

## NOTÍCIAS DA SALA DE AULA: REPRESENTAÇÕES DE LEITURA E ESCRITA, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Tania Dauster\*

Anderson Tibau\*\*

Lucelena Ferreira\*\*\*

*“No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito, coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo”. (Chartier, R. 1990, p.26)*

### **Resumo**

Este texto tem como objetivo discutir as representações de leitura e escrita, assim como examinar as reverberações do uso de tecnologias da informação e comunicação entre alunas da graduação em pedagogia de uma universidade particular no Rio de Janeiro.

### **Palavras-chave**

*Leitura e escrita – representações – tecnologia da informação e comunicação – mediação – sociedade da informação*

### **Abstract**

We aim to discuss here the representations of reading and writing by students of pedagogy in a private university in Rio de Janeiro, as well as effects of the use of information technologies.

### **Keywords**

*Reading and writing – representations – technologies of the information and communication – mediation – information society*

### **Conectando...**

Este texto<sup>1</sup> resulta da pesquisa Escrita na Universidade – os universitários e as relações entre leitura e escrita<sup>2</sup> desenvolvida pelo Grupo de Estudos de Antropologia da Leitura e da Escrita – GEALE, um grupo heterogêneo e interdisciplinar que, ao longo do tempo, passou por mudanças na sua composição. Atualmente, além da própria coordenadora, o GEALE reúne estudantes de pós-graduação, doutores, doutorandos,

mestres e graduados pertencentes às áreas de Educação e Letras. Tais características marcaram toda a elaboração das interpretações.

Entretanto, aqui, a heterogeneidade do grupo foi suavizada pelo interesse comum em desvelar as relações de estudantes universitárias com as tecnologias da informação e comunicação – TIC, tendo como referências suas representações de escrita, a mediação pedagógica e a sociedade da informação, esta compreendida a partir da noção de Martín-Barbero (2006, p. 01):

A lo que la noción de *la sociedad de la información* se refiere es a las mutaciones sociales ligadas a la “revolución tecnológica” que atraviesa, por primera vez, tanto nuestra idea como *la realidad del mundo*. Pues no se trata sólo de lo que le sucede a parte de la población *conectada* sino tanto o más a la *desconectada*, ya que ahondando en la vieja división internacional del trabajo o en las tradicionales y las modernas desigualdades sociales, el mundo padece hoy la más gigantesca operación de exclusión social, política y cultural de la historia humana. Lo que *sociedad de la información* significa entonces es algo no pensable en términos de “mera técnica” – instrumentos, máquinas, aparatos – ni tampoco en términos del espacio/tiempo de la sociedad, que ha sido hasta ahora la categoría central de las ciencias sociales.<sup>3</sup> (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 01)

Ao reportamo-nos às tecnologias da informação e comunicação – TIC, ou novas tecnologias como também são conhecidas, nos referimos aos instrumentos técnicos e métodos de informação e comunicação surgidos no contexto da Terceira Revolução Industrial, cujo início remete à segunda metade do século XX. Dentre eles, podemos destacar o computador pessoal (*personal computer* – PC), *software*, *powerpoint*, *datashow*, impressora, câmera digital, *webcam*, aparelho de CD e DVD, disquete, CD-ROM, HD, cartão de memória, *pen drive*, telefone celular, TV a cabo, correio eletrônico, Internet, acesso remoto (*wireless*), entre outros. Para Masseto (2006, p. 152) as novas tecnologias em educação estão relacionadas mais freqüentemente aos usos do computador, Internet, hipermídia, multimídia, *chats*, e e-mail.

Nesse contexto, o enfoque do colombiano Jesús Martín-Barbero sobre sociedade da informação iluminará os dados empíricos coletados na investigação. Trataremos tanto das relações das alunas com a leitura e a escrita quanto da tensão gerada pela inserção das TIC

no currículo do curso de Pedagogia de uma universidade particular da zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

Para Martín-Barbero, os indivíduos enfrentam um desafio cognitivo diante de um novo tipo de *tecnicidade* que embaralha os mapeamentos mentais seja quanto à própria idéia de técnica, ou quanto à idéia de sociedade.

Trabalhando com “*representações e práticas culturais de leitura e escrita*” (Chartier, R. 1990) buscamos o leitor concreto e a construção diferencial dos atos de ler e escrever. Para este autor a noção de representação está associada à prática cultural.

As atividades de representação são esquemas construídos, não são neutros e correspondem aos lugares sociais daqueles que os produzem, segundo seus interesses. Ademais, o conceito de representação conduz à vida social, às relações sociais concretas, pressupondo atividades de classificação e delimitação vistas como construções sociais.

