e definitivamente consolidadas pela invenção da imprensa (ABREU, 1999).

A generalização da escrita na sua forma impressa favoreceu mecanismos complexos de elaboração do pensamento humano (ONG, 1998) – generalizações, abstrações e sistematizações próprias de saberes como o científico – segundo uma lógica de registro textual linear. Essa forma linear de produção textual concretizada pela lógica de funcionamento do sistema da escrita: da esquerda para direita, de cima para baixo, estratégias de coesão e organização textual e, ao lado dela a natureza tecnológica dos portadores impressos, acessíveis a um conjunto maior de pessoas, favoreceram a validação dos saberes letrados na modernidade.

Entretanto, considerando o atual momento do desenvolvimento tecnológico e as inovações propostas no meio informático à produção simbólica, a difusão de novos portadores

não impressos problematiza a predominância dessa lógica linear do texto escrito e, decorrente dela, a própria produção do conhecimento.

Por muito tempo a imagem do livro impresso foi a principal referência para a validação do conhecimento socialmente produzido, mas com a chegada de tecnologias inéditas essa produção de sentidos está sendo modificada. Decorre daí a necessidade de uma melhor compreensão dos novos espaços mediáticos – computador e internet – buscando o maior grau de amplitude que os conceitos hipertextualidade, interatividade e virtualidade, propostos nesses meios, possam alcançar nas práticas comunicativas e educacionais.

A hipertextualidade analisada comparativamente à lógica linear de produção de conhecimentos pode acrescentar novos percursos de leitura e possibilidades para a circulação de sentidos, uma vez que representa um espaço inédito para a produção e sistematização do conhecimento.

Porém, é fundamental pensar o hipertexto também na sua relação com o texto impresso (MARCUSCHI, 2001), nas mútuas influências entre ambos e questionando o conjunto de características geralmente enfatizadas como específicas desse *novo espaço de textualização*: não-linearidade, volatilidade, espacialidade topográfica e multisemiose.

Segundo Marcuschi (2001) duas questões orientam a conceitualização do hipertexto: 1. o que esse novo espaço de interação e virtualidade acrescenta à construção do sentido? e 2. quais os problemas da construção do sentido no hipertexto? Para o autor, no hipertexto não há diferenças quanto ao uso da língua enquanto atividade sócio-cognitiva; daí considerá-lo como *uma forma de textualidade construída na interatividade e virtualidade:*

> A novidade está na tecnologia que permite uma nova forma de textualidade. O hipertexto, aliado às vantagens da hipermídia, consegue integrar notas, citações, bibliografias, referências, imagens, fotos e outros elementos encontrados na obra impressa, de modo eficaz e sem a sensação de que sejam notas, citações etc. Em suma, subverte os movimentos e redefine as funções dos constituintes textuais clássicos. (MARCUSCHI, 2001, p. 94).

Outra característica relativizada por esse autor é a não-linearidade do hipertexto. Aqui é importante perceber que a linearidade de um texto impresso vem sempre marcada pelas idas e vindas da atividade reflexiva. Nela está implícita a necessidade de uma recepção ativa dos leitores e escritores, mediada pelo diálogo intertextual. A diferença é que enquanto no impresso a deslinearização na construção do sentido de um texto é uma forma de recepção, no hipertexto ela é uma técnica de produção:

> Nessa visão, o hipertexto torna-se um evento textual-interativo sem a limitação do interlocutor, pois este não necessita sequer de estar na mesma máquina e pode ser buscado em qualquer servidor, desde que esteja a ele interconectado.

> Rigorosamente, o hipertexto não é um texto fisicamente realizado, mas uma *virtualidade*. Contudo, pode-se inverter a assertiva e dizer que *assim como o hipertexto virtualiza o concreto ele concretiza o virtual*. É provável que neste ponto esteja uma das diferenças essenciais entre o texto impresso e o hipertexto. (MARCUSCHI, 2001, p. 97).

Conseqüentemente nesse espaço de virtualidade há a possibilidade de múltiplas leituras (multisemiose), diluem-se autorias muito precisas e desenham-se as figuras do leitor co-autor e do leitor navegador, ambos definindo interativamente o fluxo da leitura hipertextual. Diminui assim a fronteira entre o ler e o escrever e modificam-se as relações de autoria:

> Ao se mover livremente, navegando por uma rede de textos, o leitor procede a um descentramento do autor, fazendo de seus interesses de navegador o fio organizador das escolhas e das ligações. Certamente, o leitor procede por associações de idéias que o conduzem a sucessivas escolhas, produzindo uma textualidade cuja coerência tem um toque pessoal. (MARCUSCHI, 2001, p. 97).

A despeito da supervalorização das tecnologias informacionais, presente em abordagens otimistas sobre novos espaços de produção virtual, Marcuschi (2001) problematiza os limites do hipertexto, considerando os desafios cognitivos que esse espaço sem fronteiras coloca à produção de conhecimentos hoje. Suas análises são especialmente relevantes porque tomam como referencia o campo educacional.

Para ele nem sempre a produção hipertextual é geradora de conhecimentos e por conseguinte, de aprendizagens significativas no meio virtual. Esses limites são levantados como contrapontos das próprias características do hipertexto.

A objetividade e clareza na busca de conteúdos ao lado da capacidade de significar informações são qualidades intelectivas necessárias ao leitor-navegador ou ao leitor-autor, precedentes às buscas na virtualidade e, geralmente, desenvolvidas pelas práticas de lecto-escrita em portadores impressos. Segundo Marcuschi

> Manter a coerência num texto linear tal como o impresso é tarefa que fica a cargo, primeiro do autor e, depois, do leitor. No caso do hipertexto, o leitor tem à sua disposição um sem-número de possibilidades continuativas e não recebe todas as sugestões do autor. O autor não pode antecipar todos os espaços possíveis que o leitor pode navegar. O problema é muito mais de uma *macrocoerência* do que uma questão de coesividade ou coerência local. Esta questão deve estar presente ao produtor de um hipertexto que tomará decisões sobre os comandos que sugerirá ao seu leitor. As dificuldades de um navegador de hipertextos aumentarão quando ele acessa uma multiplicidade de textos e deseja relacioná-los, pois neste caso a exigência cognitiva é sensivelmente maior. Leitores de textos lineares terão menos problemas do que leitores de hipertextos no que diz respeito a demandas e processos cognitivos. (2001, p. 106).

Conseqüentemente nesse espaço de virtualidade as possibilidades de múltiplas leituras são dependentes da apropriação dos conhecimentos advindos da textualidade impressa sob

pena dos caminhos percorridos no labirinto virtual tornarem-se inócuos e cansativos, dando a sensação de que não se chega a lugar algum e inviabilizando a produção de saberes.

Freqüentemente, sob o estereótipo do leitor navegador que parece dispor de tempo livre e recursos para a busca desinteressada no espaço da virtualidade, se oculta o leitor e a leitora comuns, sem tempo para buscar maiores aprofundamentos, sem dinheiro para investir em conexões e com dificuldades para se apropriar significativamente dos conteúdos acessados. Em decorrência dessas determinações vê-se a profusão de formas de produção escrita e leituras aligeiradas, panorâmicas, reforçadoras da fragilidade das experiências de apropriação de significados já conhecidas do meio impresso e da própria escola.

Há que se pensar no modelo de letramento que está sendo gestado a partir da informática e, além disso, desenvolver práticas educativas preocupadas não apenas em garantir o acesso aos conteúdos no meio virtual, mas também em favorecer apropriações críticas desses conteúdos. O novo modelo deverá criar as condições para aprendizagens significativas, nos ambientes virtuais e tradicionais de circulação da escrita

> No meu entender, os desafios mais sérios do hipertexto estão na área da produção e do ensino e não da tecnologia, porque esta já está relativamente clara e seus problemas não são de conceituação. No ensino não é assim. O hipertexto é um ponto de chegada e não um ponto de partida no caso do ensino. O hipertexto acarretará redefinições curriculares, revisão e identificação de fontes e estabelecimento de um corpo de conhecimentos que possibilite a ordenação do fragmentário. Exigirá a solução dos problemas relativos à noção de relevância e, não por último, teremos que rever nossos sistemas de classificação e ligação dos conhecimentos. (MARCUSCHI, 2001, p. 108).

4.2 ALFABETIZAÇÃO EM NOVOS PORTADORES TEXTUAIS

As repercussões das tecnologias informacionais no ensino necessitam ser analisadas com maiores detalhamentos para que a escola redimensione sua participação no processo de democratização do saber, apropriando-se criticamente dos meios nas mediações pedagógicas realizadas.

Ao problematizar sua efetiva inserção nos novos modelos de letramento configurados pela circulação de informações no espaço virtual, a escola poderá melhor compreender a sua relação com a tecnologia e, assim, rever o seu próprio projeto formador, especialmente o seu papel na democratização do saber.

> Para isto seria necessário incorporar as novas tecnologias não apenas como 'transmissoras' de conteúdos, mas como estratégias de conhecimento e *como* objetos de estudo. Quer dizer, sua expressividade, seu estilo analógico e inclusive sua tendência à fragmentação dos relatos e dos discursos poderiam ser incorporados à escola como objeto de estudo e reflexão dos alunos, mas também *como* estratégias de conhecimento em si mesmas, já que poderíamos considerar que estão instalando novas formas de escrever e ler que a escola não pode ignorar. (LITWIN, 1997, p. 73).

Em acordo com a necessidade de descartar as tendências de valorização da *técnica em si*, considera-se que cada novo portador informático – o computador, a rede e o software educativo – introduzido no ensino como novidade deverá ser avaliado quanto a sua contribuição na produção e socialização do saber escolarizado. Desse modo torna-se mais viável compreender o sentido das novas tecnologias no campo educativo, considerando a escola ativa na busca por tornar essas *estratégias de conhecimento* compreensíveis à sua lógica mais intrínseca.

Na busca pela significação dessas inovações, o campo educativo necessita relativizar as tecnologias para entendê-las como inovação no ensino. Assim, trazendo-as para seu campo de compreensão a escola poderá rever a si mesma, instalando um amplo debate acerca das mudanças nas metodologias tradicionais de ensino e sobre a relação tecnologias e sociedade. Ao relativizar o contexto tecnológico, certas tendências que supervalorizam a técnica como resposta imediata aos problemas educativos são recolocadas com maior consciência.

> Quando se admitirá, enfim, que quanto mais telefones, mais televisores, mais mídias interativas, mais redes, mais se colocará a pergunta sobre o que a sociedade faz dessas técnicas, e não que sociedade será criada por essas técnicas? Resumindo, quando admitiremos que o problema está mais para *socializar as técnicas do que para "tecnizar" a sociedade?* (WOLTON, 2004, p. 60, grifo do autor).

A tendência de analisar os processos educacionais segundo uma lógica na qual predomina a racionalidade instrumental leva a crer que antigos problemas serão automaticamente superados com o uso das tecnologias. Isso faz com que certas novidades, como é caso do computador cheguem ideologicamente à escola, porém quando entram em cena dificuldades próprias do sistema institucionalizado – escassez de recursos, laboratórios fechados ou inexistentes, professores não preparados, falta de manutenção de equipamentos, entre outras problemáticas – acabam não efetivando-se como o esperado. Consequentemente frustram-se expectativas e fica uma distância muito grande entre o que é proposto como inovação e o que se efetiva na prática escolar.

Em outro extremo, a escola muitas vezes desconhece o que podem representar as tecnologias em termos de mudanças na prática educativa tradicional e, assim procedendo deixa de posicionar-se diante das inovações tecnológicas. Vê-se em muitos casos uma posição

desconfiada ou moralista quanto à repercussão das tecnologias na prática educativa. Essa atitude pode ocasionar descontentamento, apatia ou passividade nos sujeitos, uma vez que a influência dos meios sobre a cultura de referência dos estudantes e na vida cotidiana deixa de ser considerada e, consequentemente, problematizada.

Ao se omitir, a escola deixa de reivindicar sua participação na instrumentalização tecnológica de seu público, incentivando-o a buscar esse tipo de conhecimento em outros espaços sociais. Os grupos populares perdem, assim, a oportunidade de acesso aos recursos tecnológicos, tornado-se distante a possibilidade de problematizar o uso das tecnologias segundo seus próprios interesses emancipatórios.

Na busca pela superação da lógica instrumental abrem-se perspectivas teóricas mais realistas e atentas à dinâmica das interações entre tecnologias, escola e sociedade. As mediações pedagógicas em jogo nas práticas de ensino entram em cena para significar às tecnologias acessadas. Define-se assim um melhor parâmetro para a compreensão do papel dos meios nos processos de conhecimento acontecidos na escola. Começam a fazer sentido expressões como: *do otimismo exacerbado à lucidez pedagógica.* (SOARES, 2006).

Para situar o computador e o software educativo a partir das mediações pedagógicas é relevante especular sobre o que esses instrumentos podem acrescentar à prática educativa, tendo em vista às interações aluno-conhecimento, aluno-professor e escola-sociedade. O conceito interatividade aplicado a ambientes mediados por computador parece ser central nessa contextualização, pois permite ir além da sedução dos meios e das perspectivas centradas apenas nos recursos e possibilidades da máquina.

Aprofundar o entendimento sobre o que pode ser de fato interativo nesse instrumento implica um deslocamento das análises da capacidade da máquina para a interatividade na relação entre os interagentes e destes com o conhecimento. No campo da informática consolidar esse conceito mais amplo sobre *interação* é um desafio, uma vez que esta ainda é percebida muito mais como *reação*o (MACHADO, 1996).

Sistemas informáticos do tipo *interação reativa* possuem uma linguagem fechada, pois não há nenhuma possibilidade de interação mútua dos usuários para com a máquina e entre si. A oportunidade dos programas desenvolvidos segundo essa lógica efetuarem trocas com o ambiente é praticamente inexistente. Nesse caso o contexto de uso da tecnologia e as trocas interpessoais mediadas pela máquina não são tomados como parte da interação proposta e os usuários são considerados receptores passivos do processo tecnológico. O modelo de interação reativa limita-se a acessar o caminho previsto pela linha de programação, fechada nas respostas que o computador foi habilitado a reconhecer.

O Programa Luz das Letras foi desenvolvido segundo o modelo de interação reativa, de modo que nele não é possível uma interação em todos os níveis. No caso desse software além dos limitadores dessa linha de programação há também as características próprias do computador enquanto um instrumento lógico-matemático e não lingüístico.

Diante desses desafios determinantes para a formalização dos conteúdos alfabetizadores, ensaiaram-se tentativas de modelar possíveis respostas com base no conhecimento sobre as hipóteses cognitivas no processo de alfabetização do adulto. Isso faz com que em algumas situações o programa forneça alternativas para que numa resposta não reconhecida como certa pelo sistema o usuário encontre outros caminhos e pistas para resolver as atividades propostas. Esse tipo de interatividade acrescentou algumas características utilizadas em programas de aprendizagem tutorada, mesmo assim segundo uma linguagem de programação fechada nas antecipações das possíveis respostas dos usuários desse sistema.

A observação do uso do material por um grupo de educandos, apontou para uma interatividade nos seguintes níveis: o usuário é familiarizado pelo programa aos processos de busca existentes no meio informatizado; é possível escolher várias seqüências de atividades acionando os ícones disponíveis nas telas de trabalho; a interface das telas de trabalho mostrou-se amigável e motivadora dessas buscas e em algumas situações o sistema permite a análise das respostas dadas pelo usuário. Desse modo, considerando os limitadores da linguagem informática utilizada, o programa referenciou em parte os diferentes ritmos de aprendizagem dos adultos. Entretanto essas situações mencionadas serão mais bem explicadas quando da descrição do trabalho em campo.

Importante mencioná-las nesse momento para perceber o software Luz das Letras como um produto que encerra algumas ambigüidades próprias da produção informática. Por certo nesse campo ainda serão necessários avanços em programação com base num maior conhecimento das interações humano-computador e a partir da formação de equipes interdisciplinares no desenvolvimento de tecnologias educacionais interativas, consolidando uma quantidade mais expressiva de produtos e ambientes de aprendizagem mediática, segundo modelos de programação próximos da comunicação humana.

Disso dependerá o avanço na construção de metodologias de ensino cada vez mais competentes na tarefa de aproximar a linguagem da informática a uma interatividade plena, centrada não apenas na capacidade dos equipamentos ou aplicativos como também no uso do meio e seus recursos como instrumentos de intervenção do ser humano na realidade. Desse

modo, também na engenharia de softwares é possível apostar nas leituras de mundo precedentes ao contato com o meio informatizado.

Buscando um pensamento correlato ao que Freire denomina leitura de mundo, os sujeitos aprendizes apropriam-se desses novos instrumentais, inserindo neles seus próprios saberes. Assim a tecnologia estará a serviço de uma educação emancipatória, tornando-se parte da luta pela democratização dos saberes socialmente produzidos.

Na prática, o modelo interativo para o qual os avanços no campo tecnológico apontam já permite visualizar uma maior bidirecionalidade entre emissor e receptor na construção de ambientes mediados por computador. Tais ambientes são compostos por softwares educacionais diversificados e cada vez mais caracterizados como sistemas de programação aberta, porque possibilitam utilizar o computador como instrumento para fazer algo, acrescentando informações, ensinando o computador, favorecendo o trabalho cooperativo de um grupo de pessoas com a máquina e, finalmente, permitindo novas formas de comunicação entre usuários em um mesmo espaço físico – no laboratório de informática e na virtualidade. Nesse sentido será possível superar a distinção entre emissor e receptor, recolocando o conceito interatividade na relação entre os interagentes e nas interações recíprocas que ocorrem nas situações de aprendizagem mediada pelo computador.

A partir dessa compreensão, o espaço do laboratório de informática passa a ser ressignificado como um ambiente de aprendizagem relacionado a outros: da sala de aula ao laboratório e deste novamente para a sala, passando pela biblioteca, sala de recursos, produção de vídeos, jornais, entre outras práticas de ensino-aprendizagem que permitam aos estudantes acessar as tecnologias, aprender a utilizá-las e problematizá-las.

Como ambiente de aprendizagem, o laboratório de informática integra um conjunto de mediações pedagógicas não devendo ser tomado como inovação em si mesmo ou como apêndice do trabalho educativo no conjunto da escola. Daí que ele seja parte do repensar a própria escola como espaço de conhecimento. Entretanto

> [...] o laboratório de informática na escola pública de ensino fundamental e médio tem se mostrado distante de ser um lugar como a sala de aula, a biblioteca e demais espaços de estudos e atividades didático-pedagógicas. Situação que desvela o distanciamento entre a formação escolar e as exigências sociais, reforçando a idéia de o uso da tecnologia ser algo complexo, inacessível, difícil, arriscado em sua fragilidade e prejuízos. Para algumas direções de escola, deixar o laboratório fechado é mais seguro e evita que os alunos danifiquem os computadores (SOARES, 2006, p. 39).

Para que o espaço da tecnologia não seja distante será necessária uma tomada de consciência sobre os condicionantes da prática educativa e uma maior clareza quanto às

possibilidades de problematizar e produzir saber didático com as tecnologias, construindo novas mediações no espaço escolar. Trata-se de uma tomada de posição quanto ao projeto formador da escola, redimensionando as mediações pedagógicas, variando as formas de interação social no espaço escolar, inovando as metodologias de ensino e assim, aproximando tecnologias e democratização do saber.

Permitir o acesso é o primeiro passo para que os grupos populares familiarizem-se com os recursos mediáticos, utilizando-os como formas de expressão e comunicação de suas visões de mundo. Praticando, isto é utilizando as tecnologias, poderão apropriar-se dos meios como formas de repensar sua própria inserção social. Num sentido mais pragmático não serão reféns de cursinhos de informática ou menosprezados quanto sua formação para o mundo do trabalho.

Redimensionando-se o lugar dos meios nas mediações pedagógicas retoma-se a questão do conhecimento escolarizado. O computador na escola deixa de ser apenas mais um novo discurso ideológico, para tornar-se um ambiente concreto, freqüentado e utilizado. Assim, o computador como também as demais tecnologias educacionais abrem a discussão para “a problemática da comunicação democrática e inclusiva desse acesso e dos saberes que desenvolve” (SOARES, 2006, p. 88).

Uma vez admitindo o laboratório de informática como ambiente de aprendizagem que integra um conjunto maior de mediações pedagógicas na dinâmica escolar, pode-se visualizar como poderia se dar o seu funcionamento e onde entram os recursos tecnológicos próprios desse meio: o software educativo, os computadores ligados em rede, o acesso à internet.

Pensar na efetivação/montagem desse espaço recoloca a questão dos produtos escolarizados como mercadorias e também evidencia a necessidade do docente aprender a utilizar esse ambiente da melhor forma, sob pena de reduzir suas possibilidades interativas e assim subutilizar a tecnologia disponível hoje.

No caso do laboratório de informática é importante definir situações de ordem prática e metodológica: como será feita a manutenção do laboratório, quais os horários de utilização pelas pessoas na escola, intercâmbios com o trabalho desenvolvido em outros ambientes educativos, utilização do espaço de virtualidade que esse meio enseja para a produção do conhecimento e aquisição de produtos informáticos.

