

LETRAMENTO: NOVAS TECNOLOGIAS, NOVAS PRÁTICAS

Fábio Madeira *

RESUMO: Apesar de ser ainda realidade distante do contexto de ensino/aprendizagem da maioria da população brasileira, este trabalho traz uma discussão sobre a noção de letramento comentando alguns recursos da tecnologia de informação aplicada à escrita, leitura e comunicação. Começo fazendo um sobrevôo sobre o conceito de letramento para, em seguida, discutir como o computador e a internet vieram não apenas modificar as condições de criação de texto escrito, mas também apresentar práticas de letramento que vão além de escrever e ler para incluir comunicação e reflexão crítica. Estarei aqui considerando, com visão uma tanto quanto positiva que, num futuro não muito distante, essa situação passe de puramente ficcional para real, no contexto de ensino e aprendizagem no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: letramento; práticas; internet; comunicação; reflexão crítica.

Introdução

Desde meados dos anos 80, a noção de letramento já faz parte das discussões de pesquisadores de diversas ciências – Educação, Pedagogia, Lingüística e Lingüística Aplicada – para citar algumas (Ribeiro, 2003; Soares, 2003). Entretanto, o conceito que o termo designa é ainda fluido. Este trabalho tem como

* Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP.



objetivo discutir esse tema sob duas perspectivas. Num primeiro momento, abro a discussão sobre a noção de letramento, de forma geral, e mostro como, no decorrer do tempo, essa noção vem se modificando e se tornando cada vez mais abrangente. Em seguida, mostro como algumas tecnologias utilizadas na intermediação da comunicação vêm não apenas apresentando novas práticas de letramento, mas também modificando algumas das antigas. Modificam, acima de tudo, a maneira como as habilidades da escrita e a leitura são concebidas. A pesquisa vem mostrando que a comunicação por escrito através de meio eletrônico coloca-se como instrumento que, além de promover aproximação entre as pessoas, pode leva-las à reflexão e à transformação da realidade.

1. Letramento: uma noção amplamente abrangente

Apesar das diferenças entre as tantas línguas existentes, parece haver um aspecto comum entre todas elas. São vivas, passam por mudanças – palavras nascem, transformam-se, morrem e renascem para atender às necessidades de seus usuários. “Letramento” é um termo que bem exemplifica esse fato – coloca-se, simultaneamente, como exemplo de renascimento e de transformação de significado. Ser letrado, há não muito tempo, significava possuir estudo, assim como, durante algum tempo, era questão relacionada diretamente com o estudo literário. Na terceira edição de um dicionário da língua portuguesa, em 1974, a palavra aparecia como “ant.” (antigo, antiquado) e como sinônimo de “escrita”¹, que, por sua vez, sempre esteve relacionada à noção de alfabetização. Já nas últimas décadas, em algumas das edições do dicionário Aurélio o termo simplesmente não consta. Entretanto, desde a segunda metade dos anos 80, a palavra renasceu e transformou-se, com o objetivo de

¹ *O Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete.

criar um novo termo que venha ampliar o antigo conceito de “alfabetização” que a palavra carregava (Soares, 1989)².

Passadas já quase duas décadas após ter começado a ser utilizado por estudiosos e pesquisadores brasileiros, o termo letramento não é ainda definido com precisão (Ribeiro, 2003; Soares, 2003), embora não tenham faltado esforços no sentido de se buscar para ele uma definição. No entanto, apesar de não haver unanimidade na delimitação de seu sentido, parece ser consensual entre os autores que não cabe àquele termo uma definição simplista semelhante a alfabetização como simplesmente grafar letras e reconhecer palavras em papel. Se, como está comprovado, é possível dominar todas as técnicas da escrita e da leitura, isto é, ser capaz de combinar letras, reconhecer e produzir palavras, sem, no entanto, ser capaz de compreender ou produzir um texto com sentido³, uma definição mais adequada para a noção de letramento deve envolver aspectos que vão além da aquisição daquela tecnologia.

Esta discussão na busca de uma (re)definição do conceito de letramento poderia facilmente se estender por mais algumas linhas, ou vários parágrafos e seções. Entretanto, deixarei que o leitor note, na leitura das seções que seguem esta primeira, que a dificuldade em se obter uma definição para o termo é decorrente, acima de tudo, do fato de não existir *uma definição*, justamente por não existir apenas *uma* forma de letramento, mas diferentes *práticas* de letramento.