Resumidamente, podemos dizer, por outro lado, que as relações dos sujeitos com o mundo são expressas em práticas sociais.

Para mantermos o foco na questão perguntamos **Como estas estudantes estão conectadas? Como se relacionam com a leitura e escrita?**

### **O descentramento do olhar**

A opção teórico-metodológica pela pesquisa etnográfica, assim como foi em nosso caso, implica em observação participante, remete ao contato direto com o universo estudado e à busca do conhecimento *de dentro* a partir do ponto de vista dos atores sociais em contextos específicos, estabelecendo situações de entrevista com os sujeitos investigados.

No campo interdisciplinar que vem sendo por nós construído, ou seja, na articulação entre a Antropologia, a História Cultural e a Educação, espera-se que o investigador opere um descentramento do olhar no exercício do entendimento da alteridade, isto é, simplificarmente, das relações entre o *eu e o outro*.

Esta estratégia metodológica compreende a desnaturalização dos fenômenos, para percebê-los como histórica e socialmente construídos. O enfoque reside no “*estranhamento do familiar*” (Velho, 1978), na busca da diferença e da diversidade sócio-cultural em uma

perspectiva relativizadora. Em outras palavras, almeja-se a construção de um conhecimento que ultrapasse as categorias lógicas do investigador. Esta é, em resumo, a problemática teórico-metodológica enfrentada tanto no trabalho de campo quanto na análise da empiria.

### ***Aulanet: uma prática na Prática***

Foi escolhido como universo da pesquisa uma prática de ensino desenvolvida na disciplina Prática de Ensino I da graduação em Pedagogia de uma universidade particular da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O planejamento da referida disciplina apresentou um formato original, pois articulou aulas no centro de informática e aulas presenciais nas salas de aula convencionais da universidade. A *aulanet*, como era chamada a prática de ensino observada, tinha como horizonte formar professoras para o Curso Normal estabelecendo, uma parceria com a informática. Segundo os responsáveis pela disciplina, esta experiência tinha um duplo objetivo: habilitação na informática e apropriação de conteúdos pedagógicos. Em suma, fazer um uso pedagógico da informática. Para tal, permanentemente, havia três professoras em sala de aula com papéis diferentes, a saber: pedagógico, tecnológico e mediador.

Observou-se que, além de outras práticas de sala de aula – a concepção do tempo dedicado às atividades presenciais, monitoradas e a distância da disciplina regulava as relações das alunas com os professores e com o conteúdo de ensino –, novas categorias surgiam no vocabulário e no sistema de classificações dos sujeitos. A disciplina Prática de Ensino I passou a ser chamada simplesmente de *aulanet*, os textos a serem discutidos e que, em grande parte, eram disponibilizados via *web*, eram chamados de “documentação” e “conferências”, e de “obrigatórios” ou “complementares” os comentários *online* feitos pelos alunos sobre os textos relacionados em uma lista organizada pelos professores e mediadores durante a semana.

Uma parte do curso se passava no centro de informática, um espaço específico da universidade em que se encontram várias salas com computadores disponíveis para aulas, pesquisas e uso pessoal dos alunos.

O centro de informática impacta o observador pelo clima de extrema segurança reinante, explicável na medida em que o grande número de máquinas disponíveis para a

clientela universitária mostra o investimento financeiro e da instituição para prover e democratizar o acesso aos recursos da sociedade de informação. É um espaço vigiado eletronicamente, gradeado, silencioso e um tanto cinzento, com regras estritas de uso, havendo, entre a entrada e o acesso às salas de computação, uma roleta que serve para disciplinar a passagem dos usuários. Estes são atendidos por um funcionário através de uma cabine gradeada. Por ele, são distribuídas senhas – mecanismos de segurança e controle – e feitos cadastramentos, segundo um sistema classificatório que discrimina os alunos de graduação e de pós-graduação.

Portanto, de maneira semelhante ao que ocorre no espaço da biblioteca, o usuário deve possuir uma senha para identificar-se e não pode carregar consigo água e alimento, uma das normas de uso das salas do centro de informática. Contudo, as alunas da *aulanet* tinham a sua passagem liberada, uma vez que a sua sala já estava previamente reservada.

Até aqui, foram apresentados aspectos da arquitetura do espaço, a ritualização da entrada e o clima silencioso e de segurança do centro de informática. Nota-se, também, um intenso uso do espaço, pois, em geral, as salas estão cheias de estudantes concentrados na execução de suas tarefas. Percebe-se um ambiente mais regrado face ao espaço externo mais informal, onde são vistos muitos estudantes com seus *laptops*.

