

Leitura e escrita no *Educarede*: que discurso é esse?

Evandra Grigoletto¹

¹Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade de Passo Fundo (UPF)

g.evandra@terra.com.br

Resumo. *O presente trabalho propõe uma reflexão acerca do discurso que atravessa as noções de leitura e escrita no site EducaRede, um portal educativo, cujo objetivo “é contribuir para a melhoria da qualidade da educação, estimulando a integração da Internet no cotidiano da escola pública e possibilitando a inclusão digital aos milhares de jovens que o frequentam”. Também dirigido a educadores, o portal possui ferramentas específicas para uso de educadores, como é o caso do fórum, da oficina de criação e do bate-papo. As discussões sobre leitura e escrita empreendidas nesses espaços, bem como um Caderno de orientações Didáticas – Ler e Escrever – Tecnologias na Educação, desenvolvido a partir de uma parceria entre o EducaRede e a Secretaria Municipal de Educação de SP, e dirigido aos professores da Rede Municipal de SP, constituirão o corpus de análise deste trabalho. Considerando que, numa perspectiva discursiva, as noções de leitura e escrita são tomadas enquanto práticas sociais, que não estão desvinculadas nem do sujeito, nem da ideologia, a análise do referido corpus consistirá num mapeamento dessas noções, observando que referencial teórico, no escopo dos estudos do discurso, perpassa a discussão sobre o ler e o escrever na escola, a partir da utilização das novas tecnologias. Nesse sentido, a análise pode apontar diferentes dizeres/saberes que vão embasar o discurso sobre essas duas atividades: a leitura e a escrita. Portanto, dependendo da perspectiva teórica subjacente às noções de leitura e escrita, as relações dessas noções com outras, como a de discurso, sujeito, sentido, ideologia, serão ou não contempladas na discussão do site, trazendo algumas implicações para a prática pedagógica do ensino da Língua Portuguesa.*

Palavras-chave: leitura; escrita; discurso

Abstract. *This paper proposes a reflection around the speech that crosses the notions of reading and writing in the website EducaRede, an educative portal, which objective “is to contribute to improve the quality of education, stimulating the integration of the Internet in the quotidian of the public school and enabling the digital inclusion to the thousands of young that visit it frequently”. Also directed to educators, the portal has specific tools for the educators, such as the forum, the workshop of creation and the chat. The discusses about the reading and writing achieved in these spaces, as well as a Copybook of Didactical orientation – Read and Write – Technologies in the Education, developed as of a partnership between the EducaRede and the Municipal Secretariat of Education of SP, and directed to the teachers of the Municipal Web of SP, will build a corpus to analyze this job. Whereas, in a*

discursive perspective, the notions of reading and writing are taken as social practices, that aren't dissociated of the subject, neither of the ideology, the analysis of the mentioned corpus will consist in mapping these notions, observing that theoretic referential, in the scope of the studies of the speech, postpones the discussion about reading and writing in school, as of the utilization of the new technologies. In this aspect, the analysis can point different ways/knows that will base the speech about these two activities: the reading and the writing. Therefore, depending on the theoretic perspective subjacent to the notions of reading and writing, the relation of these notions with others, as well as with the speech, subject, sense, ideology, will be or not lumped in the discussion of the website, bringing some implications to the pedagogical practice of the learning of the Portuguese Language.