Decorre daí a importância de avaliar criticamente o que o mercado oferece em termos de softwares, máquinas e aplicativos. E, para selecionar bem os produtos e utilizá-lo segundo metodologias investigativas e criticas, é preciso conhecer o meio informático, daí a necessidade da formação do educador.

No que se refere aos recursos tecnológicos empregados, importante considerar a diversidade de canais para a comunicação. Nesse sentido abrem-se algumas alternativas em torno da diversidade de opções, variando os canais de interação. Sistemas de interação reativa podem ser utilizados juntamente com outros que permitam maior possibilidade de comunicação – computadores ligados em rede dentro e fora do laboratório são estratégias potencializadoras da pesquisa no cotidiano escolar, bem como da sistematização de saberes e comunicação entre estudantes. Para o professor passa a ser importante aprender como orientar a "navegação" nesse meio, o que certamente inclui, como apontou Marcuschi (2001), a necessidade de experiências textuais anteriores em portadores impressos, nos quais predomina a leitura como recepção e a linearidade na sistematização do conhecimento socialmente produzido.

Pensa-se que o principal critério para avaliação de softwares educativos seja verificar o tipo de interatividade proposta, uma vez que a tecnologia disponível hoje permite a implementação de ambientes de intensa interação.

No campo da produção e desenvolvimento de softwares a busca de modelos interativos em proximidade com a forma de comunicação humana vem motivando a inclusão de tecnologias de inteligência artificial no desenvolvimento de linguagens de programação em sistemas de aprendizagem cooperativa, como é o caso da linguagem logo. Também tem sido freqüente a ênfase na utilização de aplicativos como planilhas, gráficos, editores considerados ferramentas para o desenvolvimento de projetos educacionais. Ao lado dessas iniciativas há também os modelos de interação mútua definidos pela comunicação entre usuários na virtualidade a partir de computadores ligados em rede.

Nos limites dos modelos de interação do tipo reativa, a busca se dá em torno de programas tutorados e que incluam a análise da resposta – leitura pelo programa dos "erros" segundo conhecimento prévio de hipóteses comuns numa dada situação de aprendizagem. Esses oferecem ao usuário pistas para auto-correção ou, na mesma lógica, para modelar o software apresentando interfaces que se adequem aos diferentes estilos de aprendizagem. Nessa linha há também os programas por simulação que permitem ao usuário desenvolver um experimento com base no controle de variáveis e os games voltados às aprendizagens lúdicas.

Nesse sentido pode-se perceber que está ocorrendo um deslocamento das tecnologias e dos meios em si mesmos na direção do conceito mediação como parâmetro para a verificação do que determinados programas, e aqui está situado também o Luz das Letras, poderão oportunizar às práticas educativas.

Esse redimensionamento permite ver quando de fato ocorrem inovações no ensino ou quando a interação proposta limita-se apenas ao contato com o computador sem maiores conseqüências para o trabalho educativo. Ao relativizar a tecnologia é possível olhar com realismo as repercussões do computador, do software ou outros recursos/produtos audiovisuais na prática educativa, verificando se há mudanças nas metodologias de ensino ou se os meios são utilizados apenas como portadores textuais semelhantes ao livro didático, apenas com mais recursos.

> Partimos também do pressuposto de que o potencial pedagógico de uma prática educativa se revela pela sua capacidade de comunicação e aplicação de ferramentais integrados do ponto de vista dos objetivos, conteúdos e metodologias de ensino e avaliação para a aprendizagem e conseqüente transformação social do sujeito. Para que isto ocorra, é necessário compreender o contexto em que se oferece a prática educativa, sobretudo dos sujeitos a quem ela se destina e o sentimento que os move na busca. Ou seja, reconhecer não apenas a falta de oportunidades educacionais para uma inclusão de fato, mas identificar por qual reconhecimento lutam os sujeitos que as buscam. (SOARES, 2006, p. 72).

No caso do Programa Luz das Letras entende-se que o mesmo não inova no sentido mais avançado do conceito interatividade. Mesmo assim, apostou-se nas possibilidades que sua utilização no espaço escolar poderia gerar, concorrendo para desdobramentos positivos em sala de aula, oportunizando a abertura do espaço do laboratório à alfabetização de adultos (o que não é muito comum), motivando os estudantes adultos e familiarizando-os com o computador. Daí a opção desta pesquisadora em qualificá-lo como um *portador informático*, ou seja, vê-lo de forma correlata a outros portadores textuais já utilizados pelo espaço escolar, nesse caso com o diferencial de reunir variados recursos audiovisuais como apoio na alfabetização.

Pensou-se que esse software guarda proximidade com a produção didática impressa já existente e com as práticas lingüísticas desenvolvidas na alfabetização de adultos. Por outro lado, ao ensejar o acesso ao computador, o programa pode contribuir para um ciclo de aprendizagens significativas, tornando essa experiência mediática representativa do público adulto, interessado em melhor conhecer situações de uso da informática num processo educativo que lhe permita tentar, familiarizar-se com a máquina, manifestar opiniões, receber orientações individualizadas sem a pressão das situações cotidianas – ter que digitar a senha no banco ou manusear aparelhos eletrônicos no serviço.

Trata-se de um pequeno passo no conjunto de ações necessárias para a inclusão digital em países como o Brasil. A própria situação de uso do computador numa proposta de alfabetização – adultos que assumem o desafio de ler o mundo pela palavra escrita na sua forma impressa e digital – é, no mínimo, peculiar e quase despercebida diante do universo de

informações que circulam hoje mundialmente nas sociedades letradas e tecnológicas. O Brasil é ao mesmo tempo a negação dessas sociedades, devido ao alto nível de exclusão de direitos a que submete sua população, e parte dela no que há de mais avançado. Nesse sentido a circunstância dessa alfabetização de adultos no ambiente informático é uma particularidade de sociedades como a brasileira e de certo modo representa um esforço de melhorar as condições de acesso ao saberes e às tecnologias pelos grupos populares.

A produção desse software pretendeu ir ao encontro de uma perspectiva esperançosa, porém cautelosa, quanto aos alcances das propostas de inclusão digital que objetivam o acesso às tecnologias a serviço da instrumentalziação das lutas sociais. Daí que também este sujeito de conhecimentos necessite de uma alfabetização tecnológica. (SAMPAIO, 1999).

O domínio da tecnologia no trabalho docente é nessa visão condição para a efetivação de uma prática de inclusão digital porque afasta certos riscos de subestimar os docentes, restringindo suas ações à lógica de um racionalismo instrumental, bem conhecida das políticas para a formação de professores em vários países do mundo. Na produção de materiais didáticos impressos, essa forma de controle sobre a prática docente também é bem conhecida e, no caso de portadores didáticos informáticos, serve como alerta para o risco de nova dependência. Concorda-se com o argumento de Soares,

> [...] Em nossa leitura, essa condição representa uma armadilha tanto para a formação do professor quanto para o sistema educacional que se submete, sob outros moldes, porém com os mesmos objetivos dos antigos acordos governamentais e das políticas do sistema educacional, agora mais subliminar e sutil, pregando a elevação da qualidade de ensino pelas tecnologias e consumo acrítico delas. [...] Os objetivos declarados para a realização da parceria com a instituição, ensinar ao professor conhecimentos básicos sobre como se preparam aulas ou estudos, escondem a imposição de um modelo de sistema e software que poderá se tornar a nova dependência da escola e dos professores, concorrendo com outras já existentes. (SOARES, 2006, p. 68).

Em acordo com esse conjunto de situações que permitem contextualizar a presença das tecnologias no campo educacional a utilização do software Luz das Letras junto a um grupo de adultos em processo de alfabetização voltou-se para o significado dessa experiência educativa, tendo em vista os sujeitos concretos e suas impressões sobre o material. Toma como parâmetro as apropriações destes sujeitos sobre o material e a mediação pedagógica oportunizada por esse recurso na alfabetização. Importante considerar, no que se refere ao campo das tecnologias educacionais, que é sempre oportuno apostar nas relações intersubjetivas próprias dos processos de conhecimento e situar os meios tecnológicos a partir das mediações afim de não correr riscos desnecessários como a valorização da técnica em si ou a racionalização instrumental do ensino.

5 O PROGRAMA LUZ DAS LETRAS

Pretendendo visualizar possíveis cenários para a circulação e o acesso de um conjunto de conhecimentos e instrumentos de escrita que interessam à alfabetização de adultos, entende-se necessário ir ao campo das políticas educacionais, uma vez que estas contribuem para abertura ou fechamento de possibilidades de acesso ao saber escolarizado.

Importante reconhecer que tais políticas, ao implementarem projetos de escolarização básica, mobilizam forças sociais distintas e não raro divergentes. Estudos apontam ser habitual a ausência do poder estatal na articulação dessas forças em torno de causas como alfabetização. Muitas vezes a lógica dessas políticas passa a ser a da focalização do investimento em áreas educacionais tidas como estrategicamente mais importantes, como tem sido o ensino fundamental, deixando para a sociedade as chamadas ofertas educacionais transitórias, num esforço tido como em parceria para sanar ou amenizar desigualdades sociais e a própria ineficiência do sistema escolar. (DI PIERRO, 2001).

Reforça-se assim uma perspectiva duplamente perigosa. Existe o risco desse tipo de práticas promoverem um afastamento entre Estado e sociedade organizada. Não raras vezes essas políticas ensejam uma ação compensatória do Estado que delega sua função a diversos segmentos sociais – empresas, filantrópicas, universidades, organizações não governamentais e movimentos sociais. Um agravante é que o Estado, ao não se comprometer com políticas consistentes que financiem satisfatoriamente essas ofertas transitórias, acaba por legitimar pela omissão uma lógica de exclusão intra-escolar e extra-escolar marcadamente presente na sociedade brasileira. Tudo se passa como se a ação estatal possível fosse apenas reparadora visto que não está ao alcance desse tipo de política educacional o combate às causas estruturais da desigualdade.

Valida-se assim uma ação discriminatória em relação aos grupos socialmente excluídos e, ao mesmo tempo, uma ação compensatória e a-crítica da própria sociedade para com esses contingentes populacionais não-escolarizados. A participação social pode ficar restrita a uma perspectiva que pouco reivindica mudanças.

No que pese o reconhecimento da existência de segmentos sociais organizados que tomam para si a importante tarefa de reivindicar e pressionar por uma responsabilização mais efetiva do Estado no atendimento a essa demanda, muitos setores sociais entram em cena para fazer educação de jovens e adultos hoje no Brasil, entre eles as empresas que frequentemente atuam de forma paralela à ação estatal. Trata-se muito mais de uma relação de parceria que

reúne um jogo de interesse de projeção em outros cenários de decisões político-econômica, sob o princípio da responsabilidade social das empresas.

Dependendo da forma como se estabelece essa relação entre Estado e sociedade nas diferentes conjunturas políticas, a abertura para os segmentos sociais pode se dar de formas bem distintas; mais ou menos voltadas à ampla participação da sociedade nas decisões sobre políticas educacionais e reconhecimento social.

A consideração dessa conjuntura política permite contextualizar o Luz das Letras. Na sua primeira versão em 2000 o Programa foi pensado dentro dessa lógica de construção de parcerias. Em princípio foi concebido fora da esfera estatal, como iniciativa de uma empresa de economia mista, naquele momento em vias de privatização, a Copel. A sua visibilidade no cenário político estadual se deu justamente por se tratar de um projeto de responsabilidade social, afirmando o discurso de que as empresas sabem administrar de forma mais racional programas sociais e um bom governo é aquele que busca ações partilhadas com a iniciativa privada.

A Secretaria do Trabalho entrou, nessa etapa do projeto, como incentivadora do programa, deixando a Copel livre para a contratação de outras empresas educacionais como foi o caso da participação do Grupo Expoente e da Digidata na programação do material. A expectativa era promover uma auto-imagem positiva de um governo capaz de bem articular parcerias e de uma empresa com responsabilidade social assumida.

Decorrente dessa perspectiva, algumas finalidades pedagógicas sobressaíram-se na projeção dos objetivos do material que estava sendo produzido, entre eles: uma forma de alfabetizar a distância e um material que pudesse alcançar localidades com um baixo nível de acesso tecnológico, sendo necessário que o programa rodasse em computadores bastante simples, geralmente doados.

Com a mudança de gestão de governo e em decorrência de alguns problemas de implementação do material nos laboratórios construídos e nos locais onde o software foi implementado, ocorreram alterações na sua trajetória.

A primeira delas relacionada ao fato da Secretaria de Educação ter recolhido todo o material, alegando problemas com os direitos autorais e argumentando sobre sua não afinidade com as Políticas Educacionais voltadas a Alfabetização de Adultos. Na gestão estadual começava a se desenhar um conjunto de políticas específicas para a EJA que levou a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2005).

Nessa conjuntura política a SEED deixou de ser apenas facilitadora de certas iniciativas empresariais para assumir a coordenação do Programa. Também cessaram as

parcerias junto a outras empresas, visto que uma das prerrogativas da nova gestão foi a de não promover contratações sem que ocorressem processos licitatórios.

Na segunda fase do Programa ocorreram mudanças também na concepção pedagógica do material. Compreendeu-se como necessário ampliar suas bases tecnológicas entendendo que ao reduzir demasiadamente a potencialidade dos equipamentos, sob o discurso de que para expandi-lo há que se pensar que o *software* "deve rodar em um dos tantos 486 desse país" várias possibilidades desse meio ficariam inviabilizadas: escutar uma música, efeitos de animação, sinalização de pistas na realização de uma atividade, narrações apontadas, informações visualmente exemplificadas na tela, entre outros recursos audiovisuais.

Outro elemento reconsiderado foi a capacitação docente quando da implementação do material em laboratórios de informática tendo em vista sua participação na mediação entre o educando e o computador e na prática de alfabetização como um todo.

Avaliou-se que o trabalho docente e discente não deveria limitar-se apenas ao software, mas utilizá-lo numa proposta pedagógica de alfabetização de adultos. Com isso rompeu-se a idéia de que o simples contato com o computador na utilização do programa pudesse por si só alfabetizar o sujeito individualmente. Passou-se a priorizar o uso do computador tendo em vista as interações sociais entre educandos e educadores e destes com o objeto de conhecimento – o pensar sobre a língua escrita – como promotoras da aprendizagem.

Nesse momento foi retomada a questão da mediação pedagógica adequada à utilização do software. O entendimento foi que o contato com esse portador estaria mediado por um conjunto de interações com o computador e entre as pessoas em processo de alfabetização, segundo uma dinâmica de trabalho voltada à valorização das histórias de vida, aos saberes dos educandos e à melhoria do trabalho em sala de aula.

Desse modo superou-se a visão, ainda presente no senso comum, de que o software educativo é necessariamente uma estratégia de educação a distância que substitui o docente, por considerar a máquina como mediadora direta do processo educativo.

Partiu-se do entendimento de que uma inovação tecnológica não vem necessariamente para substituir, mas para compor e, na maioria das vezes, a prática educativa pode utilizar variadas tecnologias, desde o apagador e o giz (ou no caso dos adultos o "mesão com o alfabeto móvel") ao computador multimídia.

Nos limites desse debate, a inclusão digital foi sendo problematizada tendo em vista a questão do acesso ao computador. O objetivo definido para o desenvolvimento do software foi oportunizar recursos do meio informatizado aos adultos para motivar o aprendizado da

leitura e da escrita. O programa foi sendo concebido como um recurso a mais e em relação com outras estratégias metodológicas já conhecidas da alfabetização de adultos.

Assim, a aposta foi avançar ainda de um modo iniciante, na direção da inclusão digital, uma vez que as tecnologias educacionais informatizadas passaram a ser debatidas durante a sua produção naquilo que o software poderia acrescentar em termos de abertura de novos espaços de circulação de concepções pedagógicas, saberes escolarizados e proposta metodológica.

A expectativa dessa produção foi fortalecer uma alfabetização problematizadora da realidade e com o uso desse material em laboratórios de informática familiarizar os adultos com o computador a partir de atividades de leitura e escrita orientadas pelo software.

5.1 A FORMALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ALFABETIZADORES NO SOFTWARE

As escolhas pedagógicas de um material didático podem ser percebidas no modo como o conhecimento aparece nele representado, na ênfase de certos conteúdos em detrimento de outros, nas explicações sobre eventos cotidianos, no repertório de textos e imagens veiculados, nas mensagens ideológicas apresentadas, na metodologia de ensino assumida, entre muitos outros aspectos.

Todo esse conteúdo ideológico de natureza prescritiva toma forma numa elaboração que envolve variados sujeitos autores. Idéias são adequadas aos limites e às possibilidades de cada tipo de portador, situações problema não previstas previamente solucionadas em equipe, conceitos aprofundados ou superados.

É durante a produção que a tensão conteúdo-forma se intensifica até que se materializa no objeto em questão: livro do professor, caderno do educando, revista didática, vídeo educativo e, nesse caso, o software Luz das Letras.

Nesse sentido o produto software não correspondeu exclusivamente ao concebido inicialmente pelas autoras que trabalhavam na concepção pedagógica e no planejamento de atividades alfabetizadoras para o computador. Ele representou a síntese da ação de uma equipe de profissionais: programadores, ilustradores, pessoas responsáveis pela liberação de direitos autorais e pela sonorização.

O trabalho para a liberação de direitos autorais foi fundamental para garantir o repertório textual que compõe o software. Buscou-se um conjunto de textos que guardassem

identidade com o perfil do adulto não alfabetizado. A preocupação foi selecionar textos que permitissem um pensar crítico sobre a realidade, supondo um conjunto de obras em identidade com a cultura de referência dos alfabetizandos.

Na trajetória dessa produção ocorreram muitos momentos relacionados à dificuldade de liberação de direitos autorais, mesmo sendo sua finalidade didática e sua disponibilização gratuita na rede internet. Isso porque na visão comercial se constitui em um produto que agrega valores. O simples fato de o Estado envolver-se na produção desse tipo de material já demarca um posicionamento no mercado, uma vez que as editoras deixam de vender seus produtos a um de seus melhores consumidores. A reação dos detentores de direitos autorais foi a recusa em ceder gratuitamente ou até mesmo vender o direito de um autor, além daqueles que cobravam valores muitíssimo altos para ceder seus direitos, no caso de músicas e letras.

A saída encontrada foi utilizar fragmentos da obra de autores selecionados, pois estes caracterizam citações. Outra saída foi recorrer a obras de domínio público, um campo de muitas fontes importantes. E assim, pelos fragmentos, buscou-se uma seleção possível, na crença de que os textos selecionados estimulem leituras significativas para a prática alfabetizadora e sejam capazes de dialogar com os saberes dos educandos adultos.

Buscou-se incluir no software recursos como: a animação de imagens para induzir a busca de áreas de acesso às telas de trabalho; a utilização de terminologia própria do meio nas narrações sonorizadas (ícone, teclado, cursor, tela, mouse, “dê enter”); demonstrações de buscas na internet; narração apontada de textos para favorecer a pseudoleitura, a inserção de *palavras-âncora* que acrescentam informações complementares ao um texto base; a organização de um tutorial que apresenta o programa e dá sugestões ao trabalho docente; a indicação de que houve acerto na realização de atividades; pistas sobre fazer novamente a fim de favorecer a auto-correção de atividades; inserção de caixas texto para incentivar momentos de escrita espontânea.

Outro desafio assumido no encaminhamento das atividades do programa refere-se à ênfase em uma alfabetização a partir do texto, quando no meio educacional e entre os leigos ainda é bem presente a defesa do método silábico. A solução pensada pela equipe para dar forma à exploração de atividades a partir dos textos selecionados foi adaptar ao software encaminhamentos realizados a partir de portadores impressos, segundo uma concepção sociointeracionista do processo de alfabetização.

Além disso, pensou-se numa narrativa visual condutora da exploração do software em proximidade com a idéia do tema gerador de Paulo Freire.

> Feita a ‘redução’ da temática investigada, a etapa que se segue, segundo vimos, é a da sua ‘codificação’. A da escolha do melhor canal de comunicação para esse ou aquele tema ‘reduzido’ e sua representação. Uma ‘codificação’ pode ser simples ou composta. No primeiro caso, pode-se usar o canal visual, pictórico ou gráfico, o táctil ou o canal auditivo. No segundo, multiplicidade de canais. (FREIRE, 1987, p. 116).

Para desenvolver essas idéias no portador didático em foco, sempre reconhecendo sua artificialidade temática, partiu-se de uma tela de escolha que apresenta o tema *Uma história para contar* (Fig. 1) e da qual se aciona o cenário de uma cidade interiorana de nome *Serrinha* (Fig.2).

FIGURA 1 – TELA DE ESCOLHA
Fonte: Programa Luz das Letras. Curitiba: Digidata, 2006.

FIGURA 2 – SERRINHA
Fonte: Programa Luz das Letras. Curitiba: Digidata, 2006.

Cada um dos lugares a serem visitados nessa cidade foi ilustrado, convertendo-se em novas telas visuais a serem exploradas pelos usuários do software (Fig. 3, 4, 5 e 6). Para sinalizar a entrada nessas telas as cenas foram animadas com movimento e narrações.

FIGURA 3 – PRACINHA
Fonte: Programa Luz das Letras. Curitiba: Digidata, 2006.

FIGURA 4 – CASA DA CULTURA CORA CORALINA
Fonte: Programa Luz das Letras. Curitiba: Digidata, 2006.