### **A heterogeneidade no universo feminino**

Por se tratar de um grupo eminentemente feminino nasceu a idéia de construir uma interpretação focada nas relações entre mulheres, cultura letrada e tecnologia nas suas diferentes manifestações. O universo feminino diretamente entrevistado foi composto por 13 alunas em diferentes períodos do curso de Pedagogia.

Esta homogeneidade de gênero, quando examinada de perto, revelou consideráveis diferenças sócio-culturais. A faixa etária variava entre os vinte e quarenta e cinco anos. Quanto ao estado civil, nove eram solteiras e quatro casadas. Considerando-se as representações colhidas nas entrevistas, seis julgavam-se ambigualmente “classe média economicamente desfavorecida” – sendo três moradoras em favelas –, três viam-se como classe média, uma definiu-se como média alta e as três restantes como pertencentes à classe alta. Eram moradoras de bairros da zona sul, norte e oeste de nossa cidade. Sete cursaram

escola pública e seis, escolas particulares. Na turma, apenas quatro eram mães. Quase todas tinham computadores em casa, exceto em dois casos. Somente uma entre todas tinha um computador exclusivamente para si. Quanto ao uso, tanto encontramos aquelas que desde a infância ou adolescência acessavam o computador como aquelas que só recentemente entraram no mundo da informática e que dependem exclusivamente das máquinas do centro de informática, tanto para fazer seus trabalhos acadêmicos, quanto para usar as diferentes ferramentas da Internet. É importante lembrar que duas dentre essas alunas, no início do semestre letivo, não sabiam ligar os computadores. Desse modo, todas as alunas estavam conectadas, embora em graus distintos.

Um fator de impacto imediato para o grupo pesquisado, e também para os alunos em geral dessa universidade, é a regra de que os trabalhos devem ser apresentados digitados. Isso faz com que o centro de informática disponibilize 100 impressões por semestre para cada aluno da universidade. Se o número de impressões esgotar antes do término do período letivo, é possível obter mais 100 impressões ao preço de dez reais.

Tanto as estudantes com recursos econômicos maiores quanto as demais acessavam freqüentemente a Internet. Pode-se dizer que a cultura da informação era o solo comum para a pesquisa, mas a relação estabelecida entre indivíduos e máquinas apresentava-se de maneira diferencial e heterogênea.

As distintas condições sócio-culturais observadas eram geradoras de dois grandes agrupamentos em sala de aula, propiciando arranjos de interação e relações. Tais relações preferenciais e de sintonia podiam ser observadas em escolhas para trabalhos em grupo, nas redes de convivência diária e nas formas de distribuição e proximidade espacial de ocupação das carteiras em salas de aula.

### **O ofício do aluno**

Os objetivos da disciplina observada previam o uso pedagógico da informática a partir de uma lógica híbrida que tanto incluía a apropriação de conteúdos quanto a habilitação informática. Durante a observação participante, constataram-se outros procedimentos de sala de aula e um outro *ofício* a ser exercido tanto pelo professor quanto pelo aluno. Isto causou divisões nas representações e práticas do grupo. Segundo posições

na sociedade e trajetórias de vida, gostos, emoções e valores culturais, enfim, pelos modos de vida, as alunas foram afetadas diferenciadamente, em especial, pelas práticas culturais de leitura e escrita. O que entender por isto?

Estar “*afetado*” é estar atingido. Remete tanto a um processo cognitivo, como a distintas formas de relação com objetos circundantes, implicando razão, emoções, sentimentos, afetos e visões de mundo. Podemos evocar Roger Chartier (*ibid*, 1990) sobre essa questão, quando diz que a apropriação dos discursos está associada à maneira pela qual o leitor é afetado e às suas próprias transformações em relação ao olhar sobre si mesmo e sua visão de mundo. Em outras palavras, o modo de ser afetado pelos objetos circundantes implica em outras formas de pensar e *ler o mundo*.

A organização da disciplina, como já foi mencionado, baseia-se em dois tempos no centro de informática e dois nas salas de aula convencionais, com três professores atuando tanto durante as aulas como nos bastidores, para a preparação e os encaminhamentos necessários, pois, mesmo nos feriados por exemplo, é possível realizar as atividades. Uma das três professoras disse em depoimento que “como é virtual, não existe feriado”. A própria ementa da disciplina associa esta experiência a uma “sala de aula sem paredes”. Isto vai implicar outras relações, considerando-se o tempo e o espaço, a comunicação e a mediação, as professoras e as alunas.

