

Isabel Cristina Alves da Silva FRADE
(Universidade Federal de Minas Gerais)

Resumo

Este texto discute possíveis efeitos da introdução de uma cultura digital problematizando a alfabetização digital. Que possibilidades o uso de novos instrumentos apresentam para alunos em processo de alfabetização inicial? Qual a relação da introdução de novas tecnologias com a leitura e os gestos necessários ao ato de escrever, considerando os instrumentos de escrita de uso escolar já utilizados na alfabetização? A partir do uso de novas tecnologias, quais são as permanências relacionadas ao conteúdo da alfabetização e quais rupturas possíveis, no contraponto com outros materiais, como os livros didáticos? O trabalho ensaia apresentar algumas possibilidades de relacionamento entre o oral, a imagem e o texto, como auxílio na alfabetização.

Palavras-chave – alfabetização, cultura digital, material didático

1. Introdução

O termo letramento é considerado por Magda Soares (1998:47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” e continua etimologicamente ligado à idéia de letra, de escrita. No campo da cultura digital, o letramento digital define-se de maneira especial, pela mesma autora, como “*um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel*” (2002:151).

Sabemos hoje que no conceito de letramento está implícito o de alfabetização, que tem sua especificidade. Segundo Magda Soares (2003), a entrada no mundo da escrita passa basicamente por duas vias; uma que se dá a partir de seus usos, e outra, que ocorre através do aprendizado de uma técnica:

“chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável.” (P. 15)

Assim, parece que ensinar e aprender a escrever e ler e a menção às primeiras letras circunscrevem o conceito, ligando-o às práticas iniciais de escrita nas quais estejam envolvidas as letras e o que elas representam, ou seja, o sistema alfabético e ortográfico de escrita. No entanto cabe indagar: quando falamos de alfabetização digital estamos nos referindo à continuidade de práticas daqueles que já se iniciaram nas práticas de escrita e leitura no impresso ou manuscrito – nesse caso a alfabetização na tela seria um conhecimento secundário - a ou de quem vai se alfabetizar na linguagem escrita usando este suporte? Ou ainda, estaríamos designando a aquisição de outros códigos, tão essenciais quanto ler e escrever, e tratando a alfabetização como metáfora?

Se estas relações não estão postas claramente para a alfabetização digital, também não estão claras para “novas alfabetizações”. Mesmo assim a transposição do termo alfabetização para outros campos é bem freqüente quando se trata de ensinar outros códigos. Assim, na falta de outro termo, perde-se um pouco seu sentido etimológico ligado a letra para associá-la ao aprendizado inicial de outros signos.

Nesse sentido, é muito comum encontrarmos hoje a designação alfabetização audiovisual para o aprendizado de outras linguagens, tais como as que envolvem o som, imagens fixas e em movimento. Nessa perspectiva, para alguns autores, (TYNER, Kathleen , 1996 e FRADE, Isabel, 2001) os códigos a serem desvendados possuem linguagens específicas (iconicidade, sonoridades, etc.) que precisam ser decifradas. Além disso, existem modos de construção destas linguagens que incidem em suas expressividades e em seus efeitos de sentido. Para se “alfabetizar” as pessoas deveriam desvendar os modos de fabricação – inclusive os recursos técnicos de manipulação destas linguagens - as materialidades que dão suporte econômico aos produtos audiovisuais, sobretudo as determinações políticas e econômicas que sustentam as produções e ainda entender seus modos de circulação e distribuição na sociedade. Desta forma, estão presentes na discussão da alfabetização audiovisual elementos que se referem à decifração do sistema de signos, mas também outras dimensões que levariam a uma percepção crítica da produção, dos modos de distribuição e circulação da cultura audiovisual na sociedade, similar a uma idéia de “letramento”.

De forma análoga, o uso do termo analfabetismo digital começa a aparecer nos discursos políticos, midiáticos e acadêmicos. Nesse caso, seria relevante perguntar qual o significado dessa escolha de termos e se o mesmo guarda similaridade com o que o originou: o analfabetismo ligado à aprendizagem do sistema de escrita.

Assim, para exercer as práticas de escrita, faz-se necessário o aprendizado de uma tecnologia da escrita, ou melhor, de uma escrita da linguagem. No plano do impresso ou do manuscrito, esta tecnologia se refere à compreensão dos modos de funcionamento do sistema de representação alfabético e ortográfico.