1.1 Uma condição a se adquirir

O conceito de letramento parece estar mais próximo a um estado, uma condição que se adquire, do que de à aquisição de uma

² No Brasil, o termo “letramento” foi usado pela 1ª vez por Mary Kato, em 1986, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (São Paulo, Ática).

³ Essa discussão está relacionada com o INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, uma iniciativa da ONG Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE.

técnica. Relacionado à escrita e à leitura⁴, diz respeito ao *uso*, às *práticas sociais* nas quais estas habilidades são utilizadas (Soares, 1989; Barton, 1994; Ribeiro, 2003). Sob essa perspectiva, defende-se que nem todas práticas de letramento requerem, necessariamente, a tecnologia da escrita. Afirma-se, inclusive, que mesmo analfabetos podem ter certo grau de letramento: utilizam-se de alguém para fazer uso da leitura e da escrita, por exemplo (Soares, 2003; Tersi, 2000) – ou seja, participam de práticas de letramento sem escrever ou ler. A idéia básica é considerar as diferentes práticas sociais que contextualizam o uso da língua escrita, afastando-se da idéia de alfabetização independente de qualquer contexto sócio-cultural. Colocando em termos simples (mesmo que correndo o risco de uma excessiva simplificação), alfabetização promove a inserção no mundo da escrita, ao passo que letramento adquire-se por meio do desenvolvimento de competências de uso da escrita e da leitura em práticas sociais nas quais essas habilidades estão envolvidas (Soares, 2003). Como bem coloca Warschauer (1999), ser letrado significa dominar processos que são considerados de valor em determinadas sociedades, culturas e contextos – diferentes praticas de letramento.

O conceito de práticas de letramento, assim como ocorre com as línguas, também se modifica. Observar cartazes e placas de itinerários de ônibus, contar e ouvir histórias, por exemplo, são todas práticas de letramento e, embora muitos só tenham a oportunidade de vivenciar tais eventos na ocasião de ingresso na escola, com o início do processo formal de alfabetização, outros convivem com essas práticas sem jamais terem pisado em uma sala de aula. Da mesma forma, há pessoas formadas em faculdades sem o grau de letramento que delas se espera.

⁴ O conceito está também relacionado a outras manifestações culturais: cinema, teatro, museus e shows, por exemplo (Abreu, 2003).

Escolarização, analfabetismo, letramento. A visão que possuímos de alguns assuntos (felizmente) se transforma. Isso ocorre, basicamente, por que nossas vidas também se transformam, e certos conceitos são reavaliados e muitas vezes tornam-se preconceitos. Hoje, por exemplo, o conceito de letramento vai além da escolarização.

1.2 Letramento e escola

Apesar de a primeira relação que se faz com o termo letramento seja a escola, esse conceito vai bem além da idéia de ensino/aprendizagem em ambiente institucional. Na verdade, a pesquisa já começa a trazer alguma evidência de que pode não existir um vínculo direto entre letramento e escolarização, como se crê que existe entre alfabetização e escolarização (apesar dessa última também não ser uma vinculação necessariamente adequada). Como bem coloca Soares, “é preciso reconhecer que as relações entre letramento e escolarização são ainda imprecisas e obscuras” (Soares, 2003: 111).

A falta de relação entre letramento e escola pode ser reflexo de uma pedagogia sem a sensibilidade cultural necessária para encurtar a distância professor – aluno. Uma pedagogia adequada considera, acima de tudo, o público-alvo (os alunos) e essa consideração quase sempre envolve uma revisão e/ou modificação de crenças que se traz em relação à tarefa de ensinar/aprender (Madeira, no prelo). Recomenda-se, na literatura especializada, além de atenção especial à cultura de aprender do aluno, ajustes sociolingüísticos e adaptação de padrões comunicativos do professor aos padrões comunicativos do aluno.