FIGURA 5 – RODOVIÁRIA
Fonte: Programa Luz das Letras. Curitiba: Digidata, 2006.

FIGURA 6 – TELA DE ENCERRAMENTO
Fonte: Programa Luz das Letras. Curitiba: Digidata, 2006.

As telas foram programadas para dar acesso às atividades alfabetizadoras, introduzidas a partir de um texto inicial a ser interpretado e desdobrado em novas atividades, caso o *usuário* decida acionar a barra de ferramentas (Fig. 7).

FIGURA 7 – BARRA DE FERRAMENTAS
Fonte: Programa Luz das Letras. Curitiba: Digidata, 2006.

Os ícones da barra de ferramentas têm as funções abaixo discriminadas:

a) **Alfabeto**: em cada lugar visitado pela exploração visual das telas a barra de ferramenta mostra o alfabeto de uma maneira diferente: forma cursiva, demonstração de como as letras foram se modificando ao longo do tempo, letras estilizadas e ver palavras ilustradas iniciadas pelas respectivas letras.

b) **Escutar:** permite ouvir novamente uma orientação ou uma canção.

c) **Dicionário:** palavras encontradas durante a resolução das atividades aparecem registradas em caixa alta e acompanhadas de seu significado.

d) **Caderno:** é a ferramenta que apresenta uma seqüência de exercícios relacionada ao texto inicial, abrangendo o trabalho com as unidades menores da escrita: associação sonora, direção e sentido da escrita, junção silábica, tentativas de escrita, reconhecimento de vogais e consoantes, montagem de palavras, contagem das letras,

leitura e pseudoleitura, responder perguntas em palavras ou frases, relação grafia imagem, completar frases, interpretação do significado de uma palavra, reconhecimento de letras e sílabas e a produção de textos com auxílio do software e espontâneos.

e) **Desafios:** apresenta atividades mais pontuais, não necessariamente relacionadas ao texto de abertura da seqüência de atividades como: caça-palavras, cruzadinhas, dominó, curiosidades, pergunta-resposta, adivinhas, associação palavras-desenho, letras do alfabeto, forca, entre outras.

f) **Impressora:** permite o registro impresso e datado de uma produção significativa.

As escolhas textuais do software foram selecionadas na tentativa de fomentar produções escritas e leituras a partir de assuntos como: trabalho, infância, função social da escrita, sabedoria popular, estratégias de leitura da pessoa não alfabetizada, migrações, emprego e desemprego, festas populares, regiões brasileiras, entre outros. Os programadores responsáveis pela criação gráfica criaram as interfaces visuais dessas telas de trabalho sempre acompanhadas de narrações apontadas. (Fig. 8).

FIGURA 8 – TELA DE TRABALHO
Fonte: Programa Luz das Letras. Curitiba: Digidata, 2006.

A seqüência de atividades detalhada pela equipe pedagógica em cada roteiro de trabalho correspondeu à preparação dos conteúdos alfabetizadores e gerou a montagem do

programa segundo uma lógica de “navegação” que definiu os percursos possíveis para o acesso às telas de trabalho no software (Fig. 9).

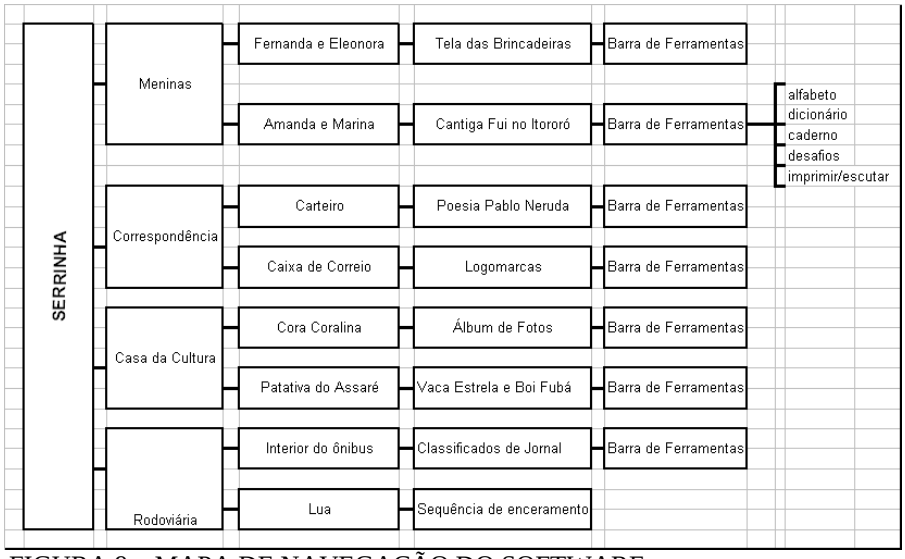

FIGURA 9 – MAPA DE NAVEGAÇÃO DO SOFTWARE
Fonte: Programa Luz das Letras. Curitiba: Digidata, 2006.

Aproveitando melhor os recursos próprios do meio informático o software pretendeu familiarizar os educandos com certa lógica de navegabilidade que parte da exploração de imagens na tela, vai ao texto desdobrado em atividades com as unidades menores da língua e, por fim, retorna ao texto via produção escrita no computador. As primeiras atividades programadas eram fortemente dependentes das explicações docentes, gerando telas estáticas, mas no decorrer dos trabalhos as atividades passaram a ser planejadas tendo em vista a busca orientada do educando no computador.

Essa dinâmica de exploração foi intencionalmente proposta tendo em vista amenizar a linearidade freqüente em modelos de instrução programada e estimular a atividade de busca de informações. É possível iniciar por um ambiente e sair dele a qualquer momento, avançar ou recuar nas atividades conforme o ritmo pessoal, pular atividades consideradas fáceis ou difíceis, retornar às áreas de acesso para fazer novamente uma seqüência de atividades. Entretanto, se o usuário sair de uma área de trabalho e depois a ela retornar, necessitará refazer toda a seqüência, pois está não ficará armazenada na memória do programa, consequentemente o registro das produções somente poderá ser feito por impressão.

Foram planejadas atividades orientadas e de livre produção. A tarefa mais difícil foi inserir recursos informáticos em atividades livres, como produção de texto espontâneo. Para esse tipo de software, desenvolvido numa linguagem de programação fechada, tornou-se

complexo antever os equívocos mais comuns de quem está começando a escrever para que o programa fizesse uma análise da resposta desses enganos e em seguida fornecesse pistas. A idéia de um editor de texto específico para a alfabetização acabou sendo abandonada devido à complexidade da tarefa, segundo a equipe de programadores. Não foi possível criar mecanismos para arquivar atividades e textos ou permitir que o educando acrescentasse informações ao software, como a inclusão de palavras significativas no dicionário.

Apesar dessas limitações do programa, foi possível incluir atividades em que os alfabetizandos tinham espaço para escrever a sua maneira, ainda que seus textos não correspondam à escrita padrão. Para tanto recorreu-se a estratégias como: colocar as atividades de produção espontânea no fim de uma seqüência, orientar o educando a indicar a finalização de um texto teclando ENTER, dividir o caderno de atividades em páginas.

Quanto aos assuntos introduzidos para discussão e a apresentação visual dos conteúdos propostos para alfabetização a equipe buscou dialogar com a diversidade cultural que marca essa modalidade de ensino, incluindo ilustrações diversificadas quanto às questões de gênero, raça e idade e supondo a seleção de conteúdos que valorizem os saberes construídos ao longo da vida. Os textos são ilustrados com imagens caricatas na intenção de estimular a crítica bem humorada do contexto social e assim motivar a leitura e a escrita no computador. Recorreu-se com freqüência aos textos com conotação humorística ou poética como paródias, ditos populares e canções. Outro critério utilizado na seleção dos referenciais de leitura foi a diversidade dos portadores textuais – conta de luz, carta, logomarcas, classificados de jornal, poesia, atualidades, fotografias e iconografia, entre outros.

A seleção textual e de imagens pretendeu contemplar: máximas populares, folguedos, lendas, modos de falar regionalizados, cordel, festas, cantigas, fandango, causos, anedotas, memórias, artesanato, receitas e adivinhas. Foram selecionados trechos literários trazendo trechos da produção dos autores – Patativa do Assaré, Pablo Neruda, Cora Coralina, Mario de Andrade e Ferreira Goulart – que em seus trabalhos, segundo avaliação da equipe de produção, valorizam o sentimento de brasilidade, a possibilidade de produzir e aprender em várias fases da vida e aspectos da cotidianidade e do modo de vida popular.

A idéia do tema gerador orientou as escolhas textuais da equipe pedagógica. A intenção foi trazer à discussão assuntos de relevância sócio-cultural e que pudessem favorecer vínculos de identidade com os adultos. A discussão temática pretendeu relacionar temas ou situações locais com conteúdos universais, além de reforçar a oposição a encaminhamentos infantilizados na alfabetização de adultos.

> Com um mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionariam como “codificações de investigação”. Começariam assim o plano com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciariam a investigação temática para o desdobramento do programa, a partir destes temas. Um deles, que nos parece, como já dissemos, um tema central, indispensável, é o conceito antropológico de cultura. Sejam homens camponeses ou urbanos, em programa de alfabetização ou de pós-alfabetização, o começo de suas discussões em busca de mais conhecer, no sentido instrumental do termo, é o debate deste conceito. (FREIRE, 1987 p. 119).

A seleção de atividades e de referenciais para leitura teve como objetivo trazer conteúdos de relevância social para o processo de alfabetização, supondo favorecer uma prática alfabetizadora dialógica porque em proximidade com o contexto de vida dos educandos. Nesses termos o software produzido pretendeu dialogar com os seus destinatários, favorecer práticas de leitura e escrita significativas e motivar os adultos a relatarem e registrarem no computador seus próprios saberes e experiências.

6 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NO COMPUTADOR

Este capítulo traz a descrição das situações de aprendizagem e das mediações pedagógicas realizadas a partir do uso do software Luz das Letras junto a um grupo de estudantes adultos. O experimento ocorreu no mês de novembro, numa turma de alfabetização de uma escola pública municipal localizada em Piraquara, cidade da região metropolitana de Curitiba.

A população da Região Metropolitana de Curitiba, segundo dados do IBGE (Pnad, 2005), é composta por cerca de 3 milhões de habitantes. Destes, cerca de 487 mil são de outros estados e regiões brasileiras: 136.551 catarinenses, 130.125 paulistas, 47.254 nordestinos (13.618 baianos, 10.013 cearenses e 8.408 pernambucanos) e 43. 642 mineiros. A renda *per capta* de 37% das famílias fica entre 259,00 e 779,00; de 45% entre 1199,00 e 2151 e 2% das famílias não possui nenhum rendimento. A taxa de analfabetismo é de 3,6%, correspondendo a cerca de 100 mil pessoas. (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS, 2007).

Na turma de alfabetização da escola em que ocorreu o experimento havia 10 adultos matriculados. Segundo a professora no início do ano o grupo era maior, uma vez que a prefeitura oferecia um ônibus que passava nas casas de vários bairros vizinhos e levava os educandos à escola. Este serviço foi interrompido visto que as outras escolas foram chamadas a abrir turmas em seus respectivos bairros.

O grupo de adultos pesquisados já freqüentava a EJA desde o início do ano e foi convidado pela regente a participar das aulas em laboratório em horários alternativos: uma vez na semana, com duração de 1h30 e antes do início do período noturno visto que a direção não autorizou a abertura do laboratório em horário coincidente com as aulas. Participaram com maior freqüência do experimento 3 alfabetizandos – Terezinha, Edivaldo e Vítor. Os adultos pesquisados pertencem a faixa etária entre 50 e 60 anos.

A assiduidade do grupo não pode ser tomada como condicionante do experimento visto que nem todos os adultos tinham disponibilidade para comparecer à escola no horário destinado ao laboratório. Entretanto, ocorreram duas oportunidades de encaminhamento do trabalho no laboratório com um grupo maior de educandos e com maior tempo de aula, em ocasiões em que a professora regente não compareceu à aula.

O laboratório de informática é equipado com 15 computadores e uma impressora. A escola informou que no início do ano havia uma professora responsável por este espaço que

chegou a ser utilizado com os adultos, porém já nas primeiras semanas de aula ela foi remanejada de função. Desde então o laboratório não estava ativo nos turnos diurno e noturno. Pela manhã o espaço físico era ocupado pelo reforço escolar, porém sem que os computadores fossem utilizados com as crianças.

Entende-se que as circunstâncias em que ocorreu o experimento limitaram o laboratório à função de atividade extra-oficial, não se tornando viáveis maiores conexões com o trabalho em sala de aula, embora tenha havido interesse da professora em observar o grupo no laboratório, bem como flexibilidade para ampliar o tempo das aulas e estendê-lo a mais educandos sempre que possível. Além disso, a inserção desta pesquisadora na escola contou com a mediação da pedagoga do estabelecimento junto à direção, o que facilitou o início da pesquisa em campo. Essas duas profissionais mostraram receptividade em conhecer o software, observar a dinâmica das aulas no laboratório e verificar se o material estava em proximidade com a proposta de alfabetização que a escola realiza. Quanto aos adultos estes declararam achar importante o contato com o computador e lembraram do trabalho que havia sido iniciado, lamentando a interrupção do mesmo.

Uma vez viabilizado o espaço físico do laboratório o grupo passou a ser orientado no uso do software por esta pesquisadora. A principal fonte utilizada na observação em campo foi o registro escrito do planejamento dos encontros e das situações ocorridas/observadas enquanto os adultos utilizavam o material. Além dessa fonte de interpretação, foram analisadas as produções textuais dos educandos, a narrativa das histórias de vida dos adultos e considerados os comentários e atitudes deles enquanto utilizavam o programa.

Realizou-se uma observação participante para investigar a natureza das relações dos adultos com o software com base nos seguintes objetivos: 1. observar as situações de aprendizagem na exploração do software e os significados atribuídos pelos adultos à experiência de utilizar o computador na própria alfabetização; 2. verificar a produção escrita das histórias de vida dos adultos no computador oportunizadas pelos textos selecionados pelo programa e 3. destacar as mediações pedagógicas geradas no laboratório de informática.

Os registros obtidos pela pesquisa em campo trouxeram visibilidade para a prática de alfabetização e para os alfabetizandos. Assim as experiências educativas puderam ser interpretadas a partir da leitura do contexto em que se desenvolveram e com base na avaliação dos adultos sobre suas próprias aprendizagens. Essa forma de sistematização permitiu adentrar na prática alfabetizadora buscando o olhar dos educandos sobre o software. A ênfase nos adultos se justifica pela sua condição de aprendentes e para visualizá-los como sujeitos da

sua própria formação, buscando o que eles e elas têm a dizer sobre as experiências formadoras que o software lhes propiciou.

A intenção foi perceber os sujeitos que se educam em seus contextos sócio-culturais numa perspectiva de ensino e de pesquisa que valoriza as histórias de vida como integradoras das identidades dessas pessoas, vistas em seus anseios, em sua condição de aprendentes e buscando as apropriações que realizam sobre o portador didático em estudo. Marie-Christine Josso (2004) e Paul Thompson (1998) foram as principais referências metodológicas para a entrada em campo.

Ambos acrescentam muito para o pensar uma metodologia de ensino comprometida com a aprendizagem socialmente construída, nas relações interpessoais, considerando que o conhecimento não se efetiva solitariamente como que num processo de aprendizagem autodidata. Os autores preocupam-se com estratégias para rememorar e evidenciar a posição que os diferentes sujeitos aprendentes assumem nas narrativas por eles contadas e refletidas. No processo de alfabetização assim compreendido os educandos são vistos como pessoas, como sujeitos de conhecimentos que diante de um desafio relacionado ao próprio processo formativo se colocam na posição de aprendentes.

> As histórias de vida, ao longo da existência, põem em cena peregrinações para que o autor se sinta e viva ligado a outrem. Esta itinerância exprime bem as evoluções dos nossos centros de interesse, a evolução do sentido que damos à nossa existência, mas exprime igualmente explorações reiteradas que fazemos das nossas necessidades e dos nossos desejos. Essa relativa inconstância em nossos agrupamentos caminha juntamente com errâncias inevitavelmente associadas à nossa busca de si. (JOSSO, 2004, p. 95).

O ponto de chegada do processo formador que a aprendizagem da escrita ensejou foi a partilha dessas narrativas e a significação das experiências pessoais em um contexto relacional.

> Certas aprendizagens podem pôr em questão a coerência das valorizações orientadoras de uma vida, revolucionando assim referenciais socioculturais e determinando uma transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades de uma pessoa. (JOSSO, 2004, p. 56).

Nessa ótica as aprendizagens vão sendo construídas numa relação com o outro e no entrecruzamento de diferentes percursos de vida, segundo a compreensão de que se está produzindo uma *história plural* (THOMPSON, 1998).

Dentro desta compreensão metodológica e considerando uma alfabetização que se utiliza de um portador informático, com a entrada em campo tornou-se viável investigar as trocas intersubjetivas mediadas pelo portador informático para verificar se experiências

formadoras foram geradas. As perguntas motivadoras desta etapa da pesquisa foram: essa experiência favoreceu tomadas de consciência? Serviu como uma narrativa socializadora de saberes que dão sentido ao aprender ler e escrever?

6.1. OS ADULTOS CONTAM SUAS HISTÓRIAS

MARIA VEM AQUI ME DIZER UMA HISTÓRIA
QUE SEJA DE AMOR E BEM BONITA
OU ENTÃO CHUTE O BALDE
E VÁ SE EMBORA[4]

E Maria veio, rapidamente, durante apenas três encontros, sentou-se para ler, conversou com o grupo, deixou sua história cantiga na tela do computador, disse adeus e foi embora. No outro dia voltou, releu e escreveu de próprio punho seu verso no caderno. Com ela vieram outros, que participaram por mais tempo que Maria da experiência de escrever no computador, arriscando contar suas experiências à medida que eram convidados pelos textos lidos a opinar e rememorar suas histórias.

Assim, explorando o conteúdo do software Luz das Letras os educandos contavam suas experiências e depois eram incentivados a registrar seus relatos por escrito na tela do computador mediante interferência da pesquisadora que havia anotado as narrativas orais para que as idéias não se perdessem. Nessa dinâmica as histórias orais dos adultos foram transformadas em textos escritos.

PABLO NERUDA
É POETA
E MOROU NO CHILE

TEREZINHA DA SILVA SANTOS
É DONA DE CASA
E MORA NO JARDIM BELA VISTA

CORA CORALINA
É POETIZA
E MOROU EM GOIÁS VELHO

EDIVALDO DE OLIVEIRA SILVA
É IMPRESSOR
E MORA EM PIRAQUARA

PATATIVA DO ASSARÉ

[4] Texto produzido por Maria, durante a exploração das telas de trabalho presentes em Cora Coralina, a partir da produção textual proposta para a letra da música “Nomes de Gente”.

É CANTADOR
E MOROU NO NORDESTE

VITOR RIBEIRO DOS ANJOS
É ZELADOR DE JARDIM
E MORA NO BELA VISTA.[5]

Na alfabetização de adultos precisa ser assim. Existe a necessidade permanente de valorizar pessoas, rememorar o passado para verificar os saberes construídos ao longo da vida, considerar os diferentes ritmos de aprendizagem e compreender a perspectiva de quem relembra para aprender e para ressignificar a própria existência.

Pensa-se que a escolha dos textos para alfabetizar cumpre papel importante nesse processo de significar os conteúdos alfabetizadores, pela cumplicidade que possam ter com os laços de identidade e com o contexto de cada sujeito aprendente. Ao definir com o grupo o que será lido e com quais textos alfabetizar coloca-se em jogo uma seleção cultural importante na alfabetização de adultos (SACRISTÁN, 1996). Quais conteúdos semânticos servirão como janelas para ler e interpretar o mundo? Quais textos favorecem a leitura da *palavramundo* (TIEPOLO, 2003).

No caso do software Luz das Letras a primeira finalidade motivadora da seleção dos conteúdos nele prescritos refere-se à intenção de que os textos escolhidos pudessem ensejar movimentos de aproximação com o universo de referência dos educandos na prática alfabetizadora. Nessa medida, o trabalho em campo permitiu observar a receptividade do grupo aos textos selecionados. Para tanto algumas perguntas orientaram as observações e mediações realizadas:

a) Ocorreu efetivo diálogo dos adultos com os textos e autores selecionados para conduzir as problematizações a partir do tema gerador “Uma história para contar”?
b) As narrativas construídas foram representativas dos sujeitos pesquisados?
c) O grupo ficou motivado para contar suas histórias?

Com a observação em campo os assuntos apresentados pelo software foram comparados com as narrativas que serviram como base das produções escritas realizadas pelos adultos na utilização do programa. A valorização das histórias de vida no computador permitiu ver os adultos individualmente e na relação entre seus pares. Assim as interações ensino-aprendizagem propiciadas pelo uso do software educativo resultaram em variadas interações, dentre as quais se destacaram a socialização dos textos construídos individualmente no grupo e a realização de atividades com as unidades menores da escrita

[5] Textos produzidos com os adultos respondendo ao poema de Pablo Neruda, “Ode ao homem simples”.

motivada pelas reflexões geradas pelos textos lidos e pelo registro escrito das narrativas dos próprios educandos.

