

Novas tecnologias e letramento: a leitura e a escrita de professoras

**Belmira Oliveira Bueno¹, Denise Trento Rebello de Souza²
& Isabel Melero Bello³**

Novas tecnologias e letramento: a leitura e a escrita de professoras⁴

Mais do que antes, a questão da alfabetização tornou-se um dos temas recorrentes na literatura pedagógica, sobretudo com o advento das tecnologias da informação e comunicação. Novas tecnologias e novos alfabetismos passaram a ser temas inseparáveis quando se trata de discutir o ensino da leitura e da escrita.

O sentimento de que a escola está em crise e que perdeu sua identidade é em grande parte decorrente de um desajuste e um descompasso entre as atividades que ela se propõe a realizar e os processos que ocorrem fora dela, uma vez inseridos em uma sociedade que se encontra em ritmo acelerado de transformações. Ainda presa às representações do passado, quando se definiu como uma instituição voltada ao ensino dos conteúdos clássicos do Reading, wRinting and aRithmetics (os chamados três Rs), a escola de hoje, efetivamente, não avançou na redefinição de sua função social. Vê-se emaranhada em um número cada vez maior e diversificado de atividades, sem ser capaz de enfrentar uma questão prioritária: “o que deve fazer parte, hoje, de uma escolaridade básica?” (Dussel, 2006).

No caso brasileiro, poder-se-ia responder que a escolaridade básica deveria continuar sendo, como no passado, o ensino da leitura e da escrita, já que o fracasso da escola, sobretudo no ensino fundamental, hoje ampliado para 9 anos, evidencia-se em sua incapacidade de levar a maioria dos alunos a desenvolver essas habilidades

1 Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, Av. da Universidade 308, São Paulo - SP, CEP 05508-900. E-mail: bbueno@usp.br

2 Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, Av. da Universidade 308, São Paulo - SP, CEP 05508-900. E-mail: dtrento@usp.br

3 R. Apinagés, 868 - ap. 51, São Paulo - SP, CEP 05017-000, E-mail: isabel_bello@yahoo.com.br

4 Trabalho apresentado na 28th International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), *Technologies of the word*, realizado em Umëa, Suécia, em agosto de 2006.

de modo satisfatório. É certo que os avanços teóricos dos últimos vinte anos na área da linguagem, a partir da introdução da idéia de *letramento*, alargou o conceito de alfabetização, porém, não foi capaz de alterar as práticas de ensino dos professores de modo significativo e efetivo⁵. A despeito da ênfase que passou a ser posta sobre os usos sociais da leitura e da escrita, no Brasil, diferentemente do que ocorreu em outros países, os conceitos de alfabetização e letramento acabaram por se mesclar, se superpor e, muitas vezes, por se confundir (Soares, 2004). Essa característica acabou, segundo Magda Soares, por empobrecer, ou por “desinventar”, a alfabetização, trazendo muitos prejuízos, pois deixou de se dar importância aos processos básicos de aquisição da leitura e da escrita. Por essa razão, a autora argumenta em favor de uma “indissociabilidade desses dois processos – a alfabetização e o letramento –, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica”.(p.01)

Enquanto as definições tradicionais de letramento focalizavam a leitura e a escrita, sua definição atual é mais complexa. Tornar-se letrado hoje envolve muito mais do que o domínio das habilidades básicas da leitura e escrita, posto que muitas são as linguagens que estão a nossa volta, dentre as quais destacam-se as linguagens das mídias eletrônicas, notadamente o computador e a internet. Face às mudanças cada vez mais aceleradas do mundo contemporâneo, ser letrado não é um estado que se alcança, mas um processo ininterrupto no qual alguém se encontra para adquirir novas aprendizagens. Daí, as idéias de novos letramentos e multiletramentos, que trazem em comum a proposta de que a escola se abra para o ensino das múltiplas linguagens que se produziram na era digital e que se encontram disseminadas em todas as sociedades. Por essa razão, o domínio delas é uma questão de cidadania, pois, como observa Kasper (2000),

Viver em uma sociedade da informação digital requer multiletramentos, ou seja, competência em um conjunto cada vez mais diversificado de habilidades funcionais, acadêmicas, críticas e eletrônicas. Para serem considerados multiletrados, os estudantes precisam hoje adquirir um conjunto de habilidades que os capacitem a tirar vantagem dos diversos modos de comunicação que se fizeram possíveis pelas novas tecnologias e a participar de comunidades globais de aprendizagem. (p.105)

5 No Brasil, em meados dos anos 1980, começou-se a usar o termo *letramento* (que não consta de nossos dicionários) para ampliar o sentido de alfabetização. Soares (2004), uma das estudiosas desse assunto, diz que nessa época ocorre a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*.

Isso significa que promover um ensino em tal perspectiva requer o desenvolvimento da “capacidade de ler e escrever diversos tipos de textos, símbolos, arte-fatos, imagens, por meio das quais nos vinculamos e nos comprometemos com a sociedade em um sentido amplo” (Dussel, 2006, p. 22). O entendimento do letramento como o exercício das práticas sociais de leitura e escrita que circulam em uma sociedade trouxe novas demandas para a formação de professores. Ao não se limitar ao desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, o novo conceito acabou por exigir que o professor, ele próprio, seja também um letrado em sua área de conhecimento. Essas questões têm se mostrado de extrema relevância em países como o Brasil, em que problemas crônicos de analfabetismo não apenas subsistem como tendem a se agravar.

Este trabalho trata da leitura e escrita de professores. Tem como foco as relações dessas práticas com as novas tecnologias e as perspectivas que se abrem para repensar a questão do letramento. Esse tema é abordado por meio da análise de um Programa Especial de formação em serviço, em nível superior, dirigido a professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Esse Programa realizou-se em São Paulo entre os anos de 2003 e 2004. As análises baseiam-se em dados obtidos durante uma pesquisa de caráter etnográfico, cujo trabalho de campo transcorreu durante 18 meses, envolvendo observações sistemáticas, entrevistas e coleta de documentos de tipo diverso - impressos, manuscritos e digitalizados.