Kleiman (2003) observou a falta desses ajustes refletida numa situação de avaliação de compreensão de leitura. A pesquisadora analisou um item de um teste de compreensão de leitura aplicado a pessoas com os mais diferentes níveis de escolaridade⁵ – desde ter-

⁵ Trata-se do INAF (Indicador Nacional de Alfabetização Funcional) 2001.

ceiro ano de ensino fundamental até terceiro grau completo. O teste tinha como objetivo apresentar à sociedade brasileira um conjunto de informações relacionadas com habilidades e práticas de leitura e escrita da população brasileira. Uma questão do teste referia-se a um conto engraçado que tinha como personagens um padre, um estudante e um caboclo. Naquela história, o caboclo mostrava-se mais esperto e, com grande senso prático, consegue se sair melhor do que os outros em uma situação na qual os três estavam envolvidos. Duas perguntas eram colocadas: "(a) *Que acordo o padre, o estudante e o caboclo fizeram?*" e (b) "*Quem tem mais estudo sempre se dá melhor na vida*". A história confirma essa frase? Por que?" (Kleiman, 2003: 216) Os resultados mostraram que a primeira pergunta teve 46% de acertos, mas a segunda foi uma das que apresentaram *menores* índices de acertos, mesmo entre os sujeitos mais escolarizados. A pesquisadora atribui o baixo índice de acertos à bagagem ideológica trazida pelos sujeitos. A resposta negativa à segunda questão envolvia legitimar a ideologia subjacente ao modelo ideológico do letramento, segundo o qual a escrita não é responsável por um mundo melhor (Street, 1984)⁶. Ou seja, esperava-se que o sujeito estabelecesse um diálogo com os mesmos textos com os quais o preparador do teste estabelece. Ora, esperar que os sujeitos construam cadeias intertextuais com alguns certos textos (diferentes da realidade deles), e somente estes, pode ser exigir demais numa situação de testagem. Segundo a pesquisadora, há que se considerar que os sujeitos testados podem carregar consigo outras bagagens ideológicas, estabelecer diálogo com outros textos, diferentes daqueles com os quais o preparador da prova estabelece. Entre as respostas consideradas incorretas para aquela questão encontravam-se falas como "*o mercado de trabalho está cada vez mais atualizado e é preciso estar bem informado*" e "*quem tem estudo tem tudo,*

⁶ Citado por Kleiman, 2003.

quem não tem estudo não consegue nada". Kleiman postula que respostas como essas mostram, na verdade, a relação com "o discurso globalizante das necessidades do mercado e da empregabilidade" (Kleiman, 2003: 219), e não, necessariamente, falta de compreensão de leitura. Na verdade, a resposta correta à primeira pergunta já mostra compreensão daquele texto. Em seus comentários conclusivos a pesquisadora coloca: "A situação de teste – de fato um evento de letramento pouco familiar para a maioria dos sujeitos – não é propícia para retextualizações que envolvam reflexões críticas sobre ideologias dominantes." (Kleiman, 203: 222)

Não posso deixar de comentar aqui que, mesmo com esses questionamentos colocados sobre a relação escolarização e letramento, o ensino em sala de aula também pode ser uma maneira de se promover letramento – ainda é, na verdade, para muitos brasileiros (e muitas vezes a única). E é importante lembrar que o conceito de letramento já se estende não apenas para além da escrita e da leitura, mas também para além das Ciências Linguísticas: passa pelos campos da Educação, das Ciências Sociais e da História, para citar aqui alguns.

2. Letramento e novas tecnologias

Entre os assuntos discutidos nas seções anteriores, uma questão presente praticamente em todas foi a mudança. Discutimos como mudam as pessoas, as visões que temos delas e nossos conceitos. Discutimos, acima de tudo, como mudam as línguas e o uso que delas fazemos. Novos tipos de textos escritos são produzidos para novos meios e para diferentes leitores, que os lêem de maneiras igualmente diferentes. Dentro desse panorama de constante mudança, não se pode deixar de fora as novas *tecnologias* na intermediação da comunicação, com as quais passamos a conviver, que também implicaram em mudanças na produção e na recepção

de texto. Máquinas de escrever, microfones, telefones, gravadores de voz, computadores e a internet, por exemplo, são recursos tecnológicos que vieram nos apresentar novas maneiras de uso da língua, sendo esses dois últimos talvez os mais revolucionários. O computador veio se colocar como ferramenta inovadora para a produção do texto escrito e a internet, além de se apresentar como novo meio de comunicação, fez surgir uma nova modalidade de língua, a comunicação através da escrita em tempo real. Criou, acima de tudo, um espaço completamente novo e revolucionário para a produção e recepção de texto (Braga, 2003).