Key-words: reading; writing; speech

1. Considerações iniciais: adentrando no objeto de estudo

Falar em leitura e escrita nos dias atuais supõe, quase que obrigatoriamente, que pensemos nas novas tecnologias, sobretudo na internet, que invadiu todos os espaços sociais, servindo de esfera de circulação das mais diferentes práticas discursivas. Ora, se a escrita e a leitura eram, em tempos nem tão remotos, práticas, senão exclusivas, de alguma forma, relacionadas à escola e/ou a instituições legitimadoras do saber/poder, hoje essas práticas se deslocaram do âmbito escolar e constituem-se elementos estruturantes do ciberespaço, modos de subjetivação dos sujeitos internautas. Se, na escola, o discurso gramatical constitui a relação do aluno com a língua portuguesa (cf. Orlandi, 2001a), na internet, o discurso que constitui sua relação com a língua é outro, diferente da gramática. Nesse espaço, novos códigos, novas palavras e novas regras são criadas, consideradas válidas, as quais (re)significam e produzem sentidos. Estamos diante, portanto, de um processo de (re)invenção da escrita e, por sua vez, da leitura. Considerando esse contexto, a escola não pode continuar usando as velhas técnicas, mostrando aos alunos modelos de como escrever bem e ser um leitor crítico, e o portal *Educaréde* surge como uma alternativa para trabalhar a integração da Internet no cotidiano da escola, promovendo a interface entre os ambientes escolar e virtual.

Tomando, então, como objeto de estudo esse Portal, dirigido a estudantes e educadores, cujo objetivo, além do já especificado, é possibilitar a inclusão digital, nosso propósito, neste artigo, é verificar como são tratadas as noções de leitura e escrita no *Educaréde*, considerando que elas são noções fundamentais tanto no processo Ensino-Aprendizagem da Escola, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, como no espaço da internet, já que é pela escrita/leitura que se materializam os discursos que atravessam a rede. No entanto, no mundo eletrônico, conforme nos mostra Chartier (2007), há uma tripla ruptura em relação à ordem dos discursos, os quais estão ligados, por sua vez, às revoluções da cultura escrita: uma nova técnica de inscrição e de divulgação do escrito; uma nova relação com os textos e uma nova forma de

organização. Ou seja, não é mais possível tratarmos o texto e, por sua vez, a leitura e a escrita como exercícios mnemônicos, de repetição formal¹ de um modelo a ser seguido.

Não ignorar a presença das novas tecnologias na discussão, ou melhor, no ensino da leitura e escrita requer um olhar diferenciado sobre essas tarefas, que não podem ser mais tomadas simplesmente como tarefas escolares, e sim como práticas sociais, que não estão desvinculadas do sujeito que as produziu, tampouco das condições de produção que envolvem tais práticas. Isso significa que o professor de Língua Portuguesa necessita de um aparato teórico que dê conta dessas questões, pois de nada adianta um discurso inovador, com atividades “supostamente” inovadoras, se não há um referencial teórico sustentando a prática do ensino da leitura e da escrita na sala de aula. A prática do professor não pode ser baseada no “achismo”. Partindo desse critério, apresentamos, num primeiro momento, um referencial teórico que julgamos produtivo para o trabalho em sala de aula e que pode contemplar as questões já levantadas sobre leitura e escrita, para, em seguida, fazer uma análise das atividades referentes ao trabalho com leitura e escrita propostas pelo portal *Educarde*, verificando se há um referencial teórico que pautava essas atividades, e que referencial é esse.

2. Leitura e escrita: uma perspectiva discursiva

Tomar a leitura e a escrita numa perspectiva discursiva significa, acima de tudo, como já foi dito anteriormente, considerá-las práticas sociais que não estão desvinculadas do sujeito que as produziu, o qual, assim como o discurso, é determinado social, histórica e ideologicamente.

A Análise do Discurso (AD) trabalha com as noções de leitura e escrita, juntamente com as posições sujeito leitor e autor, já que não concebe tais noções de forma fragmentada, desconsiderando os lugares sócio-históricos ocupados pelos sujeitos nessas práticas. É no/pelo processo de escrita que o sujeito se constitui autor, singularizando seu dizer. E, ao escrever um texto, ocupando a posição de autor, projeta, numa dimensão imaginária, o possível leitor, produzindo o que chamamos, na teoria da AD, de *feito-leitor*. É, então, a partir da imagem que o sujeito-autor constrói para o sujeito-leitor que se dá o processo da escrita. Por isso, ele (o leitor) se torna efeito e causa da construção escrita. Portanto, conforme Grigoletto (2005), autor e leitor são lugares distintos e complementares de um mesmo processo - a escrita.