2 - O aprendizado do sistema de escrita e o uso de instrumentos de escrita

Sem considerar a mudança nas tecnologias, as capacidades necessárias para este aprendizado referem-se à tecnologia de notação por nós empregada. Nosso sistema de notação alfabético prioriza em sua representação gráfica elementos da pauta sonora da fala.

Para conhecimento deste sistema, é importante relacionar a escrita com a pauta sonora, saber com quais signos escrevemos, em que ordem estes aparecem, como são grafados, etc. Por outro lado, o nosso sistema ortográfico contém elementos da representação alfabética, mas também supõe conhecimentos de várias outras regras e também irregularidades, que precisam ser aprendidas para se representar as palavras corretamente. Se o conhecimento ortográfico se amplia pela vida toda e pela escolarização, sabemos que o conhecimento alfabético precisa ser abordado sistematicamente no início da alfabetização escolar.

Várias capacidades estarão envolvidas nesta apropriação do sistema, tais como:

- reconhecer as repetições de sons como fonemas, rimas, sílabas e sufixos e saber, gradativamente, identificar e registrar as letras que as representam (domínio do sistema de representação alfabético)
- compreender as diferenças entre as letras e outras formas gráficas e saber grafá-las (compreensão de aspectos do grafismo)
- saber que se escreve de cima para baixo e da esquerda para direita e que as palavras são separadas por espaços em branco (conhecimento de convenções)
- conhecer o alfabeto (para determinados tipos de letras e/ou para todo os tipos)
- escrever ortograficamente palavras (com representação direta do fonema com o grafema, usar determinadas regras, grafar palavras irregulares bem freqüentes em sala de aula e nos outros materiais lidos, etc. etc....).

Assim junto a capacidades de ordem conceitual existem alguns elementos técnicos importantes na apropriação da cultura escrita. Uma destas perspectivas refere-se aos artefatos utilizados para escrever. Assim os aparatos técnicos de escrita se cruzam com o aprendizado do sistema de notação, causando interferências mútuas.

Estas dimensões se referem ao domínio de instrumentos e espaços de escrita que, mesmo sendo “periféricos” ao conhecimento do sistema de escrita, são muito importantes para o aprendiz em aprendizagem inicial. Isso porque se referem não ao mundo das técnicas, mas ao mundo cultura escrita. Reforçamos assim que escrever em caixa de areia com o dedo (até século XIX), que impõe um grande grau de instabilidade à escrita e à recuperação de seu registro, é diferente de escrever com pena de ganso e tinta (que não permite o apagamento nem muitos recuos e erros no processo) e em ardósia, que é uma superfície pequena que foi muito aplicada para exercícios relativos ao traçado. Tudo isto também não é o mesmo que escrever com lápis, com o qual se pode apagar e reescrever, ensaiando vários gestos e formas de escrita. De outra forma, quando o aprendiz opera com alfabetos móveis para a experimentação da escrita, exercita um alto grau de reversibilidade para compreender as diversas transformações de palavras em qualquer superfície. Se o aprendiz inicial trabalha no teclado da máquina de escrever, livra-se do gesto de grafar, como no trabalho com letras móveis, mas não pode mudar facilmente na mesma página o que já escreveu. No entanto, esta prática introduz o aprendiz num gesto de escrita que permanece no computador.¹ Com o uso do computador ganha-se em reversibilidade, mas perde-se a

¹ Emília Ferreiro tem defendido a idéia do uso de máquina de escrever como uma possibilidade de familiarização de crianças com este modo de escrever, ressaltando que, na ausência de computadores, as máquinas já em desuso poderiam ser doadas para escolas, possibilitando algumas explorações.

estabilidade de fixação na página mediante qualquer gesto desavisado. Trata-se então de instrumentos diferentes relacionados a uma cultura manuscrita, tipográfica ou digital.

Assim, do ponto de vista cognitivo, quando o aprendiz precisa pensar sobre qual letra representa um segmento sonoro e ainda dar conta de seu traçado, para inscrevê-la num suporte, as possibilidades de acúmulo de duas tarefas correlatas e, ao mesmo tempo, separadas podem trazer desafios cognitivos duplos para a alfabetização: saber, ao mesmo tempo, o que são as letras, como grafá-las e ainda saber o que representam como sistema. Por oposição à atividade de recepção dos textos na leitura, a atividade de escrita seria, então, uma tarefa produtiva que demandaria mais esforço. Quando se libera o aprendiz do traçado, tal como na digitação, os desafios cognitivos podem ser de outra ordem.