2.1 Computados - produção e recepção de texto

O computador utilizado para a produção e recepção de texto é realidade cada vez mais freqüente. Praticamente todo o material acadêmico, por exemplo, é produzido através do computador, e algumas previsões indicam que, em algumas décadas, a maior parte da leitura será também feita através do computador (Moraes Filho, 2004; Shetzer & Warschauer, 2000). Esse fato levou alguns autores a defenderem o contato, já durante o ensino fundamental e médio, com o que se chama de “letramento eletrônico”, que consiste na aprendizagem de habilidades básicas como ligar e desligar o computador e o uso de alguns programas simples (Barton & Ray, 1989). Shetzer & Warschauer (2000) deram um passo à frente na discussão sobre letramento eletrônico para discutir essa noção sob uma perspectiva ainda mais ampla. Para esses autores, letramento eletrônico envolve a maneira como o computador pode ser utilizado para interpretar e expressar significado, e, principalmente, como é utilizado em sala-de-aula para o ensino de redação e da leitura.

O programa *Word* pode ser citado como exemplo mais comum e, ao mesmo tempo, um dos mais revolucionários, no que diz respeito à produção de texto. Veio apresentar uma realidade praticamente inimaginável, há não muito tempo, para o produtor de texto: im-

primir, revisar, apagar e recuperar partes do texto de maneira exploratória e divertida (Koch, 2004; Minchillo, 2001; Schwartz, 1989). No contexto escolar, Barton & Ray (1989) trazem exemplos de atividades de compreensão, produção e edição de texto que, apesar de já bastante familiares a professores e alunos, quando feitas em sala de aula com a utilização dos recursos que a máquina oferece tornam-se bem mais atraentes. Otimizam o tempo e, conseqüentemente, proporcionam oportunidade de mais prática em sala de aula.

2.2 Hipertexto

Se o computador, por si próprio, como ferramenta para a produção e recepção de textos, já introduziu um novo tipo de interação entre texto, escritor e leitor, quando se considera a rede mundial de computadores a novidade é ainda maior. Entre as inovações que a internet introduziu, destaca-se o hipertexto, que se colocou como um “novo espaço de escrita”, (Marcuschi 2000) ou como um “novo formato” de escrita e leitura (Coscarelli, 2002). Ou ainda, de acordo com Braga (2003: 66), apresentou “uma nova modalidade lingüística: a escrita digital ou escrita eletrônica.”

Uma das principais questões que esta nova forma de leitura e escrita fez reconsiderar foi a noção de linearidade da leitura e da escrita. A palavra “reconsiderar” foi aqui escolhida para ressaltar que a visão da leitura como atividade linear já vinha sendo amplamente rediscutida e questionada. Vários textos já vinham sendo produzidos desafiando não apenas a seqüência da narrativa, mas também criando personagens que se desenvolvem desafiando noções de seqüência e de cronologia (Snyder, 1997). Entretanto, apesar de todo o esforço na elaboração procurando desafiar a linearidade, os textos em papel são *apresentados* linearmente (Shetzer & Warschauer, 2000). Já o hipertexto gera, logo ao início da leitura, uma realidade comunicativa bastante diferente da concepção tradicional que pos-

suímos de “texto”. A conexões oferecidas (os “links”) desafiam não apenas a linearidade, mas também o rumo da leitura.

A possibilidade do uso de links transformou antigas práticas de leitura e de produção de texto. No que diz respeito a essa última prática, a mudança foi radical. Enquanto na produção de um texto para o meio impresso o autor deve atentar à escolha e, conseqüentemente, à exclusão de informações, devido aos limites de tempo e espaço, na produção do hipertexto essa preocupação deixa de existir, já que a inclusão de informações através de links não depende do espaço disponível. Assim, a construção do texto para o meio digital tende a ser “inclusiva”, ao passo que para o meio impresso a tendência passa a ser “exclusiva” (Braga, 2003). No que se refere à leitura, a organização textual do hipertexto – as conexões à disposição do leitor – convida a diferentes modos de leitura. Pode-se ler de maneira casual, quando a escolha das conexões é feita por mera curiosidade do leitor; ou quando os links são as únicas escolhas por ele feitas. Ou pode-se ler um hipertexto buscando informações bastante específicas, e, em alguns casos, a atenção é direcionada aos links. Pode-se ainda precisar de uma leitura com alto grau de concentração, quando se prefere *não* acionar os links. De qualquer modo, o acesso à informação aumenta de forma impressionante.