E o que está em jogo na relação entre autor e leitor, escrita e leitura, são as formações imaginárias², uma vez que a relação entre o sujeito e a realidade se dá via

¹ Orlandi (2001a) propõe, a partir da relação entre paráfrase e polissemia como constitutiva de toda produção de linguagem, três tipos de repetição: a empírica, a formal e a histórica. Desses três tipos, somente a terceira permite o deslocamento dos sentidos, dando lugar à interpretação. Por isso, não se deveria trabalhar com a questão da leitura e da escrita na escola propondo atividades que contemplem somente as repetições empírica e formal, as quais não avançam, não fazem os sentidos deslizarem, se deslocarem.

² As formações imaginárias, em AD, são entendidas como mecanismos de funcionamento discursivo, em que A projeta um lugar a B e vice-versa, não se referindo a sujeitos físicos ou lugares empíricos. “O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos em si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados” (LEANDRO FERREIRA et al, 2005, p. 16)

simbólico, via linguagem. Assim, tanto aquele que escreve como aquele que lê produz sentido ao discurso. O gesto de interpretação, que envolve não só a produção, mas também a leitura de um texto, sendo sempre intermediado pela ideologia, “lança os sujeitos, leitor e autor, num eterno e incessante jogo com/no simbólico, já que na materialidade da escrita a ordem do discurso se inscreve, produzindo arranjos e desarrajos no idealizado terreno da completude do dizer” (MACHADO, 2007, p. 109).

Partindo da citação da autora, reiteramos que não é somente o terreno da completude do dizer que é idealizado, mas também o texto, enquanto unidade de análise, produz um efeito de homogeneidade, de completude, idealizando para o leitor a imagem de um produto acabado, com início, meio e fim. E, para produzir um efeito de fechamento, o autor precisa dessa ilusão de que escreveu um texto com unidade, coerência, enfim, com legibilidade. No entanto, a partir do momento em que o texto chega ao leitor, instala-se, imediatamente, a incompletude, que é característica de todo e qualquer texto. O movimento de leitura, que tende a ser múltipla, plural, polissêmica, desconstrói a ilusão de unidade do processo da escrita, fazendo circular diferentes sentidos. Dessa forma, o leitor tanto pode se identificar com os sentidos já postos no texto, assegurando o já-dito, como pode romper com tais sentidos, abrindo espaço para outras possibilidades de leitura. E porque o texto é sempre incompleto e o sentido não é literal, transparente que “o sentido do texto só se constrói na relação entre sujeito-autor e sujeito-leitor, a partir da materialidade lingüística na qual estão presentes as marcas, os pontos de deriva que remetem a diferentes possibilidades de leitura, porém não qualquer uma” (GRIGOLETTO & SCHONS, 2007, p. 216).

Orlandi (2001b, p. 63-64) confirma essa relação, ao afirmar que

o sujeito-leitor se constitui na relação com a linguagem (enquanto intérprete) em função da textualidade, à qual se submete (...) a materialidade textual já traz em si, um efeito-leitor, produzido, entre outros, pelos gestos de interpretação de quem o produziu, pela resistência material da textualidade (formulação) e pela memória do sujeito que lê.

Portanto, “a cada leitura é delineada uma nova forma de relação do texto com o leitor e, conseqüentemente, novas inscrições históricas, novas filiações institucionais são postas em jogo e, por sua vez, diferentes modos de identificação do sujeito” (GRIGOLETTO, 2005, p. 224). A leitura, então, conforme nos aponta Birman, pode apresentar uma “dimensão irruptiva”, quando “desarticula os sentidos instituídos e codificados, entreabrindo a possibilidade para a produção de outros sentidos” (1996, p. 56). Dessa forma, é possível ao leitor resistir, construindo sentidos outros para um texto, diferentes daqueles impostos como evidentes. E é somente a partir desse movimento de desconstrução dos sentidos instituídos que se abre a possibilidade de ruptura do gênero discursivo, a qual produz uma desidentificação do sujeito-leitor com o lugar de saber que lhe foi projetado, enquanto leitor-ideal, pelo sujeito-autor, no momento de construção do texto. Como afirma Orlandi (2003, p. 23), o leitor “foge pelos interstícios. Produz contradições”, o que aponta para “uma variedade de leitores como efeito de resistência ao perfil ‘leitor-ideal’.”