Constata-se, pelas considerações de alguns autores como Ferreiro (1996) que a introdução de um novo artefato da escrita não é apenas a decisão de introduzir um recurso didático, mas decorre de modos de pensar e de registrar a escrita que vão possibilitar o surgimento de questionamentos sobre o próprio sistema de escrita. Se o teclado da máquina de escrever pode levar a experimentações livres, que libertam o ato de grafar, uma vez que as letras estão à disposição e basta tocá-las, isto não significa que o ensino da digitação seja produzido pela escola na mesma proporção. Trata-se, primeiro, de “inscrever” e, junto, apropriar-se da mecânica do instrumento. O alfabetizado que aprende a digitar é diferente do aprendiz das primeiras letras (e dos primeiros textos!) que digita enquanto aprende a registrar um sistema.

Assim, poderíamos indagar: se não dependêssemos de condições de acesso mais universal à tecnologia que promovem neste momento uma enorme exclusão e pudéssemos introduzir o teclado do computador para todos, que efeitos isto produziria na pedagogia e na aprendizagem?

3 - Tecnologias digitais: o domínio de novos gestos na alfabetização

Constatamos, hoje, que temos vários alfabetizados que podem ser considerados analfabetos digitais, mesmo quando já dominam a escrita do sistema e os seus usos sociais. Assim o termo analfabetismo digital poderia ser utilizado para já alfabetizados que não alcançaram o domínio dos códigos que permitem acessar a máquina, manuseá-la e que, portanto, não podem utilizar seus comandos para práticas efetivas de digitação de texto, leitura e produção de mensagens para efeitos de interação à distância ou para uma leitura de informação ou mesmo de leitura e escrita de outras linguagens (visuais, por exemplo)².

Conseqüentemente, cabe ressaltar que o conhecimento dos usos, numa sociedade em que a tecnologia está disseminada nas imagens da mídia e no cotidiano dos centros urbanos, antecede uma alfabetização digital de crianças e adultos. Por outro lado, pode-se afirmar que a aprendizagem dos gestos desta nova escrita é uma forma de “alfabetização” necessária para que o escritor/leitor se torne um usuário efetivo da tecnologia. Para isto é

² Belmiro et al (2003) discutem o mesmo para o caso de letramento visual e alfabetização visual, afirmando que as pessoas podem ser letradas visuais, mas analfabetas visuais, no sentido de domínio de um código específico.

preciso garantir o aprendizado de algumas formas de uso da máquina, ensinando alguns códigos deste novo artefato: é necessário que se aprenda o que é um *mouse*, o funcionamento do teclado, os códigos para inicialização, gravação e término da tarefa, entre outras habilidades.

Para crianças, o aprendizado que garante esta usabilidade é favorecido pelo nível de iconicidade presente na tela que, muitas vezes, passa ao largo de um conhecimento prévio da escrita. Isto aproxima a alfabetização via computador de um tipo de alfabetização audiovisual.

Para as crianças que se iniciam nestas práticas, podemos pensar numa simultaneidade profícua e talvez vista como tortuosa por nós, que fomos aculturados na escrita perene do impresso. É possível que, ao mesmo tempo em que compreendem os usos, possam também operar com a tecnologia da escrita (adquirindo gestos e automatismos) e aprendam o conceito de representação da escrita, para digitar ou ler o que necessitam para uso social? O que pode representar a forma renascida de instabilidade dos textos na tela, para o aprendiz? O que significa seu apagamento? E sua reversibilidade e movimento?

Num exercício pedagógico que se volta para hipóteses plausíveis é que se apresentam algumas possibilidades que considero possíveis de serem produzidas pela existência desta nova tecnologia e de suas linguagens. Antes de mais nada convém ressaltar que se supõe, como na situações que envolvem o uso do manuscrito e do impresso, que as crianças possam utilizar o computador para interagir, para trocar correspondências, para buscar informações e tudo que essa nova cultura permite. Trata-se então, de um letramento digital. Esta é uma condição que pode, inicialmente, não depender de uma capacidade de escrever autonomamente. Para isto, um adulto ou o professor é que seriam os escribas que registrariam ou leitores que oralizam o texto para o aprendiz.