O hipertexto dá um passo ainda mais inovador ao conectar uma palavra, uma frase ou ainda uma imagem não apenas a um texto, mas também a sons, imagens e animações, o que é também chamado de hipermídia ou multimídia (Snyder, 1997). No contexto escolar, por exemplo, a leitura ou comentários sobre uma obra clássica fazendo uso de recursos de hipermídia pode se colocar para o aluno como abordagem bastante motivadora. Ora, não faltariam links com imagens e comentários para *Vidas Secas* (Graciliano Ramos), por exemplo. Sem falar no livro *A Hora da Estrela* (Clarisse Lispector), que, adaptado para o cinema, resultou num filme comovente. Conexões como essas podem servir como incentivo para levar o aluno não apenas a procurar maior contato com a obra lite-

rária, mas também com filmes e peças teatrais, por exemplo – lembrando aqui, novamente, que letramento está também relacionado com manifestações culturais como essas.

Além de possibilitar diferentes tipos de conexões, o hipertexto pode ser também escrito para criar outro tipo de interação autor-leitor. Ilana Snyder (1997) discutiu a utilização do hipertexto na criação de uma narrativa ficcional. Nesse contexto de criação, os hipertextos são abertos à inserção de novas informações ou links, o que faz do leitor um co-autor de obras – convida-o a dar diferentes rumos para uma história. O resultado desse tipo de interação é a não existência de *uma* história a ser lida, mas diferentes leituras a serem feitas e histórias a serem escritas. A autora cita algumas experiências desse tipo em sala-de-aula que fizeram aumentar a sensibilidade dos alunos a características da narrativa, tais como ponto de vista e autoridade do narrador, além de promover a escrita como atividade integrativa e de colaboração. E ressalta que atividades como essa são interessantes principalmente aos professores que utilizam a literatura para o desenvolvimento da escrita ou a escrita para o desenvolvimento da literatura.

É sempre interessante lembrar que, dentro de tantos aspectos positivos apresentados, não se pode deixar de levantar também possíveis problemas aos quais se deve atentar, entre os quais a perda de concentração. Se o texto não é mais apresentado de maneira estática, o leitor pode vir a se perder no labirinto de possibilidades oferecidas. Aliás, esta é uma realidade à qual se deve atentar em relação ao uso da grande rede, de forma geral. Quando não utilizada de maneira consciente e adequada, a internet pode se tornar para o usuário um infinito labirinto. Outro problema freqüentemente apontado é a dificuldade que professores e alunos muitas vezes apresentam em relação ao uso da máquina (Snyder, 1997). Problemas como este último foram também apontados por Shetzer & Warschauer (2000), que ressaltaram a importância do letramento eletrônico como maneira de lidar com essas questões.

2.3 Internet, comunicação e letramento

Na discussão sobre as inovações tecnológicas mais relevantes que a internet introduziu, faz-se necessário comentar seu uso como instrumento de comunicação, lembrando aqui a relevância da comunicação dentro da discussão sobre letramento (Soares, 1989). No contexto de ensino/aprendizagem, a pesquisa vem mostrando que o uso do computador para a comunicação aumenta a motivação dos alunos, basicamente, devido ao fato de o meio ser menos ameaçador do que a comunicação face a face (Kern, 1995, Warschauer, 1996a, Warschauer, 1996b). Já foi observado que os alunos *conversam* mais pela comunicação síncrona⁷ através do computador do que presencialmente (MacCormack & Jones, 1998) e, embora alguns se intimidem, a maioria mostra-se mais interessada em participar. A comunicação mediada pelo computador é realidade nova, onde indicadores sociais como autoridade, idade e aparência deixam de ser pontos básicos para o início da comunicação, desafiando assim os limites das fronteiras impostas pelo sistema social (Reid, 1991).