Em relação ao que denominamos *ofício do aluno*, isto é, o papel por ele exercido no cotidiano da sala de aula, pudemos observar algumas peculiaridades. Cada aluno tem que ter uma “senha” e um “login” para acessar o computador, a “documentação” referente a cada aula e às “conferências”. Em outras palavras, estar interativo *com e por meio* da Internet, para fazer comentários sobre os textos apresentados pelos coordenadores do curso e sobre os outros comentários feitos pelos pares. A “senha”, além de ser um mecanismo de segurança, significa que aquele que a possui faz parte da “comunidade”, foi aceito, identificado, reconhecido, mas, também, pode ser controlado.

Nesse sentido, por exemplo, embora faça parte da organização do curso que o aluno monitore a sua movimentação na “rede”, podendo buscar diversos “sites”, ficam-lhe proibidos o “Orkut” e sites sobre sexualidade. Faz parte, ainda, do *ofício*, a “postagem” de

trabalhos. Os comentários, que devem ser escritos, são, por sua vez, alvo das avaliações feitas pelos mediadores e professores.

Em suma, a julgar pela proposta, o *ofício do aluno* pressupõe participação ativa, entrada no ambiente *aulanet*, familiarização com os *links*, acesso à documentação, participação em conferências, envio dos comentários sobre os textos lidos, que por sua vez podem ser comentados pelos mediadores. Durante o trabalho de campo, houve a oportunidade de observar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas alunas.

Já que a linguagem digital é uma invenção e construção histórica e social, há que saber as regras que estão sendo geradas. O que está em jogo vai além da relação com o mundo digital e com a sociedade da informação, pois, abrange a história da cultura letrada e o universo da oralidade. Ao abordar a questão da linguagem da Internet, coloca-se também a sua influência sobre o domínio da norma culta.

Um aspecto da relação com o computador é que o seu uso mascara, até certo ponto, a habilidade ortográfica do usuário. Para muitos estudantes, “aprende-se a escrever com a máquina”, que corrige eventuais erros de ortografia. Este recurso, acessível através do computador, constitui-se em um diferencial positivo entre a escrita manuscrita e a digital, em relação à escrita “acadêmica”, aos olhos das alunas.

Por outro lado, a escrita digital das alunas revelou forte influência dos modos da comunicação oral. Dessa maneira, os textos produzidos no computador eram híbridos e afastavam-se muito da escrita “acadêmica”, livres de pontuação. As alunas pareciam escrever como se estivessem dialogando. Mantinham um tom informal, usavam recursos gráficos para a expressão das emoções, apresentavam textos e comentários sintéticos, com excesso de uso de caixa alta – o que na comunicação pela Internet representa estar gritando. Nas abreviações, depreendia-se uma relação econômica com o tempo. Percebia-se uma escrita ambígua entre a oralidade e a escrita, com muitos erros de digitação, mesmo considerando-se a representação corrente de que o “computador ensina”. Portanto, foram percebidas falhas no domínio da norma culta e uma redação informal, apesar de serem as alunas pressionadas pelas monitoras a não usar o chamado *internetês*, linguagem escrita, inventada a partir da relação com o computador.

### **As representações de leitura e escrita: entre o pessoal e o acadêmico**

Para além da situação específica da disciplina semi-presencial, pudemos perceber, pelas representações de leitura e escrita das alunas, duas categorias de escrita: uma classificada como “acadêmica” – realizada para atender às demandas da graduação em Pedagogia – e outra como “pessoal” – onde as alunas em geral expressavam suas emoções, percepções mais íntimas. Estas duas categorias de escrita admitem dois suportes básicos: papel e computador.

Quatro entrevistadas afirmaram dedicar-se à escrita classificada como “pessoal”. Nas entrevistas, esta reuniu, em seu campo semântico, as seguintes unidades, reveladoras da lógica que guia a relação das alunas com este tipo de escrita: “sentimento”, “liberdade”, “prazer”, “vontade”, “sem obrigação”, “querer”, “gosto”, “expressão”, “minha letra” e, por fim, “identidade”. Como recorrência, verificamos que a escrita “pessoal” é feita preferencialmente à mão. O papel oferece maior mobilidade, amparando a escrita a qualquer momento, em qualquer lugar, tornando-se mais apropriado para esta escrita que “não tem hora marcada”. Está claro que a preferência que algumas alunas demonstram pelo papel para a escrita “pessoal” está ligada também à materialidade deste suporte. Como afirma Roger Chartier (1994, p.27.), para se compreender uma “*comunidade de leitores*” (como *interpretive communitie*), é importante observar como as formas materiais afetam os sentidos. O papel permite um contato físico, tátil, uma proximidade que parece se coadunar com idéia de intimidade com o escrito, constituindo-se em um suporte que se harmoniza com a escrita “pessoal”.