A leitura, nessa perspectiva, é “o caminho material para se chegar à interpretação” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 18). Trabalha, assim, os limites do

dito e do não-dito, contemplando o efeito de alteridade do sujeito, que se dá no jogo entre o autor, o leitor e o efeito-leitor.

E intrincada ao processo de leitura, como já referimos, está a escrita. Portanto, esses processos não podem ser tomados de forma separadas, já que um implica outro. Se a leitura é o caminho para se chegar à interpretação, a escrita é lugar de interpretação, é espaço de subjetividades. Um lugar, no entanto, que não se restringe à materialidade lingüística, mas que se articula com o histórico, o social e o ideológico.

Ao tomarmos a escrita como uma prática social, não podemos desvinculá-la da memória sócio-histórica, já que essa não só se constrói pelos sentidos que circulam e estão sedimentados socialmente, mas também pelos sentidos outros que são mobilizados no gesto de interpretação produzido pelo sujeito-escrevente.

Concordamos com Orlandi (2002) que a escrita deve ser pensada em relação ao real da história, no confronto do simbólico com o político, e à historicidade do sujeito (e do sentido), cuja relação coloca em jogo a constituição do sujeito em sua relação com a ideologia. Então, a escrita não pode ser separada nem da história nem do sujeito, uma vez que é na escrita que se materializam os fios da história, os quais determinam os modos de individualização (subjetivação) do sujeito. E esse espaço de subjetivação é tenso, contraditório, atravessado pela alteridade.

Em outro texto, a autora confirma essa relação. Diz ela, "a escrita é uma relação do sujeito com a história" (ORLANDI, 2006, p. 24) e, por sua vez, com o simbólico. "A inscrição do sujeito na letra é um gesto simbólico-histórico que lhe dá unidade, corpo, no corpo social". Em outras palavras, o sujeito se singulariza no gesto da escrita, sendo que os modos de individualização desse sujeito se dão, conforme Orlandi (op. cit.), de formas diferentes nas diversas conjunturas históricas.

Dessa forma, podemos dizer que "a escrita articula-se entre o lingüístico, o histórico, o social e o ideológico, constituindo-se num espaço simbólico, lugar de interpretação, num trabalho de memória e de construção de identidades" (GRIGOLETTO, 2006, p. 207). Portanto, o sujeito que escreve, por estar determinado por todos esses elementos da exterioridade, não produz uma continuidade linear no exercício da escrita. "Há clivagem, há deriva de sentidos, porque a escrita demanda leitura e a leitura implica sempre interpretação, movimento de dedução de um efeito-sujeito" (GRIGOLETTO & AGUSTINI, 2008, no prelo).

Nessa mesma esteira de reflexão, que considera a escrita uma materialidade lacunar, que abre para a deriva de sentidos, Orlandi (1997, p. 85) afirma que "escrever é uma relação particular com o silêncio". O autor, conforme Orlandi, escreve para significar (a) ele-mesmo, para subjetivar-se, apagando os vestígios da interdiscursividade, da história que o afetam. "Ele apaga o limite entre o "eu-pessoal" e o "eu político", entre o "sujeito" e o "cidadão", ou entre o real e a ficção, entre o "eu-que-conta" e o "eu-contado" etc.." (ORLANDI, 1997, p. 85 - 86), afetado pela ilusão de que controla e é origem do seu dizer. Produz, assim, um texto, como já referimos acima, com efeito de unidade, de completude, mas que, na verdade, é incompleto, lugar de produção do silêncio. A escrita, diz ainda a autora, "é uma forma específica de fazer silêncio, de fazer ressoar o silêncio dos "outros" sentidos" (1997, p. 86), os quais só vêm à tona pelo gesto de interpretação do leitor. Portanto, ao escrever, o sujeito

inscreve-se, de um modo específico, na discursividade e, por sua vez, na historicidade, mesmo que ele o faça afetado pelo inconsciente. Caso não consiga discursivizar o seu dizer, o que significa inscrevê-lo na historicidade para que produza sentido ao leitor, o sujeito não se constitui autor do que escreve, não se singulariza.