Quanto à prática educativa, a expectativa era que o uso do software pudesse favorecer um trabalho contextualizado e representativo dos educandos adultos. A observação das relações dos adultos com o programa confirmou essa hipótese, uma vez que surgiram vários temas de identidade do grupo: infância, família, local de origem, trabalho e estudar. A partir desses assuntos mobilizadores da compreensão sobre a lógica de funcionamento do sistema alfabético foi possível situar os adultos quanto aos seus interesses temáticos, grupos de pertencimento na escola, no trabalho, na família, na igreja ou no bairro e quanto às memórias de cada um sobre as aprendizagens construídas ao longo da vida.

Alguns textos acessados tiveram maior repercussão entre os adultos, especialmente aqueles que abriam a discussão sobre a infância ontem e hoje. Os relatos mais detalhados, transformados em produções escritas dos alfabetizandos partiram da leitura desses textos.

É o que pode ser notado na escrita de Vítor. Com base na leitura visual da tela "Brincadeiras de infância", do pintor Peter Bruegel (Fig. 10), ele escreveu um relato pessoal.

FIGURA 10 – TELA DE BRUEGEL "JOGOS INFANTIS"
Fonte: Programa Luz das Letras. Curitiba: Digidata, 2006.

Relato do Vítor

Fui criado no sítio e brincava muito: de raminho, salva que é um tipo de pega-pega, passar anel, esconde-esconde e subir em árvore.
No tempo da gente nós montávamos as brincadeiras. Juntava a piazada e era bom. Hoje a turma desenvolveu mais no estudo, mas de outra parte perderam a noção das coisas.

O texto de Terezinha ganhou forma após ela ter acessado os relatos de outros adultos sobre brincadeiras de infância ontem e hoje (Fig.11).

FIGURA 11 – TELA CADERNO DE ATIVIDADES FERNANDA E ELEONORA
Fonte: Programa Luz das Letras. Curitiba: Digidata, 2006.

A partir dessa tela de trabalho ela construiu seu próprio relato:

> Relato da Terezinha
>
> Minha infância foi um tempo bom. Brincava de roda e desde criança levava jeito para vender. Fabricava meus próprios brinquedos: panelinhas e bonecos de argila. Na época de milho os bonecos eram de palha. Minha primeira e única boneca ganhei aos 9 anos. Até hoje tenho brinquedos em casa. A maioria miniaturas. Alguns eu empresto pros meus netos.
>
> Aprendi a mexer com barro com minha madrinha. Fazia louça de barro para vender na feira. Fazia minhas próprias louças e era a primeira a vender tudinho. Usava o dinheiro para comprar coisas de casa para a mãe e a vó: rapadura, café, açúcar. Tudo coisas de necessidade. Eu tinha 7 anos.

Edivaldo achou bonito o jeito do poeta Casimiro de Abreu lembrar da infância (Fig12) e escreveu seu próprio depoimento.

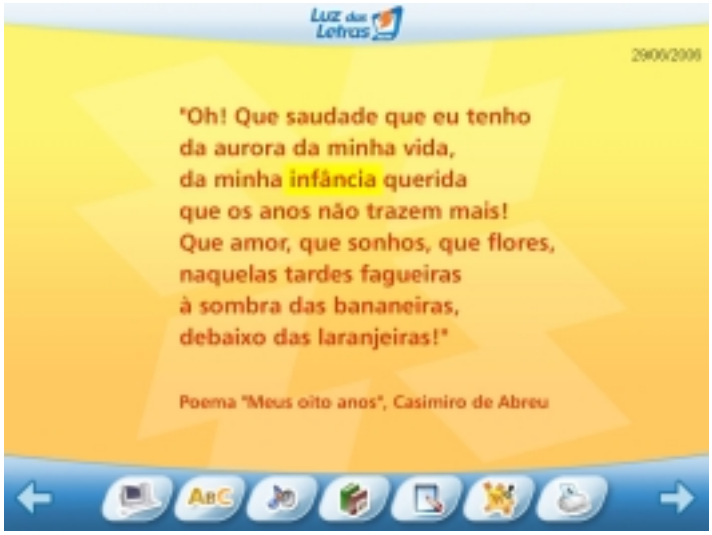

FIGURA 12 – TELA CASIMIRO DE ABREU
Fonte: Programa Luz das Letras. Curitiba: Digidata, 2006.

Relato do Edivaldo

> Eu aprendi que uma pessoa deve lembrar com carinho de três coisas na vida: da infância, da mulher e dos filhos. Graças a Deus eu tenho todas essas lembranças.

Esse conjunto de produções escritas dos educandos no computador parece indicar afinidades entre a seleção textual do software e os saberes de experiência construídos nos percursos de vida desses adultos. À medida que se sentia motivado a contar suas histórias, o grupo encontrava semelhanças e diferenças nas narrativas de cada um. Trajetórias diferentes que tem em comum o lugar de referência ocupado pela família, a valorização da infância mesmo diante das dificuldades enfrentadas, a vida na cidade pequena e o trabalho na roça.

No decorrer dos encontros no laboratório de informática outros textos foram acessados, propiciando novas narrativas representativas dos sujeitos pesquisados. A trajetória escolar e a procedência das pessoas do grupo foram sendo tematizadas desde o início do experimento, já nas primeiras apresentações pessoais e, no decorrer foram aprofundadas.

Como resultado dessas primeiras apresentações e leituras subseqüentes no contato com os textos apresentados pelo software, chegou-se a um novo conjunto de relatos escritos dos educandos:

> A gente que é do interior tem problemas. Quem fala que o interior é bom “ta” mentindo.
> Sou pernambucano e fui criado com os avós. A escola era muito longe, como daqui ao “Carrefour”.
> Fui mudando de cidade porque tinha que trabalhar. Passei 23 anos no Rio de Janeiro trabalhando numa gráfica. Vim morar em Curitiba por essa empresa.
> Quanto ao estudo a gente vai se acomodando. Aí quando precisa vê que faz falta.
> Recomecei a estudar em Curitiba. Lá eles só ficavam dando “continha” e todo dia era um professor diferente. Resolvi vim pra perto e gostei. Gostaria de voltar lá e ler uma folha inteirinha bem na cara de um sujeito que caçoou de mim.

As histórias de não escolarização, o encontro com a cidade grande e a inserção precoce no mundo do trabalho puderam ser registrados com detalhes durante a exploração das telas de trabalho relativas ao poema de Pablo Neruda “Ode ao homem simples” (Fig.13).

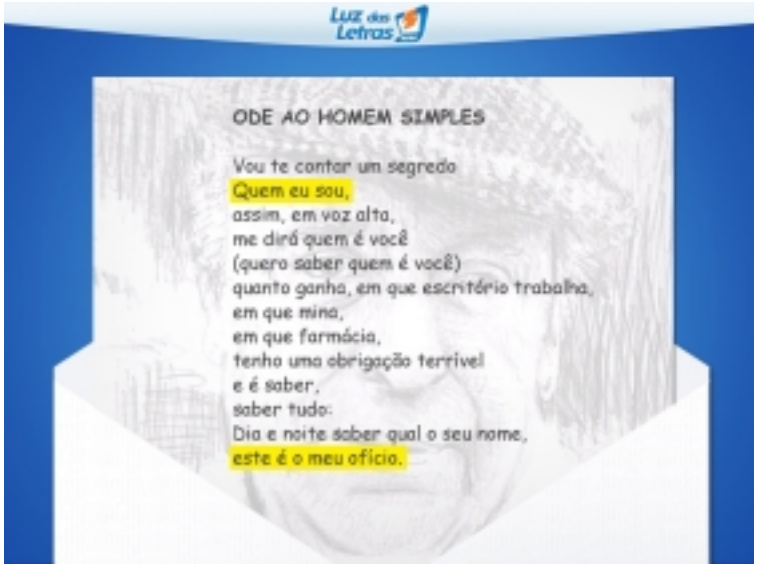

FIGURA 13 – TELA PABLO NERUDA
Fonte: Programa Luz das Letras. Curitiba: Digidata, 2006.

Isso se vê no texto de Terezinha, retratando o movimento de partida do lugar de origem em busca de melhores oportunidades, o sentimento de recomeçar a estudar depois de adulta, a ansiedade decorrente desta iniciativa e a valorização do estudo diante da família:

> Tenho 55 anos e comecei esse ano no estudo. Nasci em Pernambuco. Naquela época não estudava porque ajudava na roça. Minha filha mais velha Viviane é professora e mora em Minas Gerais. A Ariane estuda na faculdade de Administração e a Elaine terminou o Ensino Médio. Minhas filhas me dão muito apoio. Já estou juntando um pouco e lendo pequenas palavras.
> Quando eu era criança chorava para ir pra escola. Cheguei a fugir da mãe para ir pedir matrícula, mas ela não matriculou porque esperava notícias do pai. Ele estava em São Paulo e disse que em poucos meses vinha buscar a família. Nesse tempo mudamos para o Sítio e a escola ficou longe. Foi um ano bem difícil e não ir para a escola me traumatizou muito.
> Hoje as minhas filhas me dão muito apoio. Eu disse que ia estudar mais o ano que vem, mas se não aprender nada vou desistir. Mas elas querem muito que eu estude.

Situação correlata pode ser observada no texto de Vítor que inclui ainda o significado da condição de não-alfabetizado trazendo como problemática as situações constrangedoras às quais uma pessoa nessa condição pode ficar exposta:

> Tenho 50 anos. Meu filho mais novo, Leonardo, vai agora para a sétima série. Vai fazer um ano que voltei a estudar e já leio um pouco. Na juventude não tive chance porque trabalhava na lavoura, no norte do Paraná e a escola era longe. Por não saber ler fico dependendo dos outros e os outros às vezes são perversos.

As mediações pedagógicas propiciadas pelo software valorizaram as histórias de vida dos adultos, o que no entendimento desta pesquisadora aumenta as chances de êxito e o alcance de uma proposta alfabetizadora que deseja ir além do domínio do código escrito. A sistematização desses relatos encontrou na seleção textual do programa conteúdos que deram

significado às escritas dos adultos em processo de alfabetização. E, vale destacar que, na perspectiva freireana esse é um dado importante pois o encaminhamento dos referenciais de leitura e escrita não se faz *para*, mas *com* os grupos populares, ou seja, tendo como categoria teórico-metodológica a cultura de referência dos educandos e como prática permanente o diálogo.

Pensa-se que o experimento realizado favoreceu a reflexão dos adultos sobre o sentido da própria alfabetização e a condição de ser analfabeto pode ser problematizada. E, nesse processo, eminentemente de ensino e de aprendizagem, que vai além das práticas mais mecanicistas de alfabetizar e do próprio portador em questão, textos e palavras tornaram-se significativos quando aproximaram educandos e educadores de uma leitura crítica do próprio contexto sócio-cultural. Entende-se que aprendizagens significativas puderam ser construídas durante o encaminhamento do processo alfabetizador com o software uma vez que os saberes adquiridos nas diferentes trajetórias formativas de cada alfabetizando foram considerados e partilhados.

6.2 AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA SOBRE O PORTADOR INFORMÁTICO

Buscando-se um olhar sobre a interação dos educandos com o software mais centrado nas atividades alfabetizadoras e no ato de ler e escrever neste portador informático, a observação em campo voltou-se para o processo de aquisição da linguagem escrita pelos adultos. Nesse momento da investigação pretendeu-se relacionar o contato com o portador informático como estratégia de mobilização para o conhecimento, numa tentativa de olhar com mais atenção para as relações entre ensino-aprendizagem no momento em que os adultos utilizavam o programa:

a) Como será a reação do público diante das atividades propostas e diante da forma como o conteúdo da alfabetização aparece no meio informático? De estranheza ou familiaridade?

b) Será que os adultos não-alfabetizados têm maiores dificuldades ou resistências para lidar com o computador e entender os comandos comumente usados nesse meio? O que se manifesta como mito, preconceito ou realidade nessa situação?

c) Uma pessoa adulta que ainda não se apropriou da linguagem escrita na sua forma impressa reagirá como ao desafio de uma alfabetização mediática?

A observação em campo permitiu colher pistas sobre como os educandos trouxeram para o seu contexto de aprendizagem, as atividades apresentadas pelo software, uma vez que todos já participavam do processo de alfabetização há quase um ano. Novamente as produções textuais (coletivas e individuais) constituíram fontes reveladoras do processo de apropriação sobre o material e sobre o significado desta experiência.

O foco dessa observação passou a orientar-se para as situações de aprendizagem no computador. Foram especificamente observados: as práticas de leitura e escrita no programa; o trabalho com reestruturação de textos; relações entre o texto impresso e o digital; a forma como os adultos prosseguiram na leitura tendo em vista a lógica de navegação do software e o uso de termos e recursos próprios do meio informático.

Primeiramente observou-se no grupo de adultos que participou regularmente das aulas em laboratório forte iniciativa de busca. Chegou-se à conclusão de que não houve receio de danificar a máquina e que as dificuldades no manuseio do equipamento não interferiram na atitude de exploração do software. Tanto que as atividades planejadas pelo programa para familiarizar os usuários ao computador não despertaram o interesse dos adultos que preferiram partir diretamente para as telas de trabalho sem passar pelo tutorial.

As primeiras explorações das telas deram-se aleatoriamente sem que eles se ativessem às atividades propostas e às instruções narradas pelo programa. Num primeiro momento entraram e saíram do programa e das áreas de acesso às atividades, familiarizando-se com o equipamento. Mostraram alguma dificuldade em mover o cursor com o mouse, clicando no botão mais a direita o que os fazia sair do programa e ter que recomeçar os exercícios.

Em alguns momentos, essa dificuldade provocou insatisfação dos adultos. Especialmente Terezinha ficou bem incomodada quando teve que refazer sua produção de texto a partir do poema de Pablo Neruda por ter saído sem querer por três vezes da tela em que estava trabalhando. Segundo ela, foi um “saco” ouvir várias vezes a narração que convida o usuário a conhecer “Serrinha”. Para Vítor e Edivaldo esta situação não os incomodou tanto, pois quando isso ocorria procuravam voltar sozinhos ao programa centrando seus interesses em descobrir como fazer isso. Quando isso ocorria acabavam entrando em outras áreas do computador acionadas pelo clique à direita do mouse. Vítor chegou a entrar num outro programa que apresentava noções de astronomia, mantendo-se interessado nessa busca mais aleatória. Para resolver esse problema com o mouse, os programadores desabilitaram o clique

a direita. Por outro lado, os adultos, conforme experimentavam o programa obtiveram maior desenvoltura em manusear o mouse.

Mesmo no caso dos adultos que participaram menos tempo do experimento – Geralda, Maria do Carmo e José Bezerra – estes também não se ativeram ao tutorial, preferindo ir direto à exploração das atividades do software. No caso desse pequeno grupo, que participou de apenas duas aulas de uma hora e trinta minutos cada, observaram-se iniciativas mais tímidas em manusear o cursor, mexer no teclado, buscar as atividades. Como não tiveram outras oportunidades de participar do laboratório, uma vez que não podiam vir antes do horário à escola, não se familiarizaram como os outros ao programa e nem se sentiram à vontade para solicitar auxílio da pesquisadora, que nas aulas realizava a mediação pedagógica junto ao grupo.

Geralda comentou que tinha receio de fazer algo errado e estragar o computador. Disse que os filhos usam o computador em casa, mas ela nem chega perto. Maria do Carmo teve grande dificuldade em levar o cursor ao local desejado, saiu do programa várias vezes por clicar no botão da direita e quase não pedia auxílio e nem mostrava iniciativa para retomar o controle da situação quando se via em dificuldade. José Bezerra preferiu trabalhar em dupla com Maria do Carmo, ajudando-a a resolver as atividades, porém optou em ficar na observação.

Essa situação de timidez não ocorreu com uma das pessoas que participou por menos tempo do experimento. A desenvoltura dessa pessoa ofereceu parâmetros significativos sobre a relação com o software. Trata-se de Maria que já possui um maior conhecimento da escrita. Ela já lê com facilidade e fluência e escreve com maior legibilidade. Com ela foi possível em apenas dois encontros realizar o trabalho de reestruturação de texto, situação que com o grupo mais assíduo ocorreu a partir do quinto encontro.

Na primeira vez que participou das aulas Maria não pediu nenhuma ajuda e realizou sozinha várias atividades aleatoriamente. Ateve-se à leitura da cantiga “Fui no Itororó” e aos relatos sobre brincadeiras de infância, além de realizar alguns exercícios. Na segunda participação voltou-se apenas às telas de trabalho relativas à biografia de Cora Coralina. Seguiu toda a barra de ferramentas com bastante autonomia, praticamente sem solicitar ajuda. No ícone caderno de atividades permaneceu por mais tempo resolvendo os exercícios com o significado dos nomes, momento em que pediu auxílio. Acompanhou a música “Nomes de Gente” e gostou de seguir as narrações apontadas, pois conseguiu ler com o narrador no mesmo ritmo da música. Terminando de ouvir a canção foi incentivada a registrar um verso com o seu próprio nome:

MARIAVMAQIMEDIZEUMAHISTORIAQESEJADEAMOREBEMBONITAOUENTAOXUTEUBAUDEEVASIEMBORA.

A reestruturação do texto de Maria centrou-se nesse verso. Ela utilizou com certa facilidade o teclado, embora não tenha segmentado as palavras. Escrevia “corrido” sem separá-las, o que é comum nas produções de quem está aprendendo a escrever, porém no computador a tendência a não segmentação pareceu ter sido acentuada pela não familiaridade com a tecla *barra de espaço*. Entretanto, no momento da reestruturação do texto ela teve facilidade em mostrar onde deveria separar as palavras. E assim, ela mesma reorganizou o próprio texto na tela, utilizando a *barra de espaço*. Em seguida foi feita com ela a correção do texto:

MARIA VEM AQUI ME DIZER UMA HISTÓRIA QUE SEJA DE AMOR E BEM BONITA OU ENTÃO CHUTE O BALDE E VÁ EMBORA.

A experiência de corrigir o próprio texto no computador, sem deixar vestígios sobre os erros cometidos, agradou Maria que na aula seguinte voltou para escrevê-lo corretamente em seu caderno de próprio punho, uma vez que não foi possível imprimí-lo naquele dia.

Situação similar ocorreu com Vítor que começou seu texto escrevendo:

TPDAGTEMSMOTAVAMOSASBEDERAS

Com a reestruturação o início do seu texto ficou assim:

NO TEMPO DA GENTE NÓS MONTÁVAMOS AS BRINCADEIRAS.

Para continuar o texto a mediação realizada foi anotar a continuidade da história para em seguida orientar a escrita de Vítor na tela, em alguns momentos escrevendo para ele um trecho e solicitando o acréscimo de palavras faltantes e em outros ditando a frase pausadamente para que Vítor tentasse sozinho segmentar as palavras corretamente. Como resultado final:

NO TEMPO DA GENTE NÓS MOTAVAMOS AS BRINCADEIRAS. JUNTAVA A PIAZADA E ERA BOM. HOJE A TURMA DESENVOLVEU MAIS NO ESTUDO, MAS DE OUTRA PARTE PERDERAM A NOÇÃO DAS COISAS.

No que se refere às outras situações de exploração do software, Vítor mostrou grande desenvoltura. Realizou as atividades referentes às telas de trabalho “Meninas” com grande rapidez. Lê rapidamente e sua escrita é praticamente alfabética. Na “tela de Bruguel” encontrou com facilidade as brincadeiras solicitadas pelo programa e gostou de opinar sobre brincadeiras de ontem e hoje. Na escrita espontânea troca as letras B e R/ D e T. Nas vezes em que se propôs seguir uma seqüência de atividades conseguiu percorrer toda a barra de ferramentas incluindo as atividades relacionadas ao ícone caderno de atividades que contém as propostas para produção textual. Percebeu com facilidade “macetes” para encontrar as respostas solicitadas pelo programa: passando aleatoriamente o cursor sobre uma imagem é possível ver em que área da tela o programa selecionou uma resposta correta, em um dos exercícios com as letras que compõe a palavra CORALINA, encontrou a resposta associando a cor da letra com a cor da moldura em que se encaixava a letra a ser arrastada com o mouse.

A experiência de escrever no computador também foi realizada com Terezinha e Edivaldo. Ambos estabelecem correspondência sonora com a escrita, portanto tentam escrever conforme escutam.

Terezinha, do mesmo modo que Vítor lê com maior facilidade e escreve conforme o padrão alfabético na maioria dos casos. Encontra dificuldades em situações em que aparecem – Ç, ÃO, CH, NH, TR, PL, entre outras combinações e letras. De um modo geral quer escrever sem deixar faltar letras e não gosta de arriscar e errar. Nos momentos em que se ateve na escrita espontânea, ficou insatisfeita por não ter feito os “exercícios de juntar”. Comentou não ter gostado das seqüências para caixa de correio por achar que tinha muita leitura. Afirmou ter gostado das telas “Meninas” e mostrou-se orgulhosa por ter feito na mesma aula toda a seqüência para o trabalho com “logomarcas”. Preferiu os exercícios silábicos, não se ateve às narrações apontadas e necessitou de auxílio para realizar a maioria das atividades. Não gostou de ser enforcada em uma das atividades do programa e se irritava quando o narrador dizia “tente outra vez”.