Partiu-se da consideração de que os professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental, embora por força de seu ofício, ensinem a ler e a escrever, tem poucas oportunidades de em sua rotina praticar a leitura e a escrita. No contexto do Programa em estudo, essa rotina entrou em ebulição, na medida que as numerosas atividades desenvolvidas ao longo dos dois anos de funcionamento do curso acabaram por levá-los a desenvolver, forçosamente, novas interações com a leitura e a escrita. Analisar essa experiência mostrou-se, por isso, uma tarefa de grande relevância, pois, é nos primeiros anos da escolarização que as crianças estabelecem relações cruciais com a leitura e a escrita, mediadas pelos professores cujas práticas se mostram definidoras do gosto que então se desenvolve, ou não, por essas atividades. Considerou-se que na experiência em análise os docentes acabaram por fazer reapropriações da leitura e da escrita pelo fato de terem vivenciado não apenas atividades intensas de leitura e escrita, mas, também, por as terem desenvolvido em ambientes de ensino presencial e virtual. Chartier (2001) afirma que o texto eletrônico está provocando uma revolução da leitura, posto que as mutações

em curso “comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais”.

As análises buscam discutir os dados à luz de tais afirmações, apontando, de um lado, as tensões criadas por um ensino que, embora apoiado em modernas tecnologias, é proposto para professores de uma escola que ainda se acha calcada em valores e representações fortemente estruturados pela cultura escolar dos últimos cem anos. De outro lado, busca-se apontar as potencialidades das dinâmicas que podem se instaurar com o uso dessas tecnologias, considerando a necessidade de se repensar a problemática do letramento e os desafios da escola brasileira nos dias de hoje.

0 Programa em estudo: descrição e breves considerações

O PEC-Municípios (Programa de Educação Continuada – Municípios) desenvolveu-se com a participação de duas importantes universidades brasileiras – a Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Sua criação decorre de um processo desencadeado pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que preconizou um prazo de dez anos para que todos os professores do país tivessem formação em nível superior. Definido como um curso presencial com forte apoio de mídias interativas, o Programa formou cerca de 4500 professores efetivos das redes de ensino de 41 municípios do estado de São Paulo.

O curso introduz algumas mudanças significativas no contexto da formação de professores no Brasil, devido às suas características: formação universitária em dois anos, uso intenso das novas tecnologias de comunicação e informação e participação de professores já em exercício profissional, nas mais diferentes fases da carreira, que voltam a ocupar o lugar e o ofício de aluno. Essas características, em seu conjunto, conferiram à experiência um caráter híbrido. De um lado, por se tratar de uma formação que é inicial, mas que foi endereçada unicamente a professores que se encontram em exercício profissional. São assim, professores e alunos, simultaneamente. Além disso, o curso realizou-se em um contexto que utiliza tanto estratégias consagradas do ensino presencial quanto as recentes inovações no âmbito das novas tecnologias do ensino.

O programa desenvolveu-se de forma descentralizada, em pólos sediados em prédios de escolas públicas, nos 41 municípios participantes. Diariamente as alunas-professoras dirigiam-se aos pólos para realizar diversas atividades previstas

no curso⁶. A seguir, descrevemos brevemente as atividades do programa visando fornecer ao leitor um quadro geral do curso. Chamamos atenção para o fato de que a leitura e a escrita se configuram como duas habilidades requeridas e privilegiadas para a consecução de praticamente todas as atividades.

A proposta pedagógica do PEC-Municípios teve como eixo central para sua execução o trabalho monitorado, realizado por diversos docentes que desempenhavam diferentes funções no curso: professores- tutores, professores-assistentes e professores-orientadores. Além desses, havia também outros docentes cuja participação limitava-se a ministrar vídeoconferências (VC) ou teleconferências (TC).

A participação dos docentes do curso dava-se de forma presencial e virtual. As VCs e TCs, por exemplo, envolviam a participação virtual dos conferencistas e a presencial dos professores tutores, em seus pólos de atuação. A interatividade variava de acordo com o conferencista. Em geral, as alunas-professoras eram solicitadas, no caso das VCs a realizar tarefas que envolviam a leitura e /ou a escrita de pequenos textos. As teleconferências (TC) ocorriam quinzenalmente, com duração aproximada de duas horas. O trabalho monitorado on-line constituía outra atividade do programa. Realizado semanalmente, de forma individual ou em grupo, desenvolvia-se em salas equipadas com computadores conectados à WEB, por meio de uma plataforma e-learning. As alunas-professoras digitam respostas a questões que são lidas e comentadas pelo professor-assistente.

As atividades presenciais, de estrutura semelhante às aulas convencionais, eram denominadas off-line. Envolveram basicamente o trabalho de dois professores, o professor-tutor e o professor-orientador. O primeiro tornou-se a figura docente de referência para as alunas-professoras na medida em que as acompanhava quase que diariamente nas várias atividades ao longo do curso. O tutor assessorava a realização das atividades contidas no extenso material didático, especialmente produzido para o curso, tais como leituras de excertos, resolução de questões e encaminhamento de atividades de discussão para serem realizadas em sala de aula. O orientador era o responsável pelas atividades que deveriam culminar com a elaboração de dois trabalhos escritos, centrais no curso - a Escrita de Memórias e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

6 Alunos-professores foi a denominação dada pelo programa aos alunos do PEC-Municípios. Em razão de a esmagadora maioria ser composta por mulheres, utilizamos na pesquisa essa expressão no feminino.