Considerando, então, tais noções de leitura e escrita, analisamos, no próximo item, se elas perpassam as atividades de leitura e escrita sugeridas aos professores no site *Educarrede*.

3. Que discurso é esse? Leitura e escrita no *Educarrede*

Antes de entrarmos nas análises propriamente ditas, julgamos importante esclarecer que o site *Educarrede* surgiu de uma iniciativa da fundação Telefônica, em 2002, quando essa empresa, preocupada com a responsabilidade social, lançou no Brasil o Programa EducaRede, “cujo objetivo é contribuir com a melhoria da qualidade do ensino público do país. Baseado em um portal educativo (www.educarede.org.br), aberto e gratuito, o EducaRede oferece ferramentas interativas e conteúdo qualificado, e realiza ações de formação de professores para o uso pedagógico da Internet em parceria com órgãos públicos de educação³”. Essas informações nos ajudam a entender as condições em que foi produzido o *Caderno de Orientações Didáticas – Ler e Escrever – Tecnologias na Educação*, objeto de análise deste artigo⁴. Segundo informações que constam no site *Educarrede*, a publicação deste caderno foi feita em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e foi desenvolvida numa comunidade virtual, criada no site, envolvendo profissionais do EducaRede, da equipe da Área de Tecnologias da Secretaria Municipal de Educação / da DOT (Diretoria de Orientação Técnica) e Professores Orientadores de Informática Educativa (POIEs).

Sobre a formação da equipe de trabalho para elaboração do caderno, chama-nos a atenção o fato de nenhum especialista em estudos da linguagem fazer parte da equipe, já que, afinal, trata-se de um caderno sobre leitura e escrita. Parece-nos que, na concepção dos criadores e apoiadores do site, que é financiado por uma empresa privada, mais importante do que ter um especialista em linguagem, ou mesmo um professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, era ter na equipe de profissionais que manejassem bem as ferramentas tecnológicas disponíveis, as quais deverão ser utilizadas nas atividades de leitura e escrita propostas no caderno. Eis uma primeira evidência de sentido, produzida pelo mecanismo de funcionamento ideológico, e que vai apontando para algumas contradições que encontramos ao percorrer o caderno.

Ao fazermos uma leitura buscando mapear os conceitos de leitura e escrita presentes no *Caderno de Orientações Didáticas – Ler e Escrever – Tecnologias na Educação*, disponível no site *Educarrede*, observamos que não há, considerando a produção final do caderno, nenhuma referência explícita a concepções teóricas sobre

³ Informações retiradas da apresentação do *Caderno de Orientações Didáticas – Ler e Escrever – Tecnologias na Educação*, objeto de análise deste artigo, intitulada *Uma escrita de muitas mãos*.

⁴ Percorremos o site buscando outras referências sobre leitura e escrita em ferramentas como o fórum, a oficina de criação e o bate-papo, mas não encontramos material relevante e atual, que merecesse uma análise. Por isso, nossa análise ficará centrada no *Caderno de Orientações Didáticas*.