Schwartz (1989) mostra como a tecnologia de informação (computador e internet), aplicada ao ensino na área de teoria literária, na escola primária e secundária, já se mostrou não apenas eficiente, mas, especialmente, como fator motivador para o aluno. A autora comenta dois programas criados para auxiliar tanto na produção quanto na compreensão e interpretação de textos: *Organize e SEEN*. O primeiro tem como objetivo conceitualizar tópicos em termos de propósito, hipóteses e audiência. Aos alunos é dada a tarefa de produzir um texto comparando e contrastando dois itens de algum assunto em questão e, através do tutorial do programa, entram em

⁷ Denomina-se comunicação escrita síncrona a comunicação feita por escrito em tempo real, e comunicação assíncrona aquela feita por e-mail.

contato com outros alunos, lêem e comentam seus trabalhos. Schwartz constatou que essa prática levava os alunos a criticar e receber críticas sobre seus textos, de forma natural. Já o programa SEEN é utilizado para analisar personagens e enredo de uma obra. Também fazendo uso do tutorial, colocam-se questões aos alunos sobre o assunto escolhido para análise, procurando, desta maneira, direcionar a atenção ao ponto a ser focado. Os dois programas proporcionam contato entre os alunos – fazem com que respondam e façam perguntas uns aos outros – e auxiliam na observação das diferentes interpretações de um texto. Um ponto interessante que vale aqui ressaltar é que, além de obras literárias, o programa SEEN inclui também letras de músicas e textos publicitários, entre outros, que servem como estímulo à leitura, de forma geral. Ou seja, apresenta textos que auxiliam os alunos na compreensão de seus mundos e na determinação de seus próprios interesses. E, o que é ainda mais relevante, proporciona manuseio de grande diversidade de textos em diferentes tipos de mídias.

Nos anos 80, algumas escolas americanas descobriram os benefícios da comunicação eletrônica para o ensino de produção de texto. Notou-se que a comunicação através desse meio serviu para estimular a escrita – seu uso foi encorajado como atividade colaborativa e aumentou os contatos dos alunos mais fracos com seus colegas e professores (Warschauer, 1996b). Constatou-se, acima de tudo, que a comunicação mediada pelo computador acentua os papéis de professores e alunos não como transmissores e receptores de informação, mas como negociadores de significados e de sentidos em um ambiente de sala-de-aula centralizado cada vez mais no aluno (Tuman, 1992⁸). Na relação professor-aluno e aluno-aluno, isto ficou evidente numa interessante experiência de ensino de redação a alunos adultos (Fey, 1994).

⁸ Citado por Nydahl, (1993).

2.4 Internet, comunicação e produção de texto: as idéias de Paulo Freire vistas na prática

Marion H. Fey (1994) conduziu um curso de redação a adultos no qual os participantes pertenciam às mais diversas classes sociais, tinham diferentes profissões, interesses e níveis de escolaridade (situação não muito diferente da realidade brasileira no ensino de jovens e adultos: pessoas com baixo nível de escolaridade decididas a retomar estudos). O curso iniciou com contatos presenciais e individuais, que serviam não apenas para conhecer os alunos, mas também como modo de entrar em contato com a realidade de cada um deles. No entanto, o contato com outras práticas de ensino levou a professora/pesquisadora a reconsiderar sua posição e optar por promover atividades em grupo, colaborativas. Para sua surpresa, as novas práticas despertaram o interesse imediato dos alunos participantes do curso, familiarizados apenas com modelos de ensino tradicionais. Entretanto, alguns obstáculos logo surgiram. Complicações relacionadas a trabalho, família e locações impediam que os encontros ocorressem com relativa frequência. O computador e a internet surgiram então como instrumentos facilitadores – um “ponto de encontro” para contatos professora-aluno(s) e alunos-alunos. Aquela nova realidade de ensino/aprendizagem conduziu a professora/pesquisadora a novos caminhos de investigação, buscando relacionar o ensino de redação com novas estruturas de comunicação. O curso foi denominado “Writing for the 21st Century”⁹ e teve como guia as teorias de redação colaborativa, as quais, além de valorizarem a interação entre os participantes do grupo, defendem que a matriz do conhecimento é proveniente da comunidade na qual o indivíduo convive e do vernáculo por ela utilizado. As tarefas de redação requisitadas procuravam sempre focar questões sociais em contexto colaborativo, encorajando cada participante a utilizar