No entanto, podem ser incentivadas capacidades de acionar comandos apenas para *ver e ouvir* histórias, para *ver e ouvir livros* de poesias.

Analisando CDs que acompanham livros de poesias e de histórias, do ponto de vista das linguagens que trabalham e de sua organização semiótica, Sônia Queiroz (2001) faz uma crítica a um pressuposto de alfabetização como condição para usufruir das linguagens multimídia e sua análise nos previne contra alguns perigos de uma pedagogização:

“o valor atribuído normalmente ao signo lingüístico, privilegiando a palavra escrita, desloca-se para interações que surgem dos espaços intermediários gerados por uma linguagem hipertextual. A capacidade de leitura depende da habilidade topográfica do novo leitor, ao deslocar-se pela multiplicidade instável, característica da mídia eletrônica e digital. Nesse universo labiríntico, perder-se pode ser a melhor forma de se encontrar. Cada um diante das telas eletrônicas da TV ou do computador está exatamente onde está, o que não depende do grau de alfabetização ou da capacidade de decifrar signos lingüísticos linearizados. O fluxo característico da imagem eletrônica assemelha-se tanto ao funcionamento das nossas redes neurais como metaforiza as redes de conexão entre os fatos, as pessoas e as coisas do mundo. Se observarmos bem o funcionamento destes meios,

a começar pelos simples aparelho de TV, encontraremos neles as lições do seu "modo de usar". As crianças e os artistas são os primeiros a perceber isso."(P. 197/198)

No entanto, estas possibilidades também podem indicar novas pedagogias que não tomem todo e qualquer uso como objeto de ensino, mas que possam se aproveitar pedagogicamente da confluência de diversos recursos multimídia

4 - O oral, a imagem e o escrito

Difícilmente encontraremos materiais digitais disponíveis no circuito doméstico ou escolar que visam o ensino sistemático do sistema de escrita e que possam ir além dos aspectos apenas lúdicos e considerar o potencial da linguagem multimídia para sincronizar a escrita, o oral e a imagem, em favor da alfabetização. Geralmente os materiais existentes apresentam o jogo pelo jogo ou priorizam a imagem para crianças não alfabetizadas com uma concepção equivocada de pré-requisito. Isto talvez indicie para quem produz programas ou CD-Roms para crianças.

Os movimentos entre o oral e o escrito que conhecemos até o momento atual demonstram não uma oposição, mas um contínuo entre os modos de utilização destas linguagens. Historicamente, verifica-se uma oralidade que antecede o escrito, outra que se faz presente nele e desdobra-se numa oralidade secundária, já perpassada pelo modo escrito de enunciação. Na escrita, vislumbramos inúmeras transformações relacionadas às formas de inscrevê-la em suportes, às maneiras de organizá-los em rolos, em códex e outros formatos, às alterações entre uma cultura do manuscrito e uma cultura do impresso, com suas diferentes instituições que produzem, regulam, legislam sobre direitos, decidem formas de distribuição, etc. A chamada revolução numérica, presente na cultura digital, parece juntar novamente uma série de códigos, num novo suporte, tornando mais complexas as relações entre os termos oralidade e escrita e possibilitando a existência de textos híbridos entre estas duas modalidades, como aqueles presentes nas comunicações on-line. Note-se também a introdução de oralizações e outros sons junto aos textos, além da presença forte de um processo de iconização que apóiam os textos orais e escritos, já presente antes em outras mídias eletrônicas e mesmo em impressos.

A descrição feita por Sônia Queiroz (op. cit.) sobre a forma de apresentação da história "*Le petit poucet*", publicada na França, em livro e *cd-rom*, permite verificar que, mesmo sem objetivos pedagógicos específicos, além daquele de poder usufruir de histórias, o material por ela analisado aciona várias habilidades de uso:

"a primeira tela do cd-rom é uma folha de rosto convencional : título, autor e ilustrador. Emoldurando este texto, umas pedrinhas, que remetem à primeira proeza do Pequeno Polegar ... Na navegação do cd-rom, as pedras conduzem a vários caminhos, à escolha do leitor: um seixo acima do título acessa o "sumário"; um outro abaixo do título, à direita do nome do autor, acessa texto sobre Charles Perrault; um abaixo do nome do ilustrador acessa texto sobre Gustave Doré. Um monte de seixos do lado da palavra jogo acessa um jogo interativo em que o leitor é convidado a relacionar a imagem e a voz de diversos animais. No convite feito pelo personagem Pequeno Polegar, representado pelo menino ator, - "Escuta estes sons!" - podemos perceber, de um lado, uma referência aos ruídos da

floresta onde as sete crianças são abandonadas, mas de outro, em metalinguagem, um apelo ao desenvolvimento da sensibilidade auditiva, para ouvir a voz ...” (p. 180).