Em suma, a leitura e a escrita passam a ser, para essas alunas-professoras, atividades (e habilidades) que precisam exercitar diariamente, tendo como suporte não apenas materiais impressos no formato de apostilas, mas também o computador e a internet, exigindo o domínio de um instrumento se que interpõe entre o leitor e a leitura; entre o escritor e a escrita.

Feita essa descrição, na continuidade analisa-se um aspecto essencial desse *Programa Especial* de formação de professores: sua influência sobre a leitura e a escrita das professoras que, em sua maioria, são alfabetizadoras. Antes, porém, é importante apresentar as alunas-professoras com o intuito que se compreendam suas escolhas e trajetórias, quer profissionais ou pessoais, haja vista que uma acaba por determinar a outra, como será visto.

Quem são as alunas-professoras do PEC-Municípios

As professoras acompanhadas pelo grupo de pesquisa⁷ residem na cidade de São Paulo, onde também lecionam. São, na sua maioria, professoras efetivas da prefeitura de São Paulo que exercem jornada dupla, isto é, lecionam também em outra rede de ensino (normalmente, a estadual). A faixa etária variava de 20 até mais de 61 anos, evidenciando a heterogeneidade do grupo, nesse aspecto.

As histórias de vida das professoras se assemelham em muitos aspectos: são, em sua maioria, oriundas de famílias de nível sócio-econômico baixo, muitas vindas de áreas carentes da região nordeste e do estado de Minas Gerais, filhas de pais analfabetos ou com poucos anos de escolarização, começaram a trabalhar cedo para auxiliar no orçamento familiar. Foram alfabetizadas somente com o ingresso na escola e tiveram pouco acesso a livros e outros materiais escritos durante sua infância e adolescência. Essa condição, aparentemente, não foi compensada com o ingresso na escola, pois a biblioteca escolar foi lembrada por bem poucas. Algumas viveram a experiência escolar com grande dificuldade, por várias razões, dentre as quais destacam-se: a rigidez dos professores, as punições severas, as reprovações, problemas de saúde tais como deficiência visual não identificada, enfim, problemas diversos de adaptação ao cotidiano escolar.

A maioria freqüentou escolas públicas, das quais trazem boas e más lembranças de suas primeiras professoras, justamente aquelas que as introduziram no universo da

7 O grupo de pesquisa acompanhou in loco as atividades de dois pólos do Programa, na Grande São Paulo. Foram também analisadas as *Escritas de Memórias* e entrevistas com professoras de outros seis pólos. Cada pólo possuía a capacidade de atender, em média, de 2 a 3 salas com 20/30 alunos.

leitura e da escrita. O primeiro livro de leitura para a esmagadora maioria do grupo foi a tradicional cartilha *Caminho Suave*, baseada no método fônico. De autoria de Branca Alves de Lima, essa cartilha foi utilizada por quase 50 anos no Brasil. Aproximadamente 40 milhões de alunos foram alfabetizados por meio dela até os anos 1980⁸. A *Cartilha Sodré* foi também citada, mas com frequência muito inferior.

A opção pelo curso de magistério (ou pelo antigo curso Normal) foi justificada de várias formas: única opção de trabalho permitida para mulheres; ser um curso em que os conteúdos das ciências exatas têm peso menor; influência da família (mãe, tia ou irmã professoras); possibilidade de conciliar a jornada doméstica com o trabalho; e, além disso, a crença de uma “vocação” para ser professora. A trajetória escolar dessas professoras foi marcada, em muitos casos, por repetências, principalmente por causa da matemática; por interrupções e frustrações; mas também por boas lembranças de professores compreensivos, competentes, que acabaram por despertar em algumas o gosto pela docência como opção profissional.

O ingresso no PEC foi considerado uma vitória, haja vista que muitas das professoras não acalentavam mais a expectativa de frequentar um curso superior, muito menos um curso gratuito e oferecido por uma universidade de renome, como a USP. Além disso, outras questões foram determinantes para o ingresso no PEC: a suposta exigência da lei no que se refere à titulação superior e a conseqüente progressão na carreira. Essa escolha, porém, gerou muitos sacrifícios: a sensação de abandono dos filhos e do marido, a perda dos finais de semana, o cansaço pela tripla jornada, ou seja, como mãe, professora e aluna. Todas, no entanto, ressaltaram o apoio da família para que pudessem ter frequentado o programa.

Uma minoria de alunas-professoras (cerca de 5% de uma amostra composta de 152 professoras) é oriunda de família com nível sócio-econômico mais favorecidos, tendo, com isso, maior acesso a livros, revistas, obras de arte, etc. Ainda, contavam com o incentivo à prática de leitura pelos pais, que também possuíam esse hábito. Além disso, boa parte desse grupo frequentou escolas privadas da cidade de São Paulo, relatando histórias de sucesso em suas trajetórias escolares. O capital cultural herdado da família mostrou-se flagrante em ambos os casos, tanto para as mais favorecidas como para as que vieram de ambientes desprivilegiados.

8 Em 1948 foi publicada a primeira edição da cartilha *Caminho Suave* (dados obtidos no endereço www.crmariocovas.sp.gov.br em 17/07/06).

Cerca de 10% do grupo já havia ingressado em um curso superior (Pedagogia, Educação Artística, Administração, Direito e Psicologia), sendo que algumas chegaram a concluí-los e outras, não. Neste caso, sempre por limitações financeiras.

O panorama descrito demonstra o grande desafio que o PEC se propôs a enfrentar, ou seja, promover a formação em serviço de professoras alfabetizadoras que, em sua maioria, trabalhavam em redes públicas de ensino há muitos anos, sendo portadoras de práticas enraizadas em uma cultura escolar já bastante sedimentada. Além disso, as práticas da leitura e da escrita nunca fizeram parte significativa de suas vidas, e, menos ainda, o uso das novas tecnologias, que serviu como o principal suporte para o desenvolvimento do programa. É esse universo que o grupo de pesquisa procurou acompanhar ao longo da execução do curso.