⁹ “Escrita para o século XXI” ou “Escrevendo para o Século XXI”.

sua própria linguagem confiantemente. Os resultados foram surpreendentes. Cada vez mais os alunos interagiam uns com os outros, refletiam sobre a escrita de seus colegas, a sua própria, e repensavam suas experiências com o ensino. As discussões envolviam diversos temas, desde o papel do homem e da mulher na sociedade, questões lingüísticas, família, educação e trabalho, até temas polêmicos como sexo e poder.

Ao final daquela experiência, a pesquisadora observou que, através da troca de e-mails, viu-se surgir a voz de cada indivíduo expressa nas mensagens e a percepção, por parte de cada um deles, de que a experiência lhes causou transformação significativa: fez mudar o modo de pensar e ensinou a considerar outros pontos de vista. Fey (1994) afirma ter visto, naquela experiência, as idéias de Paulo Freire colocadas na prática: as palavras dos alunos colocadas em um contexto de reflexão diretamente relacionado à realidade de cada um. É interessante ressaltar que a experiência descrita por Fey coloca-se, acima de tudo, como um exemplo da construção de um paradigma de aprendizagem diferenciado, não mais baseado em um currículo estabelecido, mas construído com base na aprendizagem colaborativa e com ênfase na aquisição de autonomia.

Vale retomar aqui, para encerrar esta discussão, a noção de letramento como colocada no início deste trabalho: uma condição que se adquire. A experiência descrita e comentada acima se apresenta como uma nova maneira de contribuir para a construção do letramento para o Século XXI. Fey (1994) mostrou como a interação através da internet ofereceu oportunidade única de colaboração: levou alunos a modificarem antigas idéias, a considerarem outros pontos de vista e os fez redigir usando suas verdadeiras vozes. Levou-os à aquisição de uma nova condição. Ou, como ressaltou Fey (1994), usando as palavras de Paulo Freire, teve o poder de “*transformar a realidade*”.

Considerações finais

A internet parece ter vindo mostrar uma nova realidade para a comunicação, escrita, leitura, pesquisa, ensino e aprendizagem. Entretanto, nem sempre é tão bem aceita ou compreendida por todos. Aliás, a história nos mostra como avanços tecnológicos relacionados à produção e recepção de linguagem são freqüentemente criticados, pelo menos num primeiro momento. Platão se referiu à escrita como uma tecnologia externa, alienígena, que trazia para fora da mente o que na verdade só podia existir dentro dela; no entanto, para tornar suas idéias mais claras, ele as escreveu (Ong, 1982). Quando surgiu a imprensa, Hieronimo Squarciafico afirmou que uma abundância de livros torna o homem menos estudioso; entretanto, foi ele o responsável pela impressão de vários clássicos latinos. (Ong op. cit.). Há não muito tempo, criticava-se o mundo virtual, as novas formas de interagir e aprender e o texto que se produzia para a veiculação pela grande rede. Hoje, passadas algumas décadas, percebe-se que as críticas não estavam bem fundamentadas. O que ocorre, na verdade, é que temos a nosso alcance muito mais possibilidades. E estamos começando a ler, escrever, comunicar e aprender de maneira nova e diferente.

ABSTRACT: *Although remote from the teaching/learning context of the bulk of the population of Brazil, this paper discusses the notion of literacy, commenting on some information technology resources applied to writing, reading and communication. I will first comment on the concept of literacy and then discuss how the computer and the internet have changed not only the conditions in which written texts are produced, but also present literacy practices that go beyond reading and writing to include communication and critical reflection. I will consider here, with quite a positive view, that in the not-too-distant future this situation may cease to be purely fictional and become real in the Brazilian teaching and learning context.*