Já Edivaldo realiza pseudoleitura e escreve segundo o padrão silábico. Ao escrever seus textos impressos no papel preferiu usar a letra cursiva e resistia em fazer a escrita espontânea (no computador ou no papel) porque gosta de mostrar o que sabe. Não quer expor seus erros e por isso faz um grande esforço para memorizar as palavras na forma padrão. Foi

por esse esforço de memorizar palavras que conseguiu em uma das atividades de escrita fora do computador registrar quase todas as letras para escrever Piraquara (PI R QURA). Ele sabia que iria ler seu texto na próxima aula e então chegou com a escrita da cidade onde mora na memória. Freqüentemente não concluía as atividades que iniciava, preferindo entrar em outros espaços da cidade de “Serrinha”, se atendo a entrar e sair. Seu maior interesse nas aulas com o computador foi explorar aleatoriamente as telas de trabalho. Toda vez que se ateve por mais tempo nas atividades de escrita e leitura, o fez com a ajuda. Nessas seqüências em que foi auxiliado na resolução de atividades, retornou para ver se conseguia refazer sozinho as mesmas atividades.

Os três adultos quando se ativeram à produção escrita no computador compartilharam do sentimento positivo de Maria quanto ao ocultamento dos erros após seus textos serem reestruturados. Além disso, o fato de não serem tão habilidosos em datilografar as palavras usando o teclado, os faziam pensar na letra que queriam usar para escrever as palavras consultando o teclado. Às vezes isso os atrapalhava, pois quando tinham a certeza da letra, custavam a achá-la, mas naquelas em que ficavam em dúvida a consulta ao teclado favorecia a escolha da letra adequada bem como, no caso de Edivaldo, a inclusão de letras que numa escrita espontânea manuscrita poderiam ficar de fora (Ex.: O L V I A, escrito no papel – O LI V I RA, no teclado e OLIVEIRA na forma padrão).

Quanto às atividades de leitura o fato das narrações do programa serem apontadas facilitou a pseudoleitura de textos maiores, visto que os adultos podiam acompanhar o narrador. Porém ficaram impacientes nessas leituras, não colocando atenção aos conteúdos dos textos que lhes eram apresentados. Vale ressaltar que esse tipo de reação também acontece em sala de aula, uma vez que muitas vezes os adultos acham que fazer comentários, dialogar sobre o conteúdo do texto ou ler sem pressa implica em perda de tempo, pois para aprender mesmo, como lembrou Terezinha, “tem que ir para os exercícios de juntar”. Entretanto Vítor mencionou gostar de ver a escrita de um jeito mais direto, no texto mesmo.

Essas diferentes expectativas fizeram com que a mediação para a exploração do software invertesse algumas vezes a seqüência metodológica que vai do texto para as unidades menores. Assim, os educandos eram orientados a realizar primeiro os desafios, consultar o dicionário, ver o alfabeto para depois olhar, novamente, e com mais paciência o texto que introduz os conteúdos e as seqüências de atividades no programa.

Nesse sentido os textos maiores que introduziam situações problema e que intencionavam o acesso às histórias de vida, para serem adequadamente trabalhados, necessitaram passar por um processo de chamar atenção para o seu conteúdo, com exceção

das telas que reuniam textos sobre a infância. Estas despertaram os adultos a falarem de si no mesmo momento em que foram acessadas.

Uma vez realizada a sensibilização para o texto, que levou inclusive ao planejamento de mediações fora do computador, usando o texto escrito no quadro de giz, os educandos puderam melhor aproveitá-los e ficaram mais soltos na tarefa de realizar a leitura: percebendo o ritmo da narração, a idéia geral do texto, identificando palavras-chave, bem como interpretando o seu conteúdo. A partir dessa mediação surgiram momentos em que os adultos se preocuparam em ouvir com mais atenção as narrações e instruções do programa, tentaram acompanhar oralmente as canções e cantigas, apreciaram as poesias, enfim utilizaram a leitura como fruição, próxima à forma como Maria havia procedido nas três vezes em que participou do laboratório.

A decifração das palavras decorrente dessa postura de leitura começou a motivar mais os adultos. O ícone dicionário passou a ser consultado de outra maneira. Antes os adultos iam direto ao significado das palavras, mas com o decorrer das aulas primeiro tentavam ler para depois clicar, conferindo se haviam acertado.

O ícone alfabeto obteve a preferência do grupo. Gostaram de acessá-lo para acompanhar oralmente a locução das letras na seqüência. Exploraram bastante o alfabeto ilustrado, clicando nas letras do próprio nome e em seguida naquelas relativas ao nome de pessoas conhecidas. Ativeram-se à demonstração da cursiva e às mudanças na forma das letras ao longo do tempo. Aliás, a vontade de escrever logo segundo a escrita cursiva era comum aos três educandos.

A própria produção de texto no computador avançou a partir da prática de leitura, de modo que no decorrer das aulas Edivaldo, Terezinha e Vítor tiveram mais paciência para tentar escrever espontaneamente, mesmo cometendo erros e aprovando o atendimento individualizado enquanto escreviam seus textos no computador. É o que se viu na escrita da carta resposta a Pablo Neruda a qual se dedicaram por dois encontros e ficaram interessados em socializar suas produções, lendo uns para os outros.

6.3 AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA

Com base nas mediações pedagógicas realizadas durante o experimento e projetando possibilidades para o trabalho alfabetizador em sala de aula a entrada em campo pretendeu referenciar a dinamicidade da prática educativa. Nesse sentido as interações entre os educandos, a forma como estes se apropriaram do material didático, os principais temas de interesse do grupo, as características e estilos de aprendizagem dos adultos, as interferências da pesquisadora na orientação do uso do software, constituíram-se em importantes referências para a leitura dessa experiência junto aos adultos.

Assim, considerando-se as interações ensino-aprendizagem com o uso do software e pretendendo-se destacar elementos para o planejamento do trabalho alfabetizador como um todo, algumas questões conduziram o olhar em campo sobre as mediações pedagógicas:

a) As situações de aprendizagem com o uso do software permitiriam desdobramentos em sala de aula? Em outras palavras, fomentaram temas geradores a partir do contexto de referencia dos adultos pesquisados?
b) As interações sociais e com o computador foram de natureza dialógica? Valorizaram os sujeitos aprendizes e os saberes por eles construídos ao longo de suas histórias de vida?

No que se refere ao trabalho com as histórias de vida ou a partir do contexto de referência dos educandos as mediações pedagógicas em laboratório favoreceram várias problematizações que poderiam desdobrar temas geradores em sala de aula.

O trabalho com histórias de vida é uma abordagem recorrente na alfabetização de adultos e se constitui em chave para o acesso a temas que evidenciam um conjunto maior de aprendizagens decorrentes do aprender a ler e a escrever. O pressuposto é que a investigação do contexto de referência dos educandos permita problematizar o cotidiano, ampliar a leitura de mundo dos adultos e favoreça o encontro entre os *saberes de experiência feitos* (FREIRE, 1997) dessas pessoas e o conhecimento novo que a elas se apresenta.

Ao refletir sobre o significado da sua própria história de vida o adulto tende a se reconhecer como sujeito do próprio processo de conhecimento, o que faz da aprendizagem da escrita uma experiência formadora definitiva em sua vida.

> A primeira grande reflexão a ser feita com os alfabetizandos é sobre sua história de vida. A partir das histórias de vida, podemos refletir com eles e elas porque não são

> alfabetizados, qual o significado e os determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais da exclusão escolar. Pode-se mostrar que, embora não tenham tido acesso ao saber letrado, elas e eles construíram saberes ao longo de sua vida, aprenderam e ensinaram na família, no trabalho, na igreja, no movimento social, enfim construíram uma cultura. (ZANETTI, 2003, p. 19).

A abordagem biográfica aproxima processos de formação e de conhecimento e têm o conceito *experiência* como articulador entre teoria e prática. A experiência *aprender* implica num encontro único e intransferível de cada sujeito com o conhecimento. Em grupo essa aprendizagem se amplia, pois entra em evidência o olhar de fora trazido pelo outro, as semelhanças e diferenças, além da diversidade de interpretações que diferentes pessoas podem dar para as experiências partilhadas (JOSSO, 2004). Tudo isso favorece a cada um ver a si mesmo como aprendiz e como capaz de ensinar. Advém daí a convicção de que a investigação do contexto de vida dos adultos pode acrescentar muito à prática de alfabetização.

No processo de alfabetização assim compreendido os educandos são vistos como pessoas, como sujeitos de conhecimentos que diante de um desafio relacionado ao próprio processo formativo se colocam na posição de aprendentes.

A experiência de oito encontros com o uso do software indicou alguns encaminhamentos nessa direção metodológica, tomando como referência a alfabetização na perspectiva freireana. Daí que a observação em campo tenha buscado visualizar a partir das histórias de vida acessadas possibilidades para o aprofundamento de temas geradores em sala de aula.

A prática do laboratório permitiu indicar como possíveis temas: Trabalho, Migrações, Infância, Escolarização e Família. Além desses, a postura como estudantes, demonstrada pelos adultos diante da leitura e da escrita nesse portador informático, possibilitaria, no entendimento dessa pesquisadora tomar o Computador como tema gerador, bem como o próprio Conhecimento.

Quanto às interações entre os adultos, destes com o conhecimento da escrita e as interferências da pesquisadora nas mediações pedagógicas durante a experiência com o uso do software, foi possível perceber elementos motivadores de práticas dialógicas.

Alguns elementos indicadores de encaminhamentos necessários a uma alfabetização contextualizada, a maioria já presente no trabalho com outros portadores escritos, porém com algumas nuances específicas tendo em vista a experiência de leitura e escrita no computador, foram percebidos como importantes na mediação pedagógica realizada e serão a partir de agora destacados.

Nas práticas de leitura e escrita deve-se enfatizar com os adultos a observação dos detalhes – aspectos da escrita, o gênero textual, a leitura de imagens, as orientações sobre o que fazer. Isso amplia o repertório textual dos educandos, pois, conforme praticam a leitura e a escrita contextualizada, adquirem maior desenvoltura e segurança em suas aprendizagens.

No caso do meio informático isso pôde ser percebido na medida em que o contato com o software e com o computador tornou-se mais familiar aos adultos e o grupo passou a realizar com mais desenvoltura e paciência as práticas de leitura e escrita, superando em parte a expectativa inicial de apenas realizar exercícios silábicos. Gradativamente a atitude de exploração do programa, presuspondo a compreensão de recursos próprios do meio e a interpretação de imagens e comandos, consituiu-se em exercício de leitura capaz de familiarizar os adultos com o computador.

Ressaltar as produções de texto dos adultos para que sejam valorizadas suas iniciativas e para que os mesmos percebam avanços na sua apropriação da escrita.

Isso implicaria, no caso do software, em trazer as produções digitadas no computador para o trabalho em sala de aula em práticas de leitura partilhada e na reestruturação coletiva dos textos. Devido ao tempo das aulas em laboratório não foi possível esse apronfudamento textual que poderia repercutir nos temas geradores desenvolvidos em sala de aula.

Durante o experimento com o software, algumas vezes foi necessário ir ao quadro de giz, escrevendo as narrativas transformadas em texto para que fossem lidas e reconhecidas pelos respectivos autores. Desse modo os adultos ficaram mais desenvoltos na hora de ler e passaram a se arriscar mais a escrever ao seu modo, sem receio de errar. Terezinha descobriu o nome das filhas no quadro e viu que era o seu texto que estava sendo lido. Depois circulou as palavras que conseguiu ler com facilidade. Nos encontros posteriores passou a falar mais sobre si mesma e realizar tentativas de ler e escrever não apenas nos “exercícios de juntar as sílabas”, sempre solicitados por ela.

Considerando possibilidades de nosvas versões para o software, a experiência de leitura e escrita dos alafabetizandos aponta para a prática de leitura partilhada no meio informático em modelos de programação mais abertos, pelos quais seja possível a interação mútua dos usuários em situações de comunicação e solução de problemas.

Da experiência de escrita no computador surgiu a idéia de desenvovler um editor de texto, tendo em vista o trabalho de reestruturação a partir da escrita espontânea. Nesse caso

trata-se de um programa que serve como ferramenta ou aplicativo específico ao computador, sem maiores preocupação como o encadeamento metodológico dos conteúdos alfabetizadores.

Inserir na prática de alfabetização momentos de leitura e pseudoleitura, diálogo a partir dos textos e temas geradores para que a escrita esteja relacionada à problematização da realidade.

Isso requer chamar atenção para a importância de ler, mesmo que em alguns momentos as visões mais imediatistas dos adultos sobre a apropriação do código pelo código sejam contrariadas. Exercícios soltos não devem ser a regra, mas a exceção no caso da alfabetização.

Nas mediações em laboratório por muitas vezes foi necessário argumentar sobre o porquê da aprendizagem da leitura e da escrita e sobre o fato dela não depender apenas da memorização, mas das tentativas sem medo de errar ainda que os resultados num primeiro momento não ocorram da forma esperada. Confiança em si mesmo e no grupo são dados fundamentais para o avanço nas aprendizagens. Foi somente após essas reflexões que o grupo passou a investir mais na leitura desenvolta, no conteúdo dos textos e na própria produção textual.

Ocorre que no caso dos três adultos que participaram por mais tempo dos encontros no laboratório, o rigor como assumiam sua própria aprendizagem e a impaciência diante dos colegas dificultou os momentos de aprendizagem cooperativa. A principal característica deles foi ficar reparando um no outro e algumas vezes estabelecer comparativos negativistas com o trabalho em sala de aula.

Terezinha dava indiretas no Vítor sobre chegar atrasado e também dizia que o Edivaldo “ficava se achando”. Este por sua vez dizia o mesmo dela. Já o Vítor não entrava em controvérsias e só dava risada. Sobre a “professora do computador” o Edivaldo elogiava a paciência e a Terezinha relatou gostar do trabalho individual. Já o Vítor desculpava-se o tempo inteiro por seus atrasos. Todos afirmaram que gostaram do acompanhamento individualizado que ocorria no laboratório e disseram que na sala nem sempre era assim, pois “tem que copiar rápido e, quando a professora, dá a resposta às vezes a gente não tem tempo de comparar com o que fez no caderno” ou “assim de um por um é mais fácil aprender”.

Novamente seriam oportunas situações de aprendizagem colaborativa nas quais deve-se trabalhar em grupos para resolver uma situação problema proposta pelo programa. É um dado a ser considerado na elaboração de novas versões do software, uma vez que tornaria mais eficiente a mobilização de grupos de trabalho no laboratório.

Sempre ressaltar os progressos individuais dos educandos no grupo, exemplificando com as produções dos mesmos.

Na alfabetização de adultos a valorização dos progressos é especialmente importante. Numa sala de alfabetização vivencia-se essa opção metodológica quando o próprio conhecimento é tratado como um tema. A todo instante o docente ressalta que o aprender a ler se dá em torno de um para que, uma necessidade social e que o processo de construção do conhecimento requer esforço, tentativa e erro, aproximação sucessiva do objeto que se pretende conhecer (BARRETO, 1995).

É preciso dizer sempre aos alfabetizandos que ninguém nasce sabendo tudo e toda aprendizagem somente se viabiliza com a ajuda de um outro mais experiente. É isso o que torna o ser humano capaz de aprender sempre mais, independente da idade. Homens, mulheres e crianças aprendem porque são seres da cultura, estão em movimento, em interação com o mundo, produzem saberes, problematizam, teorizam e participam da prática social mais ampla. O fato de aprender favorece o ensinar, uma vez que torna cada pessoa consciente de sua presença no mundo mediante a presença do outro.

Com os adultos essa dinâmica do processo de aprender e ensinar é constante. É preciso muitas vezes dimensionar as aprendizagens construídas, ressaltando as conquistas e encorajando-os a continuar, a assumir novos desafios requeridos pelo aprender a ler e escrever. Quanto mais essa rememoração de aprendizagens for sendo percebida como parte do percurso formador de cada um, maiores as chances de êxito e mais motivador será ver a si mesmo na condição de aprendiz.

Trata-se de uma proposta metodológica que pretende a tomada de consciência sobre o não saber e o saber, num contexto de enunciação de experiências, elaboração de narrativas, releituras do passado com base no momento atual da biografia de cada um. É na intersubjetividade que se amplia a percepção dos sujeitos aprendentes sobre os saberes conquistados no decorrer do próprio percurso de vida (JOSSO, 2004).

No caso do laboratório, a ênfase nos progressos pode se dar a partir da impressão de textos e atividades consideradas significativas. Os adultos manifestavam interesse em escrever de próprio punho essas produções em seus cadernos. Também foram incentivados momentos de socialização das escritas individuais a fim de se partilharem com o grupo saberes e aprendizagens construídas. O experimento indicou a necessidade de o programa inserir o arquivo de produções significativas de cada educando, tornando visível ao usuário os progressos e conquistas ao longo do percurso individual da alfabetização.

Verificar as características do grupo e a forma como interagem entre si, com o conhecimento e com os textos considerando sempre os referenciais de leitura dos educandos.

Importante considerar nessa experiência as diferentes trajetórias de vida que determinam subjetividades e os perfis diferenciados de educandos, os ritmos de aprendizagem diversificados, as expectativas de aprendizagem específicas em cada grupo que se alfabetiza. Na educação de adultos a grande diversidade cultural dos educandos é uma questão a ser considerada, pois a posição assumida diante da experiência com o conhecimento e, por fim, a percepção de que essa tomada de consciência se faz com o outro, são aprendizagens importantes que estão em jogo durante a alfabetização. Tais interações dinamizam o processo formador no qual se inserem os sujeitos aprendentes.

Entende-se que uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita é aquela que promove intercâmbios entre os diferentes sujeitos aprendentes entre si e com o conhecimento, num processo de tomada de consciência que inclui: relação intersubjetiva, acomodações, rupturas com formas anteriores de pensar e agir, auto-avaliações e afirmações identitárias (JOSSO, 2004). Esse processo de tomada de consciência se faz numa relação partilhada, porém diz respeito a cada subjetividade e por isso é também um encontro pessoal com o conhecimento.

Visualizando possibilidades de interlocução entre os ambientes laboratório e sala de aula, a experiência com o uso do software apontou para a necessidade de realização de trabalhos coletivos em pequenos grupos ou com toda a turma para que a atitude cooperativa pudesse ser melhor experienciada pelos educandos: ler o próprio texto para o grupo, corrigir em dupla textos individuais, trabalhar em dupla numa produção no computador ou em sala de aula, entre outras situações de interação mediada pela escrita.

Observar o processo de aquisição da escrita dos adultos no trabalho com as unidades menores da língua escrita e nas mediações pedagógicas atendendo os diferentes ritmos de aprendizagem, o que implica trabalhos em pequenos grupos, proposição de atividades diferenciadas e observar as diferenças individuais enquanto se fazem as intervenções no ensino.

Numa compreensão mais ampla sobre o ato de ler e escrever é possível admitir a idéia de que, mesmo sem dominar o código escrito, a pessoa que inicia no processo alfabetizador possui referencias de leitura que a ajudam a compreender o funcionamento do sistema da escrita, como também sua função sociocultural.

> A conta de luz tem na escrita dela o endereço da casa onde a luz está acesa. Tem o preço do que tem que pagar. Tem o dia que a pessoa vai precisar de ir pagar. Tem a quantidade de luz que ela gastou. Tem o nome do dono ou da dona da casa que gastou a luz. (BARRETO, 2000).

Alguns desses referenciais são construídos na marginalidade das formas de saber socialmente privilegiadas pela cultura letrada e pela cultura escolar. É o que ocorre com freqüência com os adultos não alfabetizados que possuem uma leitura muito mais voltada aos saberes aprendidos nas experiências do cotidiano, no contato informal com o ambiente letrado circundante e numa inserção social em que predomina a oralidade. Essa gama de conhecimentos aparece como parte da própria história de vida dessas pessoas.

> Sempre fui boa de fazer conta. Vendia roupa na vizinhança e as pessoas duvidavam que eu não sabia ler. Uma vez uma amiga ficou anotando no papel e eu só na cabeça. No final do teste as duas contas bateram certinho. Elas não acreditavam que eu nunca tinha estudado na escola. (informação verbal)[6].

Dessa compreensão do educando adulto como sujeito de conhecimentos que possui uma história a ser contada oralmente e por escrito, surge como desafio promover uma alfabetização que integre esses *saberes de experiência feitos* num processo de aprendizagens sistematizadas, capaz de favorecer a compreensão do funcionamento do sistema alfabético e, com ele, os elementos constitutivos da forma de difusão da cultura letrada na contemporaneidade.

O fato de o software apresentar atividades planejadas levando em consideração diferenciados níveis de apropriação do código escrito foi observado em campo como um dado estimulador das iniciativas de busca dos educandos. Isso gerou nos alfabetizandos segurança em arriscar, retornar, refazer e seguir pistas na resolução de atividades.

Planejar e replanejar a prática alfabetizadora aproximando docência e discência, ensino e pesquisa.

Paulo Freire apresenta a idéia de fazer pesquisa social com os grupos subalternos tendo em vista o aprender e o ensinar dentro e fora da escola. Suas propostas para a educação sustentam uma visão do fenômeno educativo como processo de conscientização para a mudança social.