Tendo como eixo de análise as (re)apropriações da leitura e da escrita desencadeadas pelas atividades oferecidas pelo PEC, reunimos um amplo material composto de registros de campo, entrevistas e relatos autobiográficos (denominados de “escrita de memórias”). Esse material permitiu desenvolver, sobretudo, análises sobre as percepções das alunas-professoras no que se refere às possíveis mudanças em seus modos de ler e de escrever.

Práticas de leitura e escrita das alunas-professoras: o antes e o depois

A comparação entre as práticas de leitura e escrita passadas e as atuais foi recorrente ao longo das entrevistas e das memórias escritas, o presente significando sempre uma evolução, uma melhora em relação ao que se era no passado⁹. Nota-se que essa avaliação tem como parâmetro os textos acadêmicos e a fala dos docentes do programa, bem como daqueles que pertencem ao mundo da cultura letrada (Chartier, 1990) com os quais interagiram ao longo dos dois anos do programa, como pode ser percebido nos excertos abaixo¹⁰:

Quanto ao término do PEC, foi muito gratificante, passei a me sentir uma pessoa mais culta...(Marluce, Pólo 1, Memória 13)

9 Ao final de cada módulo do programa, na atividade denominada “Escrita de memórias” as alunas-professoras deviam registrar suas lembranças de escola relacionadas com o assunto discutido (ex.: Artes, Geografia e História, Alfabetização e Letramento, etc.). Ao todo, houve treze “momentos”, que aqui demonstramos Memória 1, 2, 3....

10 As falas e as memórias foram transcritas conforme os dados originais, ou seja, sem correções gramaticais.

... o PEC me ajudou muito a escrever e a falar... Eu me soltei nas próprias aulas com a tutora... A vergonha de escrever errado... aí foi melhorando. (Cleusa, Pólo 2, entrevista) ¹¹

Além das práticas de leitura e escrita, as alunas-professoras também consideraram que a própria oralidade sofreu mudanças significativas devido à autoconfiança que o programa proporcionou a elas. Algumas se consideram hoje mais seguras, dado que supostamente se apropriaram de saberes acadêmicos, sobretudo os que veiculam em seus ambientes de trabalho:... Hoje posso realmente falar de vários assuntos sem me sentir envergonhada e com medo de errar. (M. Cândida, Pólo 1, Memória 13).

Hoje já no fim do curso, me sinto mais segura para falar e escrever em qualquer situação. (Lídia, Pólo 1, Memória 3).

Essas passagens mostram que a escrita e a leitura veiculadas pelos meios acadêmicos são consideradas legítimas pela maioria das professoras, assim como o saber letrado (Signorini, 2000; Sarti, 2005; Sarti e Bueno, 2007). Quando se referem ao saber adquirido em sua experiência, nota-se a necessidade de validá-lo, de alguma forma, por meio desse saber considerado legítimo:

Este curso trouxe para mim, muita coisa que hoje ponho em prática, ou melhor, já punha mas não sabia classificar ou dar nomes aos bois. (Heloísa, Pólo1, Memória 3).

Essa necessidade de validar seu saber levou-as muitas vezes a interpretar o conteúdo do curso como algo que já sabiam e praticavam, mas que não eram capazes de conceituar. Daí a teoria ser por elas entendida apenas como uma formalização de sua prática:

Ao cursar o PEC, tive a oportunidade de refletir sobre a minha postura como professora. Fiquei feliz em constatar que sem saber já estava agindo como um professor deve agir... (Isaura, Pólo 3, Memória 1).

Hoje com a necessidade de muita leitura (...) consegui adquirir um conteúdo muito rico, hoje embaso minha prática em cima da teoria que fui "obrigada" a estudar os vários autores que li e fui fazendo comparações, aprimorando assim meu conteúdo de acordo com esse ou aquele autor para formar meus conceitos (...), tornando assim um professor mais reflexivo. (Heloísa, Pólo 1, Memória 3).

¹¹ Para preservar o anonimato, utilizamos pseudônimos para as professoras e número para designar os pólos.

Encontrei em pensadores teóricos, durante o Curso do PEC, a confirmação de muito daquilo em que eu já acreditava. É bom ver o conhecimento experienciado (organizado, refletido), por outros profissionais. (Cleusa, Pólo 1, Memória 13).

Diferentemente, algumas percebiam a complexidade da tarefa que enfrentavam ao lidarem com a linguagem acadêmica, dificuldade esta que era amenizada com o auxílio dos docentes, sobretudo os tutores.

Algumas conseguiram se reapropriar das práticas de leitura e de escrita há muito esquecidas, em especial ao se exercitarem na escrita de memórias.

O curso possibilitou um **encontro com a velha arte de escrever**. Não a escrita pedagógica, voltada para concepções e teorias, mas sim, a pessoal. Resgatei minhas memórias do tempo da escola, como também, meu lado poético que jazia adormecido. Através das vivências e provas, aumentei minha auto-estima, pois percebi que ainda tenho o dom da escrita “. (Isabel, Pólo 1, Memória 6, grifo nosso)

A narrativa de Isabel suscita algumas questões: em que momento e por que ocorrem interrupções nas práticas de leitura e escrita de algumas pessoas? Que tipos de leitura e escrita a escola tem oferecido e valorizado? Será que a escola está produzindo não-leitores?