KEY WORDS: *literacy; practices; internet; communication; critical reflection.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. (2003) Os números da cultura. In: RIBEIRO, V.M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, p.33-45
- BARTON, D. (1994) *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell. 260p.
- BARTON E.; RAY R. (1989) Developing Connections: Computers and Literacy. *Computer and Composition*, v.6, n.3, p. 35-45.
- BLEICH, D. *Em revisão do livro Embracing Contraries: Explorations in Learning and Teaching, de Peter Elbow. ADE Bulletin 93: 4-49. Disponível em:* <http://www.mla.org/ade/bulletin/N093/toc/093toc.htm> 1989 Acesso em 06 nov. 2004
- BRAGA, D.B. (2003) A natureza do hiper texto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente de hipermídia. *Revista da Anpoll*, n. 15, p. 65-85.
- BRUFFEE, K.A. (1986) "Social Construction, Language, and the Authority of Knowledge: A Bibliographical Essay." *College English* 48, p. 773-90.
- COSCARELLI, C.V. (Org.) (2002) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 144p.
- FHEY, M. (1994) Finding voice through computer communication: A new venue for collaboration. *Journal of Advanced Composition*, n. 14, p. 221-238.
- KERN, G.R. (1995) Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production. *The Modern Language Journal*, 79, IV, 457-476.
- KLEIMAN, A.B. (2003) Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO V.M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, p. 209-225
- KOCH, I.G.V. (2004) O texto como unidade de análise e de ensino: a perspectiva da lingüística textual. Apresentação na Mesa Redonda "O texto como unidade de análise e de ensino", SILEL - Simpósio Nacional de Letras e Lingüística. Universidade Federal de Uberlândia.

- MACCORMACK, C.; JONES, D. (1998) *Building a Web-based Education System*. Nova York: John Wiley & Sons Inc., 446p.
- MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In.: AZEREDO, J. C. (Org.) *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 264p.
- MINCHILLO, C.A.C. (2001) *Literatura em rede: tradição e ruptura no ciberespaço*. 306p. Tese (doutorado em Lingüística) Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.
- MORAES FILHO, W.B. (2004) *A construção do conhecimento em lingüística e as novas tecnologias*. Mesa redonda apresentada no 10. SILEL – Simpósio Nacional de Letras Lingüística, na Universidade Federal de Uberlândia.
- NYDAHL J. – em revisão da obra de Tuman Myron C 1992: *Word Perfect: Literacy in the Computer Age* – *Journal of Academic Composition*, 13, 2. 1993.
- ONG, W.J. (1982) *Orality and literacy – The Technologizing of the Word*. Londres: Routledge.
- REID, E.M. (1991) “Electropolis: Communication and Community on Internet Relay Chat.” *Intertek*. Vol. 3.3 p. 7-15 1992. disponível em: <http://www.aluluei.com/electropolis.htm#Pubs> Acesso em 07 nov. 2004.
- RIBEIRO, V.M. (Org.) (2003) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global.
- SCHWARTZ, H.J. (1989) Literacy Theory in the Classroom: Computers in Literature and Writing. *Computers and composition* 7, (1), 49-63.
- SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. (2000) An electronic literacy approach to network-based language teaching. In M. WARSCHAUER & R. KERN (orgs.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* New York: Cambridge University Press. p. 171-185. 125p.
- SNYDER, I. (1997) Hyperfiction: its possibilities in English. *English in Education* n. 31, v. p.23-33.
- SOARES, M. (1989) *Letramento – Um tema em três Gêneros* – Belo Horizonte: Autêntica. 128p.
- _____. (2003) Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, p.89-113.
- TERSÍ, S.B. (2001) *Comunicação particular* no IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

WARSCHAUER, M. (1996a) *Computer-mediated collaborative learning: Theory and Practice*, Disponível em <http://www.gse.uci.edu/markw/papers.html>
Acesso em 3 set. 2003.

_____. (1996b) Comparing Face-to-Face and Eletronic Discussion in the Second Language Classroom. *CALICO Journal* 13(2), 7-26.

_____. (1999) Surveying the Terrain of Literacy. In: *Eletronic Literacies: Language, culture, and power in online education*. Mahwah. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

WERRY, C.C. (1996) Linguistic and interactional features of Internet Relay Chat. In S. C. HERRING (Ed.), *Computer-mediated communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives* (pp. 47-63). Benjamins: Amsterdam.