Já a escrita “acadêmica” aparece mais associada ao computador, também por conta da já mencionada regra de se entregar digitados os trabalhos pedidos pelos professores. Das entrevistas, podemos destacar as seguintes unidades recorrentes no campo semântico da escrita “acadêmica”, que fornecem indícios da relação que as alunas estabelecem com este tipo de escrita: “obrigação”, “trabalho”, “exigência”, “dificuldade”, “dúvida”, “formalidade”. Nos termos das entrevistadas, a escrita “acadêmica” exige “palavras de pedagogo”, “palavras de universitário”, “palavras que você não usa no cotidiano”, “palavra mais profissional”. Quanto às demandas que procuram atender em relação a este tipo de escrita, especificamente para as alunas das camadas populares, pesa uma *auto-apontada*

“defasagem” ou “fragilidade” ou “dificuldade” na área da escrita. Algumas alunas revelam sua falta de domínio da norma culta – confirmada na oralidade –, suas dificuldades em compreender e produzir textos para a faculdade, bem como as preocupações e angústias que isto gera, relacionadas, entre outras coisas, à correção e críticas que recebem dos professores. Dentre as representações associadas por estas alunas à escrita “acadêmica”, estão: “medo”, “angústia” e, num caso mais extremo, “bloqueio”. Neste ponto, sobram críticas feitas por parte das alunas à qualidade do ensino público que receberam. Na universidade, o medo da correção gera estratégia de consulta às colegas para pré-correção da escrita “acadêmica”. Com isto, cria-se uma rede de solidariedade, especialmente entre as alunas que têm dificuldades. Mas esta rede inclui, eventualmente, alunas que têm mais domínio sobre leitura e escrita, o que vem a estabelecer uma interação entre alunas de distintos segmentos sócio-culturais.

Contrastes nas habilidades de manejo da norma culta neste grupo e dentro do curso de Pedagogia são apontados também por estudantes que consideram ter boa formação na área. Portanto, à heterogeneidade da turma em relação à competência no uso do computador soma-se o domínio diferenciado da norma culta, que influi na relação das alunas com a prática da escrita “acadêmica”.

Ao observar as representações de leitura e escrita do grupo, percebe-se que estas são um *valor* para as alunas, associado, entre outras coisas, às possibilidades de expressão pessoal e de boa colocação profissional. Nesta linha, algumas entrevistadas revelaram o desejo de que a faculdade suprisse a lacuna percebida na sua formação escolar em relação à competência para ler e escrever. E julgam que o curso de Pedagogia não dá muita ênfase a disciplinas para estímulo e proficiência nessas áreas. Em outras palavras, elas esperam que a faculdade promova seu “*letramento*”<sup>4</sup>, incluindo o digital, ou seja, a competência para atender às demandas sociais associadas à leitura e escrita “acadêmica” e *digital*.

A entrega dos trabalhos impressos cria uma relação obrigatória entre escrita “acadêmica” e *digital*. A quase totalidade do grupo estudado destaca a “facilidade”, “rapidez” e “praticidade” da escrita *digital*, e sua adequação à elaboração de trabalhos acadêmicos, já que sua lógica é a da “colagem” – que emerge como categoria nativa em

quase todas as falas. O uso dos termos “cortar e colar” – e seus derivados – é recorrente no grupo.

Com a possibilidade de “cortar e colar”, o suporte digital confere uma *mobilidade* espacial ao texto na tela, que pode ser “ajeitado”, “arrumado”, sem deixar vestígios de desistências, de erros ou incoerências iniciais. Assim, quando se trata de escrita no computador, fala-se em “organizar” e “administrar” um texto.

Dentro da lógica da “colagem”, raramente o texto que é escrito inicialmente na tela é o que permanece, sendo que a escrita *digital* permite não apenas consertar como apagar, esconder o erro, gerando um aspecto *clean*, sem rasuras, mudanças ou hesitações aparentes. Um outro aspecto ressaltado pelas entrevistadas é a “economia de tempo” que a escrita *digital* permite, que vai ao encontro de uma representação recorrente das alunas: a falta de tempo, ocasionada pelo excesso de atividades e demandas da vida moderna. Como afirma Roger Chartier (2002), o advento do suporte digital (que ele associa à revolução do texto eletrônico) comanda “*novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais*”.

Em referência ao termo colagem cabe-nos lembrar que se trata de uma categoria social e teórica. Com isto trazemos a nossa cena a discussão de Clifford Geertz (1999). Para este autor a diversidade cultural faz parte da sociedade complexa considerando-se tanto os grupos étnicos como outras diferenças que podem ser examinadas, por exemplo em função de geração, gênero e classe. Nas palavras do antropólogo vivemos em um mundo onde as fronteiras e espaços interpenetram-se tal qual uma “*colagem*”, cujas bordas são irregulares e moventes. Esta imagem, na sua riqueza, significa a nossa experiência urbano-cotidiana, sendo metáfora da própria representação do mundo da cultura letrada digital, considerando-se o ponto de vista do universo investigado.