Ensinar, na perspectiva freireana é parte de uma atividade investigativa e de comunicação entre sujeitos cognoscentes, portanto ensino e pesquisa formam uma unidade dialógica. Ensinar é também fazer pesquisa e o aprender enquanto experiência cultural

[6] Relato fornecido por Terezinha em uma das aulas no laboratório de informática, Paraná: 2006.

precede ambas as ações investigativas. O aprender está ligado aos saberes adquiridos nas experiências sociais: alteridade, afirmação de identidades e intencionalidade política do ato educativo. Com Freire (1997) difunde-se uma proposta alfabetizadora que vai ao encontro de temas que aprofundam a leitura do contexto social no qual se inserem os adultos não alfabetizados.

> A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo [...] A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE, 1987, p. 101).

Dessa perspectiva metodológica surge a necessidade de construção de estratégias de planejamento e de replanejamento do ensino orientadas pelo significado sociocultural do ler e escrever o mundo. Esse encontro com o significado do ato de ler é parte importante do processo de alfabetização.

A *palavramundo* não é apenas para ser decodificada, mas para ser entendida, interpretada, ressignificada a partir do encontro com as muitas histórias de exclusão e de luta que se entrecruzam numa classe de alfabetização de adultos. (TIEPOLO, 2003).

Durante os encontros em laboratório por muitas vezes foi necessário refazer encaminhamentos planejados anteriormente e pensar a continuidade dos encontros a partir do observado em campo. Desse modo o diário da pesquisadora aproximou-se do caderno de planejamento da educadora.

Significar o uso de tecnologias com base nas especificidades dessa prática alfabetizadora de natureza dialógica.

Chegou-se à conclusão de que os diferenciais para um trabalho alfabetizador de natureza dialógica com o portador informático passam pelas seguintes situações delimitadoras da metodologia de ensino na alfabetização de adultos: 1º a convicção de que o software é um instrumento entre outros na mão do educador ou educadora; 2º é a prática educativa na qual o software vai se inserir que determina sua utilização pragmática/tecnicista ou contextualizada e que poderá articular ou não os ambientes de aprendizagem disponíveis no espaço escolar.

Daí pensar o software e o próprio laboratório de informática como parte de uma prática alfabetizadora mais ampla, que se utiliza de todos os espaços e recursos disponíveis na escola e ainda assim pretende ir além. Nesse sentido a utilização dos recursos tecnológicos compõe a metodologia de ensino e deve ser sempre vista quanto às mediações que propicia,

relativizando o uso da técnica em si mesma. Essa constatação pôde ser confirmada pelo próprio posicionamento da escola diante da experiência realizada no laboratório de informática.

Na forma como a experiência com o software foi acolhida pela escola, o laboratório pouco representaria em termos de repercussão no trabalho educativo desenvolvido naquele espaço, pois foi entendido como algo a parte, desarticulado das outras frentes de ação pedagógica.

Mesmo assim a simples abertura desse ambiente de aprendizado, ainda que em horários alternativos, gerou diferentes expectativas. Todas as turmas ficaram interessadas, os adultos perguntavam se também iriam utilizar os computadores, os docentes quiseram observar a dinâmica das aulas e ver como era o software, a professora responsável pelos adultos que participaram do experimento motivou por várias vezes seu grupo a participar das aulas, em alguns encontros um jovem já alfabetizado de outra turma inseriu-se no grupo interessando em manusear os equipamentos. Os adultos opinaram que não viam sentido em um lugar tão bem equipado permanecer fechado. Chegaram a falar em abaixo assinado para usar o espaço durante as aulas.

De outro lado o conhecimento da escola sobre o experimento que estava sendo realizado gerou reações de estranheza. Por várias vezes os profissionais do turno diurno que usam esse espaço para o reforço deixaram bilhetes solicitando que as cadeiras fossem deixadas como sempre ou o quadro sem anotações.

Com isso percebeu-se que a escola foi de certa forma desafiada a acomodar seus interesses e repensar encaminhamentos. Quem sabe um início de um laboratório mais ativo e presente no cotidiano dos estudantes – adultos e crianças – do estabelecimento? De qualquer forma, a primeira constatação é que a experiência mexeu com as pessoas e de que ocorreu um movimento de abertura para com novas propostas de intervenção no ensino. O que elas fazem ou passarão a fazer com os instrumentos tecnológicos disponíveis é uma outra história.

Complementado a dinâmica do ensino-aprendizagem há o diferencial da prática educativa. Uma vez incorporada uma nova tecnologia no ensino, esta pode ser utilizada segundo variados enfoques – dos mais pragmáticos, como apenas manusear os equipamentos ou ainda subutilizar os recursos, ou de acordo com metodologias críticas e criativas, relativizando a tecnologia e tomando os recursos como instrumentos de leitura e interferência nas mediações pedagógicas realizadas até o momento. Também nesse caso serão os sujeitos e suas práticas os limitadores locais tanto do software, do laboratório de informática quanto da própria metodologia de alfabetização.

6.4 O QUE OS ADULTOS ACHARAM DESSA EXPERIÊNCIA?

Desde o início das investigações considerou-se necessário privilegiar os sujeitos aprendentes – os adultos em processo de alfabetização que participaram do experimento – analisando as suas leituras sobre as finalidades e ideologias veiculadas no software Luz das Letras. Segundo esse objetivo a entrada em campo pode ser concretizada. Desse modo o contato dos adultos com o software Luz das Letras constituiu-se em parâmetro para as observações em campo sobre as interações ensino-aprendizagem, geradas durante os momentos de utilização dos computadores no laboratório de informática.

Porém, para conseguir maior aproximação com o ponto de vista dos adultos foi necessário conversar com eles e assim verificar os sentidos atribuídos à experiência de utilizar o computador em sua própria alfabetização. Com isso os registros da observação em campo puderam ser relacionados e validados segundo o olhar de quem está interagindo com o computador, trazendo-o para o seu próprio processo de aprender, apropriando-se dele e atribuindo sentidos aos conteúdos e informações acessadas. A intenção principal foi saber se o uso do computador motivou as aprendizagens e como os educandos se sentiram participando de uma proposta de alfabetização que utilizou o computador.

Já durante o experimento as impressões dos adultos foram sendo registradas com base na observação sobre como eles exploravam o programa e quais as trocas intersubjetivas ocorridas durante os encontros. Como já explicitado as formas de registro foram o diário da pesquisadora e os textos produzidos pelos adultos com a ajuda da pesquisadora que anotava os relatos verbais e depois estimulava a produção escrita no computador, no caderno e no quadro de giz.

Com o cumprimento do calendário letivo deu-se por encerrado o experimento. Para complementar as observações, optou-se por uma conversa individual com os três adultos que participaram assiduamente dos oito encontros no laboratório. Essa conversa foi conduzida a partir de um roteiro de perguntas e com base nessa entrevista os adultos externaram como significaram essa experiência.

a) Já utilizou a informática antes? Em que situações e como se sentiu?
b) No laboratório de informática você achou fácil ou difícil lidar no computador?
c) O que achou da experiência de utilizar o computador na sua alfabetização?
d) Quanto ao software dê exemplos de situações ou atividades que você gostou e que não gostou.

e) Em sua opinião as aulas no laboratório de informática podem ajudar no trabalho da sala de aula? Explique como.

Suspeitou-se que a não familiaridade com o meio informático por parte dos adultos pudesse causar a eles constrangimentos ou receio por parte dos adultos quando do uso dos computadores no laboratório.

Com as entrevistas essas suspeitas revelaram-se parcialmente verdadeiras. Os adultos entrevistados confirmaram dificuldades advindas de sua condição de analfabetismo, porém demonstraram clareza quanto à função da escrita e dos recursos informatizados no mundo da informação, bem como sobre a utilização desses conhecimentos no cotidiano de todas as pessoas, incluso eles. Mesmo sem saber ler, os entrevistados relataram como fazem para acessar a informática no dia-a-dia.

No relato de Terezinha, prevalece uma posição mais receosa, porém aparece a presença das filhas (letradas) como principal referência para a utilização de recursos informáticos no seu cotidiano. Ao lado desse ponto de segurança da família ela aposta na própria capacidade de aprender coisas novas:

Entrevistadora: *Já havia utilizado a informática antes?*

Terezinha: *Não.*

Entrevistadora: *A senhora lembra de alguma situação[...] ir no banco, usar cartão digitar senha?*

Terezinha: *Sim.*

Entrevistadora: *E como a Senhora faz nessas situações?*

Terezinha: *Eu me viro bem porque minhas filhas me explicam direitinho e eu aprendo.*

Entrevistadora: *A senhora vai ao banco e usa a senha sozinha?*

Terezinha: *É. Com o cartão. Daí eu tiro.*

Entrevistadora: *Memoriza a senha, os números a senhora conhece bem, aí fica fácil.*

Terezinha: *É.*

Entrevistadora: *Mas quando alguma coisa dá errado na tela. O que a senhora faz, chama alguém?*

Terezinha: *Não. Daí eu deixo e vou embora. Depois a minha filha vem.*

O depoimento de Edivaldo foi bastante significativo quanto à valorização por ele da própria capacidade de aprender, sem receio de perguntar e baseando-se no que já sabe sobre o assunto informática. Para ele, a memorização ao lado da atitude de perguntar constituem

estratégias de proteção e de afirmação de saberes nas situações em que se vê desafiado em seu cotidiano. O computador é visto por ele como facilitador do cotidiano e do próprio processo de aprender das pessoas.

Entrevistadora: *O senhor falou que tem computador em casa. Como é? Às vezes mexe nele? Vai ao banco? Digita senha, usa cartão? Como o senhor se vira nessas situações?*

Edivaldo: *A gente quando vai ao banco tem a nossa senha. Se tiver uma conta corrente vai puxar ali e mostrar qual é o tipo de conta. Se o cartão for conta corrente a senhora vai digitar a senha. Aí vou digitar e vou ver meu valor. Depois ele vai pedir uma data ou coisa assim e você renova o que quer tirar daquele aparelho. Não é isso?*

Entrevistadora: *E o senhor faz sempre isso pelo cartão?*

Edivaldo: *Faço.*

Entrevistadora: *Vamos supor que o senhor não entendeu uma coisa. O que faz? Chama alguém? Vai embora?*

Edivaldo: *Não. Eu vou atrás de uma ajuda dentro do banco, de um gerente. Aconteceu assim, assim[...] Você podia ir até a máquina pra gente descobrir o que aconteceu?*

Entrevistadora: *E se a pessoa descobrir que o senhor não sabe escrever?*

Edivaldo: *Difícil. Eu sou meio estranho só na hora de escrever. Pra me passar a perna é difícil. Uma vez aconteceu[...] Já faz algum tempo. Mas eu percebi e já me liguei.*

Entrevistadora: *Então o senhor vai fazendo a pergunta certinho e a pessoa vai respondendo?*

Edivaldo: *Inclusive uma professora uma vez perguntou como que eu faço pra pegar ônibus. Tudo tem seu jeito. A gente decora qualquer coisa. A gente não decora uma palavra? Um objeto? Porque é que a gente não pode fazer isso, né professora?*

Entrevistadora: *É. Eu vi que o senhor usa bastante a memória. E agente tem que encontrar jeitos porque a tecnologia e a escrita tá em tudo, né?*

Edivaldo: *A senhora vê uma coisa. Antigamente a gente tinha mais dificuldade pra aprender qualquer coisa. Hoje em dia tem o computador e agente fica se ligando no que tem ali naquele meio.*

Entrevistadora: *Eu vi que o senhor é bem interessado nessa parte de procurar as coisas.*

Edivaldo: *Eu gosto de ficar procurando pra ir descobrindo. Aí, quando eu acho que tá difícil o negócio[...] Então vou perguntar. Não é melhor perguntar? Eu vou perguntar uma*

palavra idiota. Vou falar não leve a mal se é idiota, mas é assim, assim, assim ou você acha que é assim, assim, assado? Não? Legal. Eu tinha pra mim que era diferente...

Entrevistadora: *É. Às vezes a gente usa uma pergunta para confirmar uma coisa que a gente já suspeitava. Muitas vezes é assim.*

Edivaldo: *Pra vê se tá certo o negócio, né?*

Para Vítor o acesso ao meio informático esteve exclusivamente relacionado a sua experiência escolar visto que raramente utiliza recursos tecnológicos no seu dia a dia. Mesmo assim sua postura diante do computador não foi de receio.

Entrevistadora: *Já tinha lidado no computador antes?*

Vítor: *Não.*

Entrevistadora: *Às vezes não usou o computador, mas teve que lidar com coisa eletrônica, digitar senha. O senhor usa? Como é que faz?*

Vítor: *Eu mesmo não tenho conta no banco. A única conta que tenho é de quando trabalhei em firma. Foi dá Caixa Econômica. Lá eles descontavam o INSS, o PIS PASEP. A única coisa. Mas só leva a carteira e eles batem a folha.*

Entrevistadora: *Não tem esse cartão de bolsa família?*

Vítor: *Quem tem é a minha patroa. Mas ela levou quando foi embora.*

Entrevistadora: *Era ela quem tirava? O senhor nunca tirou?*

Vítor: *Eu tirava pra ela. Ela me dava a senha. Daí com o número fica fácil. Agora não pode não. Além de digitar a senha a pessoa tem que se apresentar. É porque teve muito roubo.*

Entrevistadora: *A primeira vez que o senhor pegou um computador mesmo pra mexer foi aqui?*

Vítor: *Foi aqui mais você, "fia". E eu fiquei contente.*

Entrevistadora: *Como é que o senhor se sentiu?*

Vítor: *Senti feliz na vida.*

Entrevistadora: *Não teve medo de apertar um negócio errado?*

Vítor: *Só aquele dia que eu comecei a mexer. Se "alembra", né? Eu fechei um negócio errado.*

Entrevistadora: *Aí o senhor conseguiu voltar. Ficou com medo de estragar o computador?*

Vítor: *Não. Mas também quando aconteceu aquilo lá, eu não sabia que ia acontecer. Chamei você e já abriu de novo.*

Quanto à escrita e o lugar ocupado pelo saber escolarizado na vida de uma pessoa Vítor mencionou ter passado por vários percalços e relacionou seu próprio contexto de escolarização ao de seu filho.

Entrevistadora: *Agora por não saber ler eu lembro que o senhor disse "olha a gente que não sabe ler é complicado e as pessoas são cruéis". Lembra?*

Vítor: *Foi.*

Entrevistadora: *Como foi?*

Vítor: *É complicado ter que pedir pras pessoas. Fulano faz isso aqui pra mim que eu não consigo me acertar. É difícil. Por isso que eu "tô" esforçando mais estudar que é pra saber. Eu sei um punhado de coisa no serviço e na vida.*

Entrevistadora: *Eu vi que o senhor tá lendo bem.*

Vítor: *Um pouco eu "tô". Se eu for falar da minha vida. Deus me livre. É complicado. Já sei um punhado de coisas. A gente na juventude não teve liberdade. Hoje os filhos têm liberdade, né? Tem tudo na mão e não quer se esforçar.*

Entrevistadora: *O seu filho gosta de estudar?*

Vítor: *Gosta, mas repetiu um ano. Era pra "tá" na sétima. Só que repetiu. Eu briguei com ele, mas depois voltei às boas. Sabe por quê? O cabra adiantou-se. Com 12 anos foi estudar a sétima. Têm pessoa que tá com 19 e vai fazer a sétima. E ele é novinho... Eu falo pra ele não repetir de novo porque é a coisa mais triste.*

Entrevistadora: *E ele respeita bem?*

Vítor: *Respeita. Me escuta. Professora Natália mais a dona Kelly ensina ele. Tem uma professora na escola e mais duas pra ajudar ele.*

Sobre o contato com o computador os adultos mencionaram que quanto mais praticavam melhor entendiam o programa. Não se preocupavam em danificar a máquina e entendiam o espaço do laboratório como um lugar de tentativa e erro.

Entrevistadora: *Nas aulas de laboratório a senhora achou fácil ou difícil lidar no computador?*

Terezinha: *Muito fácil.*

Entrevistadora: *Teve alguma situação que chamou sua atenção como nisso eu não consegui me dar muito bem, teve medo de mexer e alguma coisa dar errado?*

Terezinha: *Não.*

Entrevistadora: *Tranqüilo?*

Terezinha: *Tranqüilo.*

Porém ao resolver os exercícios, demonstraram a expectativa de responder as atividades sempre na forma correta. Por isso utilizavam estratégias para anteciparem-se às respostas do programa, tentando "adivinhar" para não cometerem erros. Edivaldo fazia isso seguindo a lógica de fazer e refazer atividades várias vezes.

Entrevistadora: *Achou fácil ou difícil lidar no computador?*

Edivaldo: *Eu na primeira vez achei um pouco difícil. Na segunda vez eu fui tentando e fazendo mais correto um pouquinho.*

Entrevistadora: *O que o senhor achou difícil? Pegar no mouse? Fazer a flechinha ir aonde o senhor queria?*

Edivaldo: *É, no mouse eu dei umas flechadas esquisitas né? A senhora falava pra eu manejar sempre pro lado direito e eu queria ir pro lado esquerdo. Falava pra esquecer o lado esquerdo e eu sempre batia o dedo ali. O resto pra mim eu já tava muito tranqüilo, me desenvolvendo quando falou que ia parar. Puxa vida, na hora que a gente tava no embalo...*

Entrevistadora: *Aí acabou o ano... Mas vai continuar.*

Edivaldo: *Foi pra mim muito legal, muito bacana isso aí, né?*

Entrevistadora: *E aquela parte de entrar nos lugares. Achava fácil quando tinha seqüência de exercícios?*

Edivaldo: *A primeira vez eu achei difícil. Primeiro entrava para ficar sabendo o que é que tinha pra fazer. Aí que eu ia descobrir o que tava lá.*

Entrevistadora: *Quer dizer que primeiro o senhor só entrava e depois ia ver com mais calma?*

Edivaldo: *É, eu voltava para ver o que é que tinha repassado, pra entender onde é que eu estava.*

Entrevistadora: *Quando o narrador dizia "agora faça isso" ou dava dicas o senhor entendia bem ou precisava ouvir de novo?*

Edivaldo: *Eu entendia muitas palavras. Com o tempo já sacava o que é que tinha que fazer. Com calma devagarzinho fui pegando a prática.*

A estratégia de exploração do programa de Vítor consistia em observar como estavam dispostos na tela os exercícios e ver se havia dicas sobre a resposta correta. Com o tempo tornou-se tão hábil que segundo ele passou os colegas para traz.

Entrevistadora: *O senhor achou fácil lidar no computador. Como é que foi?*

Vítor: *No começo eu tava meio em dúvida, mas a gente vai praticando. É bom. Eu não quero que para não. Eu quero continuar.*

Entrevistadora: *Mas me diga uma coisa. Quando o senhor tava ali no computador. Na hora de lidar com o programa. O senhor conseguia achar as coisas. Como foi essa parte?*

Vítor: *Foi bom, "fia".*

Entrevistadora: *O que senhor tinha mais dificuldade e foi percebendo que foi melhorando?*

Vítor: *É pra formar as palavras. No começo foi meio ruim, mas depois a gente pega a prática. Vai acostumando que é só mudar de lugar.*

Entrevistadora: *E o mouse? O senhor tinha facilidade?*

Vítor: *No começo batia, puxava e fechava. Mais foi tornando mais fácil. Não viu que depois eu tava pondo os outros pra traz?*

Entrevistadora: *Eu vi que com o tempo o senhor ia praticamente sozinho. Foi imaginação minha ou o senhor percebeu os macetes do programa? Por exemplo naquela tela que tinha que encontrar as brincadeiras, fazendo a flechinha passear na tela dava pra encontrar a resposta...*

Vítor: *Eu procurava. Tinha que procurar para achar a resposta certa. Não é bom assim "fia"?*

Ao falarem sobre a experiência de utilizar o computador para ler e escrever os adultos mostraram-se motivados e desejosos em continuar contando com o acesso ao laboratório. Identificaram o programa e o equipamento como instrumentos facilitadores do aprendizado, assumindo o computador como um novo desafio de aprendizagem.

Entrevistadora: *O que achou da experiência de utilizar o computador na sua alfabetização?*

Terezinha: *Muito ótimo. Muito bom porque é uma maneira da gente aprender com mais facilidade.*

Para Edivaldo o computador é algo bem presente em seu cotidiano o que explica sua curiosidade em navegar e buscar descobrir sozinho respostas numa atitude imitativa daquilo que observa nos outros, em casa com a filha e no ambiente de trabalho. Percebe o laboratório como espaço de aprendizagem. Situação diferenciada na qual é possível arriscar, inferir, descobrir sem receio. O fato de poder manusear e familiarizar-se com o equipamento numa situação onde não há a possibilidade de interferência no trabalho desenvolvido por outras pessoas pareceu representar um artifício mobilizador do seu processo de conhecimento.