Sobre essas questões, o trabalho desenvolvido por Kramer (2001) com professoras-alfabetizadoras nos traz alguns esclarecimentos. Em sua pesquisa, a autora constatou que a maioria das professoras analisadas deixou de ler ao longo de sua trajetória escolar, especialmente no período da adolescência, isto é, eram leitores que durante o processo de escolarização perderam o gosto pelas práticas de leitura e de escrita. Segundo Kramer, isso ocorreu pelo fato de que a escola tornou essas práticas impositivas, não havendo opção de escolha de leituras pelos alunos, perdendo assim sua função lúdica e prazerosa. Situação semelhante foi relatada por muitas alunas-professoras:

Hoje particularmente tenho uma péssima recordação pois **eu não gosto de ler, pois só li livros impostos pelas professoras** onde lia só o resumo para poder entender o que se tratava e também para tirar nota na disciplina. (Lídia, Pólo 1, Memória 4, grifo nosso).

Hoje, **não gosto de ler**. Leio só quando faz-se necessário e sinto muita dificuldade em interpretar textos. Não sei o que aconteceu, mas procuro fazer com que meus alunos tenham acesso a diferentes tipos de leitura e textos, incentivo-os cada vez mais à leitura, mostrando que através da pesquisa

e leitura é que resolvemos diferentes problemas e indagações de nossas vidas. (Ivani, Pólo 1, Memória 7, grifo nosso).

Pelo depoimento das alunas-professoras, percebe-se que a escola produziu muitos alunos não-leitores. Em seus relatos, várias consideraram que as práticas de leitura e escrita na escola eram desagradáveis, uma obrigação, e que criavam estratégias para lidarem com as tarefas e obrigações escolares a fim de obterem bons resultados nas avaliações. Por exemplo, a leitura de livros era substituída pela de seus resumos.

Estas estratégias de sobrevivência no âmbito escolar começam a se desenvolver já no início da vida escolar, ainda durante o processo de alfabetização:

Ah! Que ousasse questionar o saber e o compreender do professor. Só ele sabia, só ele entendia. Aprendi a ler mais do que escrever. Era mais fácil decorar. (Mércia, Pólo 3, Memória 1, grifo nosso).

É importante esclarecer que no período escolar vivenciado pelas alunas-professoras, destacadamente as décadas de 1960 e 1970, a memorização e a repetição eram métodos aplicados pelos professores em sala de aula no Brasil com muita frequência. As cartilhas eram quase única e exclusivamente adotadas no processo de alfabetização. As atividades baseavam-se, principalmente, em ditados, leituras em voz alta pelos alunos e exercícios de fixação. Essas são, assim, as lembranças que muitas alunas-professoras trazem da sua trajetória escolar que auxiliam a compreender, em parte, as observações por elas feitas.

O sentido atribuído à leitura e à escrita na escola, segundo um número significativo de alunas-professoras, estava ligado à idéia de aprisionamento, à prática classificatória e à fragmentação dos conhecimentos. Essa cristalização (Kramer, 2001) e endurecimento da palavra no contexto escolar tornaram-se sinônimo de escrita. Sobre essa questão, Kramer considera que as “práticas culturais de leitura e práticas onde a escolha está presente são fundamentais” (p.145). Porém, a livre escolha, por si só, não é mobilizadora de leitura e escrita: trata-se da possibilidade de escolha também no interior da escola, mas não de escolha da escola.

As alunas-professoras que relataram os momentos de fracasso produzidos dentro do contexto escolar são justamente aquelas que mais dependiam da escola para se apropriarem do mundo letrado:

Antes de entrar para a escola, não tive a oportunidade de conviver com situações de leitura de forma alguma. Minha mãe mal sabia ler, de modo que em minha casa nunca se comprou qualquer livro ou revista, jornal,

dicionário ou enciclopédia. Nem sequer livros de receita havia em minha casa. (Lúcia, Pólo 3, Memória 7).

Na verdade, como ressalta Kramer, a questão vai além da imposição, pois envolve compreender que “as tarefas despregadas de um sentido social, destituídas de um ethos, e que têm como objetivo único o cumprimento de uma norma, regra, obrigação ou exigência curricular acabam por engendrar o afastamento da leitura” (p.145).

Um segundo grupo de alunas-professoras vivenciou o processo de apropriação da leitura e da escrita de forma mais “natural”, como lembra Bourdieu (2003), ou seja, não foi algo sofrido, pois na sua família, desde a mais tenra idade, o mundo letrado fazia parte do seu cotidiano:

Sempre vivi rodeada de livros. No banheiro da minha casa havia um cesto com diversos tipos de revistas e livros. Lembro-me que o costume de ler embalagens de produtos de alimentação e higiene também era um costume de família... (...) Fui alfabetizada enquanto brincava de escolinha com meus irmãos mais velhos. Ocorreu de **forma natural**, tanto que demorou algum tempo para que eu me convencesse que era necessário esperar os coleguinhos da classe terminassem a cartilha para depois fazermos composições. (Márcia, Pólo 3, Memória 7, grifos da autora).

Nas narrativas de várias alunas-professoras, a prática religiosa da família também veio a contribuir para que a leitura e a escrita fizessem parte de suas vidas desde a infância:

Nasci em uma família evangélica e desde muito cedo tive contato com a leitura, pois me recordo que minhas irmãs liam histórias da bíblia para mim... (Elcie, Pólo 3, Memória 7).

A questão que permanece a partir dos depoimentos apresentados neste texto é: pode um professor não-leitor formar alunos leitores e escritores? Os depoimentos colhidos confirmam que o gosto - quer seja pela leitura, pela escrita ou por qualquer outra coisa - é algo que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo, no seu ambiente social, familiar e escolar sempre mediado por pessoas e por relações de afeto. Em estudos anteriores sobre a memória feminina (Bueno et alii, 1993; Sousa et alii, 1996; Catani et alii, 2000), mostramos a importância da escrita de memórias para a formação de professores, justamente porque favorecem uma compreensão maior sobre os processos formadores, dentre os quais se encontram os gostos ou os desgostos, por determinadas atividades, dentre as quais a leitura. Nesse caso,

muitas percebem, por exemplo, que o gosto pela leitura nasceu junto com o afeto por uma determinada mestra, justamente aquela que despertou esse gosto.

Nesse sentido, foi possível perceber que várias das professoras, após cursarem o PEC e terem passado por diversas atividades que as fizeram resgatar e ressignificar suas trajetórias de não-leitoras, começaram a *pensar* em superar mecanismos fortemente enraizados na cultura escolar que excluem justamente aqueles que mais dependem da escola. Tentam buscar novos sentidos da leitura, da escrita e, conseqüentemente, da própria alfabetização, tal como se pode observar nas passagens abaixo, que apontam para uma diferença entre o que é a leitura hoje, e o que foi no passado:

Hoje tenho o hábito de ler alguns livros para meus alunos em sala de aula, para que eles se espelhem e **criem o gosto pela leitura** e aqueles que ainda não se apropriaram da leitura tenham a oportunidade de saber o que está escrito dentro de um livro escolhido por ele próprio. (Marita, Pólo 3, Memória 7, grifo nosso).

Era importante que aprendêssemos a ler e a escrever para podermos passar de ano, chegar ao quarto ano e “tirar” o diploma. Hoje, aprendemos a ler e a escrever para nos comunicar, **para desfrutarmos dos prazeres da leitura...** (Lucila, Pólo 3, Memória 7, grifo nosso).

Porém, há algumas alunas-professoras que, mesmo com o término do PEC, ainda consideram a leitura e a escrita como práticas que só têm sentido a partir da escolarização, ou seja, são domínios da escola:

Para a criança pequena, ler e escrever não tem sentido, pois ela não faz uso dela. A criança só vai dar sentido a escrita e leitura, quando entrar na escola e tiver seu primeiro contato com elas. (Margareth, Pólo 1, Memória 3)

Pensar em formas de superar práticas fortemente enraizadas na cultura escolar - que destroem o prazer e o sentido da leitura e da escrita -, e efetivamente substituí-las por outras que construam novas relações com a leitura e a escrita é um trabalho que requer tempo. Afinal, como foi reconhecido por várias das professoras, e tal como reiterou Margareth em suas memórias, “algumas posturas adquiridas com o tempo são muito resistentes a mudanças”.

Novas tecnologias, leitura e escrita

Para analisarmos as práticas de leitura e escrita das alunas-professoras, é necessário pensarmos sobre os suportes que tornaram possíveis tais atividades no PEC. Nos relatos, quando questionadas sobre a experiência de contato com as novas

tecnologias, o uso do computador foi o mais lembrado, já que se exigia o contato direto das alunas-professoras, ao contrário dos demais equipamentos que eram regulados por estagiários.

Nas entrevistas assim como nas memórias, a maioria das professoras, dentre as que nunca havia utilizado um computador, considerou que o domínio da máquina foi uma das grandes contribuições do programa, apesar do sofrimento inicial enfatizado por muitas, como se percebe claramente no depoimento de uma delas:

...Embora tendo computador na minha casa, eu nunca me interessei em ligar. Para mim, isso era um bicho papão. Então, eu acho que quando eu vim para o PEC, nossa... Tanto é que o mouse me levava, eu ia junto o corpo como dirigindo, não conseguia dominar, levar no xizinho... Nossa, eu pirava... Nossa, muito, muito complicado. E de repente, hoje eu me vejo aqui colaborando com as colegas, eu... abro o learning space, como é que vai, tal... Então, eu acho que isso para mim foi um avanço fantástico. Uma das coisas que eu mais gostei. Gostei, gostei muito... (Hercília, Pólo 4, entrevista).

Poder digitar os trabalhos, enviar e-mails, fazer pesquisas na internet, criar *orkuts*, foram algumas das atividades que várias alunas-professoras passaram a conseguir desenvolver a partir do curso. Mas, e a leitura e a escrita na tela?

Duas vezes por semana, elas executavam tarefas nas aulas de trabalho monitorado *on line*. Normalmente, cada unidade e cada tarefa traziam perguntas, via computador. As questões referiam-se ao tema que estava sendo tratado naquele momento, as quais eram corrigidas por um professor-assistente que se encontrava em um centro de informática no campus da universidade. Essas atividades eram desenvolvidas normalmente em grupo, mas uma prática comum pôde ser percebida: normalmente, a professora que possuía maior familiaridade com o equipamento acabava por ser a responsável pela digitação das respostas bem como por seu envio, assim como pelas pesquisas na internet sugeridas nas atividades. Assim, as que apresentavam maior dificuldade no uso do computador acabavam, na maioria das vezes, utilizando-o menos. A justificativa era o pouco tempo destinado ao envio das respostas, o que implicava na necessidade de conhecimento do sistema e de uma digitação rápida.

Em relação às práticas de leitura e escrita *on line*, observou-se que as professoras criaram estratégias próprias para dar conta das tarefas e, com isso, fugindo dos caminhos previstos pelo programa. Ou seja, a execução das atividades *on line* na sala específica para tal, no pólo. De modo geral, elas faziam a impressão das tarefas

e respondiam-nas fora do horário das aulas. O exercício se iniciava pela resposta escrita à mão, no caderno, e só depois vinha a digitação. Com isso, ficava pendente apenas o envio das respostas, eletronicamente, o que era feito no pólo no horário reservado para as atividades *on line*. O tempo previsto para executar as atividades na sala de trabalho *on line*, assim como ler na tela do computador durante quatro horas, justificavam tais estratégias:

Aí eu entrava na internet, gravava tudo num disquete, chegava em casa imprimia, aí pra poder ler pra poder fazer um aprofundamento. Porque se fosse pra fazer lá na hora, não dava, dependendo do texto... muito cansativo, assim, mas algumas coisas sempre a gente usa, uma coisa aqui outra ali.... (Laura, Pólo 5, entrevista).

Na verdade, percebemos que o uso e reconhecimento do computador como um novo suporte de leitura e escrita não se confirmou nas memórias e nas entrevistas realizadas. O material impresso, sempre presente ao longo da vida das pessoas, foi naturalmente reconhecido pelas alunas-professoras como o suporte da leitura e da escrita. As videoconferências e as teleconferências, ainda que a distância, traziam os depoimentos de pessoas reconhecidas pela academia, sendo também lembradas como fonte de conhecimento. Já as atividades realizadas no trabalho monitorado *on line* não foram mencionadas. Isso pode ser explicado, em parte, porque, como lembra Chartier (2002), quando novos suportes de leitura e escrita vão surgindo ao longo da história, não são imediatamente apropriados, permanecendo os antigos suportes ainda por um longo tempo.

A partir do que pudemos analisar mediante o material empírico obtido, consideramos que há pelo menos duas grandes etapas que caracterizam a relação entre o usuário e as mídias. Num primeiro momento há uma aproximação com a mídia, por meio do qual o usuário se familiariza com a máquina, período que denominamos como *apresentação*, este é seguido de um período de *interiorização* do uso do novo suporte. Nessa etapa o usuário já tem maior domínio do instrumento a ponto de incorporar alguns automatismos, o que facilita a utilização do computador, por exemplo, como meio. A passagem de uma etapa para outra será necessariamente gradativa. Afinal, como se desvencilhar do velho hábito de ler no papel, de manusear um livro, de sentir seu cheiro ou de fazer anotações ao pé da página, perpetuando sua identidade por meio da sua caligrafia?

Algumas alunas-professoras resistem a incorporar esse novo instrumento que é o computador; dessa forma não chegam sequer a superar essa fase que denominamos de *apresentação*. Isto por razões diversas, como descrença na necessidade do

uso do computador, falta de familiaridade ou de confiança no meio, como pode se perceber nos depoimentos abaixo:

Nossa! Meus meninos brigam, meus filhos brigam comigo, aqui em casa tem um mini escritório né, meu marido trabalha com construção e os meninos... pra eles aquilo tem que estar digitando os contratos de trabalho, orçamentos e, tem dia que eles falam: mãe, pode limpar mãe, não dá choque! Eles me criticam. (Rosa, Pólo 4, entrevista).

Gente, eu tenho que ir lá perguntar, sabe? Como que é? É assim? O computador, ele não vai responder. Ele não responde nem a mensalidade se eu vou poder pagar o ano inteiro. Então eu acho computador um atraso de vida. Pra mim é. Pode achar que eu sou ignorante, que eu sou atrasada, mas prefiro ser atrasada. Eu prefiro ir de boca em boca, falar, do que fazer pelo computador. (Celina, Pólo 6, entrevista).

É importante ressaltar, no entanto, como lembra Ramal (2002), que a inclusão da informática em programas de formação em serviço restringe-se à capacitação do uso do computador, não privilegiando a construção de sentido sobre o seu uso e suas implicações sócio-culturais no processo educativo. Essa situação também se repetiu no PEC que proporcionou um curso de informática introdutório, abordou a questão das novas tecnologias - e que muito contribuíram para o processo de globalização - mas o sentido de seu uso no meio educacional não foi amplamente discutido, limitando o espectro de implicações que o uso do computador, principalmente, traz para a escola, inclusive no que se refere às práticas de leitura e de escrita.

Nesse sentido, Chartier (2001) ressalta que ainda há poucos estudos sobre o uso do computador como novo suporte de leitura e escrita. Nas várias entrevistas, memórias e por meio das observações de campo, percebemos que o uso do computador ainda é restrito a algumas atividades específicas, como envio de correios eletrônicos, digitação de trabalhos, pesquisas relativas à procura de determinados produtos ou serviços, entre outros. Esse estágio inicial é necessário para que as pessoas se apropriem desse novo suporte de leitura e escrita, o qual apresenta semelhanças com o suporte material, o que é necessário, segundo Lévy (2004), para que possamos interagir a partir de uma referência conhecida, mas que também apresenta inovações a serem assimiladas, principalmente no que se refere à sua falta de "materialidade".

Considerações finais

Em seu livro *Les histories de vie em formation. De l'invention de soi au projet de formation*, Delory-Momberger (2000) sustenta a tese de que a figura do sujeito e de sua identidade se inventa através de um processo que envolve um conjunto de formas:

formas discursivas, retomadas e reinterpretadas sem cessar, que cada época e cada sujeito reapropria e reatualiza; *formas materiais*, as dos suportes e das técnicas de inscrição da palavra, do rolo de papiro ao codex, do livro impresso à tela do computador. Se quisermos manter a hipótese da congruência dos suportes e práticas, das técnicas e representações, da *razão gráfica* e do *discurso*, é a conjunção dessas formas que, para uma época dada, fixa o quadro de modelos dominantes nos quais os contemporâneos se reconhecem e faz nascer as obras-primas chamadas a ter um papel de referência para as épocas futuras. Cada geração é assim herdeira de uma história das formas, de um acúmulo de escritas e de leituras nas quais ela reinveste para nelas se inspirar ou se enquadrar e onde ela faz advir as figuras singulares de sua construção do eu.(p.7-8)

Essa tese diz respeito, portanto, a um processo de reinvenção constante, que se dá em todo tempo e lugar e que em princípio contempla todos os sujeitos sociais. Delory-Momberger refere-se, no entanto, a um processo de reinvenção que implica num investimento pessoal, no conhecimento de si, em razão do que argumenta sobre as potencialidades das abordagens autobiográficas. Suas considerações sobre as formas discursivas e materiais que operam como suportes para fixar o “quadro de modelos dominantes nos quais os contemporâneos se reconhecem”, ajuda-nos por sua vez a refletir sobre o contexto do PEC, ponderando sobre os efeitos que as atividades de leitura e escrita desenvolvidas ao longo dos dois anos de duração do curso produziram sobre as professoras, até sobre as mais relutantes¹².

Embora por força de seu ofício, as professoras do ensino fundamental se dediquem ao ensino da leitura e da escrita, essas atividades não fazem parte da rotina pessoal da grande maioria. Isso significou para muitas enfrentar grandes desafios, pois, não apenas se viram inseridas em um novo modelo de formação, como tiveram de desenvolver novas habilidades de leitura e escrita. Isso implicou em um processo de reinterpretação de seus conhecimentos, que se deu no âmbito de uma nova dinâmica, conduzida por vários profissionais que dividiam entre si as atividades docentes e, também, à luz das novas formas materiais que deram suporte às atividades de leitura e escrita. Ao terem de vivenciar cotidianamente modalidades

12 Optamos por nos utilizar o feminino, em virtude de ter sido muito pequeno o número de homens que participaram do programa. Cerca de 5%.

diversas de leitura e escrita, as professoras encontraram formas de contrapor e combinar os impressos com a tela – enquanto suportes da leitura – como também fazer o mesmo em relação aos cadernos e ao computador – como suportes de suas novas escritas.

No conjunto, não se pode, pois, pôr em dúvida que o programa proporcionou uma experiência ímpar de formação, em virtude dos múltiplos aprendizados que se deram, inclusive por meio da convivência contínua de dois anos e das muitas trocas que puderam ser efetivadas entre as professoras. Nesse processo, a atividade de “escrita de memórias” jogou papel importante, tal como pudemos constatar nas mais de oitenta “memórias” analisadas. Esses relatos estão repletos de depoimentos que corroboram esse processo, que indicam, em muitos casos, uma descoberta de si, quiçá, uma reinvenção. Essas memórias revelam as surpresas, desafios e dificuldades enfrentados por muitas professoras. Poucas deixaram de se referir a esses aspectos, tanto no que diz respeito à experiência de rememorar as experiências escolares mais remotas, como para falar delas e trazê-las para o papel. Além disso, reportam-se ao estranhamento com o novo contexto, notadamente em relação ao uso do computador e da Internet, com os quais vieram depois a adquirir familiaridade.

Mas não apenas esses suportes se constituíam em novidades para as professoras. Ainda que não tenham se apercebido logo de início, o aspecto mais inédito e marcante do PEC, é o fato de as professoras terem voltado a ser alunas por tempo prolongado. Essa condição implicou da parte delas em reativar e pôr em ação *habitus* incorporados há muito tempo, para poderem fazer face às exigências do curso, provocando e desenvolvendo novos olhares e sensibilidades para o exercício da função docente. Constatamos isso desde o início, durante o trabalho de campo e, mais recentemente, ao analisar as “memórias”. Apesar da dura e pesada jornada enfrentada diariamente por elas – visto que grande parte trabalhava em dois períodos e à noite freqüentava o programa –, esse contexto favoreceu um processo de formação distinto daqueles que ocorrem nos cursos convencionais. Ainda que não tenha sido uniforme, tal como ocorre em quaisquer outros processos de formação, a experiência de ser professora e aluna, simultaneamente, favoreceu uma sensibilidade maior da parte delas para com a condição de seus alunos. Respeitar o aluno e seu tempo de aprendizagem, suas necessidades e vontades no que se refere ao processo de alfabetização e opções de leitura e escrita foram aspectos muito ressaltados por elas. Nesse sentido, antigas práticas a que foram submetidas na infância foram lembradas como algo a ser superado mediante os novos valores

e convicções trazidos no convívio e na troca de experiências com os seus pares e agentes educacionais do programa.

Percebemos que a insegurança de grande parte das professoras que ingressaram no Programa foi sendo aos poucos superada, assim como a timidez e o medo de errar. A auto-estima sofreu também uma grande transformação, o que gerou a certeza no grupo de que são capazes de enfrentar desafios, inclusive os da leitura e da escrita e, principalmente, consideraram-se capazes de aprender, não se sentindo tão distantes do mundo letrado.

Nós cremos que essa experiência é um marco inicial de um processo que pode favorecer práticas mais efetivas na perspectiva dos novos letramentos e multiletramentos, na medida que as próprias professoras viveram durante dois anos os desafios de lidar com novas linguagens e novas práticas de leitura e escrita. Esse é apenas um passo, todavia, necessário para se caminhar em direção a uma escola que pretenda dar acolhida às novas gerações de crianças e jovens.

Bibliografia

- Bourdieu, P. (2003). Esboço de uma teoria da prática. In P. Bourdieu. (Ed) *A Sociologia*. São Paulo: Olho D'Água.
- Bueno, B., Catani, D., Sousa, C. P. & Souza M.C. (1993). Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. *Psicologia USP*, 4 (1-2), 299-318.
- Catani, D.; Bueno, B. & Sousa, C. (2000). O Amor dos começos: por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, 111, 151-171.
- Chartier, R. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Chartier, R. (2001). *Cultura Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Economica (Colection Anthropos).
- Dussel, I. (2006). *De la Primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la Enseñanza Elemental en los últimos años?* Buenos Aires (artigo não publicado).
- Kasper, L. F. (2000). New technologies, new literacies: focus discipline research and ESL learning communities. *Language Learning & Technology*, 4 (02), 105-128.
- Kramer, S. (2001). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.
- Lévy, P. (2004). *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34.
- Ramal, A. C. (2002). *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Sarti, F. M. (2005). *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- Sarti, F. M. & Bueno, B.O. (2007) Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (2), no prelo.
- Signorini, I. (2000). A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In Signorini, I. & Kleiman, A. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed.
- Soares, M. B. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas faces. *Revista Brasileira de Educação*, 25 (1), 5-17.
- Sousa, C. P., Catani, D. B., Souza, M. C. & Bueno, B. (1996). Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, 2, 61-76.