leitura e escrita que orientam, embasam as atividades sugeridas aos professores. Mesmo quando buscamos no site o histórico do desenvolvimento do caderno, o qual previa atividades presenciais, momentos de estudo e reflexão, bate-papo com especialistas, em nenhum momento se faz referência ao estudo das noções de leitura e escrita que embasarão o caderno. A própria apresentação do caderno diz que esse material consiste num “referencial prático-metodológico”, o que aponta para um efeito de sentido de que não é necessário um aprofundamento teórico sobre essas noções. As únicas referências teóricas encontradas estão listadas na bibliografia do caderno, e tratam muito mais da questão da internet do que de noções de leitura e escrita⁵. Portanto, embora conste como um dos objetivos da produção do caderno o “desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras em diversas linguagens”, parece que a discussão teórica que fundamenta essas habilidades não é a preocupação central dos elaboradores, já que a idéia é apresentar aos professores um *referencial prático-metodológico*, o que remete para a receita pronta, tanto criticada ao se falar em melhorar, fazer avançar a educação. Evidentemente que precisamos, enquanto educadores, de novas idéias e ações como a criação do EducaRede, no entanto essas idéias e ações não podem estar embasadas num discurso vazio. Como já referimos no item anterior, a leitura e a escrita só fazem sentido para o aluno se forem tomadas enquanto práticas sociais, enquanto espaço de subjetivação.

O caderno, em versão digital, está assim organizado, em termos de textos que compõem a coletânea: Uma escrita em muitas mãos (que consiste na apresentação do caderno); a escola na era da comunicação; educação e internet; leitura e escrita no contexto digital; planejar faz a diferenças; propostas de atividades (são apresentadas 26 propostas de diferentes atividades, seguindo um mesmo padrão de planejamento: público-alvo; objetivos; recursos necessários; programas utilizados; fontes de pesquisa; metodologia – antes, durante e depois; avaliação; desdobramento da proposta); bibliografia; glossário e tutoriais.

As propostas das atividades, por seguirem sempre um mesmo padrão de planejamento, lembram receitas prontas, modelos de como trabalhar com leitura e escrita em sala de aula, aliando-as às novas tecnologias, e as concepções teóricas são relegadas a um segundo plano, sendo a leitura e a escrita somente mencionadas como objetivos a serem atingidos pelos alunos, a partir das atividades propostas.

O que pode se observar, fazendo uma leitura de todas as atividades propostas, é que elas não são direcionadas somente aos professores de Língua Portuguesa, mas a qualquer profissional da educação que saiba fazer uso das novas tecnologias. Portanto, há um discurso subjacente – presente, mas ausente e/ou silenciado - sobre leitura e escrita que perpassa o caderno. Qual seja: a leitura e a escrita são compromissos de todas as áreas, e envolvem determinadas habilidades dos alunos, entre elas o uso da *norma culta da língua*. Na atividade intitulada “No mundo dos *blogs* – o diário virtual na escola”, a qual, conforme o título já explicita, sugere uma atividade com produções de *blogs*, encontramos, em sua apresentação, a afirmação de que tal atividade estimularia *a leitura, a escrita e produção em outras linguagens*. No entanto, curiosamente, na explicitação da metodologia, no item chamado “Produzindo os textos”, encontramos a seguinte recomendação ao professor, para não dizer ordem: *as duplas*

⁵ Podemos conferir a lista da bibliografia, ao entrarmos na versão on-line do Caderno.

devem revisar o texto produzido, preocupando-se com a norma culta da língua. Ora, se a atividade deveria estimular a produção de textos em outras linguagens, como é o caso do internetês, por que a preocupação com a norma culta da língua? Será que exigir isso do aluno, ao propor uma atividade de escrita em *blogs*, não é ser contraditório? Parece-nos que o se verifica aqui é a presença, ainda dominante na escola e, conseqüentemente, na sociedade como um todo, de um imaginário de língua ideal, homogênea, sem falhas, a qual os alunos devem dominar para serem inseridos socialmente. Esse é o efeito de sentido que se torna evidente. E cabem, ainda nessa reflexão, outras questões: será que o fato de o aluno produzir alguns deslizos gramaticais, fazendo o uso do internetês na produção de um *blog*, faz dele um sujeito menos competente linguisticamente? Um sujeito que não se subjetiva, não se produz autor pela escrita? Ao contrário do que prega o caderno, Orlandi (2001a, p. 209) comenta a respeito da repetição formal, um exercício bastante praticado na escola:

A repetição formal é a que produz textos impecáveis do ponto de vista da correção gramatical, bem comportados do ponto de vista da criatividade, politicamente corretos e chochos, sem aluno dentro. Às vezes, textos que apresentam erros, distorções, dificuldades, são textos que mostram a historicização da repetição, a tentativa de integração em uma memória discursiva para fazer sentido, para fazer “outros” sentidos.

Ao exigirmos do aluno a produção de textos em *blogs* dentro das regras da norma culta da língua, estaremos produzindo textos *politicamente corretos*, mas *chochos*, sem aluno dentro, como diz a autora. Evidentemente, não estamos fazendo um discurso aqui contra o uso da norma culta da língua, mas é preciso considerar as condições de produção do texto e não fazer disso uma tarefa repetitiva e obrigatória ao aluno. Talvez, se o professor não exigir do aluno, numa atividade como essa sugerida⁶, por exemplo, o uso da norma culta, ele fará uso dela mesmo assim, mas produzindo autoria para o seu texto, subjetivando-se na/pela escrita.

Em outra atividade, intitulada “Telejornal digital - o aluno como produtor de informação”, chama-nos a atenção uma das dicas para a produção do telejornal na escola: *o apresentador deve ter domínio de leitura e boa dicção*, bem como o roteiro com questões para formular a notícia, apresentado no final da atividade, direcionando, pré-formatando o texto do aluno. Sabemos, enquanto especialistas na área do texto e do discurso, que todo e qualquer texto tem algumas características, alguns recursos lingüístico-discursivos que são inerentes a cada gênero, como é o caso da notícia. Mas será que, ao invés de apresentarmos um roteiro de questões prontas para o aluno, o que remete a um modelo, não poderíamos analisar uma notícia já publicada, em conjunto com a turma, propondo um exercício de reflexão sobre quais as regularidades presentes em uma notícia? Talvez, ao invertemos o processo, o aluno, ao produzir a notícia, sintasse mais à vontade para criar algo próprio, que marque a sua singularidade naquele texto. E, voltando à dica, perguntamo-nos: o que significa ter domínio de leitura? A dica ai

⁶ A proposta da atividade é adequada ao pensarmos na interface internet/escola, apresentando sugestões pertinentes e interessantes. O que estamos questionando é o modo como ela foi encaminhada, sem uma preocupação teórica que pautasse a discussão sobre leitura e escrita.

apresentada remete ao domínio oral, a uma leitura que decodifica, em boa dicção, as palavras postas no texto. E a leitura como prática social, como algo que significa para o sujeito, como caminho material para se chegar à interpretação está apagada não só nesta proposta de atividade, mas no caderno de um modo geral.

Por fim, entre outras tantas passagens que nos chamaram a atenção, destacamos mais uma para finalizar nossa análise. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa frase de Paulo Freire é utilizada como epígrafe do capítulo do livro intitulado “Educação e Internet”, no qual, logo abaixo, encontramos as seguintes afirmações: *É atributo humano produzir e transmitir conhecimento (...) Responsável pela transmissão sistematizada dos conhecimentos (referindo-se à escola), agora cabe a ela também favorecer o acesso e a apropriação de códigos e linguagens próprios da era digital, em particular da internet*”

Vejam que, mais uma vez aqui, temos a presença de uma contradição no discurso que perpassa o caderno. A frase de Paulo Freire usada como epígrafe não remete a uma concepção de educação como transmissão do conhecimento, como encontramos afirmado logo abaixo, no desenvolvimento do texto deste capítulo. Pelo contrário, a proposta de Paulo Freire, como sabemos, é da construção do conhecimento, de um conhecimento que produza sentido ao aluno. Além disso, ao delegar à escola a responsabilidade pela *transmissão sistematizada de códigos e linguagens próprios da era digital*, os elaboradores do caderno engessam, homogeneizam a linguagem da internet, fazendo dela um instrumento de comunicação, que simplesmente transmite mensagem. E esse discurso vai ao encontro do discurso sobre o ideal de língua já referido acima. Ora, é preciso sim trabalhar a linguagem da internet, mas de forma não sistemática, linear. O aluno precisa refletir sobre as possibilidades que essa linguagem lhe oferece, inscrevendo-se nessa discursividade do ambiente virtual, de modo a significar-se, produzir sentido.

4. Considerações finais

Ao finalizarmos o presente artigo, podemos retomar a questão que o intitula - “Leitura e escrita no *Educarde*: que discurso é esse?” - para refletir se há realmente um discurso que perpassa as noções de leitura e escrita no site, especialmente no Caderno de Orientações Didáticas – Ler e Escrever – Tecnologias na Educação, objeto de análise deste texto.

Podemos dizer, pela análise que realizamos, que há sim um discurso que perpassa as noções de leitura e escrita no *Educarde*, embora de forma mascarada. E esse discurso não contempla as noções de leitura e escrita trabalhadas na parte teórica deste artigo. Na verdade, ele aponta para outra direção, ou para nenhuma direção, uma vez que não observamos a defesa de um referencial teórico que pautasse a discussão sobre leitura e escrita adotada para o encaminhamento das atividades do caderno. O que observamos, através de algumas pistas lingüísticas, e lançando um olhar discursivo sobre o texto, foram alguns discursos atravessados nos textos e nas propostas de atividades, que remetiam a concepções de leitura e escrita como habilidades que devem ser do domínio dos alunos, as quais estão ligadas a uma concepção de língua estrutural, homogênea, sem falhas e deslizes.

Na tentativa de inovar a prática pedagógica, o Caderno de Orientações Didáticas, produzido pelo Educarede, em parceria com a Secretária Municipal de Educação de São Paulo, produziu muitas contradições, justamente por não estar pautado numa concepção teórica que desse conta dos movimentos da linguagem, dos sentidos produzidos no/pelos alunos. Por isso, enfatizamos aqui a importância de toda e qualquer prática pedagógica estar pautada numa discussão teórica pertinente e devidamente aprofundada. Apontamos a Análise do Discurso como uma das teorias que pode dar conta de muitas questões referentes à linguagem na internet, que pode jogar luz, abrir alguns caminhos para um ensino de língua menos coercitivo e mais aberto a diferentes possibilidades de sentido.

5. Referências Bibliográficas

BIRMAN, Joel. *Por uma estilística da existência: sobre a psicanálise, a modernidade e a arte*. São Paulo: Editora 34, 1996.

CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – LER E ESCREVER – TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. Disponível em <http://educarede.info/poie/#>

CHARTIER, Roger. A escrita na tela: ordem do discurso, ordem dos livros e maneiras de ler. Trad. de Fabiane Verardi Burlamaque. In: RETTENMAIER, Miguel & RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: UPF editora, 2007, p. 200 - 222.

GRIGOLETTO, Evandra. *O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar*. (Tese de doutorado) Porto Alegre, UFRGS, 2005.

_____. *A construção da identidade na escrita de si: do ambiente universitário à internet*. **Revista Desenredo**. Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 203-223, julho/dezembro 2006.

_____ & SCHONS, Carme Regina. *O texto como possibilidade de ruptura: análise do funcionamento do gênero midiático*. **Revista Desenredo**. Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 213-226, julho/dezembro 2007.

_____ & AGUSTINI, Carmen Lúcia H. *Escrita, autoria e alteridade em Análise do Discurso*. **Revista Matraca n. 22**. Rio de Janeiro, UERJ, 2008 (no prelo).

LEANDRO FERREIA, Maria Cristina (coord.) et al. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2005.

MACHADO, Rosely Diniz da Silva. Leitura e escrita: uma costura de fragmentos dispersos. In: CAZARIN, Ercília Ana & RASIA, Gesualda dos Santos (orgs.) *Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007, p. 107 -117.

ORLANDI, Eni P. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). 1ª ed., 2ª reimpressão. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001a, p. 203 – 212.

_____. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001b.

_____. *Língua e conhecimento lingüístico: Para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *A leitura e os leitores*. 2ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2003, p. 7 - 24.

_____. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, Bethania (org.). *A escrita e os escritos: Reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 21 - 30.