Segundo afirmam algumas alunas, a escrita “de colagem”, que o computador permite, gera “outra construção do conhecimento”, interferindo no “raciocínio”. Uma idéia recorrente foi a do raciocínio que “vai e volta”, sem obrigação de seguir uma lógica “*linear, seqüencial e dedutiva*” (Chartier, R. 2002), já que a “arrumação” poderá vir depois. O texto vai sendo montado, colado, o que é diferente do processo de escrita encadeada no papel. Assim, este raciocínio mais “livre”, menos “linear” acaba fazendo

“fluir melhor o texto”. Na representação de escrita *digital* do grupo, em contraste com a escrita a mão, esta “facilidade” na construção do texto, derivada da possibilidade de “cortar e colar”, aparece como qualidade central.

Com o advento da escrita *digital* e sua lógica de “colagem”, o rascunho manuscrito para trabalhos acadêmicos torna-se uma prática que vai perdendo o sentido e, portanto, seu uso vai expressivamente diminuindo. Algumas alunas revelam não gostar mais de escrever à mão (lápiz ou caneta “machuca o mindinho”, “tem que ficar apagando com a borracha”, “o papel acaba manchando”).

O contexto observado nos faz considerar a hipótese de que, predominantemente, as práticas de escrita no curso de Pedagogia, não vêm se configurando como “*experiência*”. Sônia Kramer trabalha com a distinção entre vivência e experiência: “*na vivência, a ação se esgota no momento da sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência*” (1999, p. 106).

Ao se refletir sobre práticas e representações de leitura e escrita do grupo estudado, algumas inquietações vão surgindo: qual a natureza das práticas de escrita predominantes neste curso de Pedagogia? Será que a representação de algumas alunas deriva-se apenas de dificuldades com a norma culta?

Na *aulanet* a prática central de escrita era o *debate virtual*. Dentro do *ofício do aluno*, uma atribuição era participar de debates pela Internet sobre textos que as professoras lá deixavam a cada semana. Esta prática foi classificada pelas entrevistadas como “artificial”, “forçada”, “desnecessária”. Alguns problemas comprometeram sua realização. Segundo as alunas, pela proposta inicial, as professoras comentariam a contribuição escrita (obrigatória) de cada uma. De acordo com os depoimentos, isto raramente ocorria, gerando “frustração” dando outro sentido a esta escrita. Como a disciplina era semi-presencial, algumas entrevistadas questionaram o porquê de não se fazer o debate ao vivo, que funcionaria melhor, na opinião da maioria, podendo ensejar discussões “mais vivas”.

Uma questão relevante foi a falta de interesse que a quase totalidade dos textos – considerados pouco aprofundados ou fora do tema central da disciplina: o Curso Normal –

provocou nas alunas. Outro problema foi o desinteresse em ler a produção escrita dos colegas.

Se a produção dos alunos não é lida – nem pelos colegas nem pelos professores –, se não há intercâmbio, se o diálogo se esvazia, corre-se o risco de se reforçar uma lógica da escrita apenas para cumprir exigência escolar, escrita percebida e executada como “tarefa” obrigatória, que se esgota no momento em que se aperta a última tecla. O que fica para além deste momento? O que permanece a partir desta escrita “para cumprir tarefa”? Em certa medida estas questões remetem ao tipo de mediação que propostas como a *aulanet* requerem.

Nesse sentido, buscamos as relações entre leitura e escrita e mediação pedagógica no contexto do advento das novas tecnologias da educação.

### **Mediação pedagógica, comunicação e participação**

A mediação entre o pedagógico e o tecnológico suscita, por um lado, o debate sobre comunicação e participação, e, por outro, uma atenção especial às novas tecnologias da educação, tendo em vista suas possibilidades e limites.

Esta análise é importante em nosso caso, porque, de forma recorrente, as alunas questionaram o papel do diálogo e do debate nas situações de ensino–aprendizagem. Isso nos leva a pensar sobre a necessidade de articulação entre comunicar e participar. Nesse sentido, a comunicação figuraria como condição *sine qua non* do ensino e a mediação da aprendizagem exigiria a participação do professor. Desse modo, o professor mediador se insere na “*cena fundamental*” (Martín-Barbero, 2001, p. 14) da prática ao organizar e estabelecer entre os alunos e as novas tecnologias um cotidiano de interação, apropriação e uso não simulado. Se concordamos com Martín-Barbero (2003, p. 79) quando diz que “*comunicar es compartir la significacion e participar es compartir la acción*”, a aula é, então, a própria *cena fundamental da mediação*, o lugar da aprendizagem situada entre o significado e a ação.

Do ponto de vista das alunas o computador nem sempre facilitou a comunicação, o que justifica a preferência declarada pelas situações face a face para a troca de idéias. Para o universo pesquisado o texto para uso pedagógico na Internet deveria ser diferente, em

termos de escrita; a leitura de textos longos na tela é desconfortável, e não faz sentido imprimir textos pequenos; os textos tipicamente da Internet foram vistos como supérfluos e superficiais; o uso do computador aparece bloqueando a comunicação, em algumas situações.

Ao considerar as diferenças socioeconômicas do grupo pesquisado, o que significa, neste caso, constatar dissonâncias quanto ao acesso mais trivial às TIC, percebemos que o uso do computador e da Internet como conteúdo de ensino, para determinadas alunas, soa como algo de importância fundamental na sua formação pessoal e no trabalho como futuras docentes, e ao mesmo tempo gera, em outras, a sensação de *déjà vu*.

A observação mostrou que, se algumas alunas lucraram com o formato da disciplina, outras consideraram desnecessária a ida ao centro de informática, pois, em se tratando de uma proposta deste gênero, bastava estar *online* para atender os requisitos da disciplina, podendo-se utilizar o espaço da informática apenas para aquelas com dúvidas a sanar. Foi percebida uma certa frustração em relação ao aproveitamento das próprias características da Internet na estrutura da *aulanet*, como uma escrita mais ágil e a construção de *blogs*. Ou seja, criar, dentro do Prática de Ensino I, situações de uso real da Internet, o que significaria evitar a subutilização dos recursos do computador e da Internet, construindo “situações de verdade” e evitando didatizar o uso das ferramentas. Se a Internet muda o jeito de aprender, como não transformar o jeito de ensinar?

Não raro, a economia do pensamento escolar formal faz crer que o processo de ensino-aprendizagem é uma ação *una*. Não obstante, professores e alunos orbitam nessa espécie de reificação das práticas educativas de forma controversa, o que justifica a visão recorrente de que o ensino é responsabilidade do professor e a aprendizagem uma ação restrita ao aluno. Por mais que as teorias da aprendizagem e o cotidiano da sala de aula – na escola básica ou no nível superior, ambos submersos em “*automatismos verbais*”<sup>5</sup> – não deixem dúvidas quanto à necessidade de conceber o processo de ensino-aprendizagem em uma relação de reciprocidade, ainda é distante o horizonte de transformação das práticas.

Nesse sentido, vê-se que tanto professores quanto alunos concordam que a educação precisa melhorar, mas o exame de suas queixas revela a dificuldade bilateral em

compartilhar a responsabilidade pelo mesmo processo. O fato é que ensino-aprendizagem deveria pressupor um processo de interação e intercâmbios.

Em outras palavras, se, em nossa pesquisa, as alunas, fora do *setting* de aula, reivindicam do professor situações de uso real da Internet durante o *aulanet*, não percebem o quanto o professor desconhece essa demanda provocada por ele mesmo e o quanto elas se ausentam do processo pela falta de comunicação.

Na representação sobre o processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos são afetados de modo distinto, o que provoca leituras e modos de conceber também distintos. Trata-se, em certa medida, de mais uma das contradições do processo. Por exemplo, se uma parcela das alunas quer evitar o didatismo no uso das ferramentas, propondo uma aula construída a partir de “situações de verdade”, não percebe o quanto a sugestão didatiza o próprio uso da Internet para aquela outra parcela de alunas que se satisfaz, pelo menos, em conhecer e dominar os procedimentos técnicos básicos. Desse modo, a “situação de verdade” relativiza-se em virtude de como as alunas distintamente experimentam a prática em aula. Nota-se um desacordo entre os objetivos do professor e de parte das alunas – sendo que estas, na diversidade, também apresentam objetivos distintos na busca de soluções para os dilemas do grupo, onde uns revelam insatisfações, enquanto outros sentem-se remediados de seu analfabetismo digital.

Daí configurar-se certa tensão entre o que a *aulanet* promete e oferece, e o que poderia ser uma tensão entre um pólo do universo de alunas para o qual estas práticas não oferecem novidade e o outro que usufruiu das possibilidades de aprendizagem do uso do computador. Como lidar com a diferença sem nivelar por baixo, risco que se apresenta ao docente quando enfrenta turmas heterogêneas em qualquer etapa do ensino?

O processo de ensino-aprendizagem, assim como há décadas, ainda se sustenta pela oposição *professor X aluno* na chamada construção do conhecimento. Bourdieu e Passeron, ao analisarem o ritmo do tempo universitário dos estudantes de distintas camadas sociais de Paris, afirmam: “*O professor tem sempre por tarefa criar a propensão ao consumo do saber e ao mesmo tempo satisfazer esse consumo e o estudante não contribui em nada para orientar a ‘produção’ ou a transmissão do saber*” (1968, p. 74). Assim, se, mesmo com a inserção das TIC no processo de ensino-aprendizagem, o pressuposto é de que a Internet

por si só muda o jeito de aprender e que, por consequência, está a cargo do professor a responsabilidade pela melhoria no modo de ensinar, é preciso relativizar em que termos isto se dá.

A mediação é o exato oposto da polarização. Nela não se concebe o professor de um lado e o aluno do outro, cada qual inerte em seus papéis. Na mediação pedagógica o aluno torna-se o agente do pensar pelo auspício docente e a aprendizagem se realiza no deciframento do sentido, o que em nosso caso se daria pela construção de um significado para o uso das novas tecnologias na educação.

### **Referências bibliográficas**

- BOURDIEU, Pierre. *Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *O tempo e o espaço no mundo estudantil*. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). *Sociologia da juventude, IV – os movimentos juvenis*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: Editora DIFEL, 1990.
- DAUSTER, Tânia (Org.). *Antropologia e Educação – um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma&Ação, 2007.
- GEERTZ, Clifford. *Os usos da diversidade*. In: *Horizontes Antropológicos – Diversidade Cultural e Cidadania*. N° 10. Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 1999.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.
- KRAMER, Sônia. *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Los desafíos estratégicos de la sociedad de la información*. Bogotá, 2006. (mimeo.)
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *La educación desde la comunicación*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2003.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
- MASSETO, Marcos T.. *Mediação pedagógica e uso da tecnologia*. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2006.
- SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita – letramento na cibercultura*. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Vol. 23, n° 81, 2002.

---

\* Antropóloga, Professora Emérita da PUC-Rio, Fundadora da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, Pesquisadora do CNPq, Consultora da FAPERJ e Coordenadora do GEALE – Grupo de Estudos de Antropologia da Leitura e da Educação.

\*\* Doutor em Educação pela PUC-Rio, Consultor Pedagógico da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, Pesquisador do Centro Regional de Fomento do Livro na América Latina, Caribe, Espanha e Portugal – CERLALC/AECI, Pesquisador do GEALE, Professor de Antropologia e Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação pela USS, Professor de Liderança e Ética e Comunicação Empresarial pelo IBMEC.

\*\*\* Doutora em Letras pela PUC-Rio, Doutoranda em Educação Brasileira pela PUC-Rio, Consultora da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, Pesquisadora do GEALE, Professora da pós-graduação em Letras da PUC-Rio e Professora Adjunta do Mestrado em Educação da UNESA.

<sup>1</sup> Uma observação acerca do corpo do texto diz respeito ao modo de ler as categorias nativas, categorias teóricas, citações e outras expressões nele contidas. Para o primeiro caso adotou-se o uso do termo entre “aspas”. As categorias teóricas e citações foram escritas entre “*aspas e itálico*”. As expressões e termos em outro idioma estão identificadas pela grafia em *itálico*.

<sup>2</sup> Pesquisa desenvolvida no PPGE/PUC-RIO pelo GEALE, com financiamentos do CNPq e FAPERJ.

<sup>3</sup> Tradução livre do autor: A noção de *sociedade da informação* se refere às mutações sociais ligadas à “revolução tecnológica” que atravessa, pela primeira vez, tanto nossa idéia, como a realidade do mundo. Pois, não se trata somente do que sucede à parcela da população *conectada*, senão, tanto ou mais à parcela *desconectada*, uma vez que o mundo padece hoje da mais gigantesca operação de exclusão social, política e cultural da história humana. O que a *sociedade da informação* significa então é algo não pensável em termos de “mera técnica” – instrumentos, máquinas, aparatos – nem tampouco em termos da relação espaço/tempo da sociedade nacional, que até aqui foi a categoria central das ciências sociais.

<sup>4</sup> Dentro dos conceitos de letramento, adotamos aqui o desenvolvido por Magda Soares, a saber: “o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (2002, p.3). Estes indivíduos ou grupos “têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada” (2002, p.3).

<sup>5</sup> Segundo Bourdieu, “Os automatismos verbais e os hábitos de pensamento têm por função sustentar o pensamento, mas também podem, nos momentos de ‘baixa tensão’ intelectual, dispensar de pensar. Embora devam auxiliar a dominar o real com poucos gastos, podem também encorajar aos que a eles recorrem para fazer economia de referência ao real” (1974, p. 209).