Entrevistadora: *O que achou de utilizar o computador na sua alfabetização?*

Edivaldo: *Eu achei muito legal que o computador ensina muitas coisas pra gente. E se você souber puxar ele, descobrir alguma palavrinha, alguma coisa. A senhora viu que eu tava descobrindo palavras, que eu até lia e a senhora falava "muito bem seu Edivaldo". Eu arrastava as palavras e ia lendo.*

Entrevistadora: *O senhor começou a usar o computador em casa também?*

Edivaldo: *Não aqui eu quase não usei ele. Aqui em casa eu às vezes vou ali, dou uma paquerada depois caio fora. É mais pro trabalho dela* (filha). *Eu penso assim se eu for ali manejar, pode tá um trabalho dela no meio e se eu me perder posso prejudicar o que tava ali, né? Se eu não entender o que tava escrito.*

Entrevistadora: *E lá no laboratório?*

Edivaldo: *Lá não tinha isso não. Eu queria saber o que tinha lá dentro pra ele me mostrar. Não é bom assim professora?*

Entrevistadora: *É ótimo.*

As explicações de Vítor sobre o significado da experiência com o computador voltaram-se ao tipo de atividades apresentadas pelo programa relacionadas ao grau de dificuldade que elas possam representar para quem está aprendendo. Ele tomou como referência principal o seu próprio momento de aprendizagem, julgando a necessidade de inclusão de exercícios menos facilitados, como também demonstrou curiosidade e expectativas em ver outros conhecimentos, no caso a matemática, sendo estimulados no trabalho com o computador. Para ele o acesso ao conhecimento deve se dar da forma mais direta possível, sem subterfúgios.

Reportou-se ao caso da matemática para ilustrar seu ponto de vista. Demonstrou que embora saiba resolver cálculos a sua maneira, com base nos saberes construídos, segundo ele

no serviço e na vida, quando chega na escola não consegue entender a tabuada. Mas sabe fazer cálculo de cabeça muito bem. Essa diferença, entre os saberes pessoais e a forma de sistematização dos saberes escolares, pôde ser depreendida do depoimento do Vítor. Parece que para ele, por não ir direto ao assunto, a escola usa artifícios que ora dificultam demais os conteúdos e ora facilitam muito. Aparentemente ele quer um meio termo e a medida considerada adequada parecer estar relacionada ao momento da sua própria aprendizagem.

Entrevistadora: *E o que o senhor achou da experiência de utilizar o computador na sua alfabetização?*

Vítor: *Bom.*

Entrevistadora: *Acha que ajuda?*

Vítor: *Ajuda. Desenvolve as pessoas.*

Entrevistadora: *Como que ele ajuda a desenvolver?*

Vítor: *Ele desenvolve porque a pessoa vai tendo mais noção das coisas. Agora se você for tornar as aulas de novo você caça meios de não tornar muito fácil não. Tornar meio difícil é bom.*

Entrevistadora: *O senhor quer que aumente a dificuldade?*

Vítor: *Porque as pessoas querem aprender e se tudo for "facinho" aí é mole.*

Entrevistadora: *O senhor achou muito fácil?*

Vítor: *Tem partes que é fácil. Agora tem partes que não. Mas é bom sabe por quê? Tem gente que é mais fraca e não tem noção das coisas.*

Entrevistadora: *Qual que o senhor achou mais fácil?*

Vítor: *Uma coisa que não passa pra mim desde pequeno que eu não desenvolvi foi a tabuada. A única coisa que eu quero é ler assim direto. Tudo direto né? Agora tabuada... Se você falar para mim como é que é uma conta na idéia eu faço do mesmo jeito que o outro que sabe de cor.*

Entrevistadora: *O senhor é bom na matemática. E o senhor queria que tivesse mais matemática?*

Vítor: *Se tivesse também é bom.*

Durante a entrevista, as questões relacionadas à natureza das mediações ensino-aprendizagem puderam ser retomadas várias vezes, especialmente quando os adultos avaliaram suas preferências quanto ao software ou se referiram a dinâmica do laboratório.

Entrevistadora: *Quanto ao software que é aquele programinha que entrava na cidade de Serrinha e tinha as narrações, dê exemplos de atividades ou situações que você gostou e de que não gostou.*

Terezinha: *Ali quase todas eram muito boas. Aquelas de juntar letras. Também aquelas de entrar e ver brincadeiras. Foi bom.*

Entrevistadora: *Teve alguma chata? Muito longo o texto? Repetitiva?*

Terezinha: *Não.*

Entrevistadora: *Eu lembro que a senhora se irritava quando o narrador dizia tente outra vez.*

Terezinha: *É. Tente outra vez, tente outra vez. Mas aí você ajudava. Foi legal. Tudo é uma experiência nova que agente ainda não conhecia. Eu não conhecia. Mas com a sua capacidade, a sua boa vontade de ajudar a gente foi muito lucrativo. Eu creio que não só pra mim como pra todos. Todo mundo gostava da sua aula, todo mundo procurava chegar sempre no horário então com certeza foi uma coisa muito boa. Inclusive ontem a gente tava aqui conversando e tem muita gente que quer continuar. Perguntei ontem. Muita gente dizia que quer aprender. Essas umas que nunca lidô com o computador querem. Outras que já fizeram não sei quanto tempo daí parou, se puder ela quer também. Eu acho muito bom pra todo mundo né?*

Entrevistadora: *Lembra como era o jeito da aula? Vocês chegavam, ligavam, entravam no programa e ficava uma pessoa em cada computador. Tinha momentos em que vocês procuravam sozinhos, às vezes me chamavam e eu ia do lado...*

Terezinha: *Quando não conseguia você ajudava.*

Entrevistadora: *Pensando nessa dinâmica. A senhora achou bom esse lado mais individual ou é melhor quando trabalha em grupo? O que foi vantagem ou desvantagem lá na hora do laboratório?*

Terezinha: *Eu acho que do jeito que tava era bom. Porque você deu a oportunidade da gente também tentar aprender. Você ligava, deixava tudo lá e enquanto tava explicando pra outro a gente tava se virando. É uma maneira de aprender.*

Entrevistadora: *Então quando estava sozinha a senhora tinha o sentimento de que estava conseguindo as coisas. Não se sentia isolada... O que é que eu faço agora?*

Terezinha: *Não porque quando acontecia eu te chamava.*

Entrevistadora: *Algum assunto do programa chamou mais a sua atenção?*

Terezinha: *Dá infância né? A minha infância como eu te falei foi uma infância assim muito difícil, muito dura. Meus pais não podiam e a gente tinha que trabalhar. E hoje em dia a gente vê tanta facilidade. Naquela época não tinha não.*

Entrevistadora: *E as outras atividades? Aquelas do carteiro...*

Terezinha: *Da Copel...*

Entrevistadora: *Alguma delas a senhora achou chata, com muita leitura, poucos exercícios. Alguma delas a senhora mudaria?*

Terezinha: *Eu gostaria assim mais de juntar as letras. Que nem você falou que passando o olho e acompanhando a leitura a gente aprende. Mas eu prefiro mais de juntar.*

Entrevistadora: *Como foram os momentos que a senhora escreveu seus textos na tela do computador. O que achou?*

Terezinha: *Eu falei para as minhas filhas e elas gostaram. Foi muito bom.*

Entrevistadora: *Teve algum momento que a senhora ficou com vontade de ler seus textos para alguém da família ou os amigos da sala de aula?*

Terezinha: *Teve. Foi muito gostoso.*

Assim, todos os entrevistados tomaram como referência para avaliar as atividades de preferência ou aquelas consideradas mais fáceis ou as que deveriam aparecer mais vezes, o próprio momento de aprendizagem. Mostraram consciência de que o que é fácil para uma pessoa pode não ser para outra, daí a importância mencionada por eles de receberem orientação, trocarem informações com os colegas e serem estimulados a tentar resolver sozinhos uma situação. Dessa forma, as mediações pedagógicas e a tarefa docente foram por eles consideradas em seus relatos.

Entrevistadora*: O que chamou sua atenção no software?*

Edivaldo: *Aquele texto do poeta. Foi bom porque eu pensei no tipo da minha infância.*

Entrevistadora: *Eu lembro que vocês entraram também naquela tela das brincadeiras, no carteiro...*

Edivaldo: *E do bombeiro não teve não?*

Entrevistadora: *Teve sim. Era um jogo da memória.*

Edivaldo: *Aquele ali foi muito bacana. Eu gostei dessa parte. Não teve o que eu não gostasse.*

Entrevistadora: *Tinha coisa que incomodava? Por exemplo, aquela mensagem de "tente outra vez"?*

Edivaldo: *Não porque o meu negócio era ficar descobrindo.*

Entrevistadora: *E quando tinha texto mais longo? Gostava de acompanhar a leitura ou achava chato?*

Edivaldo: *Achei legal.*

Entrevistadora: *Tinha algum exercício preferido. De juntar letras? Escrever textos? Que hora o senhor mais gostava?*

Edivaldo: *Dá hora de juntar e arrastar as palavras para o lugar certo. Às vezes queria encontrar a letra e colocar no lugar certo. Aí eu conseguia. É igual tá escrevendo uma frase, se esquecer duas letras a frase vai embora... Aí a senhora ia ajudando e eu confirmando... E a letra não era alí e não deu certo... Então vou atrás dela novamente... Voltava tudo e chegava lá. Opa. Deu certo!*

Entrevistadora: *E tinha aquela hora que vocês escreviam histórias de cada um. Vocês contavam suas histórias. O que achou?*

Edivaldo: *Eu achei tão legal que eu copiei aquele que a senhora trouxe para mim. Ta aí no caderno.*

Entrevistadora: *Porque era o seu texto o senhor achou que foi mais especial?*

Edivaldo: *Gostei de ter escrito um negócio que veio na minha cabeça e eu lembrei de muitas coisas.*

Entrevistadora: *Então o senhor achou importante poder contar suas histórias?*

Edivaldo: *Contar e escrever minhas histórias foi muito importante.*

Entrevistadora: *Mais do que se contasse outras coisas?*

Edivaldo: *Vou falar uma coisa. O dia em que eu tiver lendo e escrevendo bem vou fazer um livro da minha vida.*

Quando o assunto mencionado foi as histórias de vida dos adultos os entrevistados demonstravam a importância de rememorar e opinar, porém Vítor lembrou que nem sempre é agradável falar de si mesmo.

Entrevistadora: *E na hora do texto? Foi difícil?*

Vítor: *Foi mais difícil fazer o texto.*

Entrevistadora: *Gostou de ter escrito no computador?*

Vítor: *Foi bom.*

Entrevistadora: *E quando o narrador dizia "faça isso", "clique aqui". O senhor entendia?*

Vítor: *Um pouco sim e um pouco não.*

Entrevistadora: *Teve alguma atividade que não gostou?*

Vítor: *Pra mim não teve nenhuma ruim.*

Entrevistadora: *Até naquela hora que falava "tente outra vez"?*

Vítor: *É... Mas eu não acho ruim. É um meio de controlar. É bom.*

Entrevistadora: *E aquela hora que o senhor entrou na cantiga "Fui no Itororó". Lembro que deu risada.*

Vítor: *Quando a gente era novo cantava aquilo. Aquela música é antiga.*

Entrevistadora: *Achou que os textos e canções combinam?*

Vítor: *"Cê" sabe por que no tempo da gente era diferente de hoje. A turma forma brincadeira, mas não é igual ao nosso tempo. Eu vou fazer 50 anos. Na juventude era diferente. Hoje não tem diversão. As músicas também mudaram. As que passavam lá eram do tempo da gente. Na juventude hoje tudo se torna mais fácil, é disco, é disquete e não sei o que mais. Um punhado de coisas. Modificou.*

Entrevistadora: *Achou bom que o senhor conhecia as músicas ou preferia as de hoje?*

Vítor: *Ta bom. Do jeito que você fizer "nóis" fica contente," fia".*

Entrevistadora: *E das histórias que tinha no carteiro, o poeta que perguntava onde o senhor mora e no que trabalha...*

Vítor: *... Tinha a carta. A da carta foi boa. Formar a carta e poder mandar. A maioria das atividades eu gostei. Podia falar do jeito da pessoa e ninguém fazia igual.*

Entrevistadora: *E das meninas? Eu vi que o texto mais comprido do senhor foi lá. Valeu ter falado da sua infância? Contar suas coisas?*

Vítor: *Porque naquela época a gente brincava de salva, esconde-esconde, anel, raminho, um punhado de coisas.*

Entrevistadora: *E fez o senhor lembrar?*

Vítor: *Da juventude.*

Entrevistadora: *Foi bom ter lembrado?*

Vítor: *Da juventude é bom. Mas sabe depois que a gente forma tem parte da vida que não faz bem lembrar não.*

Entrevistadora: *Teve alguma que fez lembrar do que não queria?*

Vítor: *Não.*

Para finalizar a entrevista os adultos foram perguntados sobre a possível repercussão dessa experiência na sala de aula. Consideraram-na como positiva, mencionando suas

aprendizagens pessoais e em algumas situações reportaram-se à forma como foram estimulados a permanecerem ativos enquanto tentavam descobrir o software. Acharam pertinentes algumas estratégias de ligação sugeridas pela pesquisadora, como ver os textos produzidos em sala serem digitados no computador e vice-versa.

Parece que o sentimento de descoberta pela experimentação, a possibilidade de tentar mesmo cometendo erros uma vez que ninguém vai notar, juntamente com o receber um atendimento mais individualizado é para eles um elemento necessário à aprendizagem, tanto no laboratório quanto em sala de aula. É o que indica o depoimento de Terezinha.

Entrevistadora: *A senhora acha que as aulas no laboratório podem ajudar na sala de aula. Existe ligação?*

Terezinha: *Com certeza. Ajuda bastante.*

Entrevistadora: *Em que sentido a senhora acha que ajuda?*

Terezinha: *Porque é o seguinte. Na sala de aula nós somos em muitos alunos. Agora por exemplo* (esse ano)*, somos duas turmas, primeiro e segundo tudo junto. Lá não. A gente era sozinho. Então tinha mais tempo para aprender. Ali você tá sozinha, você quer fazer. Aqui às vezes tem que esperar, às vezes você não consegue, é muita gente pra ela atender. Lá não, o momento que você tava lá, tava tentando aprender de qualquer jeito. Então eu achei muito importante.*

Entrevistadora: *Pensando que um texto que a senhora produziu lá no computador pode ser usado na sala de aula ou um assunto visto lá pode ser debatido na sala. O que acharia de ver um texto seu lido na sala de aula?*

Terezinha: *Eu pensei nisso. Só que quero quando eu já saber.*

Os adultos qualificaram os espaços laboratório e sala de aula como diferentes entre si. Edivaldo abordou a questão das interações entre os dois ambientes de aprendizagem segundo a responsabilidade pela organização do laboratório e cuidados com os equipamentos.

Entrevistadora: *Em sua opinião as aulas do laboratório ajudam na sala de aula?*

Edivaldo: *Para mim ajuda. Como ajudou quem tava lá. Depois fiquei conversando com o seu Vítor. Eu dizia para ele como é legal essa informática. Amanhã ou depois precisa usar o computador e já sabe.*

Entrevistadora: *E dá ligação entre o trabalho da professora no laboratório e na sala de aula?*

Edivaldo: *Eu acho que é cada uma no seu modo e não mexer as pedras umas com as outras. Sabe aquela história cada macaco no seu galho? Cada um responsável no seu setor. Amanhã ou depois acontece alguma coisa. Quem foi? Não sei. Fulano? Ciclano? Não sei. Como é que fica? Tava todo mundo no meio e ninguém não sabe de nada?*

Entrevistadora: *Entendi. Mas por exemplo o que o senhor acharia de trocas como ler o texto produzido no laboratório em sala de aula?*

Edivaldo: *Isso sim é legal. Uma coisa ajuda na outra.*

Para Vítor a relação entre o laboratório e a sala de aula é vista como motivadora do processo de aprendizagem e representa um desafio para os adultos estimulados a experimentar o computador e assim aprender novos saberes que se somam ao que é visto em sala de aula.

Entrevistadora: Acha que o laboratório pode ajudar na sala de aula?

Vítor: Sim.

Entrevistadora: Como?

Vítor: Tem hora que eu não consigo explicar direito as coisas... Se formasse de novo a sala lá era bom porque ajudava também aqui. Eu achava bom. Eu falava pessoal vamos embora. Vamos caminhar para frente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação primeira dessa pesquisa esteve relacionada ao desafio de promover uma alfabetização mediática que assumisse os novos modelos de letramento em configuração hoje na sociedade e que se coloca como instrumento para a afirmação dos saberes e lutas populares. Entendeu-se a escola como espaço privilegiado para esse tipo de experiência, um lugar de acesso e contato com produtos culturais e tecnologias, muitas vezes ausentes no cotidiano dos estudantes. Daí a iniciativa de pensar com os sujeitos aprendentes o significado das práticas de leitura e escrita em portadores informáticos.

As experiências de leitura e escrita no computador suscitadas pela forma como os educandos receberam os conteúdos prescritos no software educativo Luz das Letras permitiu a visualização de alguns cenários possíveis para o uso dos meios na alfabetização de adultos, segundo os objetivos de fortalecer metodologias de ensino dialógicas e gerar aprendizagens significativas.

Mesmo considerando as limitações do experimento, deslocado da sala de aula e num tempo restrito para que os alfabetizandos praticassem a leitura e a escrita, o significado atribuído por eles aos conteúdos que receberam, as expectativas geradas pelo contato com o computador, bem como as práticas de leitura e escrita suscitadas indicaram o software como uma importante estratégia de mobilização para o conhecimento na alfabetização de adultos.

Um aspecto recorrente nos depoimentos dos educandos foi o desejo de continuar a utilizar o laboratório. Segundo eles o contato com o meio informático fez com que aprendessem melhor, além de ampliarem conhecimentos sobre tecnologias facilitadoras da vida cotidiana. Foram unânimes em dizer que a utilização do computador os ajudou a se desenvolverem melhor dentro e fora da sala de aula.

No que se refere às questões metodológicas, pretendeu-se verificar se o material permitiria aproximação com o contexto cultural dos adultos e se o mesmo seria percebido como um meio para que eles pudessem escrever suas próprias histórias e valorizar seus saberes e leituras de mundo. Essa foi uma expectativa delineada como um dos objetivos da produção do software que justificou a seleção de textos e atividades nele prescritas e que motivou a entrada em campo. Buscou-se organizar os conteúdos alfabetizadores no software tendo em vista a valorização da indentidade pessoal dos educandos inserida na diversidade cultural, a consciência histórica do sujeito aprendente na sua relação com o conhecimento da

leitura e da escrita e as contribuições da cultura popular para a articulação entre os diversos saberes que motivam o processo de alfabetização.

Sobre esses aspectos, entendeu-se que houve proximidade com as finalidades prescritas no programa, uma vez que as histórias de vida dos adultos puderam ser rememoradas, juntamente com suas opiniões frente às situações de uso da escrita e das tecnologias e o significado da própria alfabetização. Nesse sentido, percebeu-se na interação dos adultos com o programa pontos de aproximação da seleção de conteúdos prescritos com o universo cultural dos adultos.

Essas finalidades e conteúdos puderam ser contrapostas à prática de uso do material com os educandos. As mediações fomentadas estiveram identificadas com a proposta freireana, conforme objetivo do programa, especialmente quanto aos temas geradores como organizadores da metodologia de ensino sugerida tanto para o trabalho no laboratório quanto nos demais espaços de aprendizagem escolar.

No contato dos adultos com o software surgiram variados assuntos ao aprofundamento temático – infância, família, o mundo do trabalho, a origem regional dos educandos e o pensar o Conhecimento e o Computador como temas para a problematização do real.

Especialmente quanto ao uso do computador no processo de alfabetização foi possível percebê-lo como um instrumento áudio-visual interativo que acrescentou novos saberes ao processo de conhecimento dos sujetios pesquisados.

As experiências de leitura e escrita no computador permitiram, sobretudo, a familiarização dos adultos ao meio informático bem como a valorização da auto-imagem dos mesmos enquanto sujeitos de conhecimento que assumiram como desafio de aprendizagem utilizar o computador na própria alfabetização. A observação dessa experiência revelou a postura de aprendentes das pessoas pesquisadas, assumindo-se como responsáveis pelas próprias tentativas e descobertas, isto é como autonomas em relação à própria aprendizagem.

Conforme praticavam percebiam com maior clareza o acesso às áreas de trabalho programadas, atinham-se por mais tempo às instruções narradas e realizavam com maior desenvoltura a leitura do programa. Em outros termos, acessaram com cada vez mais familiaridade recursos próprios desse meio, superando dificuldades inicialmente observadas: aos poucos dominaram o cursor por meio do “mouse”, identificaram as áreas de trabalho sinalizadas com movimento e narradas, acompanharam narrações apontadas para leitura e pseudoleitura de textos, percorreram a barra de ferramentas, seguiram instruções narradas, utilizaram à exploração intuitiva e aleatória percorrendo as telas ilustradas com o cursor. Pode-se afirmar que compreenderam a lógica de navegabilidade do software. Com a ajuda da

pesquisadora, responsável pela orientação do grupo durante as aulas em laboratório, passaram a ter maior concentração e qualidade em suas produções escritas e leituras na tela. Nessa dinâmica de trabalho tiveram sua auto-estima valorizada na medida em que se viam dominando uma tecnologia que lhes parecia, em princípio, inacessível e privilégio de poucos.

Por isso, é possível afirmar que a experiência de uso do compuador, e do software em particular, não representou mera transposição de atividades oriundas de portadores impressos como livros didáticos.