A autora ressalta a continuidade do impresso na tela, com signos que remetem a uma cultura do impresso, a introdução da imagem fixa e em movimento, a última lembrando o cinema, e a convergência com o narrar pela voz, o que remete a uma cultura da oralidade.

Não enfatizando o caráter de rompimento, mas o de hibridismo e continuidade, respeitando a complexidade histórica, cultural, sociológica e política de disseminação e construção destes modos de comunicação e registro é que destacamos - com riscos de uma simplificação- o potencial de, pelo menos, três recursos para o ensino inicial da escrita no contexto das novas tecnologias : o som (e nele a voz), a imagem e a escrita. Junto a estas possibilidades temos também o aumento do potencial de interatividade.

Diferentemente do livro didático, o computador como recurso multimídia oferece possibilidades de exploração pedagógica de uma simultaneidade de linguagens que pode conduzir a determinadas análises da linguagem escrita no processo de alfabetização. Assim, não poderíamos deixar de ressaltar que o seu uso pedagógico pode ser incentivado e que alguns programas podem ser criados com a intenção de ensinar a ler e a escrever.

Para Braslavsky (2004:200) o uso da informática na alfabetização poderia jogar simultaneamente com diferentes níveis de aprendizado: o semântico, o sintático, o visual e o fonológico. Trata-se então da possibilidade de reconhecimento de palavras e da aquisição de vocabulário, do desenvolvimento da consciência fonológica e do conhecimento das letras, do desenvolvimento da consciência fônica na relação fonema-grafema e também da tomada de consciência semântica no desenvolvimento da leitura e para o desenvolvimento da escrita

Sem especificar se são sites ou cd-roms, a autora cita três tipos de programas: os pensados para dar nova informação, os que visariam o exercício do aprendido e programas na forma de jogos de aprendizagem, para capturar o interesse mediante certos desafios.

Em que o cruzamento de uma cultura visual com uma cultura auditiva poderia favorecer no aprendizado inicial da escrita?

Uma primeira pista pedagógica refere-se à necessária compreensão das relações do escrito com determinados aspectos da fala. Numa sala de aula convencional, é comum que os professores leiam em voz alta histórias e solicitem que os alunos vão acompanhando com o dedo o texto oralizado. De outro modo, quando escrevem num quadro um texto ditado pelos alunos, os alfabetizadores fornecem informações sobre a ligação entre o falado e o escrito, solicitando que oralizem o texto e confirmam se o que foi “falado” está registrado, numa leitura de confirmação.

Estas condutas pedagógicas são utilizadas para que os alunos relacionem o escrito com o falado, mesmo quando não sabem ainda relacionar cada segmento sonoro a uma representação convencional gráfica. Assim, relacionar o escrito com o oral é um problema

conceitual que precisa ser desvendado e provocado, para que se compreenda, em nível mais aprofundado, as relações entre os fonemas e os grafemas.

Se uma criança pode acionar um comando que permite ouvir e visualizar simultaneamente histórias e outros textos, que são narrados com a apresentação sincronizada da sua escrita na tela, talvez possa perceber melhor esta relação. Mais uma vez ressalta-se que esta abordagem não esgota, nem substitui, todas as possibilidades de análise do sentido que o trabalho com uma narrativa suscita.

De outra forma, se, para ouvir histórias, é necessário clicar num título que se identifica por reconhecimento global e instantâneo, estará sendo utilizada uma estratégia que permite ler rapidamente palavras conhecidas que podem servir de suporte para ler e escrever outras, sobretudo quando estas habilidades de pesquisa de indícios for incentivada.

Assim, um ícone de título de história, pode levar também a outro ícone com uma galeria de nomes de personagens que podem ser explorados analiticamente em jogos ou desafios, que podem se utilizar de instruções dadas por escrito e oralmente. Por exemplo, como um desdobramento de uma primeira lista de personagens, pode-se eleger a palavra Rapunzel, apresentada sem a primeira letra e com o desenho do personagem correspondente. As crianças poderiam buscar num rol de letras, afixado numa coluna à parte, a que melhor corresponde para aquele lugar. A cada opção escolhida, a palavra poderia ser oralizada no programa. Dessa forma, quando a criança seleciona a letra p, no lugar da letra r a palavra “papunzel”, seria sonorizada, fazendo da situação um momento de aprendizado da manipulação de letras e de diversão. Para este tipo de atividades, podem ser eleitos diferentes segmentos além das letras, como sílabas finais e iniciais e sufixos. Assim, ao ato de ouvir histórias da cultura escrita seria acrescentado um outro objetivo pedagógico para que se realizem também algumas abordagens formais. Junta-se, então, significado e significante, uso e análise, em tempos próximos ou simultâneos.

Uma outra possibilidade é a de usar pedagogicamente o desenho e outras imagens como fotografias, pinturas, imagens em movimento, etc. Poderiam ser escolhidas frases de histórias com suas respectivas cenas, para possibilitar que o aprendiz relacione legenda e texto, exercitando para isto o conhecimento de alguns aspectos formais. Se, numa cena, ele vê o desenho de uma floresta, pode identificar a frase correspondente pelo conhecimento de determinada letra (*f* de floresta ou o segmento *co* de coelho) elegendo assim a frase possível para representar a cena. Com a oralização da frase pelo programa, o aprendiz tem a possibilidade de conferir e tentar “reler” o texto, acompanhando com o *mouse* a direção da leitura.

Podemos supor que apareçam palavras do universo dos textos lidos para serem completadas com letras ou sílabas. Nesse caso, diferentemente da atividade anterior em que a letra ou sílabas já estariam disponíveis num rol, exige-se que o aprendiz use o teclado para fazer experimentações. A cada experimentação, que pode ser em torno de letras, de sílabas ou da ordem dos caracteres, poderia aparecer um desenho correspondente (com representação visual para palavras existentes) e sonorizações que permitam verificar o absurdo de algumas combinações, com movimentos e dissoluções gráficas para indicar casos improváveis de combinações. Neste caso a reversibilidade e movimento presentes na tela

possibilitam diferentes incursões e a manipulação do sistema, que se converte num objeto a ser modificado. Num conjunto de caracteres, um outro jogo/exercício possível seria de ir “digitando” numa lista todas as palavras com sentido produzidas pela criança a partir de um conjunto de palavras retiradas da história e suas respectivas letras.

Como já foi mencionado, o ato de liberar-se do gesto de produzir um traçado num papel - já que as letras estão disponíveis no teclado e basta escolhê-las e tocá-las - talvez possa reduzir o nível de dificuldade da tarefa para o aprendiz, favorecendo a identificação de caracteres e seu correspondente registro fonológico, mais do que seria possível na escrita com outro instrumento.

Habilidades como observar, comparar escritas para ver o que muda entre uma palavra e outra, de identificar caracteres, podem ser sugeridas a partir da introdução de apenas uma alteração num sinal gráfico, com desenhos que dêem suporte ao sentido. De outra forma, apresentar palavras inteiras que podem servir de indícios para consulta e gerar a escrita de inúmeras outras, previamente determinadas por ilustrações, pode ser uma ótima atividade.

O que uniria um conjunto de atividades ? Um tema, uma ação, uma história, uma investigação num projeto de estudo, a resolução de um mistério.

Ressalta-se que um tipo de escrita livre no teclado e leitura também pode e deve ocorrer em experimentações não dirigidas³, talvez avaliadas pelo professor e por colegas que estejam participando junto e isto nos obriga a pensar na qualidade das interações produzidas no aprendizado. Não é somente uma mídia interativa que deve ser ressaltada, mas a qualidade das interações entre quem participa, seja ouvindo coletivamente histórias, seja jogando ou resolvendo junto desafios, seja escrevendo e lendo espontaneamente.

Diferentes parâmetros relacionados aos modos de realização das atividades podem ser pensados: o da atividade livre ou dirigida, com colegas ou professor ou outro adulto, com ajuda de outro ou autonomamente, podem ajudar o professor a diversificar modos de utilização, em sala de aula e em outros espaços, desta tecnologia. Mas ressaltamos que este material não substitui a voz do professor, que saberá realizar cada intervenção no processo, de acordo com a sua intenção.

Contar com uma simultaneidade de recursos como o oral, o escrito e a imagem fixa e em movimento talvez seja uma grande novidade que permite o comando oral para que o aprendiz possa entender: as regras das atividades, a realização de auto-avaliação pela confronto de hipóteses entre “acertos” e “erros”, possível de ser materializada na tela com as múltiplas linguagens de que dispomos.

Em síntese, para o aprendiz iniciante, com a utilização de novas tecnologias, seriam adquiridos outros gestos de escrita, que podem conviver com aqueles gestos típicos de

³ Diferentemente de uma mídia interativa a ser usada individualmente, que corre o risco de assemelhar-se a uma técnica de estudo individual denominada instrução programada, que se baseava na mecânica do estímulo-resposta, bastante divulgada na década de 70, do século XX

uma cultura manuscrita. Com esta tecnologia podem também ser explorados conhecimentos sobre o sistema alfabético e ortográfico de escrita, passíveis de se tornarem ainda mais significativos não apenas pelo que têm de lúdico ou desafiante, mas pelos usos que suscitam, uma vez que podem partir das atividades que envolvem leitura e escrita em sua inteireza.

E, que tal, começar estas explorações por um comando da oralidade, que toca num aprendizado ancestral e anterior, que seduz à audição de uma história por inteiro e que, no dizer de Sônia Queiroz, remonta às fórmulas típicas das narrativas africanas: “escutem esta história”, “me emprestem seus ouvidos” ?

Referências bibliográficas

- BATISTA, A. A. 2002 Paleógrafos ou livros de leitura manuscrita: elementos para o estudo do gênero.. Memória da Leitura, Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem. www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios.
- BELMIRO, C et al. 2003 Imagens e práticas intertextuais em processos educativos. IN: PAIVA et al. Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica.
- BRASLAVSKY, B. 2004 Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción à la alfabetización temprana. Argentina: Fondo de Cultura Economica.
- CHARTIER, R. 1994 *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília. Editora Universidade de Brasília,.
- CHARTIER, R. 1998 A aventura do livro. Do leitor ao navegador. São Paulo. UNESP.
- CHARTIER, R. (coord.) 1998 *As utilizações do objeto impresso*. Algés: Portugal: Difel,.
- CHARTIER, R. 2002 Os desafios da escrita. São Paulo: UNESP.
- COSCARELLI, C. (org). 2002 *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de ler*. Belo Horizonte: Autêntica,
- FERREIRO, E. , 1996 La revolución informática y los procesos de lectura e escritura. *Avance y Perspectiva*. Vol. 15. Septiembre-octubre. México. P. 260/267
- FRADE, I. C. A. S..2001 Aproximações entre Educação e Comunicação. *Presença Pedagógica*. V. 7, n.41. set/out. p.58-67
- LEVY, P. 1999 Cibercultura. São Paulo. Editora 34,
- QUEIROZ, S. 2001 Poesia em imagens, sons & páginas virtuais. IN: MARINHO, Marildes. *Ler e navegar. Espaços e Percursos da Leitura*. Campinas: SP. Mercado das Letras.
- RAZZINI, M. 2003 Livros, objetos e práticas escolares em exposição..
- SOARES, M. 1998 *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte:Autêntica.
- SOARES, M. 2002 Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade . vol. 23, n. 81, dez.. P. 143-162.
- SOARES, M. 2003 A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. Vol 9, n. 52. Jul/ago.. P. 14-21
- TYNER, K. 1996. Conceptos clave de la alfabetización audiovisual. In: La

revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías.
Madrid. Ediciones de la Torre..

VIDAL, D. e ESTEVES, I. 2002 Modelos Caligráficos Concorrentes: as
prescrições para a escrita na escola primária paulista. (1910-1940). IN: PERES,
Eliane e TAMBARA, Elomar. Livros Escolares e Ensino da Leitura e da Escrita
no Brasil. (Séculos XIX e XX). Pelotas: Editora Seiva.. P. 117/138

VIDAL, D.e GVIRTZ, S. 1998 “ O ensino da escrita e a conformação da
modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880/1940. Revista Brasileira de
Educação (8): 13-30. Mi/jun/jul/ago.