Embora o Programa apresente limitações quanto à utilização plena do conceito interatividade, a recepção dos educandos ao software revelou momentos de aprendizagem ativa e crítica. Pode-se afirmar que o diferencial da experiência de uso do software refere-se à natureza da mediação didática com o portador ao lado da apropriação dos usuários sobre os recursos do meio informático. À medida que foram sendo propiciados os momentos de interação no laboratório de informática, as mediações pedagógicas assumiram centralidade na investigação da recepção do grupo às finalidades e proposta alfabetizadora do portador informático. Nesse sentido o software deve ser compreendido num contexto de relações de ensino-aprendizagem suscitadas a partir da experiência de uso do computador.

As atividades programadas foram planejadas de forma correlata ao que se costuma realizar na alfabetização, na intenção de compor uma metodologia de ensino, porém com a vantagem de o meio informático permitir o contato com variados recursos audiovisuais. Além desses diferenciais o portador informático em questão possui algumas características próprias como a exploração da imagem como texto, o ir e vir na leitura e na escrita, o realizar atividades de forma lúdica como se fosse um jogo de acertos, erros e descolbertas, o refazer o texto sem deixar vestígios. Por se tratar de um software voltado a alfabetização, foi preciso um esforço de didatizar a lógica de navegabilidade do programa de modo que não há nele a mesma variedade de recursos e espaços textuais presentes em outras experiências do meio informático - o uso da rede internete para envio de mensagens, a pesquisa de informações ou a comunicação virtual.

A utilização crítica do espaço da virtualidade requer, como demonstrou Marcuchi (2001), uma maior experiência de leitura e contato prévio com o texto linear. Daí a necessária observância de momentos de uma prática de alfabetização que concilie a leitura e a escrita no meio impresso com o virtual. No caso do software o planejamento do seu conteúdo pretendeu familiarizar o adulto ao meio infomático e motivar os aprendizes em sua busca por conhecimentos. Assim, prevalesceu uma abordagem didatizada do programa próxima ao

modo como os textos e atividades de domínio do código aparecem veiculados em outros produtos didáticos impressos.

No que pese as finalidades e objetivos do portador informático na prescrição da metodologia de alfabeização com a qual se identifica, faz-se necessário destacar que não foi o software em si que permitiu ver alcances e desdobramentos para a prática alfabetizadora, mas sim o modo como os adultos foram capazes de, utilizando-o, comunicar uns aos outros suas impressões, expressar suas visões de mundo, imprimir suas produções escritas, emitir opiniões, enfim, significar o conteúdo apreendido.

Ao lado da atividade intelecutal dos educandos é preciso destacar também as interferências da pesquisadora na orienação do uso do material, auxiliando os alfabetizandos em seus processos de aprendizagem e antevendo possibilidades para o trabalho em sala de aula, correspondendo ao que na prática escolar seria o papel do professor. O esforço da investigação foi compreender as propostas do software sempre em relação ao ensino, bem como situar o próprio laboratório de informática como um ambiente de aprendizado que compõe uma metodologia. Trata-se de pensar uma proposta para a alfabetização de adultos em uma dada realidade, entendendo variações e arranjos diferenciados conforme os sujeitos e os lugares em que essa prática estiver ocorrendo. Foi pensando nas mediações pedagógicas e nas trocas intersubjetivas com o uso do software que os sentidos e alcances de sua proposta alfabetizadora puderam ser problematizados.

Importante notar que tais desdobramentos metodológicos incentivados pela chegada de novos portadores à alfabetização de adultos se efetivam mediante tensões relativas à incorporação desses meios à cultura escolar, de modo que tais produtos podem ou não ser reconhecidos como necessários, dependendo de como se dará em diferentes escolas esse enraizamento, isto é, da forma como os sujeitos em diferentes localidades, segundo diferenciados arranjos, assumirão tais produtos culturais. Da tensão entre sociedade, cultura escolar e cultura da escola ganham assim significado as propostas metodológicas e os meios para o ensino.

No que diz respeito às articulações dessa experiência de uso do computador na alfabetização com o cotidiano escolar, a recepção do público ao material e as formas de interação ocorridas em laboratório favoreceram a proposição de alguns encaminhamentos metodológicos. Ao visualizar desdobramentos para o trabalho em sala de aula, o laboratório pode ser destacado como parte do projeto formador de uma escola, integrando ambientes de aprendizagem diversificados.

Os elementos destacados foram ao encontro de estratégias metodológicas já conhecidas da alfabetização de adultos, voltadas ao diálogo entre docência e discência. Não foram apontamentos inovadores no sentido de serem inéditos, porém importantes justamente porque em afinidade com mediações pedagógicas há muito defendidas nesse campo de ação educativa.

O fato de o software corroborar com processos educacionais interativos e capazes de valorizar os adultos enquanto sujeitos de conhecimentos pode ser tomado como um aspecto facilitador do trabalho pedagógico. Aliás, uma das preocupações presentes desde a fase de produção foi não tornar a prática educativa refém do conteúdo prescrito no portador e sim estimular as interferências e as reações dos sujeitos no uso desse material, compreendido como um entre outros recursos disponíveis ao ensino-aprendizagem.

As considerações sobre possibilidades metodológicas para além do laboratório basearam-se na projeção das situações destacadas durante a observação em campo. O fato de o experimento ter ocorrido em horários alternativos e do laboratório não estar ativo no cotidiano dos estudantes foram aspectos considerados como indicadores da não integração desse ambiente de aprendizagem ao projeto formador assumido na escola.

Apesar desses condicionantes ao experimento, ocorreram situações reveladoras de certa repercussão do uso do laboratório entre os profissionais da escola. Docentes e discentes mostraram interesse pelo laboratório e pela observação da dinâmica de interação dos adultos com o computador. Entretanto, durante a pesquisa em campo não houve tempo para aprofundar essas questões, tampouco para estabelecer contrapontos com o trabalho desenvolvido em sala de aula, no sentido de verificar aproximações entre os encaminhamentos metodológicos num e noutro espaços.

Quando os adultos emitiram suas observações acerca do que consideravam oportuno nas mediações pedagógicas, algumas informações sobre a sala de aula foram por eles destacadas. Suas observações consistiram em mencionar que achavam motivador o trabalho em grupos menores e o fato de permanecerem ativos cognitivamente enquanto utilizavam os computadores. Também manifestaram acreditar que o laboratório permitia a eles melhor desempenho em sala de aula, segundo eles porque era uma oportunidade a mais para se desenvolverem.

No entanto, quando mencionavam a sala de aula, percebiam mais as diferenças entre os dois ambientes do que semelhanças. Ressaltaram o laboratório como o lugar onde é possível perguntar, tentar resolver atividades, manter-se ocupado em buscar e descobrir o equipamento. Já a sala de aula foi tratada como o lugar das tarefas, do decorar a tabuada e

conferir as respostas de exercícios repassados no quadro de giz. Neste espaço, segundo eles tem mais gente e é difícil para a professora atender individualmente, o que faz com que tenham que esperar e que a aprendizagem fique dispersa.

Essas observações dos adultos foram representativas das tensões cotidianas e dos arranjos específicos de cada contexto escolar. Perceberam-se diferenças entre formas de encaminhar a alfabetização na proposta do software e na prática da escola, uma vez que as situações de sala de aula mencionadas pelos adultos apontaram para dinâmicas de ensino aparentemente mais tradicionais.

Entretanto, nos limites do experimento conseguiu-se chamar atenção da escola para o ambiente do laboratório, familiarizar os educandos com o computador a partir do uso do software e apontar elementos para a construção de metodologias de ensino atentas aos diferentes ritmos de aprendizagem dos adultos e ao diálogo docente com os saberes por eles construídos fora da escola.

Considerando o programa como um recurso didático que se propôs a estimular uma alfabetização mediática, importante retomar algumas de suas limitações tecnológicas. Ciente desses limitadores optou-se por defini-lo não como uma inovação que implica ruptura com práticas anteriores, mas como um produto da cultura escolar, caracterizado como um portador textual, isto é de forma correlata ao livro didático, com o acréscimo de alguns recursos audiovisuais advindos do meio informático.

Desse modo, seus alcances tecnológicos foram relativizados desde a produção, quando foram observadas incoerências entre a proposta de interação afirmada nas suas finalidades educativas e o que de fato sua lógica de programação permitiu concretizar. Variados aspectos poderiam ser repensados em outros termos para que o software pudesse avançar quanto à interatividade pretendida.

As situações observadas durante a recepção sustentaram algumas possibilidades de mudanças na sua base tecnológica a fim de torná-lo mais adequado a uma prática educativa contextualizada. Por um lado o material revelou-se em afinidade com metodologias, definidas durante a pesquisa como dialógicas e comprometidas com uma pedagogia emancipadora, representando um meio para a circulação e afirmação dessas idéias. Mas, por outro, o software poderia receber com maior plasticidade as interferências da prática e dos usuários no próprio conteúdo programado, o que certamente seria oportuno para tornar as experiências de aprendizagem mais significativas. Nesse caso sua forma de programação necessitaria ser retomada.

O debate acerca das bases tecnológicas esteve presente durante toda a fase de produção. Houve avanços em relação à versão anterior, especificamente quanto à capacidade dos equipamentos nos quais o material será utilizado, na intenção de que os recursos do meio informático fossem mais bem aproveitados. Porém entende-se que essa discussão pode avançar ainda mais, rumo a uma nova versão do software, segundo uma linguagem de programação mais aberta e menos restrita a um modelo de *interação reativa.*

Assim seria possível viabilizar o arquivo das produções individuais, a utilização simultânea do software com computadores ligados em rede, bem como incluir conteúdos e atividades pelos usuários. Durante a fase de produção chegou-se a pensar em um editor de texto especialmente desenvolvido para alfabetizandos, tendo em vista as produções escritas segundo diferentes níveis de apropriação da escrita, o que poderia favorecer o trabalho com reestruturação de texto e a auto-correções de atividades pelos aprendizes.

Esses apontamentos são relevantes a futuros aprofundamentos, podendo levar a novas investigações e seguindo como parâmetro as interferências das práticas e dos sujeitos durante a elaboração de novas versões para o software. Nesse caso o laboratório seria um espaço privilegiado para se pensar a produção do saber didático com o uso das tecnologias.

Um outro aspecto vislumbrado durante a pesquisa em campo, e que também permitiria desdobramentos em novas pesquisas relacionadas à interação humano-computador, tem a ver com o estudo minucioso acerca das apropriações dos adultos da lógica de organização do sistema de escrita, tomando-se por base o trabalho no computador, numa proposta investigativa mais voltada à cognição humana.

Com base nessas indicações para aprofundamentos, entende-se que a pesquisa favoreceu a visualização de um campo bastante variado de repercussões da experiência de ensinar em portadores informáticos, o que pode ser interpretado como dados relevantes uma vez que é bastante peculiar a situação de uma alfabetização de adultos mediada pelo computador.

Além dessa gama de possibilidades para novas abordagens investigativas, essa pesquisa também avançou em algumas questões relacionadas à reação dos adultos à experiência de utilizar o computador na alfabetização.

Foi predominante no grupo pesquisado a atitude de busca e a disponibilidade para aprender novos conhecimentos. Entre os adultos que participaram assiduamente do experimento não houve reação de estranheza ou receio frente ao computador. Pelo contrário, o simples fato de ter acesso ao equipamento mobilizou o grupo e com o decorrer dos encontros a prática trouxe familiaridade, segurança e afirmação de saberes. A familiarização com o meio

informático, a atitude de descoberta e o uso de termos/comandos como digitar, arrastar, clicar, foram incorporados pelos alfabetizandos sem grandes dificuldades.

Esse dado é especialmente relevante porque rompe com estereótipos presentes em algumas visões negativistas do adulto sobre sua própria escolarização, geralmente relacionadas a idéia de que a capacidade de aprender diminui com a idade. No caso da informática esses pré-conceitos são bem presentes no senso comum. Costuma-se achar que as pessoas mais velhas são resistentes ao computador e mais lentas na utilização desse meio.

A experiência com os adultos pesquisados revelou, sim, diferentes ritmos de aprendizagem e atitudes relacionadas ao ler e escrever no computador. Embora não tenha sido objetivo da pesquisa mensurar esses ritmos, até porque na alfabetização de adultos a consideração dos diferentes níveis de aquisição e conhecimento sobre a lógica de funcionamento da escrita são aspectos considerados como produtivos, o manuseio do software não revelou dificuldades à aprendizagem.

Pelo contrário, fomentou a curiosidade quanto ao ler e escrever no computador. As dificuldades percebidas foram as mesmas de pessoas alfabetizadas e que utilizam o equipamento pela primeira vez. No decorrer dos encontros o grupo tornou-se cada vez mais familiarizado ao meio.

Com o tempo, tornaram-se mais hábeis e capazes de realizar o solicitado nas atividades programadas. A lógica de navegação do software foi compreendida com facilidade e a atitude de busca induzia os adultos na realização das atividades. Em nenhum momento os alfabetizandos mostraram-se constrangidos em perguntar, refazer, tentar encontrar sozinhos respostas, e mencionaram que essas atitudes são necessárias ao aprender.

Além disso, os adultos demonstraram compreensão sobre o significado de utilizar o computador na escola, visto que em outros locais esse acesso não está posto para eles da mesma forma. Mostraram assim ciência sobre a desigualdade na produção e circulação do conhecimento e da informação, daí solicitarem a continuidade dos trabalhos no laboratório.

Consideraram positiva a artificialidade de uso do computador nas situações didáticas experimentadas, pois estas permitiam o manuseio do equipamento sem o receio de gerar danos ao trabalho de outras pessoas. Entendiam que no laboratório era permitido mexer no computador sem medo de danificá-lo e com a segurança de que se algo saísse errado receberiam auxílio para retomar o controle da situação. Sem maiores pressões, ficaram receptíveis e motivados na exploração do programa.

Isso não quer dizer que não se preocupavam com o acerto. Muitas vezes a atitude de busca esteve relacionada ao descobrir como fazer certo e a idéia de que fazendo e refazendo

ou memorizando percursos poderiam obter avanços em sua aquisição da escrita, como se fosse um treinamento. Em parte essa lógica dos adultos foi reforçada pela proposta de interatividade do software, fechada nas respostas reconhecidas como certas pelo programa.

As produções dos adultos no computador mostraram que houve identificação com a proposta temática “Uma história para contar”. Os alfabetizandos foram estimulados a verbalizar e registrar suas histórias de vida e mostraram-se desenvoltos para acrescentar informações aos textos lidos e posicionar-se.

Esse aspecto foi especialmente relevante, pois diferente das crianças, no caso dos adultos os conteúdos da alfabetização ganham significado a partir do que eles e elas têm a dizer, considerando a grande riqueza de possibilidades que suas experiências de vida ensejam. No que pese a afirmação de Vítor – “depois que a gente forma tem partes da vida que não é bom lembrar” – mesmo diante de trajetórias marcadas pela exclusão, os adultos mostraram-se motivados pelo contato com o computador, mantendo uma atitude de disponibilidade e de indagação.

Ressalte-se que essas situações não estavam dadas pelo software em si, foram decorrentes da prática, construídas nas trocas intersubjetivas e conforme os adultos sentiam-se acolhidos e convidados a tratar suas próprias histórias como fonte de conhecimentos. A perspectiva dos sujeitos e as mediações pedagógicas puderam ser assim entendidas como diferencial na atribuição de significados ao software.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; Fapesp, 1999. (Coleção Histórias de Leitura).

ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista Alfabetização e cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 9-19, abr. 2001.

ARROYO, Miguel. A escola e o movimento social: relativizando a escola. **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 12, p. 15-20, dez.1987.

BARRETO, Vera (Org.). **Historiando**. São Paulo: Centro de Estudos em Educação VEREDA, 1995.

BARRETO, Vera. Conhecimento: um tema na alfabetização de adultos. In: ZANETTI, Maria Aparecida (Org.). **Caderno de Extensão: Pró-reitoria de Extensão e Cultura - UFPR,** Curitiba, ano 4, n. 5, 17-23 mar. 1998.

BARRETO, Vera. **O que os adultos não alfabetizados sabem sobre o sistema de escrita**. São Paulo: Centro de Estudo em Educação VEREDA, 2000.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; Fapesp, 1999. (Coleção Histórias de Leitura). p. 532-593.

BOFF, Elisa; REATEGUI, Eliseo. A importância do processo de avaliação de software educativo. In: Seminário Nacional de Tecnologia na Educação, 2., Caxias do Sul ,RS. **Anais...** Caxias do Sul, RS: Departamento de Informática UCS. Disponível em: <http://ccet.ucs.br/dein/nase/snte2005.PDF>.Acesso em: 23 jan. 2007.

BONAZZI, Mariza; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 42-62.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI. Afrânio (Org.). **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.39-64.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, 1970.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação:** questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização:** da concepção mecanicista à sócio-psicolingüísitca. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 5 set. 2006.

BRASIL. Lei n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 fev. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9610.htm>. Acesso em: 17 maio 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Viver e aprender.** Brasília, 2001.

BRITTOS, Valério Cruz. Comunicação e cultura: o processo de recepção. **Revista de Recenções de Comunicação e Cultura** (on-line), Rio Grande do Sul,1999. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt>. Acesso em: 5 set. 2006.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. **Castelo Ra-Tim-Bum:** o educativo como entretenimento. São Paulo: Annablume, 1999.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p.179-192,1995.

COMENIO, Juan Amos. **Didática Magna.** Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

CORRÊA, Rosa Lydia. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 52, nov. 2000.

DIGIDATA. **Programa Luz das Letras.** Curitiba: Digidata, 2006

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-327, jul./dez. 2001.

DUBET, François. A idéia de sociedade. In: _____. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. p. 41-50.

FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristóvão, CASTRO, Gilberto (Org.). **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Ed. UFPR, 1996.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1994.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49,1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1966.

FREIRE, Paulo. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, M. et al. **Novas perspectivas críticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 53-62.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.136-195.

GARCIA, Regina Leite (org). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOIS, Antônio; CONSTANTINO, Luciana. **Folha de São Paulo.** Cotidiano, 5 fev. 2007, C3.

GÓMEZ, A. I. Perez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

GOODSON, Ivor. La construcción social del curriculum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación,** Madrid, n. 295, p. 7-37, mayo/agosto, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.108-130, maio/ago. 2000.

HEBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; Fapesp, 1999. (Coleção Histórias de Leitura). P. 33-78.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

LEITE, Regina Leite Garcia (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional:** política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 23-36.

LITWIN, Edith. Os meios na escola. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional:** política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 121-132.

LITWIN, Edith. Uma análise comunicacional da televisão na escola. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional:** política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 58-75.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristovão, CASTRO, Gilberto. **Diálogos com Bakhtin.** Paraná: Ed. UFPR, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço da escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, Pernambuco, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MARQUES, Cristina (Org). **Computador e ensino.** Uma aplicação à Língua Portuguesa. São Paulo: Ática, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán, (2001). **Os exercícios do ver**. Hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: SENAC, 2000.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró**. As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, Ramon. **Informática educativa:** dos planos e discursos à sala de aula. São Paulo: Papirus, 1997.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado no Paraná**. Curitiba: SEED, 2005.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. **PNAD 2003/2005**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

POCHO, Cláudia Lopez. **Tecnologia educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PRETTO, Nelson, PINTO, Cláudio da Costa. Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos materiais multimédia. **Revista de Educação**, Lisboa, v. X, n. 1, p. 5-32, 2001.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira; CASSOL, Márcio Borges Fortes. **Explorando o conceito de interatividade:** definições e taxonomias. Rio Grande do Sul: Instituto de Psicologia da UFRGS, 2006. Disponível em: <http://www: psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/pgie.htm>. Acesso em: 23 jan. 2007.
SACRISTÁN, J.G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 58-74.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SEMPRE é tempo de aprender. **Olhos Críticos**. Disponível em: <http://www.olhoscriticos.com.br/index.php?page=Musicas&file=show&id=musica-sempre-e-tempo-de-aprender.php>. Acesso em: 27 jul. 2006.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular.** Curitiba: Ed. Gráfica Popular; CEFURIA, 2005. (Metodologia e sistematização de experiências coletivas populares, 1).

SOARES, Suely Galli. **Educação e comunicação:** o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Herbert José. **Como se faz análise de conjuntura.** 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

STAM, Robert. **Bakhtin:** da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. Alfabetização: leitura e escrita da “palavramundo”. In: SCHWENDLER, Sonia Fátima (Org.). **Formação de educadores e educadoras**. Curitiba: Gráfica Popular, 2003. p. 29- 71.

VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. **Núcleo de informática aplicada à educação**, São Paulo: UNICAMP, 2007.

VILLAÇA, Nízia. **Impresso ou eletrônico?** Um trajeto de leitura. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1970.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

WOLTON, Dominique. **Pensar a comunicação.** Brasília: UnB, 2004.

ZANETTI, Maria Aparecida; SCHWENDLER, Sonia Fátima. Educação popular: aprendendo e ensinando com Paulo Freire. In: SCHWENDLER, Sonia Fátima (Org.). **Formação de educadores e educadoras**. Curitiba: Gráfica Popular, 2003. p. 12-28.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Ed. SENAC, 2001. (Ponto futuro, 3).

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo