



**Ana Maria Bastos Loureiro**

**Práticas de Leitura e Escrita em uma escola  
na contemporaneidade:  
o manuscrito, o impresso e o digital**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Maria Ines G. F. Marcondes de Souza

Co-orientador: Prof.<sup>a</sup> Tania Dauster Magalhães e Silva

Rio de Janeiro  
Abril de 2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**Ana Maria Bastos Loureiro**

**Práticas de Leitura e Escrita em uma escola  
na contemporaneidade:  
o manuscrito, o impresso e o digital**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profª. Maria Ines G. F. Marcondes de Souza**  
Orientadora  
Departamento de Educação - PUC-Rio

**Profª. Tania Dauster Magalhães e Silva**  
Co-orientadora  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profª Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis**  
Departamento de Educação - PUC-Rio

**Profª. Angela Maria de Randolpho Paiva**  
Departamento de Sociologia e Política – PUC-Rio

**Profª. Maria Teresa de Assunção Freitas**  
UFJF

**Profª. Maria de Lourdes Rangel Tura**  
UERJ

**Prof. Paulo Fernando C. de Andrade**  
Coordenador Setorial do Centro de  
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 06 de abril de 2009

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

## Ana Maria Bastos Loureiro

Graduou-se em Letras pela Universidade de Brasília (UnB), fez especialização em Educação no curso “Currículo e Prática Educativa” pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Mestrado em Educação pela Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente trabalha como Coordenadora de Segmento do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro e participa como pesquisadora do GEALE (Grupo de Estudos de Antropologia da Leitura e da Escrita) coordenado pela professora Dra. Tânia Dauster.

Ficha Catalográfica

Loureiro, Ana Maria Bastos

Práticas de leitura e escrita em uma escola na contemporaneidade: o manuscrito, o impresso e o digital / Ana Maria Bastos Loureiro ; orientador: Maria Ines G. F. Marcondes de Souza; co-orientador: Tania Dauster Magalhães e Silva. – 2009.

194 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Práticas. 3. Representações. 4. Leitura. 5. Escrita. 6. Tecnologia digital. 7. Internet. I. Souza, Maria Ines G. F. Marcondes de. II. Silva, Tania Dauster Magalhães e. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Para meus pais Carlos (*in memoriam*) e Lourdes.  
Para meus filhos Liliana e Bernardo.  
Para minha neta Joana que está chegando.

Para os educadores do primeiro  
segmento do Colégio Santo Inácio  
que me ensinaram a aprender com a  
alegria das crianças.

## Agradecimentos

Aos meus filhos e à minha mãe pela paciência e compreensão.

À Maria Inês Marcondes, minha orientadora, pela acolhida amiga e pela confiança.

À Tânia Dauster, pela orientação rica e carinhosa, pelo incentivo de todas as horas.

À Vice-Reitoria Acadêmica da PUC-Rio pela concessão da bolsa.

Aos professores do Departamento de Educação da PUC-Rio pela competência, por tudo o que me ensinaram e pelo apoio em todos os momentos de minha caminhada.

Aos funcionários da Secretaria do Departamento de Educação – Janaína, Neiva, Patrícia, Geneci, Marcelo, Sandra e Nanci - pela ajuda e gentileza.

Ao Professor Gilberto Velho, por me aceitar em sua turma do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRJ.

À Direção do Colégio santo Inácio, na pessoa do Exmo. Reitor Pe. Paulo de Arruda D'Elboux, SJ., pelo apoio e incentivo.

Ao Professor Georges Frédéric Mirault, coordenador do ensino médio do Colégio Santo Inácio, pela amizade e por me abrir as portas de seu segmento.

Aos professores e alunos do ensino médio dessa instituição pela paciência e por disponibilizar seu tempo para tantas conversas, entrevistas e momentos de aula.

Aos professores e funcionários do primeiro segmento do colégio, principalmente as assessoras pedagógicas Mariza Guina e Ângela Barroso, as orientadoras Andreia Salomão, Cristina Espanha, Letícia Coelho, Liliani Hucke, Mariza Freitas e Sônia Prado, e à responsável pela secretaria desse segmento, Maria Fernanda Almeida. Esse trabalho só foi possível porque pude contar com a colaboração e apoio de cada uma de vocês.

Ao Marcos Paulo Vitoriano de Medeiros, funcionário do Núcleo de Mídia do colégio, pela grande ajuda nas gravações das entrevistas.

Ao amigo Jorge Dau pela ajuda inestimável na escrita do 'abstract'.

À minha amiga de todas as horas, Angelice Marins de Farias Barcellos, pela generosidade sempre presente.

Ao meu querido amigo, Alberto José da Costa Tornaghi (Bebeto), pelas trocas indispensáveis, pelos socorros inadiáveis nos momentos mais cruciais, pelo incentivo e carinho. Agora podemos escrever juntos...

## Resumo

Loureiro, Ana Maria Bastos; Marcondes, Maria Inês. **Práticas de Leitura e Escrita em uma escola na contemporaneidade: o manuscrito, o impresso e o digital.** Rio de Janeiro, 2009, 194 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese objetivou descrever as práticas leitoras e escritoras de professores e estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, tendo como pano de fundo o mundo contemporâneo com seus desafios e demandas, assim como as implicações dele decorrentes na educação e, especificamente, na escola. As práticas, sejam elas sociais, políticas, culturais ou escolares, só têm importância na medida em que produzem sentido, o sentido que lhes atribuem os sujeitos que delas se apropriam, gerando diferentes interpretações. As questões que permearam o percurso da pesquisa buscaram descobrir os significados que emergiram dessas práticas, as representações produzidas por elas, e como essas práticas foram construídas histórica e socialmente. Nesse sentido, optei por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico como abordagem teórico-metodológica em que observação participante e entrevistas semi-estruturadas se impuseram como principais ferramentas. É mister perceber que as questões apresentadas interessam tanto à História Cultural, a história das práticas de leitura e escrita, quanto à Antropologia. Outras questões emergiram no bojo da análise dessas práticas quanto à percepção da escola nos dias atuais, principalmente no que concerne às novas formas de pensar e conceber o conhecimento diante dos avanços das novas tecnologias, e a como situá-la, assim como seus sujeitos, diante das exigências do mundo contemporâneo. Como esses atores se comportam frente aos recursos disponibilizados na era digital, como utilizam as ferramentas dessa rede mundial de comunicação e informação e o que pensam dessa revolução tecnológica que nos coloca diante do novo e do imprevisto foram também questões postas neste trabalho de pesquisa.

## Palavras-chave

Práticas; Representações; Leitura; Escrita; Tecnologia Digital; Internet.



## Abstract

Loureiro, Ana Maria Bastos; Marcondes, Maria Inês (Advisor). **Reading and writing practices in a contemporary school: handwriting, print and digital.** Rio de Janeiro, 2009, 194 p. Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis intends to describe the reading and writing practices of High School teachers and students in a private school located in Rio de Janeiro's south zone, in face of contemporary world's challenges and demands, as well as its consequences in education and, specifically, at the school. These practices, whether they are social, politic or at the school environment, are important only as far as they make sense, the sense that is given to them by the subjects that take them up for themselves, generating different interpretations. The questions that permeated the development of this research tried to figure out the meaning of these practices, the representations they produced, and how these practices were built, historically and socially. In this sense, I chose to use the qualitative research, of ethnographic bias, as the theoretical-methodological approach, in which the participating observation and semi-structured interviews imposed themselves as the main tools. It is fundamental to perceive that these questions pertain to the History of the Cultures, the history of the reading and writing practices, as well as to Anthropology. Other questions appeared in the middle of the analysis of these practices, in terms of the perception one has of the school nowadays, mainly trying to identify how the development of new technologies influences how we think and conceiving knowledge, as well as how the school and its subjects position themselves on the subject of the contemporary's world demands. The way these actors behave when facing the resources of the digital era, how they use the World Wide Web communication and information tools, and what they think of this technological revolution makes us face the new and the unforeseen, were some questions also present in this research.

## Keywords

Practices; Representation; Reading; Writing; Digital Technologies; Internet.

## Sumário

|  |    |
|--|----|
| 1. Introdução .....  | 12 |
| 2. Uma escola em análise .....   | 36 |
| 2.1. Reflexões sobre a escola .....                                    | 37 |
| 2.2. Entrando em campo: uma escola particular .....                    | 40 |
| 2.3. Aspectos estruturais .....  | 43 |
| 2.4. A identidade .....  | 46 |
| 2.5. Concluindo capítulo .....   | 53 |
| 3. Professores e alunos: reflexões contemporâneas sobre a escola ..... | 54 |
| 3.1. Reinventar a escola: escolhas possíveis .....                     | 54 |
| 3.2. Professores e alunos: algumas percepções .....                    | 60 |
| 3.3. Concluindo o capítulo .....                                       | 66 |
| 4. A Leitura e a Escrita nas múltiplas práticas escolares .....        | 67 |
| 4.1. As práticas “relacionais” .....                                   | 68 |
| 4.2. As práticas “didáticas” .....                                     | 77 |
| 4.2.1. As aulas .....  | 77 |
| 4.2.2. A biblioteca .....  | 88 |
| 4.3. Concluindo o capítulo .....                                       | 92 |

|   |     |
|---|-----|
| 5. A Leitura e a Escrita de professores e alunos .....        | 93  |
| 5.1. Leitura e escrita: um recorte teórico .....              | 94  |
| 5.2. A Leitura em seus diversos suportes .....                | 98  |
| 5.2.1. Os alunos .....  | 100 |
| 5.2.2. Os professores .....                                   | 106 |
| 5.3. A Escrita em seus diversos suportes .....                | 110 |
| 5.3.1. Os alunos .....  | 113 |
| 5.3.2. Os professores .....                                   | 115 |
| 5.4. E a Língua Portuguesa? .....                             | 117 |
| 5.5. Concluindo o capítulo .....                              | 123 |
| <br>  |     |
| 6. As novas tecnologias e a escola na contemporaneidade ..... | 124 |
| 6.1. O mundo contemporâneo: um panorama .....                 | 125 |
| 6.2. E as novas tecnologias, o que são? .....                 | 132 |
| 6.3. Professores, alunos e as NTICS .....                     | 138 |
| 6.4. E a formação dos professores em NTICS, aconteceu? .....  | 142 |
| 6.5. Concluindo: intuições sobre o futuro .....               | 147 |
| <br>  |     |
| 7. Últimas reflexões .....                                    | 151 |
| <br>  |     |
| 8. Referências Bibliográficas .....                           | 158 |
| <br>  |     |
| Anexos .....  | 167 |

## **A Moda Terminal**

Zuenir Ventura

Já declararam o fim da memória, da escrita, da pintura, da fotografia, do teatro, do rádio, das ferrovias, da História e já anunciaram até que o mundo ia se acabar. Todos os que previram esses desfechos chegaram ao fim antes. Agora, a moda é decretar que o jornalismo está terminando (e o livro também). Citam “New York Times”, “Washington Post”, “Le Monde”, “Newsweek” como alguns dos veículos com sérias dificuldades financeiras. Reconheço que há argumentos respeitáveis e indícios preocupantes. Mas vamos relativizar o pânico. No Brasil, por exemplo, nos dois últimos anos, a circulação dos diários cresceu. Em 2007, enquanto a expansão mundial não passou de 2,5%, aqui foi de 11,8%.

Desconfio muito das antecipações feitas por um mundo que não conseguiu prever nem a crise econômica atual. Além do mais, nunca antes na História – como diz aquele que já aboliu os jornais de sua vida – uma nova tecnologia de comunicação eliminou a anterior. Com o advento da escrita – para citar a primeira dessas transformações – acreditava-se que, por desuso, a memória iria desaparecer. Dispondo de um suporte mecânico para registrar suas experiências, o homem não usaria mais a cabeça. Para que decorar, se era possível guardar tudo em forma de letrinhas? (a última especulação no gênero é a de que o Google vai tornar inúteis arquivos e bibliotecas).

Antes se dizia que a “civilização visual” (a TV) iria abolir a “civilização verbal”. Uma imagem vale mais que mil palavras, repetia-se, esquecendo-se de que só se diz isso com palavras. Agora se afirma, veja a ironia, que a internet veio salvar a escrita que a TV estava matando. De fato, nunca se escreveu tanto quanto hoje, pelo menos em e-mails. A onipresença desse universo online passou então a funcionar como uma espécie de pá de cal sobre o jornal. Só que a internet ainda precisa da confirmação e do endosso do “impresso”, de seu prestígio e credibilidade. Pergunte a um divulgador o que ele prefere para seu contratado, uma página na internet ou uma notinha no Ancelmo ou no Gente Boa? Os blogueiros sérios que me perdoem, mas a rede não é confiável (ainda bem para Veríssimo e Jabor, pelo que costumam atribuir a eles ali). Uma vez, um site noticiou que eu tinha morrido. Houve controvérsia, mas eu só não morri mesmo porque a notícia não saiu nos jornais.

Por tudo isso, é provável que, em vez de extermínio, haja convergência de mídias, como já está ocorrendo. Muitos dos blogs e sites mais influentes estão hospedados em jornais e revistas.

O Globo, Opinião, 14 de fevereiro de 2009, p:07

# 1 Introdução

*“O trabalho do antropólogo não consiste em fotografar, gravar, anotar, mas em decidir quais são os fatos significativos, e, além dessa descrição (mas a partir dela), buscar uma compreensão das sociedades humanas”.*

François Laplantine

Início esta introdução indicando o principal objetivo deste trabalho de pesquisa, qual seja, descrever e analisar as práticas de leitura e escrita de professores e alunos do ensino médio de uma escola particular situada na cidade do Rio de Janeiro nos dias atuais, em seus diferentes suportes: o manuscrito, o impresso e o digital.

Ao buscar construir o objeto de investigação, percebi que realizava intenções de naturezas diversas. Primeiramente, pretendi unir campos disciplinares que dialogam e se complementam no percurso da análise advinda dos objetivos traçados, quais sejam, a busca dos significados que emergem das práticas de leitura e escrita no universo de uma instituição particular de ensino. As disciplinas em questão são a História Cultural, a Antropologia e a Educação. Nessa perspectiva, apresento como fulcro principal da investigação essas práticas na escola contemporânea, em seus diversos suportes, nos termos que lhes atribui Roger Chartier.

Constituir novos objetos de investigação em que diversos princípios de legitimidade foram importados de disciplinas vizinhas demandou da História Cultural outros tratamentos e técnicas de análise. Dessa forma, alguns modelos da Antropologia passaram a fazer parte dos estudos daquela disciplina, assim como seus principais temas. Chartier (1990) ressalta a emergência desses novos objetos *“no seio das questões históricas: as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentescos e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar etc.”* (ibid, p:14).

Nessa perspectiva, Chartier toma a leitura e as práticas a ela relacionadas como esses objetos, centrais em sua investigação. Como historiador, ele se interessa pelos múltiplos usos e formas de apropriação das obras, propondo como

campo de pesquisa a história da leitura como prática cultural, a história dos textos, a história dos livros e a história das práticas culturais.

A História Cultural se vê então diante do desafio, posto por outras disciplinas, de estabelecer como objetos de estudo as relações e as representações<sup>1</sup>. Dessa forma se aproxima do campo de investigação da Antropologia ao procurar compreender os significados que emergem das relações, a lógica, o implícito que se dão a perceber através dos discursos e das práticas.

Entendo esses objetos como constitutivos de práticas culturais que indicam as questões com as quais pretendi trabalhar, quais sejam, as práticas de leitura e de escrita existentes no universo escolar, buscando o significado que emerge dessas práticas em seus diversos suportes.

Contudo, as práticas, sejam elas sociais, políticas, escolares ou outras só têm importância na medida em que produzem sentido, o sentido que lhes atribuem os sujeitos que delas se apropriam, gerando diferentes interpretações. Que significados emergem dessas práticas, que representações foram produzidas por elas, como foram construídas histórica e socialmente são questões que interessam tanto à História Cultural quanto à Antropologia.

Os conceitos chave em Chartier são: práticas, representação e apropriação, esse último compreendido como os diversos modos de ler e os sentidos que os leitores atribuem aos diferentes textos em seus vários suportes materiais. Segundo Chartier, *“as apropriações dos textos pelo leitor implicam sempre a consciência de que a possibilidade de leitura efetua-se por um processo de aprendizado particular, de que resultam competências muito diferentes”* (2001;p: 13).

---

<sup>1</sup>A noção de representação constitui, segundo Chartier (1990) a pedra angular de uma abordagem da história cultural, conceito basilar e objeto também dos trabalhos de natureza antropológica. Chartier (1990) propõe que se tome o conceito de *representação* “*num sentido mais particular e historicamente mais determinado*” (ibid, 20), para que essa noção não seja confundida com algo imaginado ou equivocado.

Na perspectiva de uma teoria sobre a representação, Chartier (1990) chama a atenção para a sua relação com o mundo social articulada ao trabalho de classificação e delimitação, ao reconhecimento de uma identidade social, às formas institucionalizadas que marcam a existência de uma comunidade, no caso da pesquisa, uma comunidade de leitores.

Segundo Dauster (2000), representação refere-se a esquemas construídos, correspondentes aos interesses dos que os geram. A investigação das representações nos conduz à vida social, nos aproxima das relações concretas, ao contrário de afastar-nos da vida vivida, como se fossem abstrações.

A segunda intenção é procurar desvendar a trajetória por mim percorrida que, acredito, justifica a escolha do objeto a ser pesquisado. Percebi que percorri um caminho circular que se apresentou convergente em diversos aspectos. Iniciei minha vida profissional como professora de Língua Portuguesa, preocupada com os estudos sobre a linguagem e suas manifestações e sobre a língua em si, concebida como um sistema. Porém, mais do que essas questões, me instigavam os diversos usos da linguagem pelos alunos nas séries da educação básica com os quais trabalhei.

A realização do curso de especialização “Currículo e Prática Educativa” oferecido na modalidade a distância pelo Departamento de Educação da PUC-Rio me levou a outros caminhos e indagações que me conduziram ao mestrado em educação pela mesma universidade, ao longo do qual fui apresentada à Antropologia, mais especificamente à etnografia como teoria e metodologia de análise cultural. Essa opção teórico-metodológica possibilitou uma desconstrução necessária e salutar de antigas formas de ver e conceber as questões sociais que estão presentes no mundo atual, descortinando outra forma de percepção do homem e suas relações sociais, relativizando posturas e concepções.

A partir dessa escolha, me lancei na tentativa de compreender a construção identitária de uma professora da educação básica que trabalhava em universos sociais e culturais em diversos aspectos distintos, quais sejam, duas escolas de educação básica pertencentes, uma à rede particular de ensino e outra à rede municipal.

No momento de desenvolvimento desta tese, reafirmo minha opção teórico-metodológica procurando seguir os referenciais e instrumentais da disciplina em diálogo fecundo com a História Cultural construída pelo estudioso francês Roger Chartier, especificamente a história do livro, da leitura e da escrita, e as práticas culturais a ela associadas.

Percebo, então, que retomo, de certa forma, fios tecidos no início de minha vida profissional, e procuro unir as duas pontas de minha trajetória de estudos e interesses: as questões da linguagem em seus vários usos do sistema lingüístico, incluindo as práticas de leitura e escrita no universo escolar, somadas, agora, às aprendizagens e aportes adquiridos ao longo da caminhada em que os conhecimentos e a experiência me permitem uma análise que se pretende mais larga e profunda.

No campo educacional, podemos perceber as várias contribuições da Antropologia (Dauster, 2004; Loureiro, 2004; Pavão, 2004; Amaral, 2008), seja na investigação das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar, seja na interação dos seus diversos atores e nos significados que os mesmos se atribuem e às suas relações – princípio fundamental da etnografia. O trabalho etnográfico em educação permite um olhar ampliado da escola no sentido de se pensar a sala de aula em suas várias dimensões, identificando e analisando seus sujeitos e suas práticas.

Nessa perspectiva, baseio-me na teoria antropológica, cuja postura pretende entender as diversidades culturais, a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico. Fazer etnografia pressupõe entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento, segundo Geertz (1989), e se constitui em uma leitura da cultura, conceito semiótico concebido como uma teia de significados tecida pelo homem e no meio da qual ele vive. Essa estratégia objetiva desnaturalizar os fenômenos para percebê-los como histórica e socialmente construídos.

Ao optar pelo desafio de investigar o espaço escolar a partir dos pressupostos teóricos da Antropologia, necessito, primeiramente, relativizar valores e crenças socialmente construídos para levar em conta o conhecimento do ‘outro’ em seus próprios termos.

Um desafio sempre presente consiste na necessidade de estranhar o que para mim é tido como ‘familiar’: o universo escolar, seus rituais, suas atividades, seus sujeitos, todos conhecidos de longa data. Recorro a Velho (1997) ao discorrer sobre esse desafio:

*“O processo de estranhar o ‘familiar’ torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (ibid, p:131).*

Como ponto de partida deste trabalho, reúno minha experiência e indagações sobre os desafios por que passa a educação contemporânea na escolha do problema a ser investigado, qual seja, as práticas e representações de leitura e escrita de professores e alunos na escola hoje, nos seus próprios termos.

A partir dessa questão principal, outras surgem dando a ela maior visibilidade: como se dão essas práticas com a inclusão dos meios digitais na



escola; qual a visão de professores e alunos sobre essas práticas em seus diversos suportes; quais os constrangimentos relativos a elas; que relação existe entre a linguagem digital e a chamada “norma culta” da língua no espaço escolar; que competências e habilidades são desenvolvidas a partir dessas práticas; quais as formas de sociabilidade existentes entre esses atores na mediação dessas práticas e qual o investimento pessoal e institucional feito na formação continuada dos professores no que tange ao acesso a essas diversas práticas? Essas foram as principais perguntas que nortearam a presente investigação.

É nessa perspectiva que o presente trabalho foi concebido, tendo como pano de fundo o mundo contemporâneo e seus desafios lançados às organizações e instituições que dele fazem parte.

A trajetória da pesquisa me levou a vivenciar os desafios por que passa a escola nos dias atuais, principalmente no que concerne às novas formas de pensar e conceber o conhecimento e a como situá-la, assim como seus sujeitos, diante das exigências do mundo contemporâneo. Antevi a possibilidade de existência de conflitos e alguns constrangimentos no que tange às expectativas dos professores, que mantêm uma postura e uma forma de ensinar em alguns aspectos mais conservadoras, e às formas de os alunos se posicionarem frente ao saber.

Percebe-se hoje um esforço de instituições de grande porte no sentido de se modernizarem com a montagem de laboratórios bem equipados que atendem a diversas disciplinas – Química, Física, Biologia, Línguas Estrangeiras e Informática. Contudo, a maior parte da carga curricular acontece em salas cujas principais ferramentas ainda são o quadro de giz ou pilot, os cadernos e os livros didáticos. Alguns conteúdos de algumas disciplinas são ministrados nos laboratórios de Informática onde os alunos, a partir das primeiras séries, têm acesso a esse novo suporte, o digital.

Segundo pesquisa realizada por Brandão e Lelis (2000) a grande maioria dos alunos de uma instituição que atende principalmente às comumente chamadas classes média e alta tem acesso aos mais diversos materiais e meios culturais e didáticos, dentre eles a Internet. Esses estudantes possuem computadores em casa e acessam com muita facilidade programas diversos, em suas diversas finalidades, seja para comunicarem-se entre si, seja para as pesquisas escolares. *Orkut*, *Blogs*, *Fotologs*, além do bem conhecido *Messenger* ou *Msn* são ambientes digitais que fazem parte do cotidiano desses jovens.

Freitas (2006) afirma que

*“As novas práticas de leitura/escrita construídas na Internet apontam para a necessidade de mudanças dessas práticas nos espaços educacionais. A escola conhece a riqueza dessas práticas de leitura/escrita? Que mudanças podem o processo de letramento digital contemporâneo provocar na construção de conhecimento na escola, na leitura/escrita que se realiza no espaço escolar? De que forma essa escrita teclada e essa leitura/escrita hipertextual, não linear, circular, podem questionar a educação, a formação docente?”* (ibid, p: 199)

Para Nicolaci-da-Costa (2006), a escrita na Internet, *“ainda tem resultados pouco conhecidos e reconhecidos, mas certamente não menos interessantes do ponto de vista psicológico”* (ibid, p: 33).

As novas práticas de leitura/escrita, concebidas como atividades interligadas, construídas na Internet, exigem reflexão profunda que possibilite mudanças de concepções e práticas nos espaços escolares. Para Freitas (2006), a escola não conhece a riqueza dessas práticas, nem as mudanças que essas práticas provocam na construção de conhecimento. Para ela, há urgência e necessidade de estudos sobre a relação do professor com as novas práticas de leitura/escrita digital e com os processos de aprendizagem neste tempo de inovações tecnológicas.

No ambiente escolar da instituição pesquisada, alunos e professores convivem em seu cotidiano com diversos suportes de leitura e escrita, quais sejam, o manuscrito e o impresso, assim como o digital, investimento constante na estrutura educacional dessa escola, o que se constituiu em fator determinante para a obtenção de dados qualitativos para a análise.

A entrada no campo foi facilitada pelo fato de eu já conhecer o universo estudado, uma escola da rede particular, espaço no qual tenho atuado há vários anos. O maior desafio se deu na aproximação com as pessoas selecionadas para o estudo, na procura do que denominamos chamar, um encontro etnográfico, uma relação respeitosa, dialógica no interior de uma comunidade.

Como recorte de investigação, optei pelo segmento do Ensino Médio por acreditar que os estudantes desta faixa etária, entre 15 a 18 anos, já adquiriram, segundo estudos anteriores (Brandão e Lelis, 2002; Freire, 2008; Nicolaci-da-Costa, 2006 e Freitas, 2006), certa experiência quanto aos usos dos diversos suportes de leitura e escrita, assim como uma visão crítica das práticas escolares.

Experiência e visão contribuíram para a realização deste trabalho etnográfico que pretendeu apreender os significados que emergiram das práticas e das narrativas dos sujeitos investigados.

A investigação etnográfica realizada no ofício do etnógrafo, qual seja, o exercício de interpretação da vida social, teve como instrumentos de coleta de dados a observação participante e a entrevista semi-estruturada, além de algumas provas documentais no delineamento identitário da escola escolhida como palco da investigação. Essas abordagens técnicas se complementaram na busca dos objetivos elencados no projeto para a realização de uma pesquisa qualitativa.

Na observação participante, tive contato com uma realidade, em alguns aspectos supostamente muito conhecida, onde os atores sociais se encontravam. Procurei estranhar o que vi, o que ouvi, acreditando que *“o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido”* nos termos de Velho (1997, p:126). As informações obtidas nesse contexto emergiram de várias situações observadas e vividas nas quais procurei manter e transmitir o clima, mas percebendo que, nessa trajetória, de alguma forma, interferei e modifiquei o campo analisado e fui modificada por ele.

Inicialmente, houve uma grande dificuldade em estranhar esse familiar devido à convivência de longa data com o campo a ser investigado, embora os aspectos mais específicos delineados pelos objetivos da pesquisa não fossem conhecidos, apenas intuídos. O estranhamento ocorreu aos poucos a partir de um exercício intenso e diário alimentado pela teoria que fundamentou todo o trabalho. Recorro a Da Matta (1981) para me ajudar a explicitar esse movimento no bojo da teoria antropológica:

*“A segunda transformação parece corresponder ao momento presente quando a disciplina se volta para a nossa própria sociedade, num movimento semelhante a um auto-exorcismo, pois já não se trata mais de depositar no selvagem africano ou melanésio o mundo de práticas primitivas que se deseja objetivar e inventariar, mas de descobri-las em nós, nas nossas instituições, na nossa prática política e religiosa. O problema é, então, o de tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam os «porquês») o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação”* (1981, p:157).

A entrada no campo apresentou outro aspecto da investigação que disse respeito à relação com os sujeitos investigados, qual seja, o fato de sermos aceitos

por esse grupo e o distanciamento maior ou menor da realidade investigada, preocupações constantes de todo pesquisador. Foote-Whyte (1975) analisou-as cuidadosamente ao retratar sua relação com os rapazes ‘da esquina’:

*“Na medida em que fui aceito pelos Nortons e por diversos outros grupos procurei ser bastante agradável para que as pessoas ficassem satisfeitas por me terem perto. Ao mesmo tempo, tentei não influenciar o grupo, uma vez que desejava estudar a situação afetando-a o menos possível com a minha presença”.* (1975, p:83)

Eis um desafio para o pesquisador!

Contudo, o maior desafio se deu no contato com este universo e na relação com uma parte dos atores entrevistados, quais sejam, os professores. O fato de que minha identidade profissional está ligada a esse lugar, embora trabalhe em outro segmento da instituição e até o momento da pesquisa desconhecesse alguns espaços e alguns profissionais específicos do segmento investigado, demandou de minha parte um grande esforço de estranhamento.

Na tentativa de manter um diálogo aberto com esses sujeitos, percebi, em certos momentos, haver uma assimetria entre nós, na medida em que alguns outros desses colaboradores eram conhecidos e gozávamos de certa intimidade. Acredito que esse esforço, no sentido de estranhar esse familiar tão familiar, constituiu-se em um componente importante da pesquisa que deve ser revelado. Laplantine (2007) me ajudou a entender a problemática desse aspecto da pesquisa de campo, que se apresentou como dificuldade, mas não como limitação, colocando o próprio pesquisador como parte do problema.

*“Aquilo que o pesquisador vive, em sua relação com seus interlocutores (o que reprime ou sublima, o que detesta ou gosta), é parte integrante de sua pesquisa. Assim uma verdadeira antropologia científica deve sempre colocar o problema das motivações extracientíficas do observador e da natureza da interação em jogo. Pois a antropologia é também a ciência dos observadores capazes de observarem a si próprios, e visando a que uma situação de interação (sempre particular) se torne o mais consciente possível. Isso é realmente o mínimo que se possa exigir do antropólogo”* (ibid, p: 170)

Foi ao tomar consciência do meu papel como pesquisadora, da minha inserção no campo pré-estabelecido, na minha relação com os interlocutores, que percebi a necessidade de revisitar a teoria antropológica que me serviu de suporte em toda a trajetória da pesquisa.

No sentido de atingir os objetivos descritos anteriormente, envolvendo como sujeitos investigados no universo escolar os professores e os estudantes, procurei realizar, além do inventário dos rituais, valores, práticas e representações de suas atuações nos diversos espaços – sala de aula, biblioteca, sala dos professores, corredores, etc., entrevistas com esses sujeitos, objetivando compreender como vêm esse espaço e atuam nele a partir de suas próprias interpretações.

É importante destacar a importância do contexto em que as entrevistas foram realizadas e sua influência no comportamento dos entrevistados. Elas foram mais do que simples meio de obtenção de informações, pois se constituíram em contatos sociais e, *“como todos os contatos sociais, elas são orientadas por regras e as partes trazem consigo expectativas quanto ao seu conteúdo e o papel que devem adotar”*, como diz May (2004, p:154)

Nessa investigação, houve universos de entrevista distintos, professores e alunos do Ensino Médio de uma escola reconhecida como de elite da cidade do Rio de Janeiro.

Embora não seja pretensão desta pesquisa discorrer sobre as elites escolares desta cidade, chamo a atenção para importantes estudos sobre essas elites que foram desenvolvidos pela PUC-Rio, no contexto da SOCED (Programa de Pesquisa em Sociologia da Educação) do Departamento de Educação, sob a orientação da professora Zaia Brandão. Questões sobre a importância da origem familiar na escolarização dos jovens das camadas médias e superiores, o uso dos “sites” escolares como estratégia na construção da imagem de excelência dessas reconhecidas escolas, assim como suas práticas de leitura estiveram no foco dessas pesquisas.

Para Brandão (2008), as famílias que detêm maior capital cultural, nos termos de Bourdieu (apud Brandão, 2008), buscam instituições escolares que apresentem um elevado capital simbólico e social. Essas escolas passam, então, a representar um instrumento de prestígio e ascensão social. Entre as estratégias das escolas na construção de sua imagem de excelência e de inovação encontra-se o investimento nas novas tecnologias de comunicação e informação, dentre elas a elaboração de “sites” escolares, segundo essa autora.

Voltando-me à obtenção de dados para esta pesquisa, a primeira parte das entrevistas apresentou um formato padronizado com questões mais diretivas sobre

idade, sexo, classe social a que esses atores julgam pertencer, bairro em que residem, principais atividades além das escolares, se possuem computador em casa, se o mesmo é de uso individual ou compartilhado etc. A segunda parte apresentou questões gerais sobre a visão de cada grupo sobre a educação e a escola e especificamente sobre a escola pesquisada, numa tentativa de captar o que pensam esses sujeitos sobre aspectos importantes que servem de contextualização das práticas que são produzidas em seu cotidiano, notadamente aquelas que atendem aos interesses da pesquisa. Em seguida, numa terceira parte, para cada grupo, foram feitas questões mais específicas voltadas para a faixa etária e ocupação.

Para os professores, além das perguntas de cunho mais geral, houve outras mais voltadas para as práticas de leitura e escrita em seus vários suportes no exercício de sua função, a importância atribuída às mesmas, os usos que delas fazem seus alunos, as interferências que esses suportes têm em seu cotidiano e como se dá sua formação para a diversidade dessas práticas no universo escolar, além da visão que possuem sobre a importância das novas tecnologias no espaço escolar e como as mesmas interferem em suas práticas didáticas e em suas vidas.

Para esta pesquisa foram observados e entrevistados professores das três séries de várias disciplinas deste segmento. Foram feitas entrevistas de professores de Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Química, Biologia, Inglês, Ensino Religioso, Informática, Mídia e Artes, além de dois coordenadores e uma orientadora do segmento. A média de anos na profissão variou de 15 a 40 anos, sendo que a maioria declarou estar há mais de dez anos lecionando na instituição onde a pesquisa se desenvolveu. Trabalham ou já trabalharam em outras instituições de ensino, da rede privada e pública. Julgam pertencer à classe média e média-alta, "*pequena burguesia assalariada se comparada à realidade do Brasil*" como declarou Renata<sup>2</sup>, professora de Língua Portuguesa do terceiro ano. A maioria disse morar em bairros da zona sul da cidade e dois, na zona oeste (Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes). Como opção de lazer, os gostos variaram de cinema, praia, viagens, leituras, a culinária e velejar.

---

<sup>2</sup> Os nomes de professores e alunos apresentados neste trabalho são fictícios.

Os alunos foram questionados sobre as práticas de leitura e escrita em seus diversos suportes dentro e fora do universo escolar, as influências mútuas desses dois espaços, como viam essas práticas na escola e nas aulas, e que valor atribuíam às mesmas. Como estudam, de que forma aprendem mais, quais as principais dificuldades enfrentadas no que tange a essas práticas foram perguntas voltadas para esse grupo. Houve também questões voltadas especificamente sobre essas práticas no suporte tecnológico, o uso do computador e, especificamente, da internet, dentro e fora do espaço escolar.

As entrevistas buscaram, a partir de um contato individual e estreito com cada sujeito/objeto investigado, obter informações importantes contidas em sua fala. Sabemos que essa conversa não é neutra, já que tem objetivos claros e definidos, e o que é dito deve ser visto como interpretações da experiência de seus atores, segundo Geertz (1989). Nesse diálogo, é importante que o pesquisador se dispa de qualquer postura etnocêntrica, além de estabelecer uma relação na qual o informante se transforme em interlocutor, se possível em um colaborador da pesquisa.

Entrevistei, ao todo, 17 profissionais, entre professores e aqueles que ocupam cargos de coordenação e orientação, esses em número significativamente inferior àqueles, numa tentativa de percorrer o universo escolar do segmento escolhido, o ensino médio, em suas diversas visões e interpretações, a partir do que percebem seus principais atores.

O clima das entrevistas foi respeitoso e muito amigável. Alguns entrevistados professores, coordenadores e orientadora, já eram conhecidos, colegas que atuam em segmentos e séries diferentes daquelas em que trabalho atualmente, mas que eram encontrados na sala dos professores, em algumas reuniões pedagógicas e datas comemorativas da instituição. Todos, mais ou menos conhecidos, sentiram-se agraciados pelo fato de serem convidados para as entrevistas e colaboraram de forma aberta e cordial.

Os alunos participantes desta investigação disseram ter entre 15 a 18 anos de idade, a maioria estava cursando o 2<sup>o</sup> ou 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio na época das entrevistas e se autodenominaram pertencentes às camadas média e média-alta da sociedade brasileira. Disseram residir na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, em bairros como Copacabana, Botafogo, Leblon, Ipanema, Flamengo, Gávea e Jardim Botânico. Um aluno entrevistado relatou residir na Tijuca, zona norte da

cidade. Todos disseram morar com familiares, pais e irmãos em sua maioria, alguns também com avós, e participar de diversas atividades extra-escolares, como cursos de línguas estrangeiras, principalmente a Língua Inglesa em que muitos já estão formados, judô, karatê, natação, balet, tênis, fotografia, yoga, jiu-jitsu, aikidô, violão, piano, violino, remo, além de outras atividades esportivas não tão conhecidas do grande público, como esgrima e rugby.

Procurei diversificar as escolhas para as entrevistas quanto às áreas de interesse e ao rendimento escolar. Alunos que pretendiam seguir carreira nas diversas áreas, tecnológicas, humanas e biomédicas; assim como alunos considerados bons quanto ao desempenho escolar, alunos medianos e outros que já tinham ficado em recuperação ou mesmo repetido alguma série. As principais intenções de carreira apresentadas foram Engenharia (Química, Telecomunicações e Mecânica), Direito, Jornalismo, Publicidade, Cinema, Gastronomia, Medicina e Odontologia. Essas escolhas se deviam a diversos fatores, tais como pretensa vocação, famílias da mesma profissão etc.

Como o grupo era muito expressivo e eu queria atingir um grande número, optei por dois modelos de entrevista, um presencial e outro digital. Entrevistei 16 alunos presencialmente e enviei 10 entrevistas por e-mail a outros já avisados anteriormente. Pedi que respondessem da forma que preferissem e me devolvessem pelo mesmo meio em arquivo anexo. Somente dois alunos me enviaram, alegando que era *muito chato* responder por escrito e que algumas perguntas eram muito complexas. Essa declaração me alertou para o fato de que, embora as perguntas que poderiam gerar algum grau de dificuldade, as ditas complexas, eram de cunho mais geral, elas representavam apenas vinte por cento do total da entrevista. As demais eram objetivas e incidiam sobre questões do cotidiano desses jovens, tais como: se tinham computador em casa, se o mesmo era privativo de seu uso, a frequência com que usavam, para quê, como estudavam etc. Dias depois, alguns desses alunos me procuraram, se colocando à disposição para uma entrevista presencial, pois queriam participar, mas preferiam dessa forma. É mister salientar que não trabalho com esses jovens e que os convites foram feitos de forma aleatória e em rede, ou seja, os entrevistados indicavam mais dois colegas que gostariam de participar.

O clima dessas entrevistas também foi muito cordial e alegre. Muitos contaram fatos de sua vida de jovens, da forma como se relacionavam *on-line* e



*off-line* com amigos, como usavam o aparato tecnológico em casa e na escola, como estudavam etc. Todos afirmaram ter gostado de participar e se surpreenderam positivamente com o tema da pesquisa.

A decisão de delimitar o campo de investigação ao ensino médio ocorreu também devido à necessidade de estudarmos sujeitos, professores e alunos, cujas práticas apresentassem um desenho mais nítido do percurso escolar, além de maior domínio e visão crítica, especificamente por parte dos alunos, do uso dos diversos suportes didático-pedagógicos, dentre eles os suportes digitais. Outro motivo, não menos importante, decorre da exigüidade de trabalhos específicos neste segmento da educação básica, razão apontada por Candau (2000) e Martinez (2000) ao referirem-se, respectivamente, à “*pouca atenção que as escolas deste nível de ensino têm tido nas pesquisas sobre cotidiano escolar*” (ibid, p:70), e à “*percepção de que as escolas desse segmento escolar têm sido objeto de pouca atenção neste tipo de pesquisa*”<sup>3</sup> (ibid, p:83), qual seja a apreensão de representações no cotidiano escolar de uma escola particular de ensino médio.

Os entrevistados, educadores e alunos, estão representados no conjunto de dados exposto com o título ‘Características dos Entrevistados’, que apresento a seguir, acreditando que o perfil delineado nessa amostra ajudará tanto na organização dos dados apresentados, quanto na apreensão das questões analisadas ao longo deste trabalho.

---

<sup>3</sup> A autora se refere à pesquisa *Cotidiano escolar e cultura(s): desvelando o dia-adia...*, realizada entre março de 1996 e fevereiro de 1998, coordenada pela profa. Vera Candau, professora titular do departamento de Educação da PUC-Rio, além de 10 integrantes da equipe de pesquisa.

**CARACTERÍSTICAS DOS ENTREVISTADOS**  
**PROFESSORES**

|    | NOME                         | Renata                                | Lúcia  | Evandro                 | Marcelo                                    |
|----|------------------------------|---------------------------------------|--|-------------------------|--|
| 1  |                              |                                       |  |                         |  |
| 2  | SEXO                         | F                                     | F  | M                       | M  |
| 3  | CLASSE SOCIAL                | Média “pequena burguesia assalariada” | Alta   | Média                   | Média-alta                                 |
| 4  | BAIRRO                       | Flamengo                              | Leblon                                       | Jardim Botânico         | Botafogo                                   |
| 5  | TEMPO DE FORMADO(A)          | 42 anos                               | 37 anos                                      | 18 anos                 | 22 anos                                    |
| 6  | TEMPO NA INSTITUIÇÃO         | 20 anos                               | 18 anos                                      | 10 anos                 | 07 anos                                    |
| 7  | DISCIPLINA QUE LECIONA       | Língua Portuguesa                     | Geografia                                    | Mídia-Educação          | História                                   |
| 8  | OUTRAS INSTITUIÇÕES          | —                                     | Sto. Agostinho, Instituto Rio Branco, Cursos | Empresas de Comunicação | Instituto Rio Branco, Curso Pré-vestibular |
| 9  | COMPUTADOR(ES) EM CASA       | 01                                    | 02   | 03                      | 01   |
| 10 | ATIVIDADES CULTURAIS / LAZER | Cinema, leitura, praia                | Cinema, leitura, praia                       | Cinema                  | Música e viagens                           |
| 11 | OUTRAS ATIVIDADES            | Sítio (animais e plantas)             | Cozinhar                                     | —                       | coleciona objetos antigos                  |

|    |                              |                      |                 |                          |                      |
|----|------------------------------|----------------------|-----------------|--------------------------|----------------------|
| 1  | NOME                         | <b>Geraldo</b>       | <b>Cíntia</b>   | <b>Tadeu</b>             | <b>Elisa</b>         |
| 2  | SEXO                         | M                    | F               | M                        | F                    |
| 3  | CLASSE SOCIAL                | Média                | Média           | Média-média              | Média                |
| 4  | BAIRRO                       | Botafogo             | Barra da Tijuca | Flamengo                 | Humaitá              |
| 5  | TEMPO DE FORMADO(A)          | “anos 70”            | “mais de 20”    | “uns 20 e tantos”        | 20 anos              |
| 6  | TEMPO NA INSTITUIÇÃO         | 39 anos              | 08 anos         | 21 anos                  | 17 anos              |
| 7  | DISCIPLINA QUE LECIONA       | Coordenação          | Orientação      | Matemática               | Informática          |
| 8  | OUTRAS INSTITUIÇÕES          | Instituição Superior | —               | PUC-Rio e Escola Pública | Instituição Superior |
| 9  | COMPUTADOR(ES) EM CASA       | 01                   | 01              | 01                       | 03                   |
| 10 | ATIVIDADES CULTURAIS / LAZER | Música e leitura     | Consultório     | Futebol e cinema         | “sou workaholic”     |
| 11 | OUTRAS ATIVIDADES            | Velejar              | “não dá”        | —                        | TV e livro           |

|    | <b>NOME</b>                  | <b>Helena</b> | <b>Alexandre</b>                            | <b>Elias</b>            | <b>Carlos</b>        |
|----|------------------------------|---------------|---|-------------------------|----------------------|
| 1  |                              |               |   |                         |                      |
| 2  | SEXO                         | F             | M   | M                       | M                    |
| 3  | CLASSE SOCIAL                | Média         | “a dos privilegiados”                       | Média-média             | Média                |
| 4  | BAIRRO                       | Humaitá       | Leme  | Humaitá                 | Flamengo             |
| 5  | TEMPO DE FORMADO(A)          | 30 anos       | 26 anos                                     | 26 anos                 | “quase 30 anos”      |
| 6  | TEMPO NA INSTITUIÇÃO         | 15 anos       | 14 anos                                     | 2 anos                  | 15 anos              |
| 7  | DISCIPLINA QUE LECIONA       | Coordenação   | Informática                                 | História                | Matemática           |
| 8  | OUTRAS INSTITUIÇÕES          | —             | Instituição Superior                        | Sion,<br>Andrews        | Colégio Estadual     |
| 9  | COMPUTADOR(ES) EM CASA       | 01            | 03  | 01                      | 01                   |
| 10 | ATIVIDADES CULTURAIS / LAZER | Leitura       | Escrever planos de governo                  | Ler, viajar, cinema     | viajar, cinema       |
| 11 | OUTRAS ATIVIDADES            | —             | música, poesia, “gosto de mexer com coisas” | gosto muito de cozinhar | “sair com os amigos” |

|    |                              |                       |                     |                    |                            |                                      |
|----|------------------------------|-----------------------|---------------------|--------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| 1  | NOME                         | Edna                  | Anna                | Silvio             | Iara                       | Júlio                                |
| 2  | SEXO                         | F                     | F                   | M                  | F                          | M                                    |
| 3  | CLASSE SOCIAL                | Média                 | média               | Média              | Média                      | Média-alta                           |
| 4  | BAIRRO                       | Laranjeiras           | Humaitá             | Cosme Velho        | Flamengo                   | Botafogo                             |
| 5  | TEMPO DE FORMADO(A)          | 39 anos               | 26 anos             | 28 anos            | 28 anos                    | “pouco tempo”                        |
| 6  | TEMPO NA INSTITUIÇÃO         | 29 anos               | 20 anos             | 10 anos            | 19 anos                    | 5 anos                               |
| 7  | DISCIPLINA QUE LECIONA       | Inglês                | Arte                | Biologia           | Química                    | Ensino Religioso                     |
| 8  | OUTRAS INSTITUIÇÕES          | Cursos de inglês      | INES                | Pedro II           | Sto. Amaro                 | —                                    |
| 9  | COMPUTADOR(ES) EM CASA       | 01                    | 02                  | 02                 | 02                         | 02                                   |
| 10 | ATIVIDADES CULTURAIS / LAZER | Praia, cinema, teatro | Ler, caminhar       | Ler e filmes na TV | Cinema, teatro             | Bater papo, cinema                   |
| 11 | OUTRAS ATIVIDADES            | Viajar                | Pintura, fotografia | Viagens            | Caminhadas, hidroginástica | Especialização em Educação inclusiva |

**CARACTERÍSTICAS DOS ENTREVISTADOS**  
**ALUNOS**

| 1  | NOME                         | Francisco             | Tiago                 | Ana               | Fernando           |
|----|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|--------------------|
| 2  | SEXO                         | M                     | M                     | F                 | M                  |
| 3  | IDADE                        | 17                    | 17                    | 16                | 17                 |
| 4  | SÉRIE                        | 3º ano EM             | 3º ano EM             | 2º ano EM         | 3º ano EM          |
| 5  | CLASSE SOCIAL                | Média-alta            | Média                 | Média             | Média-alta         |
| 6  | BAIRRO                       | Copacabana            | Flamengo              | Botafogo          | Jardim Botânico    |
| 7  | COMPUTADOR(ES) EM CASA       | 02                    | 01                    | 01                | 03                 |
| 8  | USO DO(S) COMPUTADOR(ES)     | Compartilha com irmão | Compartilha com irmão | Uso exclusivo     | Uso exclusivo      |
| 9  | OUTROS CURSOS                | Inglês (concluído)    | Inglês e Espanhol     | Inglês e Espanhol | Inglês (concluído) |
| 10 | ATIVIDADES CULTURAIS / LAZER | Yoga e rugby          | Leitura e Karatê      | Leitura e cinema  | Esgima e bicicleta |

|    |                              |                                  |                      |                   |                |
|----|------------------------------|----------------------------------|----------------------|-------------------|----------------|
| 1  | NOME                         | <b>Daniel</b>                    | <b>Mariana</b>       | <b>Rafael</b>     | <b>Beatriz</b> |
| 2  | SEXO                         | M                                | F                    | M                 | F              |
| 3  | IDADE                        | 18                               | 17                   | 18                | 17             |
| 4  | SÉRIE                        | 3º ano EM                        | 3º ano EM            | 3º ano EM         | 2º ano EM      |
| 5  | CLASSE SOCIAL                | Média-alta                       | Média                | Média             | Média          |
| 6  | BAIRRO                       | Botafogo                         | Gávea                | Botafogo          | Leblon         |
| 7  | COMPUTADOR(ES) EM CASA       | 02                               | 03                   | 02                | 02             |
| 8  | USO DO(S) COMPUTADOR(ES)     | Uso exclusivo                    | Compartilha com irmã | Uso exclusivo     | Uso exclusivo  |
| 9  | OUTROS CURSOS                | Inglês (concluído)<br>e Espanhol | Inglês (concluído)   | Inglês e Espanhol | Inglês         |
| 10 | ATIVIDADES CULTURAIS / LAZER | Remo e Aikidô                    | Academia e vôlei     | Jiu-jitsu         | Cinema, praia  |

|    |                              |                |                      |                 |                    |
|----|------------------------------|----------------|----------------------|-----------------|--------------------|
| 1  | NOME                         | <b>Roberto</b> | <b>Diego</b>         | <b>Bernardo</b> | <b>Júlia</b>       |
| 2  | SEXO                         | M              | M                    | M               | F                  |
| 3  | IDADE                        | 16             | 17                   | 17              | 16                 |
| 4  | SÉRIE                        | 2º ano EM      | 2º ano EM            | 3º ano EM       | 2º ano EM          |
| 5  | CLASSE SOCIAL                | Média-alta     | Média                | Média-alta      | Média-alta         |
| 6  | BAIRRO                       | Gávea          | Tijuca               | Lagoa           | Leblon             |
| 7  | COMPUTADOR(ES) EM CASA       | 02             | 01                   | 02 + laptop     | 02                 |
| 8  | USO DO(S) COMPUTADOR(ES)     | Uso exclusivo  | Compartilha com irmã | Uso exclusivo   | Uso exclusivo      |
| 9  | OUTROS CURSOS                | Inglês         | Inglês               | Inglês          | Inglês (concluído) |
| 10 | ATIVIDADES CULTURAIS / LAZER | Remo           | Futebol              | Remo            | Ballet             |



|    |                              |                                |                          |                               |                    |
|----|------------------------------|--------------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------|
| 1  | NOME                         | Flávia                         | Bianca                   | Pedro                         | Juliana            |
| 2  | SEXO                         | F                              | F                        | M                             | F                  |
| 3  | IDADE                        | 17                             | 17                       | 18                            | 17                 |
| 4  | SÉRIE                        | 3º ano EM                      | 3º ano EM                | 3º ano EM                     | 3º ano EM          |
| 5  | CLASSE SOCIAL                | Média                          | Média                    | Média                         | Média-alta         |
| 6  | BAIRRO                       | Botafogo                       | Gávea                    | Botafogo                      | Humaitá            |
| 7  | COMPUTADOR(ES) EM CASA       | 02                             | 02                       | 02                            | 02                 |
| 8  | USO DO(S) COMPUTADOR(ES)     | Uso exclusivo                  | Uso exclusivo            | Compartilha com a irmã        | Uso exclusivo      |
| 9  | OUTROS CURSOS                | Inglês e Espanhol (concluídos) | Inglês (concluído)       | Inglês (concluído) e espanhol | Inglês (concluído) |
| 10 | ATIVIDADES CULTURAIS / LAZER | Praia e cinema                 | “um cineminha quando dá” | Jiu-jitsu “tô meio parado”    | Fotografia         |

|    |                              |                        |                  |
|----|------------------------------|------------------------|------------------|
| 1  | NOME                         | Vitor                  | Ricardo          |
| 2  | SEXO                         | M                      | M                |
| 3  | IDADE                        | 17                     | 15               |
| 4  | SÉRIE                        | 2º ano EM              | 1º ano EM        |
| 5  | CLASSE SOCIAL                | Média                  | Média-alta       |
| 6  | BAIRRO                       | Botafogo               | Jardim Botânico  |
| 7  | COMPUTADOR(ES) EM CASA       | 02                     | 02               |
| 8  | USO DO(S) COMPUTADOR(ES)     | Compartilha com irmãos | Uso exclusivo    |
| 9  | OUTROS CURSOS                | Inglês                 | Inglês e Francês |
| 10 | ATIVIDADES CULTURAIS / LAZER | Natação                | Tênis e futebol  |

- Os entrevistados Vitor e Ricardo foram os únicos a enviarem suas entrevistas via email.
- Os nomes apresentados nesses dados, tanto de professores quanto de alunos, são fictícios.

Após a coleta de dados, a tarefa realizada foi o relato a partir da análise dos mesmos em diálogo intenso e profícuo com a teoria que lhe serviu de suporte, objetivando que daí nasçam outras teorias. Todo esse trabalho, a coleta, a análise e o relato, em Antropologia Social, segundo Geertz, é chamado etnografia, que se traduz em *“estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”* (1989, p:15). Contudo, o trabalho etnográfico é mais que isso, *“é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’”* (1989, p:15), ou seja, a interpretação da diferença de significado.

Acredito que o mundo contemporâneo, a educação e a escola, seus espaços e seus sujeitos, assim como os problemas descritos acima e que procurei enfrentar, objetivaram pôr a Educação em diálogo com a Antropologia Social e seu arcabouço teórico. Segundo Augé (2005), o mundo moderno se presta à observação etnológica. Para ele,

*“Não é a antropologia que, cansada de campos exóticos, volta-se para horizontes mais familiares, sob pena de neles perder sua continuidade, mas o próprio mundo contemporâneo que, por causa de suas transformações aceleradas, chama o olhar antropológico, isto é, uma reflexão renovada e metódica sobre a categoria da alteridade”.* (2005, p:27)

É nessa perspectiva que esta pesquisa pretendeu se inserir, já que se ligou a investigações anteriores desenvolvidas a partir de projetos sucessivos orientados pela professora Dra. Tânia Dauster e apoiados pelo CNPq, no contexto do GEALE (Grupo de Estudos de Antropologia da Leitura e da Escrita).

A escolha desse ou daquele método, suas técnicas e instrumentos fala da filiação do pesquisador, como o uso da observação participante numa pesquisa etnográfica. O rigor metodológico, indispensável em uma pesquisa séria, nos instiga a usar esse ou aquele recurso das diversas disciplinas, dependendo do que pretendemos descobrir. Importante é a adequação das técnicas ao problema a ser investigado.

No que diz respeito à arquitetura do texto da tese, decidi dividir o trabalho em cinco capítulos, além desta introdução e de reflexões finais à guisa de conclusão.

No primeiro capítulo – **Uma Escola em análise** – procurei situar a escola como importante objeto de análise, como uma organização social concreta presente nas sociedades urbanas contemporâneas. Além das reflexões sobre as instituições escolares, procurei descrever uma escola específica, a escola

investigada e as principais características nela presentes, fatores importantes e decisivos na análise, sua estrutura, sua identidade, seu cotidiano e seus atores. Esse delineamento mostrou-se importante para a compreensão das práticas aí realizadas, objetivo principal de análise.

O segundo capítulo- **Professores e alunos: reflexões contemporâneas sobre a escola** - pretendeu apontar para os atores escolares diante das principais questões relacionadas à escola e seus desafios, inserida no mundo contemporâneo. O que emergiu das entrevistas desses professores e alunos no que tange às suas visões sobre a educação e à escola constituíram pontos importantes de análises posteriores.

O terceiro capítulo – **A Leitura e a Escrita nas múltiplas práticas escolares** - incidiu sobre as práticas de leitura e escrita nessa escola em suas relações cotidianas, nos diversos ambientes escolares, presenciais ou virtuais. Algumas considerei práticas “relacionais”, aquelas existentes na circulação do que é lido e escrito em toda a escola, em diferentes suportes por diferentes sujeitos. Outras considerei práticas “didáticas”, que também são relacionais, mas se vinculam aos momentos mais formais de ensino e aprendizagem de professores e alunos, como a sala de aula, os laboratórios e a biblioteca.

O quarto capítulo – **A leitura e a escrita de professores e alunos** – objetivou compreender como se dão essas práticas e a importância que lhes atribuem esses sujeitos no universo escolar. O que lêem, o que escrevem, como lêem, como escrevem, como ensinam e aprendem nos diferentes suportes. Como se dão essas práticas e qual sua intencionalidade. Além dessas questões foi também abordado o tema relativo à norma culta da língua diante das novas formas de escrita em suporte digital.

O quinto capítulo – **As novas tecnologias e a escola contemporânea** - procurou desvendar os significados dos usos e práticas das novas tecnologias, notadamente os meios digitais e o uso da Internet, na vida desses docentes e desses jovens, assim como sua importância, na tentativa de relativizar alguns discursos dentro e fora do universo escolar.

Espero, com esse trabalho de pesquisa, ter podido contribuir com os estudos da História Cultural, especificamente, a história do livro, da leitura e da escrita, seguindo os referenciais teóricos e metodológicos da Antropologia Social, voltado para a Educação e o universo escolar especificamente.

## 2 Uma escola em análise

*“Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do Morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu, na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos”.*

Machado de Assis, *‘Conto de Escola’*.

Neste capítulo descrevo com densidade uma escola particular, termo aqui compreendido na especificação de uma determinada escola e no seu pertencimento à rede de escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro. Essa descrição quer contextualizar o espaço de investigação, levando em conta aspectos que contribuirão para os resultados da análise consoante os objetivos principais da pesquisa, concordando com Geertz (1989) ao assegurar que os antropólogos não pesquisam as aldeias, mas pesquisam **nas** aldeias (grifo do autor).

Descrever densamente, também segundo Geertz (1989), constitui o tipo de esforço intelectual representado pela prática etnográfica, referindo-se à análise antropológica como forma de conhecimento. Não são as técnicas e os métodos que definem esse empreendimento, mas a capacidade de perceber e interpretar as diferenças de significado que emergem dos dados coletados.

Para Geertz (ibid) a etnografia é uma descrição densa e, nesse exercício, o etnógrafo tem que apreender e apresentar *“uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas”* (ibid, p:20). Nesse sentido a etnografia constitui-se em uma leitura da cultura.

É essa “leitura” que se pretende realizar ao longo desse trabalho. Descrever as particularidades dessa instituição buscando os significados que lhes atribuem os sujeitos que por ali transitam em seus papéis de educadores e estudantes, a distribuição dos espaços e os usos que lhes são dados, a identidade que constitui a marca da instituição, o cotidiano de seus personagens e como os mesmos se apresentam.

Torna-se pertinente iniciarmos com uma breve reflexão sobre a escola, vista globalmente, em sua trajetória histórica de avanços e recuos, iniciativas e revezes na qual podemos inserir as interpretações sobre as especificidades dessa escola.

## 2.1 Reflexões sobre a escola

“O homem é um ser em potência que, enquanto inacabado, está condenado a aprender”.

Rui Canário

A escola, invenção histórica e construção humana, tem sido, principalmente ao longo do último século, alvo de inúmeras análises. Muitos autores (Candau, 2000; Barroso, 1996; Nóvoa, 1995; Canário, 2006) têm realizado estudos sobre a escola e apontado as múltiplas possibilidades de análise que este espaço permite. Segundo Candau (2000), “*a escola tem sido objeto de muitas análises, reformas, debates, conflitos e sonhos...*” (ibid, p:09)

Diversos aportes epistemológicos têm direcionado esses estudos, ora para a instituição em si, ora para sua estrutura organizacional, suas formas de proceder e para seus atores, notadamente, os professores e os alunos.

Esses diversos recortes de investigação, de acordo com as questões que lhes direcionam o olhar, têm, em sua base teórica, ciências como a Psicologia, principalmente ao tratar de problemas relacionados aos alunos e suas aprendizagens, os chamados estudos pedocêntricos; e a Sociologia e a Antropologia, ao tratarem de um vasto campo de pesquisa relacionado a este universo como espaço institucional e organizacional, assim como a identidade de seus atores, suas relações, práticas e representações.

A familiaridade com a escola, independente de seu tamanho, de sua maior ou menor estrutura, de suas várias formas de organização, seja ela pública ou particular, nos leva a naturalizar fenômenos que aí ocorrem, já que ela é uma experiência social de que todos, de uma forma ou de outra, temos conhecimento. Todavia, esse conhecimento e as experiências que temos da escola podem nos ajudar a dialogar com as teorias que têm sido construídas sobre ela.

Nessa perspectiva, Canário (1996) nos adverte da possibilidade de uma ‘ilusão’ no que tange à análise da escola como dado real e concreto de forma direta, não levando em conta o caráter construído desse objeto de estudo, algo transitório e sujeito a constantes retificações. Segundo esse teórico (ibid), é a atividade investigativa que possibilita a transformação de objetos sociais, no caso a escola, em objetos científicos, e, de acordo com a multiplicidade de olhares teóricos, a escola corresponde a múltiplos objetos de estudo. A escola, então, torna-se um objeto de estudo científico a partir das questões que lhes dirigem seus investigadores. Dessa forma, é a teoria que decide aquilo que é, ou não, observado, pois as perguntas têm prioridade sobre as respostas.

Os estudos mais recentes, que percebem a escola como um objeto de estudo científico, analisam os fenômenos que nela ocorrem e indicam a existência de conflitos, de relações desiguais, e de uma “*certa sensação de inadequação aos tempos atuais...*”, segundo Candau (2000, p: 09)

Há fatores externos que incidem sobre a escola, que interferem em sua forma e em seu cotidiano, e que nos remetem à óbvia constatação de que ela não se constitui em algo abstrato, que paira sobre e além de nós. Ela insere-se em um tempo histórico e em um espaço geográfico e está presente na sociedade moderna como uma de suas principais instituições.

Nessa perspectiva, encontramos-nos, então, diante de duas visões ou campos de discussão sobre a escola. Uma que nos remete a algo perene, imutável, que tem se configurado de uma determinada forma, a forma escolar, com uma estrutura organizacional, fruto de uma racionalização do trabalho escolar, que tem se mantido desde a sua concepção, como a divisão dos alunos por classes correspondentes à mesma faixa etária, a constituição dessas classes com um professor que ensina uma determinada disciplina e vários alunos que aprendem ao longo de um determinado tempo.

Ao lado dessa visão, há outra que nos aponta para as diversas mudanças pelas quais tem passado a escola nas últimas décadas. A análise diacrônica de que nos fala Canário (2006), mostra que, em alguns aspectos, “*a escola que temos hoje não corresponde à mesma instituição que marcou a primeira metade do século XX*” (ibid, p:16). Segundo esse autor, a instituição escolar passou de um contexto de certezas, que vai do final do século XVIII até o início do século vinte,

à escola das promessas, que se situou do pós-guerra até a década de 1970, para a escola das incertezas, que se apresenta até os dias atuais.

Segundo Canário (ibid), a escola das certezas, partícipe da criação da noção de estado-nação, não era posta em dúvida pela sociedade. Estava voltada para uma determinada classe social, era elitista e tida como justa. Já a escola das promessas inseria-se na era desenvolvimentista e atendia às necessidades do período industrial. Através da escolarização, havia a promessa de riqueza e ascensão social, o que causou uma explosão em termos quantitativos, uma heterogeneidade dos públicos escolares e, no Brasil como em outros países, a decorrente desvalorização dos diplomas emitidos, fatos que contribuíram para a formação da escola das incertezas. Esta escola se vê, então, invadida pelos principais problemas sociais do final do século passado, como desemprego e o declínio da noção de estado-nação, passando a não ser mais garantia de sucesso para a sociedade. Os investimentos e as diversas reformas em educação não lograram o êxito pretendido principalmente devido à expansão da escola que passou a atender a um público social e culturalmente cada vez mais vasto e heterogêneo. A visão otimista de décadas atrás se transformou em desencanto e incertezas quanto ao futuro da escola, havendo, dessa forma, necessidade de reinventá-la, segundo muitos teóricos (Candau, 2000, Canário, 2006, Nóvoa, 1995, e outros), já que o modelo atual parece se mostrar obsoleto e anacrônico.

Dessa forma, a escola, que se mostra imutável em sua forma e organização, tem sido hoje afetada por fatores externos do mundo contemporâneo, principalmente devido às novas formas de acesso à informação, além de sua velocidade e abundância, e às novas formas de nos comunicarmos através dos meios disponibilizados pelos novos suportes eletrônicos.

É importante perceber que, no caso da pesquisa em questão, este objeto social é percebido como objeto científico, passível de análise, a partir do olhar teórico da Antropologia, objetivando aí desvendar suas práticas, especificamente leitoras e escritoras.



## 2.2 Entrando em campo: uma escola particular

*“Sociologização e antropologização da pesquisa privilegiam o anônimo e o cotidiano onde zooms destacam detalhes metonímicos – partes tomadas pelo todo”.*

Michel de Certeau

São 6:40h de uma manhã cinzenta. O congestionamento em frente ao colégio já é grande, obrigando o guarda municipal a, entre apitos e gestos largos, andar de um lado a outro na tentativa de organizar o aparente caos diante do sinal em frente ao portão de entrada de alunos. São buzinas que ecoam pedindo passagem, acordando os últimos sonolentos que chegam para mais um dia de aula; são vans de transporte escolar que tentam estacionar próximo à entrada, são diversos carros de passeio com pais apressados que param, por alguns minutos, em fila dupla para deixarem seus filhos. O primeiro sinal toca alto e o inspetor chama os que chegam apressados.

Pela portaria central entram professores e funcionários para mais um dia de trabalho. Logo na entrada, no “hall” principal do colégio, encontra-se à esquerda a bancada de madeira clara atrás da qual estão os funcionários da portaria que monitoram a entrada de todos os que têm acesso ao prédio central do colégio. Em frente há um painel com diversas informações sobre o cotidiano do colégio, como fatos importantes que acontecem ou acontecerão brevemente, os aniversariantes do mês, fotos de funcionários homenageados por diversas razões etc. À direita, vê-se um conjunto escultórico majestoso em estilo barroco que impressiona a todos os visitantes que por ele passam. Todavia, para os que costumam chegar tão cedo vários dias da semana, a imponência desse ambiente não mais causa espanto. Seguindo em frente há uma porta larga também em madeira clara posterior a um largo, porém pequeno corredor com grandes quadros de ambos os lados que contêm mensagens e imagens de fatos do colégio ou que remetem a reflexões, com textos e fotos coloridas.

Ao transpormos essa porta, descortina-se a parte antiga do colégio, um prédio de três andares, em formato retangular, com corredores abertos protegidos por muretas. Ao centro, há um gramado, altas palmeiras e um grande sino de bronze ao centro, o conhecido pátio do sino. As escadarias de madeira, que

mostram em cada degrau as marcas das gerações de estudantes que por ali passaram, rangem ao som dos passos de estudantes e professores do ensino médio que sobem para mais um dia de aulas.

Ouve-se o segundo sinal. As portas das salas se fecham. Alunos atrasados aguardam do lado de fora. Nos segundo ou terceiro andares, dedicados às últimas séries do ensino médio, os alunos estão debruçados sobre as muretas dos corredores ou simplesmente encostados nelas; no térreo ou primeiro andar, alguns se sentam nas muretas ou no chão aguardando o término da primeira aula para entrarem nas salas. Carregam grandes mochilas nas costas ou as colocam no chão. Muitos estão com livros ou cadernos abertos sobre o colo. Lêem, escrevem, estudam. Muitos estão com fones no ouvido. Aparelhos de mp3 e i-pods, assim como agendas eletrônicas, são percebidos sobre ou sob a camisa do colégio. Alguns conversam em voz baixa. O silêncio impera no grande casarão secular.

Os estridentes sinais tocam para marcar a divisão das aulas, o horário do recreio e o momento da saída. Nesses momentos, a ruidosa e típica movimentação de professores e alunos é ouvida. No horário do recreio, essas vozes somam-se ao barulho da descida desses atores pelas velhas escadas de madeira. Conversas e risadas.

Os primeiros vão para a sala dos professores, uma sala em formato retangular com uma bancada de granito escuro que ocupa toda a extensão de um dos lados menores, logo à entrada. Sobre essa bancada, há uma pia com sabão líquido e toalhas de papel; garrafas térmicas com café e mate, potes de plástico com biscoitos doces e salgados. Próximo à entrada, vê-se uma grande mesa retangular com cadeiras a sua volta. Ao fundo, há sofás e poltronas, outra mesa menor com algumas cadeiras e uma bancada com o telefone. Sobre esta última parte da sala, há um mezanino cujo acesso se dá por uma estreita escada lateral, ao lado da porta de entrada. Nesse mezanino se encontra outra bancada com computadores e impressora para uso dos professores. Nas paredes da sala, há painéis com avisos diversos, tanto de cunho mais administrativo quanto pedagógico. Avisos, convites, lembretes tanto internos quanto externos, como seminários, congressos, cursos e outros.

Os alunos se espalham por várias áreas do colégio. Alguns permanecem no pátio do sino ou à sua volta, sentados no chão conversando, rindo, ou simplesmente ouvindo música em seus aparelhos eletrônicos. Outros lêem ou

estudam, tendo os cadernos ou livros abertos sobre as pernas, em grupos ou solitariamente. Na parte de traz desse prédio, há o campo de areia, a cantina com cadeiras e mesas brancas onde se sentam para lanche. Conversam, riem e namoram sob o olhar atento de algum inspetor que de vez em quando aparece. Alguns alunos preferem a biblioteca, onde consultam nos livros ou na internet, terminam deveres ou estudam para alguma avaliação.

A grande dificuldade que me impus ao debruçar-me sobre esse trabalho foi de disciplinar meu olhar com os recursos advindos da teoria antropológica diante do que me pareceu familiar para estranhá-lo. Transformar o familiar em exótico, relativizando o visto, ouvido e vivido, foi meu maior desafio ao longo de toda a coleta de dados e análise posterior. Foi por acreditar na complexidade do universo escolar com suas várias nuances e cores, pelas diversas possibilidades de estudo e interpretação no ambiente escolar, que me lancei nesta investigação. Velho (1997) afirma que

*“o próprio trabalho de investigação e reflexão sobre a sociedade e a cultura possibilitam uma dimensão nova da investigação científica, de conseqüências radicais – o questionamento e exame sistemático de seu próprio ambiente”* (ibid, p: 128).

Conheço esse ambiente, conheço seus sujeitos e suas rotinas; mais do que isso, é nesse espaço que me vejo cotidianamente e me reconheço. Como adquirir o distanciamento necessário para vê-lo e analisá-lo sob o viés de uma disciplina? Como transformá-lo em objeto a ser investigado? Recorro mais uma vez a Da Matta (1978) para me ajudar a perceber essa difícil transformação e vê-la também como um auto-exorcismo, como um movimento drástico em que viajamos sem sair do lugar, segundo suas palavras. Essa necessidade de desligar-me emocionalmente, de mergulhar nessa cultura aparentemente tão familiar e em tudo que dela faz parte, e de estranhar suas práticas e seus rituais exige grande esforço metodológico. Para esse autor (ibid),

*“não é por outra razão que todos aqueles que realizam tais viagens para dentro e para cima são xamãs, curadores, profetas, santos e loucos; ou seja, os que de algum modo se dispuseram a chegar no fundo do poço de sua própria cultura. Como conseqüência, a segunda transformação conduz igualmente a um encontro com o outro e ao estranhamento”* (p:29).

Todavia, é fruto também do meu conhecimento sobre educação e escola adquirido ao longo de tantos anos de exercício contínuo da profissão e dos estudos e das reflexões feitos de forma solitária ou coletiva que percebo que as escolas, assim como seus atores, apresentam diferenças e marcas próprias. Dessa forma, percebo que *“o meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos”* (Velho, 1997, p:128), pois cada uma possui seu ritmo, sua cultura, sua rede de relações e interações.

### 2.3

#### Aspectos estruturais

*“O aparato tecnológico nas escolas é importante. Tem que ter. O nosso colégio tem que estar sintonizado com a sociedade e ela usa a tecnologia e o colégio aqui usa isso”.*

Francisco, 17 anos, aluno do ensino médio

O presente estudo se dá em uma escola confessional católica da rede privada da zona sul da cidade do Rio de Janeiro e atende prioritariamente a um público classificado como de classe média, média-alta e alta dessa cidade, situando-se entre as escolas reconhecidas pela mídia como de excelência<sup>4</sup>. No período em que ocorreu a pesquisa, a escola contava com cerca de 3.500 alunos cursando de Jardim 3 da Educação Infantil ao 3º. ano do Ensino Médio, e 473 educadores, entre professores e funcionários.

Vale ressaltar que essa escola mantém há 40 anos – completados em 2008 – um curso noturno gratuito voltado para jovens e adultos (EJA), que oferece formação da alfabetização ao ensino médio, além de cursos profissionalizantes pós-médio.

Esta escola foi escolhida por atender a algumas determinações necessárias à consecução dos objetivos da pesquisa, quais sejam, revelar as práticas e representações de leitura e escrita de professores e alunos na escola hoje, nos seus próprios termos, buscando o significado que emerge dessas práticas que se dão em diferentes suportes, como os manuscritos, os impressos e os digitais. Qual o

---

<sup>4</sup> Ver CORREA DOS SANTOS, M.P.G.S, **Escola Católica e Formação das Elites: um projeto conservador?** Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 1996.

impacto do uso desses suportes para esses atores no cotidiano escolar? O que pensam e como os utilizam? Quais as formas de sociabilidade existentes entre os mesmos na mediação dessas práticas? Qual o investimento pessoal e institucional feito na formação continuada dos professores no que tange ao acesso a essas diversas práticas? Esses foram objetivos traçados previamente à investigação.

A escola em questão situa-se em uma movimentada rua de um bairro da zona sul da cidade e recebe estudantes de diversos locais, mais ou menos próximos que optam pela tradição e o reconhecido ensino de qualidade, segundo as fontes de consulta. Devido à sua grande extensão e ao expressivo número de alunos, ela tem com duas portarias, a central e outra exclusiva para o primeiro segmento, ambas com portas blindadas, piso de granito e porteiros uniformizados. Seu imponente prédio central conta com mais de cem anos, em estilo renascentista de formato retangular, tendo ao centro um grande gramado cortado por caminhos de pedra em formato de cruz com um sino de bronze ao centro – conhecido como pátio do sino. As diversas salas de coordenações, secretarias, Igreja, uma capela, auditórios e todas as salas de coordenações pedagógicas dos últimos segmentos encontram-se no andar térreo. Os 02 andares superiores são compostos de salas de aulas, laboratórios, e outras salas de coordenações de séries, além das salas de formação cristã e do núcleo de mídia e educação, além do acesso à biblioteca central que será apresentada posteriormente. O prédio menor localizado em posição contígua à direita desse prédio principal abriga o primeiro segmento, ou Fundamental 1, composto de seis séries até o 5º. ano, contando com uma estrutura física e de apoio própria para atendimento às especificidades dessas séries.

Na parte detrás do grande prédio, encontram-se o grande campo de areia com traves dispostas de diversas formas permitindo que jogos simultâneos aconteçam, o Centro Esportivo, o Departamento de Esportes, a piscina, o Departamento Médico, diversos banheiros, a cantina e o parquinho.

Além dessa estrutura física, a estrutura organizacional dessa escola possibilita a elucidação das questões postas anteriormente, no que tange ao aparato tecnológico existente e ao investimento em formação dos educadores. Segundo *folder* distribuído às famílias após a matrícula de início de ano, algumas características quanto a essas estruturas assim se apresentam:

*“Educar no século XXI exige investimento em tecnologia, mas tendo os seres humanos sempre em primeiro lugar. Assim, a preocupação com a infra-estrutura de recursos e melhores condições de trabalho para a equipe de educadores é constante no colégio, favorecendo o permanente aprendizado de estudantes e educadores”.*

Considerei de extrema importância para responder às questões expostas nessa investigação a escolha de uma instituição que tivesse entre seus empreendimentos estruturais esse investimento constante em tecnologia em seus diferentes suportes e meios, quais sejam, bibliotecas, laboratórios, recursos de informática e multimídia. Entendo que somente dessa forma poderia perceber os diversos usos desses suportes, a visão que os atores escolares têm deles, como os utilizam e de que forma interferem em seu fazer didático e pedagógico.

Para as disciplinas do núcleo comum, a escola em questão possui<sup>5</sup> 29 salas de aula no primeiro segmento que comporta da Educação Infantil ao 5º. ano do Ensino Fundamental 1; 44 salas de aula do 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio; 03 salas de Educação Artística; 01 sala de Educação Musical; 01 Anfiteatro; 03 salas para múltiplas turmas, sendo um total de 81 salas, todas com ar condicionado. Há também 06 salas com equipamento multimídia e ar condicionado especificamente para o ensino de Línguas Estrangeiras; 03 laboratórios de Ciências para o Ensino Fundamental; 03 laboratórios de Biologia, Química e Física para o Ensino Médio.

Quanto aos recursos específicos de Informática Educativa, a escola apresenta 04 lousas eletrônicas, 07 laboratórios de Informática para estudantes, 208 computadores conectados em rede e à Internet, servindo laboratórios, salas de aula e setores pedagógicos, 02 salas de computadores para professores, 02 laboratórios de Robótica Educacional, além de 20 computadores disponíveis a todos os alunos na biblioteca central e um computador em cada sala de aula do primeiro segmento. Os recursos multimídia englobam 04 salas e mini-auditórios com equipamento multimídia, 01 auditório com o mesmo tipo de equipamento, 01 laboratório de produção de vídeo, mais de 4000 títulos de vídeos e DVDs didáticos de diversos gêneros, mais de 500 títulos de mapas e material didático tridimensional.

---

<sup>5</sup> Os dados aqui apresentados foram retirados de documento veiculado pela secretaria da escola e entregue aos pais de alunos no ato da matrícula.

Além desses recursos, a escola possui na Biblioteca Central mais de 60.000 títulos de gêneros variados, além de diversas revistas, 01 Biblioteca Infantil com cerca de 8.000 títulos, 01 Centro Esportivo com 03 quadras duplas, 01 campo de futebol soçaito, 01 piscina semi-olímpica, 01 academia de ginástica e de atividades esportivas e culturais, 01 parque infantil e uma lanchonete, além dos espaços de recreação e convivência.

## 2.4 A identidade

*“Toda identidade, ou melhor, toda declaração identitária, tanto individual quanto coletiva, é então múltipla, inacabada, instável, sempre experimentada mais como uma busca que como um fato”*

Michel Agier

A identidade analisada a partir de uma perspectiva antropológica valoriza os processos existentes no contexto, segundo Agier (2001). Ela constitui-se, então, de forma contextual, relacional, situacional, e é passível de ser detectada numa pesquisa empírica que leva em conta esses aspectos. Foi nesse sentido que este trabalho foi concebido ao procurar delinear a identidade de uma instituição escolar, entendendo que essa realidade “é ‘construída’ (grifo do autor) pelas representações dos atores, e essa construção subjetiva faz parte ela própria da realidade que o olhar do observador deve levar em consideração” (ibid, p:11).

*“Esta escola prepara muito bem para o acadêmico, mas também prepara para você ser um cidadão”,* afirma Daniel, 18 anos, aluno do ensino médio da escola em que a pesquisa se realizou. Essa afirmação corresponde ao que está expresso no projeto pedagógico da instituição como uma de suas finalidades educacionais. Neste documento, como opção curricular, lê-se que o colégio busca “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, princípio constante também na LDB no. 9.394 de 1996.

Rica em documentos<sup>6</sup> que lhe norteiam a vida escolar, a identidade do colégio pretende englobar as diversas dimensões de formação do ser humano, numa pedagogia integral que apresenta diversas características, tais como a relevância da realidade do mundo, a inclusão de uma dimensão religiosa permeando toda a educação escolar, essa educação vista como instrumento apostólico e a promoção do diálogo entre fé e cultura.

Na perspectiva da formação integral de cada indivíduo, a educação nesta instituição pretende ter como um de seus objetivos o desenvolvimento de todos os “talentos dados por Deus” a cada indivíduo como membro da comunidade humana. Essa formação inclui o domínio das disciplinas básicas do currículo, baseado num ensino de qualidade, que inclua o desenvolvimento da capacidade de raciocinar de forma lógica, reflexiva e crítica.

Também o estudo atento e crítico das novas tecnologias e das influências dos meios de comunicação em conjunção às ciências físicas humanas e sociais formam o escopo pretendido na compreensão da pessoa humana. O desenvolvimento da imaginação, da afetividade e da criatividade dos alunos, assim como seu desenvolvimento físico, deve fazer parte dos conhecimentos trabalhados no seio das disciplinas escolares.

Todos os aspectos educativos apresentados devem objetivar a formação de uma pessoa em sintonia com os tempos atuais, mas cuja vida inclua hábitos permanentes de reflexão, uma pessoa competente, a partir de sólida formação acadêmica, uma pessoa consciente de si e do mundo que a cerca e do país em que vive, uma pessoa compassiva diante das desigualdades e injustiças, e uma pessoa comprometida com os demais.

A educação proposta por esta instituição, constante nos documentos veiculados, é orientada para valores, incentiva um conhecimento realista de si, do outro e do mundo em que vivemos; propõe Jesus Cristo como modelo de vida humana, proporcionando ações pastorais e celebrando a fé presente nos momentos de oração e serviço.

No projeto pedagógico desse colégio, constam alguns importantes aspectos de sua identidade que dizem respeito à opção curricular e ao modelo pedagógico,

---

<sup>6</sup> As afirmações transcritas constitutivas da identidade da instituição onde a pesquisa se deu foram retiradas de seus principais documentos a que toda a comunidade educativa tem acesso.



assim como à relação professor-aluno e à formação continuada de seus educadores.

Quanto à opção curricular, a rede de colégios da qual esse colégio faz parte, afirma, em seu projeto educativo voltado para todas as suas unidades, que a organização e as metodologias adotadas, assim como os critérios de avaliação e as relações que se estabelecem no processo pedagógico tenham a pessoa do aluno como figura central e objetivo fundamental. Nessa perspectiva, pretende-se adotar o método de uma pedagogia ativa em que o aprendiz é o ator principal de seu desenvolvimento e aprendizagem, tendo o professor um papel de orientador e mediador.

A organização curricular aponta para o princípio da flexibilidade, envolvendo um conjunto de conhecimentos e atividades básicas e outras de caráter complementar. Dessa forma, esse currículo pretende ser dinâmico, ajustando-se às mudanças sociais, científicas e tecnológicas do mundo contemporâneo, estando sempre a serviço do aluno e dos interesses e necessidades de sua formação.

Um exemplo de dinamismo, flexibilidade e abertura às necessidades dos tempos atuais reside na preocupação de se inserir nos programas curriculares questões de natureza étnica, de gênero e ecológica, além do aprendizado pautado em valores como justiça, solidariedade e cidadania.

O modelo pedagógico baseia-se, segundo esse mesmo projeto, num estilo próprio de ensinar e educar que, enfatizando a formação integral da pessoa humana, procura construir todo o processo pedagógico a partir da adoção de uma didática que pressupõe o respeito a determinados princípios, quando da elaboração dos planejamentos, planos de ensino, aulas, assim como na própria relação entre professores e alunos.

Outro aspecto importante inserido no projeto do colégio em questão é o da formação continuada de seus educadores. Cabe, inicialmente, a cada educador a elaboração de um plano pessoal de formação permanente e integral, contudo o colégio possui um programa de formação de todos os membros da comunidade educativa, segundo o projeto supracitado. Essa formação abrange tanto aspectos religiosos, de acordo com a confessionalidade da instituição, quanto os aspectos acadêmicos e pedagógicos, com reuniões e encontros remunerados na própria

instituição e ajuda financeira para participação em cursos, seminários, congressos ou outros cursos que exijam tempo e dedicação mais significativos.

É importante, contudo, salientar que os principais traços da identidade dessa instituição, constantes em seus principais documentos, poderiam também ser encontrados em diversos outros colégios, principalmente aqueles de confessionalidade católica. Porém, segundo a fala dos personagens entrevistados, a instituição possui algumas características associadas à sua identidade que a diferenciariam de outras instituições católicas do mesmo porte. Escolho as quatro mais representativas que surgiram dessas falas em vários momentos. A “atualidade”, ou seja, a necessidade de estar e de se fazer presente no meio em que se encontra; a “formação de líderes”, formação que se quer integral – excelência acadêmica e humana, voltada para os valores; “leigos colaboradores”, o trabalho conjunto, jesuítas e leigos que partilhem a mesma visão de educação; e a “inacianidade”, termo recorrente nas entrevistas realizadas e que será explicitada na própria fala de alunos e professores.

Outro tema a respeito da identidade desse colégio que emergiu dessas falas referiu-se a uma proposta pedagógica particular, criada no bojo das discussões internas da rede, divulgada para todos os colégios que dela fazem parte, incluindo esse onde a pesquisa se deu. Essa proposta intitula-se *Pedagogia Inaciana*<sup>7</sup>. Essa proposta apresenta um paradigma pedagógico dividido em cinco etapas ou passos, quais sejam, contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação, e objetiva, nessa ordem, levar em conta o contexto sócio-cultural em que vivemos, incluindo a realidade e as vivências dos alunos como o primeiro passo na elaboração de qualquer programa ou planejamento. A riqueza e diversidade das experiências nas quais se deve dar primazia à aprendizagem do aluno é o segundo passo, seguido de uma reflexão sobre a relevância e aplicação possível do que se aprendeu e em que esse conhecimento contribui para alterar alguma noção ou atitude anterior. Essa reflexão deverá levar a uma ação, um movimento que se quer primeiramente interior, mas que pode se traduzir em real ação concreta constitutiva da formação em valores pretendida. Por fim, a avaliação deverá estar presente tanto em seus

---

<sup>7</sup> Essa proposta apresentou-se em forma de documento publicado em 1993 – **Pedagogia Inaciana: uma proposta prática** -, após tempo dedicado à sua elaboração pela Comissão Internacional do Apostolado Educativo da Companhia (ICAJE).

aspectos mais acadêmicos como nos atitudinais, de forma diagnóstica e processual.

É importante salientar que esses aspectos da Pedagogia Inaciana fazem parte das discussões e permeiam os projetos e planejamentos elaborados em todos os segmentos, a ponto de o momento de reuniões a título de planejamento ou formação continuada dos professores chamarem-se PPI (Paradigma Pedagógico Inaciano). É comum em diversos momentos do cotidiano do colégio um educador referir-se a um desses encontros utilizando essa expressão. *"Hoje tem PPI do ensino médio". "No PPI do mês passado nós discutimos tal assunto"*. Para quem chega, há um estranhamento nos termos referentes a essa proposta como se houvesse um código entre esses atores do qual os novatos têm que se apropriar, segundo a coordenadora Helena.

Contudo, o que faz esse colégio ser o que é, além do que consta em seus documentos, na visão daqueles que nele trabalham e estudam? Nessa perspectiva, destaco algumas categorias que emergiram da fala dos atores entrevistados e apontam para aspectos que situam essa instituição entre tantas outras escolas de prestígio em nossa cidade.

Inicialmente, intuo uma visão que ousou denominar “paternalista” na relação de alguns educadores, principalmente aqueles que trabalham no colégio há muito tempo, com a instituição, em que vida profissional e vida pessoal se misturam, como declara Edna, professora de Inglês.

*“Pra mim, este colégio é tudo, é tudo. Adoro trabalhar aqui. Eu tenho dificuldade, porque quando você trabalha há 29 anos numa empresa, você tem sua vida, a sua história ali. Eu acho que o colégio comigo sempre foi muito coerente, o que ele prega como uma instituição católica e na minha vivência, sempre que eu precisei contar com a compreensão da escola em certos momentos, eu tive essa compreensão com tanto respeito, com tanta dignidade, que eu sinto que pra mim é um lugar assim, é quase como uma casa, é exatamente uma casa, é de muita importância. É impressionante. Em situações difíceis, nunca me faltou. Eu amo este colégio. É um privilégio!”*

Outro aspecto recorrente nas entrevistas disse respeito à visão que denomino instigadora percebida por muitos professores, em que a dinâmica

própria da instituição motiva o profissional a estar sempre em movimento. Isto é o que declara Anna, professora de Arte.

*“O colégio é a escola de formação que eu tive. (...) O colégio coloca pra gente como desafio o de você não estar estabilizado e conformado com aquilo que faz. Eu acho que o colégio tem esse movimento de você poder ser mais. O professor que consegue se adaptar ao colégio, ele trabalha em qualquer lugar, e aí ele vai se desinstalar sempre, em qualquer outro lugar. Da mesma forma que os meninos têm uma marca inaciana, o professor que veste de verdade a camisa do colégio, ele tem uma marca inaciana. (...) Se eu não tivesse entrado no colégio, eu não sei se eu faria as coisas todas que eu fiz”.*

Alexandre, professor que atua na área de Informática Educativa, corrobora essa visão afirmando que

*“quando eu fui trabalhar no colégio, eu achei que não ficava lá seis meses. Achei que nem eu agüentava o colégio, nem o colégio me agüentava. E foi com certa surpresa que percebi que o colégio apostava em algumas inovações, que havia espaço para isso, percebi que a vanguarda é uma questão muito importante para os jesuítas. Sou muito irrequieto, mas tive espaço pra essa ‘irrequietude’”.*

O investimento tanto na estrutura quanto na formação de sua equipe docente é também outro aspecto importante reconhecido pelos professores, como afirma Renata, professora de Língua Portuguesa.

*“Não nos faltam meios econômicos, nossas escolas são bem montadas, são modernas. Os alunos têm acesso ao que há de mais moderno, os professores são bem formados, pois o colégio investe na formação do professor, nesse setor de ponta, tanto no campo de sua especificidade como no campo mais amplo da educação”.*

Para os alunos, o orgulho e o carinho pela instituição naquilo que ela representa em termos de tradição e a soma de excelência acadêmica e formação foram aspectos evidenciados nas entrevistas. Rafael, 18 anos, aluno do 3º ano, emociona-se ao falar do colégio, justificando tratar-se do último ano.

*“Sou suspeito, pois amo o colégio. Sempre estudei aqui e desde que cheguei aqui, eu amo. Aqui é uma raridade, desde o primário até o ensino médio. Ele cria uma relação com outros colégios da rede, propõe atividades legais, esportivas e artísticas, a Bienal... Incentiva a leitura. Não consigo ver um aspecto negativo, mas meu conceito é parcial, né?”*

Contudo, para muitos educadores do ensino médio, todos os aspectos enfocados que procuraram delinear a identidade desse colégio constituem um norte, um direcionamento de que todos têm conhecimento, mas que ainda não foram plenamente alcançados. Dentre os desafios apontados, o que surge na fala desses educadores com mais frequência diz respeito a certo desequilíbrio ou mesmo, especificamente no segmento investigado, incoerência, entre a exigência da excelência acadêmica reconhecida, destacando-se neste segmento o exame vestibular, e a elaboração de um currículo mais voltado aos diversos aspectos culturais e artísticos, além de uma educação em valores e a realização de um verdadeiro trabalho apostólico.

Ao procurar debruçar-me sobre os dados coletados sobre a identidade dessa instituição presentes nas falas de seus atores, algumas inquietações me vieram no que tange à relação que procurei desenvolver durante os diversos momentos de coleta, principalmente as entrevistas, voltadas mais para os professores. Acredito ter havido um esforço de estranhamento maior da minha parte do que de meus colaboradores. Temo por uma postura de reverência em relação ao colégio devido ao fato de esses atores me verem como uma profissional inserida no corpo dessa instituição e não como pesquisadora, possibilitando a existência de uma relação de poder entre entrevistador e entrevistado que procurei evitar, mas que pode ter se revelado incontrolável.

Em que pese a possibilidade de a fala desses entrevistados ter se revelado de acordo com aquilo que supunham eu gostaria de ouvir, esforcei-me por extrair desse fato elementos interpretativos significativos no delineamento dessa identidade institucional. Esse movimento constituiu-se em verdadeiro *“tour de force”* no intuito de objetivar os dados coletados.

Recorro mais uma vez a Laplantine (2007), ao postular que *“se é possível, e até necessário, ‘distinguir’ (grifo do autor) aquele que observa daquele que é observado, parece-me, em compensação, impensável dissociá-los. Nunca somos testemunhas objetivas observando objetos, e sim sujeitos observando outros*

*sujeitos.*” (ibid, p:169). Percebo, então, que são subjetividades, a minha e a dos entrevistados, que se entrelaçam em teias de pertencimentos, de reconhecimentos e tentativas de distanciamento, dinâmica constitutiva desses momentos que variam conforme a situação e posição dos atores envolvidos, que estiveram presentes ao analisarmos esse perfil identitário.

## **2.5 Concluindo o capítulo**

Nesse capítulo procurei trazer algumas questões sobre a escola que julguei relevantes para compreendê-la como um objeto de análise do bojo de uma pesquisa de cunho etnográfico. A escola de ontem e a de hoje, o desafio de reinventá-la diante das demandas que hoje se apresentam.

Ao entrar no campo de investigação, procurei apresentar uma escola específica cujas características e delineamentos permitiram a realização de análises posteriores. Minha intenção ao entrar nessa escolar foi perceber seu cotidiano, a estrutura subjacente às práticas que aí se desenvolvem, assim como os diferentes aspectos que lhe dão identidade. Compreender essa dinâmica escolar mostrou-se fundamental para respondermos às principais perguntas que nortearam os objetivos da pesquisa.

### 3

## Professores e alunos: reflexões contemporâneas sobre a escola

*“Ora, reconhecer que a relação professor-aluno envolve a totalidade da ação profissional do professor implica reconhecer, também, que os professores, necessariamente, aprendem no contato com os alunos e serão melhores professores quanto maior for a sua capacidade para realizar essa aprendizagem”.*

Rui Canário

Este capítulo objetiva retomar questões importantes relacionadas à escola diante dos desafios presentes no mundo contemporâneo, sua forma e organização. Contudo essas reflexões apresentam-se na percepção daqueles que vivenciam seu cotidiano: professores e alunos.

Ao tentar delinear quem são esses atores, docentes e discentes da instituição apresentada anteriormente, deparei-me, na análise das entrevistas, com visões de mundo e posturas que julguei importantes apresentar com o intuito de dar mais visibilidade a essa realidade escolar, já que esses aspectos consistem-se em elementos importantes na elucidação das principais questões da investigação.

### 3.1

#### Reinventar a escola: escolhas possíveis?

*“A cultura escolar supõe necessariamente uma seleção entre materiais culturais disponíveis num determinado momento histórico e social”.*

Vera Candau

A necessidade e a urgência de reinvenção da escola nos dias atuais não são percebidas unicamente pelos que se debruçam sobre esse campo científico em seus diversos estudos e análises. Também aqueles, seus principais atores – professores e alunos - que vivem seu pulsante cotidiano demonstram algum grau de insatisfação por diversos aspectos da forma e da organização escolares.

Francisco, 17 anos, aluno do ensino médio, afirma que *"a educação é falha, os governos não dão valor aos professores que são a base da sociedade"*; Ana, 16 anos, diz que *"A escola tem o desafio de integrar o indivíduo à sociedade, e ela não faz isso"*.

Já Vítor, 17 anos, refere-se à escola como *"atrasada. Em lugar nenhum do mundo ela está ideal. São realidades diferentes no mundo. E aqui no Brasil está pior. Há atraso no currículo"*. Roberto, 16 anos, questiona: *"a gente aprende essas coisas pra quê? Há uma preocupação com o ensino das disciplinas técnicas, quando as humanas são mais importantes. Embora o sistema escolar tenha evoluído, ainda há inúmeras falhas nele..."*

Esses são alguns depoimentos dos jovens do ensino médio da escola em que se deu a pesquisa. Percebemos que, ao serem perguntados sobre a educação e depois sobre a escola, tiveram muita dificuldade de analisá-las separadamente. Ao falarem de educação, referiam-se sempre à educação escolar, e a escola surgia sempre como algo concreto, parte da vida de cada um deles e sobre a qual se sentiam com autoridade para falar. Canário (2006) já havia expressado esse uso comum dos dois termos ao afirmar que *"um balanço da educação no século XX é quase inevitavelmente um balanço da educação escolar, na medida em que a instituição escolar foi, progressivamente, tornando-se o único ponto de referência de toda a ação educativa"* (ibid, p:13).

Também Lúcia, professora deste mesmo segmento, demonstrou as mesmas inquietações que seus alunos ao afirmar o seguinte:

*"Ficou uma coisa pragmática que não cabe mais. Informação não é conhecimento. A escola deve ser o lugar do conhecimento, não da informação e ainda não estamos lá. Não há essa cultura. Informação tem na internet, é só buscar. Acho que a educação está em crise. O estado interfere demais e não faz seu papel. Os alunos devem participar mais, falar mais, saber falar, construir mais ..."*

Outros professores entrevistados levantaram questões sobre a educação e, especificamente, sobre a escola em seus vários aspectos, quais sejam, estruturais,



organizacionais e sócio-culturais. Eles se queixaram do número de alunos em cada turma, segundo eles, excessivo para a qualidade acadêmica pretendida; da exigüidade de aulas de algumas disciplinas, principalmente da chamada área de humanas, e da ausência de equilíbrio na divisão entre essas áreas. Para o professor Júlio, *"a escola deveria ter tempo integral e outras disciplinas mais artísticas e que desenvolvam outras competências nos alunos"*.

A questão específica da estruturação curricular<sup>8</sup>, alvo de questionamentos de diversos professores entrevistados, principalmente os das áreas de humanas e sociais, nos remete a discussões sobre cultura e poder no espaço escolar evidenciadas pela distribuição das disciplinas no currículo. A crítica que se faz incide sobre a reificação de um currículo que foi expressão de uma realidade social e política brasileira da década de 1970 e que perdura até hoje, com algumas alterações, segundo os professores entrevistados, poucas e superficiais. A professora Lúcia afirma:

*"O conhecimento é complexo. Não pode só ensinar matemática e física. Quando proponho situações mais desafiadoras, eles dizem 'a professora é sinistra'. É importante o aluno pensar. Eu falo isso para minha equipe. O aluno deve ser capaz de perceber isso"*.

Não é objetivo deste trabalho discutir questões relacionadas ao currículo propriamente tal, muito menos sobre as teorias críticas e pós-críticas do currículo. Contudo, é mister salientar a importância e as contribuições dos estudos sobre a sociologia do currículo para a educação e o pensar a escola de forma mais consistente. Moreira e Silva (2000) esclarecem que *"o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos"*. (ibid, p:07) Ao pensarmos nas escolhas feitas daquilo que é ensinado nas escolas, concordamos com esses teóricos (ibid), ao afirmarem que

*"O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o*

---

<sup>8</sup> Uso aqui as expressões estrutura curricular e currículo em seu sentido mais estreito como elenco das disciplinas divididas por áreas do conhecimento e por séries no seio da organização escolar, e não como construção ou artefato social e cultural.

*currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (ibid, p: 08).*

O reconhecimento da não neutralidade do currículo, da sua estreita relação com as estruturas econômicas e sociais mais amplas, da sua constituição em um conhecimento corporificado e particular, tem conduzido seus estudiosos ao levantamento de questões que atingem a escola e os saberes e práticas por ela transmitidos, tais como: por que tais conhecimentos foram privilegiados em detrimento de outros? Quais as relações de poder subjacentes ao processo de seleção desse currículo particular? Em que medida o universal e o relativo se inserem no currículo escolar?

No decorrer das entrevistas com os professores, além do problema sobre a divisão mais ou menos equitativa das disciplinas escolares, emergiram questões relacionadas às escolhas realizadas no interior de cada disciplina, a elaboração dos programas e planos de ensino e a distribuição desses conhecimentos nos livros didáticos. Essas escolhas referiram-se à hegemonia cultural dos currículos escolares e a pouca presença de questões relacionadas à diversidade cultural brasileira, de natureza étnica e de gênero.

O poder instalado na relação entre currículo e cultura revela o aspecto disciplinador e normalizador da educação através das escolhas culturais realizadas na construção do currículo. A denúncia revela o imperialismo cultural exercido pelos países europeus sobre outros povos e culturas que têm sido vistos nas disciplinas curriculares como o ‘outro’, o inferior, o exótico, fortalecendo a identidade daqueles que ocupam lugar privilegiado na sociedade.

Na representação do outro a partir das próprias categorias e referências, incorre-se no erro de não reconhecer esse outro e sua cultura como legítimas, e de tentar compensar aquilo que, para nós, lhes falta, numa clara demonstração de controle e de governo. Vorraber (2003) chama a atenção de como o currículo tem cumprido esse papel hierarquizador de identidades.

Também Candau (2002) destaca aspectos relacionados à cultura no âmbito educacional, destacando a formação histórica multicultural latino-americana. O modelo cultural da escola é monocultural e hegemônico, segundo a autora (ibid), não levando em conta outras diferentes culturas, suas linguagens, seus valores, seus símbolos. A universalidade do currículo privilegia uma cultura em detrimento de outras. Contudo, adverte Candau (2002) para o perigo de cairmos

em um relativismo absoluto, em que os saberes e valores escolares se apresentariam reduzidos a um determinado universo cultural ou a um mosaico composto de fragmentos culturais carente de sentido ou abordado de forma caricata e superficial.

Nessa perspectiva, cabe perguntarmos, a que e a quem serve a opção curricular adotada na escola analisada, escolha criticada por alunos e professores entrevistados. Para os alunos, o ensino médio deveria ser dividido por áreas de conhecimento, com algumas disciplinas de base comum e outras de livre escolha de acordo com as intenções futuras de carreira, em tempo integral. Alguns professores se queixaram da não existência de um amplo debate sobre o assunto de que os mesmos participassem. Para os professores da área de exatas, disciplinas que foram alvo mais comum das críticas, o currículo está disposto dessa maneira devido à complexidade das disciplinas dessa área e ao exame vestibular que exige profundidade em todas as disciplinas. "*É injusto, mas é a realidade, o que podemos fazer?*" ressalta Carlos, professor de Matemática do ensino médio. Muitos acreditam que essa estrutura curricular obedece a uma "*ilusão*", nas palavras de Renata, professora do mesmo segmento, de garantia da excelência acadêmica e aprovação no vestibular. Contudo, como nos diz o professor Tadeu, há medo de "*se mexer no currículo, pois em time que tá ganhando, não se mexe*", já que os índices de aprovação no vestibular são altos entre os alunos dessa escola.

Outro aspecto da vida escolar que emergiu da fala dos entrevistados foi quanto às interferências externas ao universo dos estabelecimentos escolares, principalmente aquelas oriundas do mundo empresarial frequentes nos tempos atuais. A escola é uma empresa singular cujo 'produto' nunca está acabado e em que as subjetividades de seus atores não só permeiam suas atuações, mas são elas próprias que constroem as diversas atividades escolares em relação. Nóvoa (1995), ao discutir sobre a idéia de qualidade do ensino e a noção de escolas eficazes, nos fala da adoção de um "*discurso da excelência no contexto das idéias do mercado, com a importação das imagens correspondentes (prestação de serviços, clientes, produtividade, avaliação por objetivos, gestão estratégica, etc)*". (ibid, p:23) Porém, para Canário (2000), nos dias atuais, estamos

confrontados, não com problemas de eficácia na escola, mas com problemas de legitimidade.

Essas questões nos mostram a necessidade de analisarmos o universo escolar em seus diversos aspectos. Necessidade, assim como pertinência e urgência nos colocam diante de algumas constatações que nos levam a opções teórico-metodológicas importantes.

As abordagens etnográficas nos estudos sobre a escola ganharam impulso a partir da década de 1980, analisando este campo em toda a sua multiplicidade de recortes, desde a identidade dos estabelecimentos escolares e de seus atores, principalmente os professores, suas experiências e relações, ao significado social que emerge das interpretações desses sujeitos situando esta instituição na complexidade do mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, a escola, vista como construção histórica sócio-cultural, apresenta-se concretamente, algo real, como um mundo social repleto de significados formado por teias nas quais se situam e se relacionam seus atores. O trabalho etnográfico consiste na busca e interpretação dos significados que emergem dessas teias, dessa cultura, nos termos de Geertz (1989). Essa análise nos conduz a descrições diversas, fruto de cada cultura particular: a dos alunos e professores, a das rotinas e rituais escolares, seus conflitos e tradições. Ressalto a importância dos estudos que revelam os sujeitos escolares enquanto individualidades subjetivas, *“cujas experiências são marcadas pelas interações sociais, situações e acontecimentos, experiências, sentidos e significados, lutas e conflitos que permeiam os espaços escolares”* (Mafra, 2000, pp:121).

Também para André (2001) a pesquisa etnográfica permite um olhar mais próximo da escola no sentido de entender seu cotidiano e os mecanismos de dominação, resistência, opressão e contestação, assim como os valores e crenças subjacentes à realidade presente. Esse conhecimento se dá através das técnicas etnográficas, quais sejam, a observação participante e a entrevista principalmente, com o objetivo de desvelar o significado de suas ações, práticas, linguagens e representações.

### 3.2 Professores e alunos: outras percepções

*“Não há docência sem discência”.*  
Paulo Freire

A visão que os professores mostraram ter da educação, da escola, de si próprios e dos alunos foi bastante controversa. Muitos falaram da dificuldade de educar hoje devido às várias atribuições que passaram a ter e às demandas advindas do mundo atual. A ponto de Lúcia, professora do terceiro ano, afirmar: *“Estamos num dilema!”* Como um dos grandes desafios da educação escolar, apontam a ausência da família como parceira. Tadeu, professor de Matemática declarou:

*“A família está mais atrasada ainda que a escola, e é aquela velha conversa, ela acaba delegando para a escola mais atribuições e muitas vezes nós entramos em situações limite na escola por conta de não termos mais a família como parceira. E isso complica o processo educacional”.*

Já, Silvio, professor de Biologia, disse preferir que

*“a família delegue para a escola algumas responsabilidades formativas, pois, dessa forma, o colégio e os professores podem interferir mais na formação dos alunos, desenvolvendo valores como ética e moral”.*

É importante realçar que, embora tenha sido perguntado aos docentes sobre seus alunos e a estes sobre seus professores, as críticas recíprocas foram poucas e pontuais sobre determinados procedimentos. As questões voltaram-se mais para a escola, suas opções e práticas, sua estrutura, sua organização, a pouca autonomia que têm e pela inadequação da escola aos tempos atuais, e não para seus sujeitos, professores e alunos. A professora Lúcia veio em defesa dos alunos contra uma idéia, segundo ela, estereotipada, de que os mesmos não estudam ou não se interessam pela escola.

*“Os alunos não chegam mais com aquela formação de antes. Eles chegam à universidade sem aprofundamento. Os alunos não podem ser bons em tudo. Dizem que os alunos não querem nada, não concordo. O problema é da escola que faz com que eles estudem coisas que não vão interessar para seu futuro. Aí fica tudo sem profundidade. A área tecnológica tem uma sobrecarga e a escola*

*não valoriza o estudo do homem em toda a sua complexidade. Eu me debato com isso todo ano e os alunos não se sentem preparados para o que é exigido deles”.*

De forma mais contundente de crítica à cultura da escola<sup>9</sup>, a orientadora Cíntia afirmou que:

*“na escola ainda há preconceito na escolha da profissão, que tem que dar status. O mundo que mostram ao aluno é um mundo estereotipado. A escola que eu sonho deve ter mais oralidade, mais debate, que estimule o aluno a se expressar. Uma escola que encantasse”.*

Ainda numa postura bastante crítica sobre o papel da educação e da escola, Renata afirmou que

*“a educação não é messiânica, não é ela que vai resolver todos os problemas de nosso país; é emprego, é distribuição de renda. Mas a educação é a principal parceira e acho que ela está delegada a políticas de vitrine”.*

Sobre a própria situação docente atual e sobre seus alunos, em meio a algumas queixas sobre as limitações da profissão e do pouco interesse de alguns alunos, assim como a falta de estudo de outros, os professores entrevistados apontaram mais as falhas do sistema educacional e da escola em questão. Renata voltou a refletir:

*“Eu acho que o discurso de que o mundo está perdido, está terrível é que está levando os educadores à incompetência, à impotência, a não poder fazer nada, e não conseguir fazer ponte com os problemas do passado”.*

Geraldo afirmou que:

*“Esse discurso de que o mundo moderno é aterrador, é reacionário. Nós, educadores, volta e meia, temos um discurso saudosista, de um outro momento, e isso é ruim. São poucos os educadores que estão andando junto de seu tempo, na frente é*

---

<sup>9</sup> Utilizo a expressão ‘cultura da escola’ no sentido que lhe atribui Forquin (1993), “um mundo social, que tem suas características e vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta ‘cultura da escola’ não deve ser confundida tampouco com o que se entende por ‘cultura escolar”, em seus termos. (pp:167).

*impossível, mas junto, que tenha vontade de estar junto. E não tenha esse discurso saudosista ”.*

Sobre os alunos, Renata fala de forma enfática e emocionada:

*“Os alunos hoje falam da sexualidade de uma forma que a minha geração não tinha condição de falar, de outras sexualidades não aceitas. Hoje um aluno teu chega para você e diz que é homossexual, e diz porque é homossexual. Hoje a homossexualidade discutida no ensino médio é clara, ninguém esconde. Não que esses problemas não existissem, mas era escondido, era pecado, era velado... Hoje ele está à luz do dia. Me agride mais? Me agride. Me coloca desafios maiores? Me coloca. Mas eu prefiro do que aquilo que se passava por debaixo dos panos. Os educadores muitas vezes não tinham que enfrentar esses problemas, porque eles não se revelavam, mas não que eles não existissem”.*

O papel de educador dos professores desses segmentos apresenta-se difuso para alguns dos entrevistados. São especialistas. Ao serem perguntados sobre o porquê da escolha profissional, a disciplina ou a área de conhecimento específico é sempre citada pela maioria, não a dimensão formativa ou educativa da profissão. Nesse aspecto se mostram diferentes das professoras das primeiras séries que vêm nos aspectos pedagógicos da docência sua grande riqueza. Segundo Arroyo (2000), há uma indefinição profissional e pessoal que aflora entre esses licenciados e um condicionamento à história de ciclos intermediários sempre preparatórios para outros níveis. Afirmo ainda esse autor que esses docentes:

*“Possuem uma competência técnica em sua área, porém não conseguiram se afirmar como docentes e menos ainda como educadores. Não incorporaram os traços reconhecidos da professora primária, nem a confiança social. Não incorporaram a figura do educador, condutor da adolescência e juventude como a professora incorporou o cuidado, a dedicação e o acompanhamento da infância. Nem conseguiram incorporar, ainda que licenciados, os traços da imagem de docente, professor de um campo do conhecimento, reservado ao professor universitário, socialmente definido com um estatuto de competente”. (ibid, p:30)*

A procura por essa competência técnica apontada por Arroyo se confirma na escolha principal desses professores por cursos de formação continuada. Preferem focar seus estudos nas áreas ligadas a suas disciplinas específicas, não atribuindo valor aos cursos da área pedagógica e alguns mais voltados à formação espiritual oferecidos pela instituição. Devido a um maior e exigido domínio de sua

especificidade disciplinar reconhecido pela comunidade escolar e pelo fato de suas aulas terem maior remuneração em relação às aulas dos docentes do ensino fundamental, gozam, no universo escolar, de maior prestígio. Representam a elite acadêmica do colégio.

Quanto aos alunos, percebeu-se, como constam nos dados apresentados, que pertencem às camadas médias superiores da zona sul do Rio de Janeiro. A vida familiar confortável apareceu em todas as entrevistas, presente no fato de a maioria ter um quarto só para si, outros o dividem com irmãos. Nos quartos há televisão e computador de uso individual ou compartilhado também com irmãos, já que os pais possuem outro. Em duas residências, para quatro pessoas na família, há três computadores.

A variedade de atividades e o fato de que participam de várias ao mesmo tempo, sejam esportivas, artísticas ou recreativas, em suas variadas formas de sociabilidade, apontam para o pertencimento desses jovens às classes supracitadas, expandindo o campo de possibilidades, nos termos de Velho (1999), de suas escolhas futuras, munindo-os das ferramentas necessárias em termos de recursos materiais, sociais e simbólicos para que enfrentem melhor os desafios da complexidade, heterogeneidade e fragmentação da sociedade contemporânea. Percebe-se um claro investimento das famílias nos projetos de vida de seus filhos, dos quais também fazem parte, entendendo-se projeto como “*a conduta organizada para atingir finalidades específicas*”, segundo Velho (1999, p:40).

Entendendo as várias nuances e implicações do ser jovem nos dias atuais, pois há várias formas de representar essa classificação, principalmente nas sociedades urbanas atuais, é importante perceber que ela se constitui em um fenômeno sócio-cultural. Para Velho (2006), antropólogos e historiadores têm se preocupado em *desnaturalizar* tais representações de idade, em seus termos. É, pois, nesse mundo “injusto, difícil e complicado” que esses jovens dizem viver e onde irão construir seu futuro, um mundo, segundo Pedro, 18 anos, aluno do ensino médio,

*“meio louco, com muita informação que você não consegue acompanhar e você tem que ficar antenado. É tudo muito rápido, a gente enfrenta uma série de problemas muito sérios, como o aquecimento global, guerras étnicas, miséria, fome, corrupção. Esses problemas terão que ser solucionados ou pelas gerações que estão na ativa hoje ou pelas próximas, a minha, né?”*



E essa vida futura se apresenta cheia de enfrentamentos que os jovens tendem a adiar, pois a vida adulta se mostra nebulosa e incerta. Pais (2006) compara os jovens a pássaros migratórios, devido à instabilidade presente em suas vidas, e eles se encontram hoje diante de “*estruturas sociais cada vez mais fluidas*” e “*sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém...*” (ibid, p:08)

Para Pais (2006), há um investimento grande no presente desses personagens que se traduz tanto na tentativa de se apropriar do maior número possível de habilidades quanto nas escolhas por aventuras e riscos, rupturas e desvios. O importante é viver o presente, já que o futuro é imprevisível e inseguro. “*Os projetos de vida que os jovens idealizam abrem portas a um vazio temporal de enchimento adiado. Projetos de vida cujos trajetos nem sempre os alcançam*”, segundo esse teórico (ibid, p:10).

Outros adjetivos utilizados pelos jovens no delineamento da realidade atual foram “desigual, injusta, deturpada, individualista”. Ricardo, 15 anos, aluno do 1º. ano do ensino médio, afirmou que

*“o mundo tá muito deturpado, tem muita coisa errada, mas acho que é do jovem achar que tá tudo errado, na política, em tudo. E não é só no Brasil, não, tem no mundo também. Analisando a África, a União Européia, os Estados Unidos, tem muita coisa errada, e falta vontade de mudar por parte de quem pode mudar”.*

Mariana, 17 anos, aluna do 3º. ano, diz que vivemos em um mundo

*“pouco humanizado, frio e as relações são raras. As pessoas estão mais no mundo virtual, não confiam umas nas outras. Eu tenho dificuldade de lidar com isso. Parece que as pessoas hoje usam máscaras”.*

Conscientes do mundo em que vivem e da classe social a que pertencem em relação a outras na sociedade brasileira e dos bens a que têm acesso, Rafael, 18 anos, outro jovem do 3º. ano, destacou que o mundo

*“é desigual e eu pretendo lutar contra isso. Há competição entre os blocos econômicos, embora tenha diminuído a desigualdade entre os continentes do mundo, no século XIX era pior, mas a desigualdade ainda é muito forte. Eu não sinto tanto porque sou elite, mas vejo muitos problemas”.*

Sobre a educação e a escola, os jovens entrevistados, como muitos professores, tiveram dificuldades em analisá-las em separado. Falar de educação é falar da escola. E nessa análise, criticam a educação pública de nosso país pelo que ouvem dos pais e dos professores, pela leitura de jornais, pois nunca estiveram em uma escola da rede pública. Contudo, outros acreditam ser possível uma educação pública de qualidade ao citarem o Colégio Pedro II e os CAPs ligados às universidades.

Quanto ao próprio colégio, Bianca, aluna do 3º. ano, tem a mesma visão do colégio que seu colega Rafael ao afirmar que *"há excelentes profissionais no colégio, do primeiro ao último ano de estudo"*. Já Tiago, 17 anos, aponta aspectos que podem ser melhorados, numa visão mais crítica quando afirma que:

*"Estudo aqui. A mensalidade deste colégio é cara e, embora seja um dos melhores colégios do Rio de Janeiro, poderia fazer muitas melhorias no espaço educacional. Por exemplo, na diversidade nos métodos de ensino, com cursos profissionalizantes dentro do próprio colégio. Já há cursos de Robótica, Mecatrônica e Línguas, mas poderia ter mais opções. E também grupos de estudo são melhorias que o colégio poderia ter."*

As críticas ou sugestões que emergiram das falas de alguns alunos vêm ao lado de manifestação de apreço e carinho pelo colégio, somadas às já apresentadas anteriormente, espaço, segundo eles, de convivência em que amizades e namoros acontecem. Muitos aí estão desde os primeiros anos do ensino fundamental, são amigos ou conhecidos, sendo que alguns entrevistados são filhos de antigos alunos cujas famílias se conhecem há gerações. O ambiente tradicional e, em muitos aspectos, conservador, evoca, ao lado de reclamações quanto à quantidade de aulas de determinada disciplina, à falta de debates e eventos e ao currículo extenso, um sentimento de pertencimento e segurança revelados em vários discursos. *"Eu adoro aqui"*, *"É o meu colégio"*, *"Sinto maior orgulho de estudar aqui"*, *"É muito bonito e imponente"*, são falas que corroboram esse aspecto do que pensam e sentem esses jovens.

A escola, para esses jovens, além das qualidades apontadas, revela-se como espaço de acolhimento, proteção e construção de redes sociais em relação ao mundo de violência e desigualdades vivido externamente. Nesse sentido, há

concordância com o que afirma Novaes (2006) de que a escola se encontra entre as instituições sociais em que os jovens mais confiam.

Contudo, a escola não mais apresenta garantias ao futuro desses jovens em termos de obtenção de emprego e ascensão ou manutenção social, gerando em muitos deles angústia e apreensão quanto ao futuro ou, em outros, distanciamento e alienação, como relatou Diego, 17 anos, aluno do 2º.ano: *"não quero pensar nisso agora, prefiro aproveitar minha juventude enquanto posso"*. Novaes (2006) analisa esse aprofundamento das desigualdades sociais pontuando que *"os filhos dos pobres estão ficando mais pobres que seus pais, os filhos dos ricos menos ricos que os pais. Não por acaso, a diminuição das possibilidades de mobilidade social gera pessimismo e ausência de perspectiva em relação ao futuro"* (ibid, p:108).

É nessa confluência entre a satisfação prolongada da vida escolar em um ambiente que proporciona conforto e convivência social presentes nas expectativas familiares e, ao mesmo tempo, apreensão diante dos desafios que a vida futura lhes reserva que vivem esses jovens que estão tendo que reinventar formas e sentidos de se situar no mundo de hoje.

### **3.3 Concluindo o capítulo**

Retomei, nesse capítulo, reflexões que julguei relevantes para entendermos o momento de transição ou, para alguns, de crise, por que passa a escola hoje apontando para a necessidade de reinventá-la na visão daqueles que vivem a realidade escolar: os professores e os alunos.

Contudo, cabe a nós nos questionarmos de que forma e por quem será realizada essa reinvenção. Essas questões serão retomadas quando da análise de práticas contemporâneas adotadas no universo escolar que possibilitariam um movimento nessa direção.

É importante salientar que essas visões do mundo, da educação e da escola apresentaram questionamentos significativos no que tange às discussões sobre as inovações tecnológicas, envolvendo novas formas de ler e escrever, que afetam o cotidiano escolar de diversas formas, assunto dos próximos capítulos.

## 4

### A Leitura e a Escrita nas múltiplas práticas escolares

*“A encarnação do texto numa materialidade específica carrega as diferentes interpretações, compreensões e usos de seus diferentes públicos”.*

Roger Chartier

Este capítulo pretende descrever as práticas de leitura<sup>10</sup> e escrita existentes no universo escolar da instituição investigada no que concerne aos seus diversos espaços e atividades. Atribuirei, para efeito de delimitação das descrições e posteriores análises a expressão práticas “relacionais” àquelas que ocorrem fora dos ambientes reconhecidos no senso comum como mais formais de ensino e aprendizagem. Esses ambientes são os corredores, a sala dos professores, dos coordenadores e orientadores, assim como os espaços de recreio e circulação dos atores escolares. As práticas relativas às experiências tidas como formais de transmissão e produção de conhecimentos, como as salas de aula, a biblioteca e os laboratórios serão denominadas práticas “didáticas”. Não que essas práticas também não sejam relacionais, mas ambas foram expressões nativas colhidas nas falas de alguns entrevistados que as apresentaram dessa forma.

Procurei descrever os ambientes institucionais em que essas práticas aconteceram e proceder a uma análise dos modos de circulação e de apropriação dos escritos que se apresentaram, buscando o significado atribuído às escolhas dos variados suportes no universo escolar por seus principais atores, os professores e os alunos, tendo como fundamentação, principalmente, a teoria de Roger Chartier, na linha da História Cultural.

Para esse estudioso francês, *“o objeto fundamental de uma história que visa reconhecer a maneira pela qual os atores sociais dão sentido às suas práticas e aos seus enunciados situa-se, portanto, na tensão entre, de um lado as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, do outro, as restrições e as convenções que limitam – com mais ou menos força segundo as*

---

<sup>10</sup> É importante distinguir o uso do termo ‘leitura’ em seu sentido mais amplo e metafórico – a leitura de uma imagem, de um ritual, uma paisagem etc. – daquele que lhe atribui Chartier (2001), qual seja, a leitura de um texto pertencente ao mundo das práticas discursivas, leitura de textos, historicamente variáveis.

*posições que ocupam nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, dizer e fazer”* (2006), p:39).

No universo escolar, essas tensões residem entre as possibilidades criativas de alunos e professores no exercício de cada atuação e a própria dinâmica escolar com suas limitações e normas. O uso, mais ou menos controlado, do que é lido e escrito, assim como sua forma de apropriação, revelam as práticas e representações no que tange à leitura e à escrita dessa comunidade.

Para Chartier (2001), a materialidade do texto e a corporeidade do leitor, não somente a física, devem ser levadas em conta, já que ler é fazer gestos. Mas é importante também considerar a corporeidade social e culturalmente construída. Corpo, livro e texto. São, portanto, as múltiplas práticas cotidianas que se pretende analisar, na linha da história da leitura e da escrita em uma comunidade particular de interpretação.

#### **4.1 As práticas “relacionais”**

*“Os rituais inscrevem tanto 'a estrutura superficial' quanto a 'gramática profunda' da cultura da escola”.*

Peter McLaren

*Há muito papel nessa escola!* Assegura Helena, coordenadora de série do ensino médio. De fato, no cotidiano dessa escola há uma incrível circulação de material impresso. São mensagens, panfletos, propagandas de cursos e eventos etc. Eles se encontram nas mesas dos coordenadores, orientadores e, principalmente, na sala dos professores. Há impressos de propaganda de cursos, seminários, congressos; há avisos internos, recados de outros setores nos murais e nas mesas, além do livro de ponto dos professores. Para a organização, distribuição e entrega de todo esse material, há dois mensageiros que circulam por todo o colégio diariamente e ao longo de cada dia, sempre carregando de envelopes de todos os tipos e tamanhos, correspondências externas e internas, além dos famosos

“de-para”<sup>11</sup>, envelopes timbrados específicos da instituição, utilizados para as correspondências internas. Há também formulários impressos em tamanho meia folha de papel ofício com inscrições e espaços em branco que são preenchidos por uma ou várias mãos, intitulados “Comunicação Interna”. Todas essas mensagens são de uso acadêmico ou administrativo e retratam os escritos do cotidiano que compõem uma das faces da cultura gráfica dessa instituição, ou segundo designação de Armando Petrucci, citado por Chartier (2002), “*o conjunto dos objetos escritos e das práticas de que são provenientes*” (ibid, p:78).

É comum, em meio a uma conversa nos corredores entre funcionários ou educadores, ouvir-se, após algum acerto ou combinado, o pedido habitual: “me manda um ‘de-para’”. O acerto ou combinado estava, a partir daí, legitimado. Em cada gabinete e, principalmente na mesa ou estante das secretárias, vêem-se uma grande quantidade desses envelopes e formulários. Constituem os principais veículos de comunicação do colégio. Circulam por todo o ambiente escolar direcionando, muitas vezes, as tomadas de decisão por parte daqueles a quem compete a gestão dos diversos setores.

Outra demonstração do excesso e da importância do material impresso nesse colégio encontra-se logo na entrada do prédio principal, um grande e colorido quadro elaborado pelo setor de comunicação onde constam curtas entrevistas de professores ou funcionários, que ressaltam aspectos do próprio colégio ou da função que exercem, além das principais notícias do mês e fotografia dos aniversariantes. As informações mensais contidas nesse quadro se encontram também numa publicação mensal impressa distribuída a toda a comunidade educativa, incluindo os pais de alunos, intitulada **Informativo**, também de responsabilidade do setor de comunicação.

Chama a atenção a preponderância e a visibilidade da cultura impressa em uma instituição que apresenta um alto investimento em tecnologia, no que diz respeito tanto aos recursos materiais quanto humanos. Muitos daqueles que trabalham nesses setores, considerados de ponta no colégio, são especialistas, mestres e doutores nessa área do conhecimento, o que se traduz em orgulho para a

---

<sup>11</sup> Os famosos “de-para” são envelopes pardos em dois tamanhos que são utilizados na correspondência interna. Na parte externa desses envelopes, há duas colunas pautadas onde o remetente escreve os nomes de quem envia e de quem recebe, além da data de envio.

instituição, através do qual ela se faz reconhecida no meio educacional sendo esse um dos seus pontos de destaque.

Há o “site” do colégio, cuja página é alimentada periodicamente, investimento realizado pelas escolas como estratégia na construção de sua imagem de excelência, fator já apontado por Brandão (2008), e há computadores conectados à internet e à intranet que mantêm toda a comunidade conectada em rede. Os setores diretamente ligados à área tecnológica são a informática educativa, principal parceira de diversos projetos ligados à parte acadêmica do colégio, a informática administrativa que oferece o suporte técnico da parte administrativo-financeira da instituição e zela pelo bom funcionamento de todas as máquinas do colégio, e o núcleo de mídia e educação, responsável pela comunicação institucional e pelos projetos que envolvem essa linguagem; há computadores nos laboratórios, nas salas de estudo dos professores, na biblioteca, nas salas das secretárias e nos gabinetes das coordenações e orientações.

Mesmo com todo esse aparato, a cultura do impresso se mostra tão arraigada na vida escolar dessa instituição que causava surpresa aos educadores entrevistados quando eram perguntados sobre o motivo da existência de tanto papel para tantas e diversas finalidades, principalmente aquelas relacionadas à comunicação interna, diante de todo o investimento tecnológico comunicacional existente há tanto tempo no colégio. *“Sabe que eu nunca tinha reparado?”* surpreendeu-se Helena; *“Acho que a gente já se acostumou com isso, é a cultura daqui.”* afirmou Geraldo, um coordenador; *“Prefiro ter tudo no papel, depois eu perco, apago sem querer, e não tenho como provar que pedi alguma coisa”* respondeu Cíntia, da área de orientação. Essas são falas que demonstram a confiança depositada nas correspondências impressas e em quanto isso se constitui em uma cultura institucional reconhecida por todos. São poucos aqueles que utilizam unicamente os meios eletrônicos para a comunicação entre seus pares.

Percebe-se uma aparente contradição entre o uso e a importância do papel atribuídos às práticas observadas e a representação de uma escola midiaticizada. É nesse contexto, nessa teia de múltiplas relações e significados, nos termos de Geertz (1989), que a cultura dessa instituição se inscreve, consistindo em *“estruturas de significados socialmente estabelecidos”* (ibid, p:23). A

convivência entre o impresso e o digital é considerada, pelos que trabalham no colégio, normal, como se os múltiplos fios dessa teia formassem um desenho conhecido e equilibrado. *“Qual o problema? Não vejo razão para mudar. A gente já se acostumou a receber e enviar esses papéis pelo correio interno, a se relacionar assim. A gente já espera... No computador, são outras coisas, correspondências diferentes, registros...”*, argumenta Cíntia, orientadora. Percebe-se, nessa afirmação, um sentimento arraigado diante do que se apresenta como novo. Contudo, é necessário relativizar essas relações diante do que possa se apresentar como incoerência ou contradição nas representações e práticas existentes nesse universo. Volto a Geertz (1989) ao afirmar que a cultura *“é composta de estruturas psicológicas por meio das quais os indivíduos ou grupos de indivíduos guiam seu comportamento”* (ibi, p:21), e são essas estruturas que permitem que esses sujeitos hajam de uma forma, segundo eles, coerente e aceita pelos demais.

Essa convivência, impresso e digital, no universo escolar, aponta para o estabelecimento de novos modelos de comportamento, de novas condutas culturais que emergem, segundo Chartier (1991), desse emaranhado de práticas. São modelos de comportamento e condutas que, correspondendo à própria identidade da instituição, se imbricam entre a tradição e a inovação, sem que as negociações entre elas provoquem tensões ou desequilíbrios. Para Elisa, professora de Informática, é característica do colégio a associação do “tradicional” com o mais inovador. Para ela,

*“o colégio sabe adaptar essa tradição aos tempos modernos, (...) e imagina que há quatrocentos anos, no primeiro centro de ensino que Santo Inácio montou, ele já tinha a preocupação também com as mídias, com jornal, com livros, ele já tava antenado, ele devia saber...”*

Convivem, pois, o manuscrito em seus diversos formatos, mistos ou não, o impresso em suas várias formas e o digital revelado pela presença de grande aporte tecnológico e em seus diversos usos. A importância desses textos manuscritos ou mistos, nos termos de Chartier (2002), objetos híbridos – impressos com espaços em branco a serem escritos a mão – revela não somente o medo pela perda da comunicação no suporte eletrônico, mas o receio de sua



corrupção ou alteração pelo leitor que se tornaria, nesse caso, co-autor, interferindo no texto de várias formas, desmembrando, deslocando, recompondo etc., possibilidade passível de ocorrer no texto eletrônico. Sobre essas possíveis intervenções numa escritura que se torna coletiva, múltipla e polifônica, Chartier (2003) nos fala que

*“o leitor torna-se um dos autores de uma escritura a muitas mãos ou, ao menos, encontra-se na posição de constituir um texto novo a partir de fragmentos livremente recortados e reunidos. (...) O leitor da era eletrônica pode construir a seu modo conjuntos de textos originais, cuja existência, organização e aparência só dependem dele. Além do mais, pode a todo o momento intervir nos textos, modificá-los, reescrevê-los, torná-los seus”* (ibid, p: 42)

Comparativamente, Chartier (2002) nos remete à desconfiança similar por parte dos que, nos séculos XV e XVI, foram apresentados ao texto impresso, segundo os escritores da época, corruptor da ética e da estética do escrito, preferindo a publicação manuscrita que garantiria maior controle do texto, sua circulação e interpretação.

Diante das alegações dos entrevistados sobre os motivos do uso do texto escrito – impresso ou manuscrito - para a comunicação institucional da escola palco da pesquisa, recorro a Peirano (2003) ao compreender a importância da voz do ‘nativo’ (grifo da autora) no reconhecimento do que possa se constituir um ritual no bojo de uma pesquisa de cunho etnográfico. O que percebemos e vivemos no dia-a-dia e que transmite valores e conhecimentos nas relações sociais, representa, segundo ela *“um sistema cultural de comunicação simbólica”* (ibid, p:11).

Também McLaren (1991), ao desenvolver um estudo etnográfico sobre a vida escolar, afirma que *“há evidência esmagadora que confirma a existência nas escolas de um conjunto completo de atividades que possui uma filiação tipográfica e morfológica com o ritual”* (ibid, p:32) , sendo que a cultura é formada por rituais que se inter-relacionam. Problematizar essa cultura e os símbolos, verbais e não verbais, dos quais é formada foi minha intenção ao analisar os dados obtidos durante a investigação. Os rituais são, dessa forma, parte da vida cotidiana dessa escola, práticas encarnadas em gestos e ritmos, em atividades, ou em *“coisas ordinárias da vida”*, segundo McLaren (1991).

Nesse sentido, essa sociedade escolar compõe o contexto no qual os processos e as redes de sociabilidade<sup>12</sup> se constroem. Ela nos antecede e, de certa forma, nos guia e nos constitui. As pessoas que circulam todos os dias no universo dessa escola acostumaram-se a esses gestos, ao transitar desses mensageiros, às idas e vindas de tantos impressos, ao preenchimento de formulários e ofícios. É a cultura dessa escola! Acredito ser importante retomar aqui a contribuição de Candau (2000) ao referir-se à cultura da escola<sup>13</sup> e à sua capacidade de permanecer atrelada a muitos de seus rituais. Ela nos fala sobre essa cultura e sua relação com o cotidiano da escola.

*“Chama atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com estes universos. É possível detectar um ‘congelamento’ da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna ‘estranha’ aos seus habitantes”* (ibid, p:68)

São essas formas e suportes de transmissão do escrito que importam analisar. Os textos, que não se referem unicamente aos livros, mas a todas as manifestações do escrito, estão presentes no cotidiano dessa escola em diferentes formas, como cartazes pregados nas paredes ou murais na sala dos professores, no livro do ponto de presença posto sobre a mesa, nos recados ou folhetos dispostos também sobre a mesa ou presos nos murais. *“Sua abundância explica a importância e a frequência”*, como nos afirma Chartier (2002, p:83), revelando, dessa forma, o valor atribuído a esses escritos pela comunidade escolar que transita por seus espaços cotidianamente.

A presença do escrito é percebida também nos corredores do colégio, assim como nos espaços de recreio. Nos intervalos das aulas, é comum a presença de alunos sentados nas muretas dos andares ou mesmo no chão, sozinhos ou em grupos, lendo livros ou apostilas, escrevendo em seus cadernos ou estudando

<sup>12</sup> Sociabilidade, segundo Simmel (1983), é assim definida ao referir-se à relação estabelecida entre os indivíduos. *“As formas nas quais resulta esse processo ganham vida própria. São liberadas de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É isso precisamente o fenômeno a que chamamos sociabilidade”* (ibid, p:169)

<sup>13</sup> Retomo a distinção entre cultura da escola e cultura escolar, nos termos que lhes atribui Candau (2002), referindo-se essa última *“ao que é explícita e intencionalmente proposto pela escola como finalidade da aprendizagem”* (p:67)

algum tópico de uma matéria. Ao abordar um desses grupos e perguntar sobre o que liam ou escreviam, respondiam que estavam estudando a matéria de um teste ou de uma prova, ou simplesmente, revendo um exercício com colegas.

É interessante perceber que muitos lêem, escrevem, estudam, ao mesmo tempo em que ouvem música em seus *Ipods* ou aparelhos de *MP3*. Será essa uma característica própria da faixa etária ou da época em que vivemos de excessos e de “simultaneidade”, como a caracterizou a professora Renata ao criticar a compartimentação dos conhecimentos ainda existente na escola atualmente diante de um mundo globalizante e complexo? Segundo ela,

*“A escola ainda tem o conhecimento compartimentado e é aí quando eu falo da simultaneidade. No mundo em que eu estudei, em que eu comecei a trabalhar, não havia essa simultaneidade, era um mundo mais compartimentado; então os conhecimentos compartimentados davam conta do recado. Hoje, não”.*

Os usos de diversos suportes do que é lido, escrito, visto e ouvido, fazem parte da vida dos jovens e do próprio universo escolar, muitas vezes de forma simultânea. Gostam de ler enquanto ouvem música, escrevem e lêem no próprio suporte do texto, seja um caderno, uma apostila ou um livro, didático ou não, no que Chartier (2002) denominou a *marginalia*<sup>14</sup> do texto.

Mendes de Almeida e Eugenio (2006), em seus estudos sobre as culturas jovens na contemporaneidade, nos fala sobre essas manifestações.

*“Importa chamar a atenção, aqui, para o fato de que tanto a mídia atual quanto os especialistas vêm apontando a particular aptidão dos jovens de classe média dos grandes centros urbanos em fazer uso simultâneo de dispositivos eletrônicos, tais como telefone celular, computador, som e TV. O uso simultâneo desses recursos também se estende à realização de tarefas e obrigações que exigem concentração, como estudar” (ibid, p: 54).*

Em uma análise mais voltada para a questão do consumo nos dias atuais atrelada aos jovens quanto ao uso de vários objetos à disposição dos mesmos no

---

<sup>14</sup> Trata-se da escrita à mão nas margens do texto impresso. São anotações marginais “compreendidas como um dos gestos e um dos momentos da técnica intelectual que governa as práticas de leitura e escrita nos séculos XVI e XVII, isto é, a técnica dos lugares comuns” (ibid, p:94).

mercado, a estudiosa argentina, Beatriz Sarlo (2006), corrobora essa visão simultânea e veloz, distinguindo os consumidores efetivos, aqueles com poder real de consumo, dos imaginários, os que não podem pagar pelas mercadorias presentes no mundo capitalista atual. Pertencentes ao primeiro grupo, os jovens presentes nessa pesquisa

*“encontram no mercado de mercadorias e bens simbólicos um depósito de objetos e discursos fast preparados especialmente. A velocidade de circulação e, portanto, a obsolescência acelerada se combinam numa alegoria de juventude: no mercado, as mercadorias devem ser novas, devem ter o estilo da moda, devem captar as mudanças mais insignificantes do ar dos tempos. A renovação incessante necessária ao mercado capitalista captura o mito da novidade permanente que também impulsiona a juventude. Nunca as necessidades do mercado estiveram afinadas tão precisamente ao imaginário de seus consumidores”* (ibid, p:40).

A observação realizada nos momentos de recreio ratifica essas afirmações. Esses jovens portam aparelhos modernos, tais como celulares de diversos tamanhos, formatos e funções; *Ipods*, *Mp3* dentre outros, que usam com naturalidade e de forma simultânea.

Ao lado dessa constatação, percebe-se na fala de muitos entrevistados jovens a grande importância que dão à convivência, à “sociabilidade”, às relações que se estabelecem no espaço escolar. Estar com o grupo, com os amigos e com os professores foi apontado por todos os entrevistados como uma das principais razões de virem ao colégio.

No que tange às práticas de leitura e escrita nos diversos espaços da instituição, considero importante inventariar as técnicas corporais, nos termos de Mauss (1936), adotadas pelos jovens, e reitero a importância dos gestos delas decorrentes. São gestos diferentes dependendo do que lêem e para que lêem. Na leitura de um livro, alguns estão sentados nas muretas recostados em uma pilastra, ou no chão, também recostados numa parede. A coluna está ereta, as mãos sobre o livro, os olhos voltados para o que lêem, absortos do que se passa ao redor, independente do barulho que possa existir à sua volta. Estudam ou lêem algo que os absorve. Trata-se de uma atitude corporal, de uma maneira de sentar e de portar-se fundamental na apreensão do que é lido e denota seriedade e respeito

pelo que lêem. Não se trata de atitude de repouso, mas de atividade intelectual intensa respeitada pelos demais colegas à sua volta.

Chartier (1991) afirma que a leitura atua nos diversos níveis de privatização, como assinala Philippe Ariès em sua obra **História da vida privada**, vol. 3. São as diferentes formas de ler e de se relacionar com o livro que definem suas práticas. Na observação realizada, vemos a leitura individual, solitária, que alimenta o estudo pessoal, nos termos de Chartier (ibid), e a leitura coletiva, compartilhada, discutida, como nos exemplos que se seguem.

Há outro grupo que discute tópicos escritos em uma espécie de brochura, similar a uma apostila em cópia xérox. Cada um tem seu exemplar. Consultam páginas, comparam respostas e interpretações de alguns trechos, pois, segundo me confidenciaram, trata-se de assunto que vale nota. Mesmo diante da possibilidade de serem avaliados a partir desse instrumento, riem, trocam as apostilas, um lendo as respostas do outro, escrevem no verso das folhas. O clima é descontraído e alegre. Alguns se afastam do grupo, reunindo-se a outro, formando uma dupla para que a discussão seja mais proveitosa. Embora esses estejam mais sérios e atentos ao conteúdo da apostila, as atitudes e os gestos em relação ao escrito em nada se comparam à atenção respeitosa dos que têm o livro diante de si.

No recreio, a descontração faz jus ao momento. Conversam alto, riem e lancham. Há um grupo em pé com páginas de um jornal diário em mãos. Observo como se comportam diante desse texto e dessa leitura. O que está com o jornal lê silenciosa e rapidamente um trecho, comenta o assunto com mais outros dois, riem, trocam outras informações relativas à notícia expressa. O jornal, então, é passado de mão em mão, cada um lendo e citando outros trechos que chamam a atenção. Ao final do recreio, as páginas do jornal vão parar na grande lixeira em frente à cantina. Ao toque da sirene, dirigem-se às salas de aula despreocupados, alegres e falantes.

Ao tentar descrever densamente as atitudes desses jovens frente aos textos escritos de que dispõem, percebo o corpo como uma experiência passível de análise de cunho etnográfico, já que, mesmo sendo a história do gesto um dos domínios da História Cultural da Leitura, segundo seu principal teórico, Roger Chartier, ela é também tema de estudo dos antropólogos.

Dos três tipos de leitura presentes cotidianamente no universo escolar descritos acima, podemos relacionar os gestos à importância dada aos escritos pelos jovens dependendo do suporte dos mesmos. Chartier (2002) nos adverte que “os

*textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são veículos” E que “as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados” (ibid, p:61,62).*

Esses suportes foram percebidos como diretamente relacionados à importância que lhes atribuem esses sujeitos. Os leitores do livro impresso demonstram, por suas atitudes, respeito e confiança no que lêem, tomando o mesmo como veículo de acesso ao conhecimento. O mesmo não ocorreu com as folhas impressas da apostila e muito menos com o jornal. Os escritos escolares assim distribuídos no que Chartier (2002) denominou a “ordem dos discursos” – livros, cartas, documentos, diários etc - na cultura impressa, revelam as modalidades de apropriação<sup>15</sup> dos textos de que resultam competências muito diferentes, segundo esse teórico.

Os variados modos de ler e de dar sentido às práticas existentes nos diversos escritos escolares também puderam ser observados em outros ambientes e em outras práticas, as quais atribuí o termo “didáticas”, as das salas de aula, dos laboratórios e da biblioteca.

## **4.2. As práticas “didáticas”**

*“Quando se estabelece no mundo das escolas, das universidades, a leitura se torna uma prática intelectual. É talvez a fundação de nosso mundo, neste sentido; e a partir deste ponto a função atribuída ao texto escrito não é somente uma função de conservação ou de repositório, é o próprio objeto do trabalho intelectual”.*

Roger Chartier

### **4.2.1 As aulas**

Chego ao terceiro andar do prédio principal às 06h50minh e a professora Renata está à porta recebendo os alunos. Conversamos sobre a aula de hoje: uma revisão da matéria em que ela incluiu algumas questões que caíram no último exame vestibular. Ela me entrega o material da aula, dois conjuntos de folhas

---

<sup>15</sup> Apropriação constitui um dos conceitos chave em Chartier e é compreendido como os diversos modos de ler e os sentidos que os leitores atribuem aos diferentes textos em seus diferentes suportes materiais.

mimeografadas com textos diversos seguidos de perguntas cada um. Ela me explica que se trata de uma turma mista quanto às opções de carreira dos alunos, abrangendo as três áreas, humanas, exatas e biomédicas.

O primeiro texto trabalhado é um capítulo da obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis. A leitura do texto é feita pela professora cuidadosamente, chamando a atenção dos alunos para partes julgadas por ela mais importantes.

Após a leitura, Renata pergunta se há dúvidas quanto ao vocabulário do texto lido e chama a atenção para as construções gramaticais que não estão mais em uso nos dias atuais. Em seguida, há, na folha, questões da UERJ que são lidas também pela professora e respondidas pelos alunos com a ajuda de Renata que pontua aspectos relevantes para as respostas.

O segundo texto, também lido pela professora, é um poema de Chico Buarque de Holanda “Tempo e Artista”. Renata conduz com firmeza a leitura, a explicação e as respostas às questões posteriores ao texto. Ela pergunta, ouve a resposta, corrige, explica e, às vezes, vai ao quadro branco e faz alguma anotação com pilot da cor vermelha. Os alunos estão calmos, alguns poucos conversam baixinho entre si sobre algum item da correção. A maioria acompanha atentamente.

A aula acontece em uma espécie de anfiteatro com duas grandes portas de madeira trabalhada, sete fileiras de cadeiras estofadas e mesas presas ao chão dispostas nas duas partes da sala, sendo que cada fileira comporta seis lugares. A sala é ampla, pintada de bege, com três grandes janelas cobertas por cortinas azuis. O mobiliário está disposto na parte anterior da sala e comporta a mesa da professora, três armários estreitos e altos, sendo dois da cor bege e um da cor cinza, outro menor também bege, um aparelho de TV, uma pequena mesa posta a um canto com um computador virado para o lado. Preso à parede acima do computador há a imagem de uma santa sobre um andor de madeira. Atrás da mesa da professora há um quadro branco, acima dele um rolo de tela para filmes, vídeos etc., e preso ao teto de lâmpadas embutidas, há um aparelho *data show*. O ambiente é claro, limpo e refrigerado por ar condicionado central distribuído por placas presas ao teto.

Às 07h50minh toca o sinal. Renata conclui a correção das últimas questões referentes aos textos, se despede dos alunos que juntam o material e deixam a sala.

Dirijo-me à outra sala de aula diferente da anterior. A sala retangular é pequena para o número de alunos que são em torno de quarenta. Há duas portas, mas só uma é utilizada já que há carteiras encostadas em uma delas. As paredes também são pintadas de bege. Há uma espécie de plataforma da mesma cor do piso – cinza escuro - que ocupa toda a extensão do lado menor da sala, junto à lousa verde de giz, onde ficam a mesa e a cadeira da professora.

As carteiras estão dispostas em fileiras duplas. As mesas são cobertas de fórmica cinza claro e as cadeiras são de cor amarelo claro. Acima da lousa há um crucifixo, ao fundo há dois quadros retangulares de flanela verde com fotos e desenhos. Entre as duas janelas compridas cobertas de cortinas claras, há outro quadro com flanela cinza onde se encontra pregado um poster da Campanha da Fraternidade do ano. Acima desse quadro cinza há dois mapas. A porta é mantida fechada devido ao ar condicionado. Para que a claridade do dia possa entrar na sala, há três aberturas envidraçadas na parede que dá para o corredor que margeia todo o andar.

Também nessa sala, Rosa<sup>16</sup>, professora de Literatura, trabalha com um conjunto de folhas impressas a título de exercícios. Ela chama a atenção dos alunos para os erros de digitação existentes nas folhas e faz as devidas correções antes de os mesmos iniciarem os exercícios. Nessa aula, os alunos lêem em silêncio, respondem às questões referentes ao texto sozinhos, pois a correção será feita em seguida. Eles lêem, cochicham com os vizinhos, escrevem nas folhas. Rosa pede silêncio e concentração no exercício, e me avisa que é muito difícil fazer com que eles se interessem pela matéria, embora sejam '*bons meninos*'.

A aula a que assisto agora é de Matemática, 2<sup>o</sup>. ano do Ensino Médio, professor Carlos. A disposição da sala é idêntica à da Professora Rosa. Carlos está de pé, de costas para o quadro verde, voltado para a turma e fala alto, pedindo silêncio e atenção para a correção do exercício. Explica que ali há questões importantes que cairão na prova e que sempre são pedidas em vestibulares. Trata-se de uma apostila dividida em tópicos contendo exercícios vários, incluindo questões de vestibular de algumas universidades da cidade, aquelas de maior interesse dos alunos e também da instituição, já que todo ano essas universidades

---

<sup>16</sup> Essa professora, embora não tenha sido entrevistada, procurou-me e colocou-se à disposição para que eu assistisse a sua aula.



publicam os resultados desses exames e chegam a elaborar *ranking* dos colégios mais bem sucedidos. Carlos lembra os alunos da necessidade de se prepararem bem desde agora, não deixando "*prá estudar prá valer só lá no terceiro ano*".

O material já se encontrava nas mãos dos alunos quando cheguei à sala. Eles corrigiam, sublinhavam termos e expressões, faziam anotações. Depois da aula, perguntei a dois alunos sobre a importância do uso dessa apostila. Eles disseram gostar muito de trabalhar com esse material, pois a matéria está organizada de uma forma que ajuda na hora de estudar. Eles usam também o livro, mas "*ali tem matéria, exercício e as anotações com a explicação do professor. Quando a gente falta, complica e aí é correr atrás de alguém pra copiar*", afirmou Gabriel, aluno dessa turma. Saliento que esse aluno não participou das entrevistas.

Assisti a dois momentos de aulas em laboratórios. Uma no laboratório de Biologia, e outra no de Inglês. No primeiro, o professor Marcos<sup>17</sup> inicia a aula para uma turma do 3º ano indicando alguns sites de pesquisa nos computadores existentes na sala. Eles estão dispostos nas laterais e, ao centro, há mesas de granito com todo o material específico da disciplina. Ele me diz que houve uma grande reforma há poucos anos e que o colégio investiu em material e recursos modernos à disposição dos professores da disciplina. O mesmo ocorreu nos laboratórios de Física e Química. Os alunos em duplas pesquisam, discutem e, após conclusão a que chegam junto ao professor, imprimem os textos oriundos dos sites pesquisados. Após esse momento, são distribuídas folhas contendo exercícios a serem feitos em casa para discussão na próxima aula.

A professora Iara, de Química, relatou-me em entrevista, que das quatro aulas de que dispõe, uma é realizada no Laboratório de Informática. Segundo ela, a aula é toda planejada com antecedência junto ao departamento de Informática Educativa e realizada diretamente diante dos computadores. "*É tudo na tela*", ela diz. Mas há uma ficha contendo tópicos do assunto distribuída aos alunos no início da aula. Essa ficha também contém as instruções do trabalho e há um espaço para registros dos alunos. "*Há uma parte digitada e os*

---

<sup>17</sup> Este professor não foi entrevistado. Contudo ele foi o responsável por me mostrar os diversos laboratórios do colégio, explicando-me seu funcionamento, como preparam o material para as aulas, além do investimento feito pelo colégio em equipamentos e recursos.

*alunos vão registrando a conclusão da experiência desenvolvida no computador que já tem um programa específico da disciplina".* Constatado que tanto no laboratório de Informática quanto nos demais, coexistem os dois suportes escritos em suas diversas formas, sejam a tela e as fichas ou apostilas que acompanham e organizam os tópicos das matérias trabalhadas.

Na aula de Inglês da professora Edna, que acontece no laboratório de Informática, o recurso tecnológico é, conseqüentemente, usado com bastante freqüência, segundo ela me afirma.

*"Uso. Tenho duas aulas semanais e em uma delas eu vou para o computador. Tenho um projeto de leitura no 3º ano, porque o 3º ano realmente precisa transitar na internet, as provas são feitas de textos jornalísticos ou de universidades daquele ano, e os meninos lêem e eu quero fazer um projeto o menos amarrado possível. Eu dou assim uns 20 sites, mas eu amarro um pouco senão eles ficam só querendo ler esporte e tal. Eles têm os sites sérios que eles podem acessar, todos os jornais ingleses, bons americanos, universidades, sites de ciências e tal. O desejo é de leitura dos textos, chamar a atenção para os detalhes, mas o objetivo é mesmo a leitura. E eles se fascinam, porque eles lêem muito na internet, mas ficam muito no msn, essas coisas do blog, eles nunca entraram em Harvard por exemplo".*

Embora todos esses momentos possam ter sido observados, tais como a busca e o interesse dos alunos pelos *sites* encontrados e o entusiasmo da professora, os principais textos foram impressos e a leitura mais atenciosa e detalhada foi feita a partir daí. Edna também trabalhou com folhas de exercícios com outros textos, uma espécie de revisão de vocabulário e gramática. Ela me diz que trabalha com várias apostilas no 2º ano.

O que me chamou a atenção nessas e em outras aulas a que assisti é o uso habitual de folhas impressas ou apostilas, trechos selecionados de livros e *sites* pelos professores seguidos de exercícios, questões de livros ou de exames vestibulares anteriores, ou perguntas elaboradas pelos próprios professores. São montagens, coletâneas impressas, objetos mistos, impressos e poli-copiados com espaços para as respostas dos alunos, ou simplesmente com textos para serem lidos, analisados e anotados. Essas anotações fazem parte da própria atuação didática da sala de aula. Similar ao encontrado nos estudos de Chartier (2002),

essa tipologia das *marginalia* manuscritas, também encontradas nas obras impressas do século XVI, pode ser observada nas práticas atuais, anotações de professores e alunos “*tanto durante as próprias lições como durante o estudo*” (ibid, 95). E na relação entre o impresso e o manuscrito, presente nessas *marginalia*, percebe-se uma apropriação do escrito pelo leitor que recria, dessa forma, outro escrito, outro texto, a partir de suas anotações.

Outro aspecto significativo que emerge dos dados observados e que merece ser analisado diz respeito à interferência do professor nas obras que utiliza para a montagem desses materiais. São recortes e junções que, de certa forma, corrompem e alteram as obras de referência e indicam uma intencionalidade. Nesse caso, intuo que esses professores atuam como co-autores das obras de que se apropriam e que há, nesse caso, uma transgressão da identidade de cada obra para fins didáticos. Percebo aqui sentidos diferentes atribuídos a esses textos pelos professores, e posteriormente pelos próprios alunos, além dos construídos anteriormente pelos autores e, em seguida, pelos editores e redatores. Nessa perspectiva, concordo com Chartier (1999), ao afirmar que há uma diversidade de “*significações de um ‘mesmo’ (grifo do autor) texto quando mudam suas modalidades de difusão*” (Chartier, 1999, p:73).

Refiro-me, aqui, aos “protocolos de leitura”, nos termos de Chartier(2001), ao perceber a importância do suporte material desses escritos para a determinação das práticas de leitura e conseqüente apropriação desses textos. São as formas particulares desses impressos que determinarão as práticas delas decorrentes, nas quais se procura inscrever nos textos uma imagem de leitor ideal que conseguiria decodificar o sentido preciso pretendido pelo autor ou pelo editor a partir da materialidade do suporte que, “*passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem*” (Pécora, 2001, p:11).

Os “protocolos de leitura”, segundo Chartier (2001), dizem respeito à produção de textos pelos autores, editores, redatores, livreiros e outros que interferem de uma forma ou de outra nesses escritos, e à intencionalidade advinda dessa produção, de apropriação por parte dos leitores. Tornam-se assim relevantes “*as senhas, explícitas ou implícitas*” (ibid, p:96) que os autores e, posteriormente os editores e redatores, imprimem no texto objetivando uma intenção de relação do leitor com o texto, “*uma relação correta com o texto*” (ibid, id) em que se procura impor um determinado sentido. São convenções, sinalizações, formas

tipográficas, ilustrações e dispositivos na escrita que pretendem impor um “protocolo de leitura”, nos termos de Chartier (ibid). Esse estudioso das práticas de leitura e escrita reconhece a importância das inscrições feitas no impresso e sua interferência na estética da recepção. Trata-se de buscar um leitor ideal que decodificaria o sentido ideal pretendido pelo autor e por todos os demais que interferiram na obra impressa.

Na perspectiva escolar, esses sentidos foram alterados pelos procedimentos de recortes e colagens feitos pelos professores. São outras alterações além das realizadas pelas primeiras produções. Procuo aqui problematizar essa categoria advinda da teoria de Chartier presente na dinâmica escolar, qual seja a de leitor ideal, que se traduz na tentativa de interferência por parte dos professores no sentido dos textos de que se apropriam seus alunos. Pergunto-me que ‘leitor ideal’ esses docentes pretendem alcançar? Que limitações impõem aos diversos sentidos possíveis de um texto, de uma obra? Percebo então uma intencionalidade didática ao tentarem conduzir as apropriações de leitura dos estudantes, ao procurarem especificar o que deve constar como matéria de aprendizagem em que o mesmo sentido deve ser percebido por todos os alunos. Acredito que essas práticas, que se encontram em diversos outros espaços educacionais, se dão em decorrência de um planejamento elaborado anteriormente e do tempo disponibilizado para seu cumprimento.

Na mutilação das obras utilizadas para as montagens desses objetos didáticos, há uma característica atribuída também ao texto eletrônico, qual seja, a não percepção da totalidade da obra, sua imaterialidade. No entanto, na produção desses escritos oriundos de trechos de obras diversas em que são inseridos outros textos, essas obras perdem seu sentido material como um todo, um livro, como obra.

Também Fisher (2006) nos fala dessa possibilidade de alteração do texto original ao se referir ao renascentista Petrarca que “*libertou, de modo simbólico, a leitura de seu pedestal medieval monolítico, demonstrando que a literatura escrita podia ser cortada, fatiada e servida em diversas formas por qualquer mente criativa*” (ibid, p:172). Revela-se, dessa forma, a autoridade dada ao leitor ou a quem da obra tivesse acesso, para transformá-la conforme lhe conviesse. No caso da pesquisa em questão, os fins didáticos constituiriam, dessa forma, a motivação para legitimar essa atitude diante dos livros e dos textos.

Os alunos, certamente, têm acesso a livros indicados pelos professores, didáticos e não didáticos, em sua trajetória escolar. Contudo, o que quis pontuar foi o hábito constante utilizado por muitos professores de organizar suas aulas a partir de textos originados de diversas obras formando um suporte material outro que interfere na forma de apropriação desses escritos por seus alunos. Chartier (1999) explica essa interferência ao afirmar que *“esta encarnação do texto numa materialidade específica carrega as diferentes interpretações, compreensões e usos de seus diferentes públicos”* (ibid, p:18).

E os alunos, como se apropriam desses textos? Percebem as obras tidas como originais nesses fragmentos? Para eles, aqueles instrumentos didáticos compõem um todo cujo sentido maior é o do tema da aula elaborada pelo professor. Sua forma de apropriação se dá também de forma fragmentada, como nas aulas descritas, vários textos e suas questões. Não é o fragmento da obra que importa, mas o que ela permite na elucidação de questões relativas ao assunto proposto. Nesse sentido, *“cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe”* (Chartier, 1999, p:19). Acredito que os textos de que se apropriam os alunos nesses novos suportes carregam sentidos diferentes daqueles que lhes pretenderam dar seus autores, editores ou redatores. São outros suportes materiais, embora também impressos, que indicam intenções didáticas a que são dados outros significados por seus leitores.

Sobre suas aulas, alguns entrevistados teceram comentários importantes que merecem ser analisados. Falam da forma como ensinam e dos recursos que utilizam. Segundo Lúcia, professora de Geografia, *“a sala de aula é onde tudo acontece, é a alma da escola”*. Ela afirma ter suas aulas em vídeos, gosta de indicar *sites*, de pesquisar na internet, mas diz que ainda usa muito o estilo “tradicional”, categoria que emergiu de várias entrevistas. Esse estilo se configura basicamente pelo uso do quadro de giz ou pilot e exposição oral do professor. Lúcia justifica esse uso devido à falta de tempo do professor em preparar o material necessário para o uso de tecnologias mais atuais em suas aulas e à falta de formação de muitos professores. Segundo ela *“na dinâmica da sala de aula, nem sempre isso é possível”*.

Também Silvio explica a forma de lecionar no laboratório de biologia.

*“Olha, eu monto minha aula na sala de preparo e no laboratório. Eu não sei se o que uso às vezes pode ser considerado recurso tecnológico, pois já é ultrapassado. Eu ainda uso o retro-projetor. Eu tô tentando criar outras coisas, um material no datashow antes de começar a usar. Eu quero ver como monta, prá depois ver se vai ficar legal. Mas eu reparo que, apesar de usar o quadro com muita frequência, e eu gosto de usar ele, acho importante... eu não vou abdicar do quadro, porque eu acho que é importante o aluno ter a prática da cópia, por um recurso de fixação, mesmo, eu acho que eu vou ganhar mais tempo de aprofundamento, né? Mas mesmo usando as imagens, quer dizer, aí talvez eu sobrecarregue mais a escola, do ponto de vista de gasto de papel, porque vou imprimir e os alunos não vão querer copiar, porque eles têm a mania do impresso, então eu acredito que tenha essa sobrecarga, mas acho que assim vou ganhar em tempo, de aprofundamento e de discussão. Mas ainda não tô como eu queria, ainda vou chegar nesse ponto aí...”*

O professor Marcelo, de História, é mais enfático ao referir-se à essa aula mais “tradicional”. Ele afirma que utiliza simplesmente

*“o quadro de giz, aula expositiva e mapas, só isso, entendeu? Eu nunca utilizei recursos de informática! Eu poderia lançar mão de inúmeros recursos, mas não faço isso. Não é por ignorar essas coisas, mas porque acho que ainda tenho alguma coisa pra fazer na sala; aliás, me falta muito tempo quando estou em sala e que eu gostaria de fazer. Prefiro a minha aula tradicional. Se removerem toda essa tecnologia, a minha sala de aula não vai mudar, eu não vou ser prejudicado em nada”.*

Outro professor de História entrevistado, Elias, diz utilizar os recursos tecnológicos para ele mesmo, principalmente para pesquisar, mas não utiliza muito em suas aulas porque para ele “a gente não tem a possibilidade de usar muito esses recursos, é mais no tradicional”. A justificativa é relativa principalmente ao tempo disponível para cumprir o programa, contudo, Elias chama a atenção para a importância do uso desses suportes e adverte que

*“uma aula que tenha esse suporte, ela tem que ser muito mais profunda do que uma aula de quadro e giz. Por quê? Porque esses recursos são usados como facilitadores da aprendizagem. Já usei filmes, vídeos, algumas vezes. Mas uso mais o tradicional mesmo”.*

Revelam-se, nessas falas, dados importantes a respeito da cultura dessa escola relacionada ao ritual presente na forma de se ministrarem as aulas. O termo “tradicional”, presente em vários estudos sobre a escola, surge nesse trabalho aliado à importância atribuída a uma tecnologia há muito utilizada nas escolas, o quadro de giz ou pilot, mapas etc., e à exposição oral do professor. O ritual dessa aula “tradicional” – e não tenho a pretensão de atribuir nenhum juízo de valor a esta maneira de ensinar – mostra-se tão profundamente imiscuído nas particularidades sociais e culturais da vida escolar, segundo McLaren (1991), fazendo parte de seu equipamento cultural, que importa perceber até que ponto a instrução na sala de aula compartilha traços comuns com os modos de expressão simbólica identificados pelos estudiosos do ritual. Que esses traços se mostram arraigados e compartilhados por seus atores, não restam dúvidas.

A segurança nessa forma de ensinar, demonstrada por esses professores, se apresenta como algo confiável, segundo esses atores, diante do que se apresenta como recurso tecnológico. Contudo, Silva (2008) nos fala do uso do computador por docentes e, através dele, a internet, como algo que parece estar associado ao fato de esse potencial ter “*pego os professores no contrapé, levando-os, num trocadilho, permanecer na contra-mão da própria inovação/renovação do ensino*” (ibid, p:15). O citado autor refere-se a um fenômeno que nomeia de “tecnofobia” e falta de formação por parte dos professores. Porém, esse fenômeno só surgiu nas entrevistas relacionado às práticas didáticas em sala de aula, pois todos os entrevistados afirmaram possuir computadores, fazer pesquisas na internet, se comunicar etc. Alguns chegaram ao ponto de afirmar não comprar mais jornais, lendo unicamente a versão *on-line*, e possuírem vários computadores ligados em rede. Falas de diversos professores, tais como “*eu mando minha provas por e-mail*”, “*eu sou fanática por tecnologia, adoro as novidades, sou apaixonada por comunidades virtuais*”, “*eu adoro fazer uma coisa que as pessoas odeiam que é formatar textos*”, “*a internet me possibilitou várias coisas de conhecimento, de busca, de interesses, de descobrir o mundo*”, me levam a relativizar esse discurso generalizante imposto aos mesmos. O uso mais ou menos freqüente dos recursos oferecidos pelas tecnologias atuais nas aulas desse segmento da escola é que se coloca como questão para os próprios professores. Edna, professora de

Inglês, questiona a atuação didático-pedagógica ao referir-se às aulas ministradas na escola.

*“Outra coisa que me deixa muito impressionada é que você está lidando numa escola que realmente está à frente, mas você olha e vê a sala de aula e vê a coisa ainda tão antiga, e isso porque você fala de modernidade, nos textos, na fala das pessoas; mas tem que dar prova, tem que corrigir, tem que isso, tem que aquilo, só pode ser se valer ponto, então, pra mim, é uma coisa tão dicotômica, sabe, incoerente. De qualquer forma, a gente tinha que ter uma proposta completamente inovadora”.*

Renata, professora de Português, aprofunda essa discussão, ao indagar:

*“Há muita panacéia, mas qual o valor real disso? Quando as escolas começaram a comprar computadores, colocaram computadores em todos os lugares e isso não alterou em nada, porque se você não tem uma visão de como usar isso, de como as pessoas podem trocar, conhecer e aprender com isso, não adianta de nada”.*

Os alunos reiteram essa preferência pelas aulas presenciais e valorizam a relação estabelecida com seus professores. Ao serem questionados sobre o tipo de aula que preferem e na qual mais aprendem, surge mais uma vez a chamada aula “tradicional”. Francisco, 17 anos, aluno do 3º ano, comentou que

*“aula boa depende do professor. Ele explica, repete se a gente não entende. É melhor, é melhor. Eu prefiro assim do que com muita coisa diferente. Importante é a gente entender, né?”.*

Também Daniel, 18 anos, outro aluno do 3º ano, afirma que a

*“aula que venho com vontade depende do professor. Ele tem de se aproximar do aluno, ele dá a matéria dele, mas não tá só voltado para o quadro, mas dá atenção aos alunos, tendo autoridade e amizade, com uma boa relação com os alunos, porque aula chata ninguém agüenta...”*

Fernando, 17 anos, aluno do 2º ano, explicita essa relação.

*“Os professores usam mais a exposição oral, depende da matéria. Alguns usam outros recursos. As duas formas são importantes, mas é mais a tradicional, a exposição, e eu acho legal. Os alunos acham a gravação, o filme, o vídeo e outras coisas uma coisa banal. Acham que é brincadeira, só falta a pipoca! Não é aula.*



*Estamos condicionados a isso. Aula é aula no quadro, giz, pilot e professor falando. O povo ainda tem que ser adestrado para a tecnologia. Eu aprendo das duas formas, elas são complementares, mas depende da aula e do professor. O dinamismo da aula expositiva cai quando o professor escreve muito no quadro, mas a tecnologia pode dar sono também, isso quando o aparato não funciona bem, se perde um tempo enorme, fica chato, fica chato”.*

Lêem-se nessas falas formas de atuar, sociabilidades voltadas para a relação professor-estudantes em que se prioriza o presencial, o relacional, independente do uso mais ou menos freqüente das novas tecnologias nessa instituição. Questiona-se, contudo, não os usos e as práticas escolares em si, mas o próprio sistema escolar, sua organização e sua forma. Ouso retomar aqui provocações feitas pelo teórico Rui Canário (2006), com quem procurei dialogar no início desse trabalho, ao analisar o atual momento da educação, não só a brasileira, e as escolas, sejam pertencentes à rede particular ou pública, e o atual momento em que se encontram, momento de transição. Não percebo esse momento relacionado unicamente à presença das novas tecnologias nos ambientes escolares, mas a uma necessidade de, segundo esse autor, superar a forma escolar, reinventar a organização escolar e construir uma nova legitimidade para a educação escolar, em seus termos.

#### **4.2.2 A biblioteca**

“Na encruzilhada da história do livro e das bibliotecas, desenvolveu-se, de alguns anos para cá, uma nova abordagem das práticas culturais, atenta tanto à sociologia dos meios intelectuais, às técnicas da escrita, ao conjunto dos gestos, lugares e modelos do trabalho do pensamento, como às dinâmicas da tradição e à memória do saber”.

Christian Jacob

O salão da biblioteca é retangular com pé direito muito alto. Há 40 mesas quadradas e retangulares onde cabem quatro ou seis alunos em cada uma dispostas na área central da biblioteca, tendo na lateral à esquerda de quem entra grandes janelas próximas ao teto. Do outro lado, encontram-se várias fileiras de estantes de ferro comportando uma quantidade inumerável de livros de todos os tamanhos

e formas. Acima do espaço onde se encontram as estantes, há um mezanino com outras estantes e uma sala de estudo para grupos ladeada com outras estantes. Logo na entrada há uma bancada para atendimento de quem chega e, atrás dela vêm-se computadores para uso específico das pessoas que ali trabalham e máquinas de xérox. Margeando toda a lateral, abaixo das grandes janelas, há uma fileira de computadores para uso dos alunos. Ao fundo, há outra pequena sala para estudos em grupo e, ao lado desta, embaixo da escada em caracol que vai dar no mezanino, uma saleta dividida por vidro onde trabalham a bibliotecária e outra funcionária. Sente-se a imponência desse lugar, pelo tamanho e disposição, e pela presença do acervo de longa data reservando a memória de tantos que por ali passaram, além de procurar acompanhar as demandas e solicitações dos professores quanto ao atendimento às necessidades atuais.

Há cerca de trinta alunos no dia observado, sendo que oito se encontram diante dos computadores e os demais reunidos, conversando baixo sobre assunto de uma determinada disciplina; outros estão sozinhos, afastados do restante do grupo, debruçados sobre livros e cadernos abertos para possíveis anotações. Movimentam-se livremente, formando grupos de cinco e quatro alunos, algumas duplas e os solitários. Segundo a responsável pela biblioteca, este número varia, dependendo da aproximação do período de provas ou trabalhos em que os alunos consultam os livros e revistas disponíveis ou sentam-se diante dos computadores. A maioria consulta os próprios cadernos e apostilas ou folhas xerocadas de livros. Os que chegam juntam-se aos demais ou se sentam diante dos computadores disponíveis. Aqueles que estão em frente às telas dos computadores mantêm-se silenciosos e concentrados. Alguns se agitam e fazem barulho, discutindo um tópico de alguma matéria em um tom por vezes muito alto para o ambiente sendo repreendidos pelo funcionário responsável que pede silêncio. Porém, os outros parecem não se incomodar com o barulho, mesmo os mais concentrados. Ao toque da sirene avisando que o recreio acabou, todos reúnem seus pertences, devolvem os livros que alguns haviam pego e saem conversando animadamente.

Nesse ambiente, embora haja conversas e cochichos em pequenos grupos, a prática predominante é a da leitura silenciosa. É mister salientar que essa biblioteca é freqüentada por alunos a partir do 6º. ano e, principalmente, pelos do ensino médio, que já adquiriram por formação o hábito e a destreza necessária a essa prática cultural.

Convivem nesse ambiente os dois suportes, o impresso e o digital representado por vinte computadores que ocupam toda a extensão de uma das paredes do lado maior desse ambiente retangular.

Talvez inspirada em modelos antigos de biblioteca, essa preserva a área de lugar sagrado, lugar do conhecimento respeitado por todos, alunos e professores, que por ali transitam. É a biblioteca central, já que há outras menores e específicas de alguns setores. Recorro a Chartier (1994) ao explicitar o sagrado que reside nesse ambiente.

*“A lição é clara: o espaço de leitura, em forma de basílica, recupera a sacralidade perdida pelos edifícios eclesiásticos; o estudo é como uma viagem através dos livros, ritmado por passos e pela interrupção desse caminhar, pelas leituras solitárias e pela conversação erudita”* (ibid, p:68).

Chartier (2001) aprofunda a discussão relativa à biblioteca em suas duas possibilidades de existência, a dos livros impressos e a do mundo virtual. Inicialmente, ele fala da distância cronológica existente entre o momento da escrita e o momento da leitura, além das mediações realizadas pelos diversos agentes, existente no mundo impresso, em oposição à simultaneidade de escrita e leitura, de produção e apropriação sem mediações, no mundo virtual. Outro ponto importante identificado por Chartier diz respeito à possibilidade de o momento da escrita ser também o próprio momento da leitura, de forma simultânea, sem intermediários. Em seguida, esse teórico nos apresenta o sonho da biblioteca universal em que o patrimônio textual da humanidade estaria disponível por meio da transmissão eletrônica. Não há um lugar da biblioteca, já que o lugar em que se dá a apropriação desses escritos é o lugar de cada leitor. Cada um, de seu lugar, pode ter acesso a esse patrimônio.

Esse autor, contudo, adverte que essas possibilidades virtuais indicam transformações que fazem parte de um ponto de vista teórico e apresentam seus riscos. O primeiro no que tange ao excesso textual, *“um mundo proliferante e incontrolável”* (ibid, p:147) que não possa ser manejado, que confunda, esmague o leitor mais do que o ajude. As implicações econômica e política quanto ao controle sobre esse repertório textual surgem como outro risco, impondo *“escolhas, negociações e resistências”* (ibid, id). E o terceiro risco apontado por

esse autor consistiria no esquecimento do mundo dos escritos impressos, o mundo do livro em sua forma material.

*“Por isso digo que, ao mesmo tempo que devem-se explorar e se controlar as novas possibilidades procuradas pela reprodução eletrônica dos textos, devem-se manter lugares em que a inteligibilidade da cultura do códice, do manuscrito ou do impresso seja sempre acessível, compreensível, como um mundo textual que ainda é nosso majoritariamente. É tarefa e missão das bibliotecas, mas não apenas das bibliotecas, manter a inteligibilidade da cultura textual, livresca e impressa tal como a conhecemos, pois sempre se corre o risco entre os bibliotecários de transladar um texto de um suporte para outro, considerando que se cria assim uma equivalência, enquanto que o importante em um dado momento é manter, conservar ou dar acesso ao primeiro suporte”.* (ibid, id)

Em contrapartida, outros autores (Melo, 1999; Perrotti, 1999) advogam a decadência desse modelo de biblioteca, atribuindo a ela resquício de um passado aristocrático e discriminatório. Haveria, em seu lugar, um centro irradiador que apresentasse diversos registros do conhecimento, uma *“imagem da nova biblioteca, concebida não mais como centro de outorga do conhecimento livresco, mas como um autêntico núcleo de comunicação cultural”* (Melo, 1999, p:91).

Contudo, para a comunidade de educadores e alunos dessa escola, a biblioteca constitui ponto de referência insubstituível. As práticas de leitura existem em outros espaços escolares, como a sala de aula, mas a presença desse *“santuário”* nas palavras de Renata, professora entrevistada, é condição de visibilidade da identidade dessa instituição, que prima pela formação de excelência de seus alunos e é referencial de consulta dos professores.

É importante perceber como essa instituição e suas práticas, e aqui me ateno as de leitura e escrita, estão intimamente relacionadas - ou mesmo inspiradas - à sua forma arquitetônica e à distribuição de seus espaços. Os ambientes largos e altos de imponência visual, os corredores e escadarias de mais de século, de certa forma, inspiram a todos que transitam por esses espaços no cotidiano de trabalho e estudo. E a grande biblioteca se insere nessa percepção, sendo respeitada e reverenciada por todos.

### 4.3 Concluindo...

Tentei, nesse capítulo, descrever e analisar os principais dados coletados, principalmente, a partir das observações e entrevistas realizadas no que tange as práticas escolares relacionadas à leitura e à escrita, no que considerei principais espaços e momentos dessa instituição escolar. O que proponho considerar principalmente é a necessidade de relativizar posturas reificantes e generalizantes no que concerne a essas práticas nos diversos suportes e espaços escolares.

Tanto nas práticas que denominei “relacionais” quanto nas “didáticas”, revelou-se um tecido multifacetado de práticas e representações que constitui a própria identidade dessa instituição e fala de sua cultura. E foi no emaranhado supostamente incoerente dessa teia que emergiu um padrão de valores, de atitudes, de práticas e representações, um texto, no qual procurei ler essa cultura e analisar as interpretações que dela fazem os sujeitos que transitam pelos espaços desse colégio.

No próximo capítulo, procurarei focar as práticas de leitura e escrita de professores e alunos nos seus diversos suportes, dentro e fora do ambiente escolar. O manuscrito, o impresso, o digital e os usos da internet.

## 5

### A Leitura e a Escrita de professores e alunos

*“Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas.”*

Roger Chartier

Este capítulo apresenta as práticas leitoras e escritoras de professores e estudantes que trabalham e estudam numa reconhecida instituição escolar pertencente à rede particular de ensino da zona sul desta cidade. Diante das várias tecnologias de leitura e escrita existentes no mundo contemporâneo e disponibilizadas na instituição em questão, coube-me investigar quais as práticas desses atores, dentro e fora desse universo escolar, como se dão essas práticas, quais suas representações<sup>18</sup> e que significados lhes são atribuídos pelos mesmos sujeitos em seus termos.

Antes da descrição dessas práticas em cada tópico e antes da apresentação das falas presentes nas entrevistas que servirão como base de análise, apresento sinteticamente a teoria de fundamentação com a qual procurei dialogar, desenvolvida principalmente pelo teórico francês Roger Chartier, na linha da história cultural, a história das práticas de leitura e escrita em seus diversos suportes, quais sejam, o manuscrito, o impresso e o digital.

---

<sup>18</sup> Retomo aqui a importância do conceito de representação apresentado por Chartier (1988) ao pretendermos compreender o funcionamento de uma sociedade “ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo” (ibid, p:23).

## 5.1 Leitura e escrita: um recorte teórico

*“A encarnação do texto numa materialidade específica carrega as diferentes interpretações, compreensões e usos de seus diferentes públicos.”*  
Roger Chartier

Atualmente, atribui-se à invenção do texto eletrônico a prerrogativa de ser uma revolução. Chartier (1999) concorda com esse ponto de vista. Segundo ele, há uma descontinuidade cultural entre o livro impresso e o digital, pois se trata de um corte, de uma ruptura na materialidade do escrito, convertendo-se a materialidade do texto em uma outra, a da própria tela. Daí tratar-se de uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito e nas formas de ler e escrever.

Nessa linha de pensamento, não houve essa ruptura com a invenção do texto impresso no século XV por Gutemberg, pois as estruturas fundamentais do livro manuscrito se mantiveram no impresso, quais sejam, as folhas dobradas, a paginação, a numeração, o índice etc. São essas estruturas do códex, ou códice, que garantem a continuidade dos mesmos gestos culturais.

No texto eletrônico, as estruturas são outras, como são os gestos. Podemos reunir, embaralhar, alterar, entrecruzar, alterar o texto de forma mais livre e rápida numa relação também mais distanciada, não material, em relação ao impresso. Nesse sentido, a leitura e a escrita na tela, em formato digital, são radicalmente originais. Questiona-se a noção de autor e desaparece a intermediação de editores, redatores e distribuidores. Essas funções reúnem-se em um só ato imediato diante da tela.

O outro dado relevante no que tange à leitura e à escrita eletrônicas incide sobre a produção de significados nas limitações e liberdades de interpretação de um texto. A produção, a transmissão e a apropriação dos textos constituem aspectos importantes ao estudarmos a história cultural das práticas de leitura e escrita, já que são gestos inventivos, e carregam significados específicos.

Para Chartier (2001), constitui uma ilusão pensar que um texto permanece o mesmo independente de sua forma. A escrita e a leitura no rolo da Antiguidade não são as mesmas do códice, assim como essas não são as mesmas da tela; são outras estruturas que permeiam outras culturas. Esse autor (ibid) também nos diz que perdemos a inteligibilidade da cultura do rolo e lemos hoje os textos antigos de forma anacrônica por não podermos perceber essa cultura no que tange à sua

produção, inscrição e leitura. Ele nos adverte do perigo da perda da cultura do código no tempo da tela, lembrando que a forma contribui para o sentido. No caso da efetividade do que se apresenta como possibilidade, qual seja, a total substituição do impresso pelo meio eletrônico, perderemos a inteligibilidade da cultura encarnada na materialidade do texto impresso, conseqüentemente seu sentido, seu tempo, sua história.

Na revolução eletrônica, há um processo de desmaterialização, de descorporalização da obra. É outra estética, outra obra com propriedades específicas que não aquelas do texto impresso. Chartier (1999) nos fala da encarnação do texto em uma materialidade específica e essa expressão contém uma clara intenção. Esse termo – encarnação - explicita a força da materialidade sobre o sentido de um texto. Ele é encarnado, revestido de sentido pelo suporte material que carrega. Uma obra não é a mesma num texto impresso, num texto eletrônico, num CD-ROM, num filme etc. Esses dispositivos materiais carregam significados e interferem nos modos de percepção, de apropriação dessa obra.

Quando pensamos nas diversas maneiras que possibilitaram o ser humano se constituir como sociedade, pensamos em sua forma de comunicação. O homem se constituiu como ser produtor de cultura através do discurso oral já que a oralidade é sua forma básica de linguagem. A invenção da escrita, uma das maiores realizações humanas, por outro lado, possibilitou a inscrição e o acúmulo de conhecimento, disponibilizando ao ser humano “*toda a experiência e as descobertas de seus antecessores*” nas palavras de Horcades (2007). A escrita, inventada pelos sumérios por volta de 3500 ac, inicialmente de forma pictográfica, e só muito depois assimilada e transformada por diversos povos no alfabeto que hoje conhecemos, coexiste atualmente com a cultura oral presente em nossa vida. Contudo, essa cultura apresenta uma organização de pensamento proveniente da cultura escrita e constitui o que Ong (1998) chamou de oralidade secundária, já que a primária refere-se àquela vinculada a uma cultura sem nenhuma ligação com a forma escrita.

No universo escolar, podemos perceber práticas diversas que vão da importância da oralidade, assim como às da leitura e da escrita, realizadas de várias formas. Anterior à oralidade da criança e do jovem, há a oralidade do professor no ato de ensinar. São lições e ditados que aliam-se aos gestos da escrita manuscrita no quadro de giz ou pilot, acompanhada pela escrita nos cadernos dos



alunos. A oralidade, especificamente à denominada oralidade secundária, já que associada à cultura escrita e dela decorrente, revela-se ainda como prática usual no universo escolar, principalmente nas aulas. É a oralidade docente, aquela que pretende revelar o conhecimento, o pensar correto, em oposição à oralidade primária que é resultante de culturas ágrafas.

Viñao Frago (1993) nos adverte que, embora as culturas oral e escrita constituam formas de pensamento diferentes e a segunda seja tão valorizada pela escola, não devemos desprezar a cultura oral, mesmo a primária, por conta de perdermos sua riqueza. Para ele, *“a linguagem é um fenômeno oral, porque o homem é um ser que fala – que pensa com a fala e que fala quando e como pensa”* (ibid, p:21). A valorização da oralidade se faz presente principalmente quando pensamos no processo de alfabetização em que ambas as culturas não devem estar dissociadas.

Nessa linha de pensamento, Viñao Frago (ibid), ao falar sobre a oralidade e a escrita como um processo iniciado com a alfabetização, nos chama a atenção para os usos da leitura e da escrita como práticas sociais *“que têm lugar em contextos de uso determinados, ou sobre os aspectos ideológicos relacionados com tais aprendizagens e práticas”* (ibid, p:17). São várias as formas de leitura, assim como são várias as situações em que elas se dão. Na escola, essas práticas apresentam diferenças de legibilidade e de compreensão que são indissociáveis das análises que lhes são posteriores.

Vou em busca de análises para além das questões da oralidade primária e secundária no que diz respeito à alfabetização e ao domínio maior ou menor da leitura. Destaco a reflexão realizada por Chartier (2001), a respeito da oralidade secundária como um novo suporte de leitura, inserida numa materialidade específica, a voz. *“Esta materialidade não pertence só ao mundo dos objetos escritos ou impressos, mas também à voz enquanto suporte ou veículo”* (ibid, p: 84). Dessa forma, ele nos apresenta a imagem do leitor lendo em voz alta diante de um público ouvinte, como vimos nos exemplos das aulas já apresentadas no capítulo anterior. Assegura-se a leitura correta, com a pontuação destacando os trechos julgados mais relevantes, segundo o professor-leitor, objetivando assegurar uma determinada compreensão do que é lido/ouvido.

Chartier (2001) nos chama a atenção para um distanciamento social nessas práticas de leitura em voz alta, remetendo-as às práticas realizadas nos séculos XVI,

XVII, XVIII, quanto a uma leitura histórica dos textos literários. Ao olharmos para as práticas escolares, percebemos que esse distanciamento não é de caráter social, mas referente a uma posição cultural ou intelectual. Apesar do domínio maior de leitura desses alunos, em determinadas ocasiões, dependendo do valor escolar do texto, o professor lê e os alunos ouvem, visando a uma compreensão que se quer homogênea e garantida para as finalidades pré-estabelecidas.

Refletindo mais um pouco sobre a escola em questão e a recorrência de suas práticas, percebemos que, quanto à escrita, vê-se uma predominância do manuscrito e do impresso. São resumos, cópias e exercícios manuscritos em folhas ou nos cadernos e impressos de diversas formas. São pesquisas realizadas *on-line* nos computadores disponibilizados cujos resultados são, posteriormente, impressos para serem lidos; ou *off-line* na biblioteca, consultas seguidas de anotações nos cadernos. É mister salientar que o uso mais corrente do manuscrito e do impresso acontece apesar da presença significativa das novas tecnologias traduzida pela quantidade e disponibilidade de uma rede de computadores na instituição pesquisada. Especificamente quanto ao manuscrito, professores e alunos, embora haja diversas iniciativas de autoria desde o início do processo de alfabetização até a existência de cadernos ou folhas especiais para produção de textos ou redações, constituem-se mais como *writers* em inglês ou *écrivains* em francês, em oposição a *authors* ou *auteurs* nesses mesmos idiomas, ou seja, não são autores do que escrevem, do que produzem de forma manuscrita ou impressa, pois essa produção tem uma funcionalidade e uma intencionalidade didática e permanecem como uso escolar interno, sem circulação, sem publicação.

Nessa perspectiva, a escola sempre teve como uma de suas responsabilidades principais o ensino da leitura e da escrita. Para Roberto, 16 anos, aluno do 2º ano do ensino médio, "*ler e escrever são muito importantes para mim como estudante. É pra isso que a gente tá aqui*". Porém, na escola, além da presença da leitura e da escrita como estruturantes das funções que permeiam as práticas escolares, presentes em todo o processo de ensino e aprendizagem, temos a presença cotidiana e significativa da cultura oral.

A oralidade, leitura e escrita estão, portanto, presentes na escola, seja na forma de comunicação entre seus atores, seja como recursos no processo de ensino e aprendizagem. A escrita e a leitura possibilitaram a criação de estratégias

cognitivas que transformaram os modos de pensamento e de expressão do ser humano e trouxe alterações significativas na nossa forma de pensar e de viver, e foi a partir da escrita que o mundo presenciou momentos de ruptura nos modos de ver e perceber a realidade. Inicialmente, na passagem do texto inscrito no rolo da Antiguidade para o inscrito na materialidade do livro como códex; e, atualmente, desse suporte para a materialidade do texto eletrônico, o texto digital. São esses usos e práticas em suas diferentes formas de manifestação em seus diferentes suportes que nos interessa analisar.

## 5.2 A Leitura em seus diversos suportes

*“Eu acho que tanto os estudantes quanto nós, os professores, temos de ler mesmo; temos de ler seriamente, mas LER, isto é, temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto.”*

Paulo Freire

Ler, aprende-se, afirma Chartier (2001). Contudo, falar de leitura não é se restringir à sua aprendizagem ou, mais especificamente, à decodificação de um escrito ou à alfabetização, processo importante e decisivo na trajetória escolar dos estudantes, mas é falar de usos, de práticas e de representações; é valorizar os gestos, as atitudes e as maneiras de ler, dependendo dos tempos e lugares e das relações que os sujeitos estabelecem com o objeto lido. Nesse sentido, para Chartier (1999, p: 77), *“a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”*, e o leitor goza de relativa liberdade ao deslocar e subverter o que o texto lhe pretende impor nos termos dos “protocolos de leitura”, conceito já abordado nesse trabalho. Todavia, essa liberdade não é absoluta, pois há limitações impostas pelas próprias práticas leitoras e pelos suportes em que se encontram os textos, e a essas práticas são atribuídos significados associados a essas várias maneiras de ler.

É importante compreender que texto e leitor não são abstrações, que a leitura, segundo Abreu (1999) *“não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder”* (ibid, p:15) e que sua relação é histórica e socialmente

construída e variável, pois depende de aspectos do próprio texto – organização, apresentação, suporte – e da forma como é lido – solitariamente ou coletivamente, de forma popular ou erudita, íntima ou pública etc. São esses “atos de leitura” que dão aos textos significados plurais e móveis, nos termos de Chartier (1993). A leitura é, pois, um ato concreto e isto

*“requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática do ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais – chamemos-lhes «tipográficos» no caso dos textos impressos – que são os seus” (ibid, p: 25-26).*

Dáí decorre a noção de apropriação no centro de uma abordagem de história cultural. Essa noção se encontra vinculada a práticas diversas e objetiva uma história social das interpretações determinada por ações sociais, institucionais e culturais, inscritas em práticas concretas que as produzem, nos termos de Chartier (1993).

Nesse sentido, a leitura reconstrói o texto e todo texto é produto de uma leitura, é uma construção do leitor. Na linha de pesquisa da história cultural, história das práticas de leitura e escrita, o que importa identificar são as modalidades de leitura inseridas numa época, especificamente a época em que vivemos na qual várias formas de ler e várias materialidades se apresentam, e num determinado lugar, que, neste trabalho, se situa no âmbito do espaço escolar.

No que se refere à história da leitura, há práticas que permanecem na escola de forma concomitante, como é o caso da leitura em voz alta, praticada por professores e alunos quando, nos momentos de aula, lêem para os demais; e a leitura silenciosa, presente nos momentos de estudo, nos corredores, bibliotecas ou diante da tela de um computador. A leitura individual, silenciosa, não se apresenta no segmento estudado, qual seja, o ensino médio, da mesma forma como ocorre nas primeiras séries do ensino fundamental, quando as crianças necessitam ainda oralizar o que lêem para que possam entender o escrito, prática que vai deixando de ocorrer à medida que sua leitura se torna mais corrente e segura. Mas a leitura silenciosa, concentrada, individual constitui a leitura predominante no segmento em questão.

### 5.2.1 Os alunos

Quanto aos alunos, fruto das investigações realizadas, percebemos uma relativa valorização da leitura em seus diversos aspectos, mas com questionamentos no que diz respeito àquela vinculada a uma prática escolar. O fato de esta ser uma leitura obrigatória emerge dessas falas de forma negativa. Algumas vezes a valorização aparece associada à carreira pretendida pelo estudante.

Diego, 17 anos, aluno do 2º ano, afirma gostar de ler, *“mas gosto mais de revistas de jornaleiro. Agora os livros só os da escola, porque sou obrigado”*.

Fernando, 17 anos, do 3º ano, apresenta um perfil semelhante ao dizer que

*“agora leio mais coisa de estudo, é muita coisa pra estudar, não dá tempo de ler outras coisas, não. Leio jornais pra me manter atualizado, principalmente por causa do vestibular, e algumas revistas, como Veja, Isto É, assim, desse tipo”*.

Já Ricardo, 15 anos, do 1º ano, amplia as declarações feitas por seus colegas, ao dizer que

*“adoro ler, leio revistas, jornais e livros. A leitura é algo automático para mim. Não sou forçado a ler em casa, faço porque gosto e quando sinto vontade. O colégio me obriga a ler alguns livros por ano, mas é um hábito saudável. Só acho que os livros poderiam ser mais atuais e mais interessantes para a minha faixa etária”*.

Francisco, 17 anos, do 3º ano, foi o mais enfático ao declarar seu amor pela leitura e pelos livros.

*“Gosto de ler livro, romances, contos... mais do que jornais e revistas. Estou sempre lendo alguma coisa. Já perdi a conta de quantos livros já li esse ano, também vou fazer direito, tem que ler muito, né, senão que advogado vou ser, ou até juiz ?”*

Ao serem perguntados sobre a leitura frente à tela do computador, houve algumas divergências, mas percebeu-se a preponderância do texto impresso nas respostas desses estudantes, como na de Tiago, 17 anos:

*“Uso muito a internet, mas não leio muito na tela do computador, só texto pequeno e quando falo com alguém. Gosto de ler, mas prefiro ler no livro, ter um contato, uma intimidade mais direta com o livro”.*

Também Ana, 16 anos, além da leitura, aponta outros usos para a Internet.

*“Ler na tela, eu acho ruim, leio pouca coisa na tela. Internet, eu uso pra pesquisar um pouco, ver preço de cd, essas coisas, mas ler não”;*

Acredito ser importante revelar também textualmente as falas de Beatriz e Vítor, ambos de 17 anos, por revelarem, nessas práticas, a forma de estudarem e aprenderem.

*“Gosto de ler, mas não leio com facilidade na tela, não. A luz me incomoda, tem que ter o livro ali, você entende? Pra estudar, prefiro os livros e os cadernos. Abro e leio o livro, é assim que eu aprendo mais”.*

*“Gosto de ler um pouco de tudo. Leio na tela, até gosto, mas para estudar, eu imprimo, leio e faço o resumo no papel. Não dá pra pensar na tela! Eu ainda me sinto mais à vontade no caderno e no livro, mas se precisar leio na tela. No caderno é mais fácil, levo pra qualquer lugar. E no colégio, é no papel mesmo. Já pensou na prova, botar expoente e outras coisas? Complica, complica”.*

O uso do computador para pesquisas na Internet foi revelado na fala de Pedro, 18 anos.

*“Uso o computador com frequência, uso pras pesquisas e para jogar e falar com amigos, agora pra ler, ler é no papel. Adoro ler revistas, jornais de esporte e livros. Prefiro a leitura no papel, porque depois de um certo tempo, um texto muito grande no computador, sinto meus olhos ardendo. Pra estudar, em geral, leio os capítulos, que foram estudados no caderno e faço os exercícios. Quando não consigo a definição de algum conceito da matéria, entro na internet e vejo na wikipedia que é uma enciclopédia virtual, imprimo o que quero e leio”;*

Percebemos nessas falas a distinção feita pelos alunos dos diversos tipos de leitura e os objetivos nas escolhas e preferências associados aos suportes que os sustentam. Os cadernos e os livros, ou seja, os manuscritos e os impressos, no que tange à leitura, aparecem como as práticas mais usuais e apreciadas. As justificativas são várias, assim como suas motivações. Podemos destacar primeiramente os aspectos físicos elencados como motivadores dessas escolhas.

“*Não tenho facilidade, a luz me incomoda, me dá dor de cabeça, sinto meus olhos ardendo*” relacionados à leitura na tela, e “*posso ler em qualquer lugar, levo o livro, o caderno pra onde eu quero, carregar eles é mais legal, levo pra qualquer lugar, imprimo e leio*” relacionados aos manuscrito e impresso. Ainda sobre esses aspectos, houve referências afetivas importantes voltadas para esses suportes – o caderno e o livro –, principalmente para esse último, no que tange à sua materialidade, valorizando o contato, a intimidade “*tem que ter o livro ali*”, e também referências sensitivas, especificamente a visão, o tato e o olfato – o formato do livro, tê-lo nas mãos, senti-lo, ver sua cor, sua textura, as páginas, o “cheiro” do livro, foram, em várias entrevistas, expressões recorrentes.

Outros aspectos que emergiram foram aqueles associados à aprendizagem. Esses estudantes afirmaram que, além de usarem o meio eletrônico para comunicarem-se – “*conversar com amigos*”, e como entretenimento – “*pra jogar, ver preço de cd*”, eles também usam para pesquisas – “*entro na wikipedia, uma enciclopédia virtual*”. Contudo a leitura em si se dá predominantemente nos suportes manuscrito e impresso e é nesses suportes que dizem preferir estudar e onde conseguem aprender. Na tela, lêem textos pequenos, os maiores só no livro, segundo afirmam. A relação mais estreita do manuscrito e do impresso com a aprendizagem é percebida em várias falas, – “*ler é no papel*”, ou seja, a leitura mais densa e que exige maior concentração se dá nesses suportes, enquanto a relação com a tela é mais superficial e transitória – “*não dá pra pensar na tela!*”

Na continuidade dessas considerações, podemos constatar a existência de leituras diferenciadas no espaço escolar. Ao associarmos os dados empíricos provenientes das entrevistas dos alunos desse colégio à teoria das práticas leitoras, principalmente a construída por Roger Chartier, nos permitimos opor as aprendizagens oriundas das práticas escolares, didáticas, institucionais, ordenadas, daquelas mais livres, selvagens do autodidatismo, segundo termo utilizado por Chartier (2001). Essas aprendizagens, contudo, constituem um caminho já percorrido pelas primeiras. “*Fora da escola e de suas pedagogias formalizadas, a conquista do saber ler supõe, ao mesmo tempo, a entrada em uma cultura já penetrada e trabalhada pelo escrito*” afirma esse autor (ibid, p:21). Essa conquista seria a realizada na tela do computador, nas mensagens trocadas na comunicação virtual, na rede da internet. Todavia, é importante perceber que esses usos mais livres referem-se às leituras mais breves e relacionadas à comunicação e

ao lazer. Na associação à aprendizagem e ao estudo, à leitura que exige maior duração e concentração, a preferência recai sobre o caderno e o livro, com predominância por esse último, o impresso.

Nessa linha de raciocínio, procuro problematizar as preferências dos alunos fazendo uma analogia das práticas leitoras relatadas às formas de leitura formuladas por Chartier. Há a leitura mais densa que exige maior esforço cognitivo, repetida, com o propósito de assegurar a obtenção de conhecimentos mais duradouros. Trata-se da leitura intensiva, de apropriação lenta e atenta. Este tipo de leitura se destaca na escola, constituindo-se em uma de suas principais formas de aprendizagem, sendo referendada por professores e alunos. Contudo, há também o que esse teórico denominou leitura extensiva, mais superficial e menos eficaz que, segundo os alunos entrevistados, se dá principalmente diante da tela do computador.

Aprofundando essa questão teórica, as “figuras de leitura”, nos termos de Chartier (2001), dizem respeito a estilos próprios que revelam as relações existentes entre o leitor e o objeto lido. Nesse sentido, podemos contrastar essas formas de ler, nas quais noções quantitativas de acesso à leitura e as diversas formas de apropriação determinam suas especificidades.

A leitura intensiva refere-se ao acesso reduzido a livros cuja leitura se dá de forma repetitiva, memorizada, reconhecida. Revelam-se, historicamente, nessas práticas culturais, antigas leituras, individuais ou coletivas, de reverência e respeito pelo livro, aí se destacando a leitura da Bíblia. Nesse sentido, para Chartier (2001), há uma relação atenta e de deferência entre o leitor e aquilo que ele lê, “*incorporando em seu ser mais íntimo a letra do que leu*” (ibid:86). A leitura intensiva é, pois, entendida como “*uma maneira de ler que assegura eficácia ao texto, graças a um trabalho de apropriação lento, atento e repetido*” (ibid:89). Nessa perspectiva, o importante não é ler, mas reler.

A leitura extensiva, ao contrário, diz respeito ao acesso a numerosos textos, laicizado e desenvolto, em que a relação do leitor com o texto se dá de forma menos respeitosa e superficial. Nas palavras de Chartier, “*esse novo estilo de leitura traduz um menor investimento no livro e, sem dúvida, uma menor eficácia dos textos, antigamente mestres da vida*” (ibid:86).

É mister salientar, contudo, que as maneiras de ler não se restringem a esses dois estilos, devendo-se entender os “protocolos de leitura” como relacionados aos diferentes grupos de leitores e aos traços e representações de suas práticas.



A partir da investigação histórica realizada por Chartier (2001), uma questão central difícil se impõe quanto aos estilos ou figuras de leitura, qual seja: nas aprendizagens da leitura, qual o peso respectivo das estruturas perceptivas e cognitivas do homem e dos condicionamentos histórica e socialmente variáveis que regem as aquisições?

As escolhas desses jovens quanto aos suportes de leitura associados a objetivos diversos não poderão ser fruto de condicionamentos transmitidos pela escola, sua forma, sua organização? Embora tenha havido um grande investimento em novas tecnologias nesse espaço institucional, pergunto-me até que ponto a imagem tradicional de uma estrutura escolar centenária, com uma identidade de formação e excelência que permeia os discursos de seus atores, colabora na constituição desses condicionamentos.

Não pretendo aprofundar a análise voltada para os aspectos psicológicos ou epistemológicos das práticas leitoras e suas conseqüências. No entanto, é importante reconhecer que os múltiplos usos e as diversas práticas de leitura nos conduzem a apropriações diversas que carregam significados, incluindo aqueles que se vinculam às aprendizagens, escolares ou não.

Na pesquisa em questão, podemos intuir que, nas questões relativas às aprendizagens escolares associadas aos textos que lhes são próprios em seus diferentes suportes, a leitura impressa se configura como associada à leitura intensiva, presente nos livros didáticos e outros materiais que acompanham os alunos ao longo do ano letivo ou por vários anos subseqüentes, como as gramáticas e alguns compêndios. Trata-se de uma leitura atenta, individual ou coletiva, compreendida, memorizada. Revela-se em gestos concretos de atenção, concentração e respeito pelo escrito durante as aulas ou na biblioteca. Mesmo quando ocorre nos corredores ou no recreio, percebe-se que se trata de estudo que exige atenção.

Com o texto eletrônico ocorre algo diverso. Os gestos de alguns são mais soltos e despojados diante da tela do computador. Quando em grupo, conversam, riem, exibem algo que alguém tenha encontrado. Quando pesquisam solitariamente, ficam mais atentos, porém, os textos são vários, a tela do computador se move freqüentemente. Ao serem questionados sobre esse fato, declaram que buscam algumas coisas específicas, mas há muita informação e eles,

às vezes, sentem-se perdidos com esse excesso. Lêem pequenos e vários textos e imprimem alguns.

Voltando à questão proposta por Chartier (2001) sobre as estruturas perceptivas e cognitivas do homem e os condicionamentos histórica e socialmente variáveis que regem as aquisições, pergunto-me se a relação desses jovens com a leitura em seus diferentes suportes, dentro e fora do espaço escolar, não se vincula àquilo que aprenderam ao longo de sua escolaridade e ao significado que atribuem aos textos dependendo do suporte no qual se encontram. Os livros estão associados à noção de respeito e de autoria referendada pela escola e por seus professores, são lineares, dividem-se em capítulos, representam a forma como trabalham e pensam os cânones escolares. O texto eletrônico, ao contrário, apresenta diversas atribuições: comunicar-se, jogar, ouvir música, acessar notícias e outros textos de forma simultânea. Essa imensa gama de possibilidade, essa flexibilidade, essa simultaneidade, essa dispersão, não têm sido vistas pela escola – professores e alunos – como algo a que se deva tratar com respeito e reverência. Ouso associar às noções de leitura intensiva e extensiva de Chartier duas imagens de estilos de leitura, uma que se aprofunda verticalmente dando densidade e profundidade ao que é lido; e outra, horizontal, espalhada, vasta, fragmentada, de acesso superficial e inconstante, na qual as informações se acumulam, muitas vezes desamarradas em seu sentido. É esse o significado atribuído a essas leituras no universo escolar, mesmo entre os jovens que têm acesso livremente ao mundo digital.

Essa leitura realizada no meio eletrônico se mostra associada, principalmente, à superabundância textual que esse meio amplia, e coloca em questão a incapacidade de apropriação dos leitores diante da tela. Voltando-se à multiplicação dos livros com a invenção do impresso, Chartier (2001) afirma que esse fato tornou-se mais uma fonte de ‘confusão’ (grifo do autor) do que de saber, e que a imprensa, invenção de Gutemberg, a despeito do excesso e expansão, não produziu novos gênios. Nessa linha de raciocínio, o que pensar com o advento do texto eletrônico? *“Como pensar a leitura diante de uma oferta textual que a técnica eletrônica multiplica mais ainda do que a invenção da imprensa?”* (ibid, p: 20), ele pergunta.

Também Silva (2008), ao analisar as práticas leitoras do leitor-navegador, categoria que se inscreve em vários estudos sobre a comunicação *on-line*, nos fala que a leitura na *web* é afetada por diversos fatores – a disposição da página, o tipo

e o tamanho da letra, assim como fatores externos à tela, o tamanho do computador além de questões ligadas à ergonomia. Citando Nielsen (1995), ele afirma que *“a velocidade de leitura a partir da tela de um computador é 30% mais lenta que a partir de textos impressos”*, e que essa velocidade menor faz com que a leitura seja *“mais cansativa e, conseqüentemente, a compreensão decresce com o tempo”* (ibid, p: 90). Somadas às considerações anteriores, essas também poderiam contribuir para justificar as escolhas dos estudantes.

Todavia, embora reconheça a facilidade de uso das novas tecnologias pelos jovens, descrita por diversos teóricos (Freitas, 2005; Nicolaci-da-Costa, 2006; Marcuschi, 2005; Silva, 2008; e outros), e perceba a necessidade de salientar que os jovens investigados se autodenominaram pertencentes às camadas médias e médias-altas da sociedade carioca, o que lhes permite ter contato facilitado e constante com o computador em casa e na escola, e que essa é uma escola que tem feito, ao longo das duas últimas décadas, um grande investimento em tecnologia, a relação desenvolvida por esses estudantes com a leitura no suporte eletrônico não se dá de forma exclusiva, ou mesmo, preferencial, o que leva ao cuidado de, mais uma vez, relativizarmos posturas generalizantes em relação a essas práticas. Afirmar a preferência de jovens na atualidade pela leitura digital que os transforma em leitores-navegadores, nos leva a perguntar: que leituras, para quê, com que objetivo? Essas são perguntas que nos ampliam o olhar, nos defendem de reificações e generalizações passíveis de questionamentos, nos permitem relativizações necessárias no bojo de uma pesquisa de cunho etnográfico. E os professores, o que lêem, como lêem?

### **5.2.2 Os professores**

A prática de leitura entre os professores se dá de diversas formas, também em diversos suportes. Procederei de forma similar à adotada na análise das entrevistas dos alunos, apresentando as falas mais representativas dos docentes antes das análises das categorias que emergiram desses dados.

Ao analisar as falas desses docentes, verifico, em sua maioria, vários pontos coincidentes com as de seus alunos. A preferência pelo papel, seja imprimindo o

resultado de suas pesquisas na internet, seja no próprio livro, que ganha em suas falas um lugar de destaque com afirmações como “*eu gosto de livro*”, várias vezes mencionadas, como afirmou Lúcia, professora de Geografia.

*“Eu gosto de ler no livro. Eu entro numa livraria e fico doida. Eu gosto de sair, ir a qualquer lugar e ler. Na tela, fico engessada. O livro para mim é tudo, não dá para substituir”.*

Outro ponto importante se deu quanto à relação afetiva em que características sensitivas foram demonstradas, o tato, o virar as páginas, o cheiro, a relação física, material com o impresso, segundo opinião de Renata, de Português.

*“Eu tenho um imenso prazer de ter o papel na mão, tocar o papel, virar a página, pegar um livro, olhar a página, a textura das páginas, isso para mim é o maior prazer, passar a mão no livro, ver o papel de que ele é feito. A minha relação com o livro é prioritária. O papel, a leitura do livro no papel. Na tela, não sou capaz, não tenho prazer. Acho que se eu ficar sentada lendo na tela... Quando chega um e-mail, eu leio, mas quando leio um artigo mais consistente, eu imprimo, grampeio, pego meu lápis ou iluminador e vou ler. Eu preciso dessa relação física, material, ter o tato...”*

Um aspecto que importa mencionar surgiu na fala do professor de História, Marcelo, ao associar essa relação física com o livro ao desenvolvimento ou manutenção de uma capacidade intelectual, ou mesmo cognitiva, de ativar sua memória e é em relação à memória que ele relata sua desconfiança com o excesso textual presente no suporte eletrônico.

*“Gosto do livro. O fato de pegar o livro me permite ver outras coisas, conhecer outras coisas, então eu saio, pego o livro, abro as páginas. Esse processo, eu acho que ativa minha capacidade mental, ativa minha memória, e hoje eu faço um esforço pra manter viva minha memória e eu tenho uma desconfiança, eu não sei se tanta informação, ela possa ser selecionada, diante desse volume grande que não se tem como selecionar mais isso. Afinal, de quem é a chancela desse conhecimento?”*

Realmente, a multiplicação do escrito ao longo dos anos tem trazido medo e incerteza, principalmente no seio de algumas instituições, dentre elas a escola que tem defendido um corpus de conhecimento e uma prática tida por seus atores como legítima. Mas, segundo Chartier (1999), esse medo vem desde a invenção de Gutemberg, seguida da industrialização da atividade tipográfica no século XIX

com a tiragem dos livros de bolso. Essa proliferação do livro deu origem a leitores que se sentiam asfixiados com esse excesso textual e se perdiam no meio das imensas possibilidades de leituras. Nesse sentido, para Chartier (ibid, p: 99) “*a proliferação textual pode se tornar obstáculo ao conhecimento*”.

O cansaço advindo da leitura diante da tela foi outra motivação que surgiu, mesmo pelos professores que demonstraram grande intimidade com o computador, como Anna, Elisa e Edna. “*Semanalmente eu leio revistas daqui do colégio, a News Week, mas ontem eu vi um texto na revista que eu já tinha lido na internet, um texto jornalístico*”. Imprimem o que encontram na internet, preferem a leitura no impresso, mas navegam com facilidade, freqüentam bibliotecas virtuais e sites diversos e ‘ouvem’ livros e jornais, como assegurou Edna, professora de Inglês.

*Agora, o que eu faço muito, porque sou professora de línguas é ler sem ler, eu ouço os livros na internet... não leio quase mais livros, todos os dias eu tenho mais ou menos uma hora pra ouvir o livro que estou ‘lendo’. Também vou à BBC e ouço as notícias do dia, todas na internet”.*

A portabilidade foi outra questão que surgiu, não poder carregar, ler em qualquer lugar, fato também mencionado pelos alunos. Anna, professora de Arte, afirmou o seguinte:

*“Agora, livro é diferente, né? Livro tem cheiro. Eu imprimo 99% das coisas, eu imprimo porque me facilita, porque você pode deslocar. Então meu computador é de mesa, mas mesmo que eu tivesse um laptop, você não vai ficar saindo de ônibus com laptop pra cima e pra baixo”.*

De todos os professores entrevistados, o único que garantiu preferir a leitura na tela, independente do tamanho e densidade do texto foi o professor Alexandre, do setor de Informática Educativa do colégio. Ele descreve sua relação com a leitura dessa forma:

*“Eu uso pra trabalhar, pra pesquisar coisas, pra conhecer, eu diria que, da minha tese de doutorado, provavelmente 60 a 70 por cento do material eu achei na internet. Fora isso, coisas mais clássicas, por exemplo, Vygotsky, eu li quase todo na internet, tem obra dele, do Paulo Freire... E eu lia na própria tela, e cada vez mais. O e-book, por exemplo, você baixa pra ele ler, ele roda só esse programa, ele é dedicado a esse programa,*

*mas o programa existe pra computador, pro meu palmtop, pro meu celular, pro seu celular. Existem alguns formatos de e-book em alguns programas que passou a ser chamado de e-book, porque é um livro que você lê, você transmite pela internet, você lê eletronicamente em qualquer suporte eletrônico, não precisa de um aparelho específico. E que vantagem tem isso? Economiza papel. Que desvantagem? Não leio na rede, se bem que eu faça isso com o laptop ou com o palmtop. Tenho dois palmtops, o laptop, computador de mesa, meu celular pra quando enjoar de computador, e faço muito isso, de ler, de ler na rede com laptop. Gosto muito de ler na rede...”*

Embora possua e goste muito de ler e ler livros, sua preferência tem recaído cada vez mais na leitura no suporte eletrônico, a ponto de ler quase toda a obra de um autor nesse suporte. Nem a questão da portabilidade mostrou-se empecilho para a leitura, pois gosta de ler no laptop.

Sem dúvida poderíamos aplicar várias análises realizadas a partir das entrevistas dos estudantes para as dos professores. Percebe-se que, para muitos desses atores, a importância atribuída ao impresso e, principalmente ao livro, se dá como leitura legítima, aquela associada à seriedade do escrito, ao que importa ler, comprar e guardar. O amor pelo livro, assim como sua valorização desde cedo, aparecem na fala da professora Anna ao afirmar ter herdado “*essa coisa*”, “*o gosto pela leitura*”, do pai, de hábitos familiares, demonstrando dessa forma, condicionamentos outros, domésticos e sociais, além daqueles que podem ser associados à estrutura escolar.

Diante das reflexões que se sucederam ao relato das entrevistas, tanto de alunos como de professores, quedo-me diante de questionamentos advindos de diversos estudos (Chartier, 2002; Zilberman, 2001; Silva, 2008 entre outros) e veiculados pela mídia especializada a respeito da sobrevivência da leitura e dos leitores diante da abundância textual eletrônica e da multiplicação e facilitação de seus diversos meios. O desaparecimento de ambos são vistos como consequência da civilização da tela que consegue reunir no mesmo suporte textos de diversas formas e textos com imagens. Não há mais oposição entre a tela associada unicamente à imagem como no cinema e na tv e o impresso voltado para o texto. Os dois se encontram e são lidos no mesmo suporte, o digital. É no bojo dessa revolução que essa tecnologia se encontra. Contudo, acredito que essa predição anunciada por alguns ideólogos das novas tecnologias que se baseiam na acelerada profusão de produtos e obsolescência de outros, não deva acontecer, por

diversas razões. Se levarmos em conta a opinião de jovens antenados com essas novidades eletrônicas, mas que dizem preferir a leitura no impresso em diversas situações e por motivações várias àquela na tela, percebemos que o livro terá sempre seu público, seu nicho de mercado, como destacou Zilberman (2001). Chartier concorda com essa visão, anunciando a pluralidade de existência do texto, sendo o eletrônico apenas um deles.

Ao proceder às análises do que foi observado e relatado nas entrevistas, tanto de professores quanto de alunos, verifico não haver grande divergência nas práticas de leitura de ambos, embora tenha ouvido de vários interlocutores, em conversas informais no espaço escolar, que encontraria um abismo entre as práticas de professores, supostamente resistentes a novidades tecnológicas, e os alunos, consumidores vorazes de tudo que diga respeito a esses suportes. É necessário, contudo, que relativizemos essas posturas. A leitura na tela de longa duração impõe o desligamento de hábitos adquiridos de longa data, são novos gestos que surgem redefinindo apropriações. Embora os jovens tenham demonstrado utilizar esses suportes com mais facilidade e intimidade, seus usos se dão de forma equilibrada, já que transitam por eles com serenidade, sem medos, mas também sem euforia.

### 5.3 A escrita em seus diversos suportes

*“A escrita tornou possível novas estratégias cognitivas, novos modos de pensamento e expressão, um novo sentido ou percepção do tempo e do espaço, novos modos de ver e mostrar a realidade e, dentro dela, o próprio ser humano.”*

Viñao Frago

Antes de iniciarmos as apresentações e análises das práticas escritoras de alunos e professores, é mister salientar que essa divisão – leitura e escrita – foi motivada pela facilitação do próprio trabalho de organização e análise, já que as práticas leitoras e escritoras desses sujeitos se apresentaram nos dados empíricos de forma diferenciada.

Reconheço que o ato de ler e o de escrever carregam inteligibilidades e competências específicas e que constituem aprendizagens diferenciadas,

necessitando a segunda de um esforço cognitivo superior à primeira. Em capítulo intitulado ‘As práticas de escrita’ presente na obra de Philippe Ariès (1991), Chartier discorre sobre o ingresso das sociedades européias na escrita e relata como essas sociedades, a partir do século XVI, vêem crescer o número de leitores através das taxas de alfabetização visibilizadas nas taxas de assinaturas nos documentos da época. Apesar desse aumento no número de leitores, a aprendizagem da escrita levou mais tempo e teve que vencer resistências e hostilidades, sejam de ordem religiosa, sejam advindas de questões de gênero, já que a escrita dá poder a quem dela se apropria.

Contudo, embora historicamente e pedagogicamente leitura e escrita tenham surgido de forma apartada, elas se constituem em duas faces da mesma moeda, capacidades que subjazem à necessidade de manifestação do homem se comunicar. Com o advento do texto eletrônico, principalmente no que concerne à fluidez comunicativa possibilitada por esse suporte, elas se tornam mais amalgamadas, mais pertencentes às mesmas práticas discursivas, construção/produção, leitura/escrita, que emergem como faces de uma só competência lingüística de comunicação, registro e decifração da linguagem oral.

Tanto o advento da escrita como o do texto eletrônico foram vistos com reservas e preocupações. Especificamente sobre a tecnologia da escrita, Platão<sup>19</sup> adverte sobre seus perigos através da fala de Sócrates a Fedro, que tornaria “*os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória, confiando apenas nos livros escritos*”. O temor à escrita não se restringiu, ao longo da história humana, somente à perda das competências apontadas por Platão, esse temor esteve e está associado ao excesso proporcionado pela escrita, principalmente depois de Gutenberg, assim como à corrupção dos textos.

Chartier (2002) nos traz a preocupação existente também nos escritores dos séculos XV e XVI com relação à corrupção de seus textos produzidos pela imprensa. Segundo ele, ela deforma o escrito, destrói sua ética e “*oblitera a verdadeira significação das obras*” (ibid, p: 85). Não seria a desconfiança desses escritores em relação ao impresso, preferindo a escrita manuscrita que lhes permitiria maior controle, similar a que hoje vemos diante da tela? Há nessa desconfiança o temor, principalmente, pela corrupção do escrito, que se amplia na

---

<sup>19</sup> Platão, *Fedro* in: **Diálogos**. RJ: Tecnoprint, 1996, vol 1.



forma digital. Cora Rónai (2005), ao refletir sobre os apócrifos da internet, apresenta o episódio de falsa autoria ocorrido com Mary Schmich, do Chicago Tribune, em que essa jornalista traduz o risco e o encantamento das possibilidades do escrito no suporte eletrônico.

*“A palavra escrita sempre foi poderosa. Mas quando o poder da palavra junta-se ao poder da web, cria-se uma força maior do que tudo o que já vimos. Isso é ao mesmo tempo aterrorizador, sedutor e lindo, como a nuvem em forma de cogumelo de uma bomba”* (ibid, p: 13)

Ao contrário da escrita manuscrita e do impresso, a escrita eletrônica pressupõe outra relação do autor com o texto que produz, assim como com o leitor. Segundo Chartier (2002) trata-se de uma escrita cuja lógica não mais é linear e dedutiva, mas aberta, expandida e relacional, em seus termos. A perspectiva de que o leitor possa ter acesso mais facilitado aos escritos com maior possibilidade de intervenção altera essa modalidade de produção e de transmissão dos textos, já que transforma a própria relação do autor com aquilo que escreve, o que para ele representaria também uma *“mutação epistemológica fundamental”* (ibid, p: 108).

Da mesma forma que a organização e a inscrição do texto pelo autor se transformaram do rolo para o códex, o advento do texto eletrônico trouxe outra lógica de construção de sua materialidade, que interfere no que Chartier denominou a ordem dos discursos. Como já apresentado, são as várias formas do escrito – carta, jornal, revista, documento, relatório, livro etc. – que são percebidas, a partir do objeto em que está contido, de modo diferenciado na cultura do impresso e que se mostram inscritos nas mesmas formas no suporte digital. São gêneros diferenciados na cultura do impresso que ganham uma continuidade entre eles no mundo digital, dando-lhes uma equivalência de autoridade que não existia antes. Mudam-se os critérios de percepção do escrito, mudam-se as categorias e as hierarquias em que os mesmos se apresentam. Contudo, manuscrito, impresso e digital são formas que convivem no mundo atual, especialmente na escola.

Dando continuidade às análises propostas, retomo os dados empíricos presentes nas falas dos atores escolares no que concerne a suas práticas escritoras. Como preferem escrever os alunos da instituição em questão?

### 5.3.1 Os alunos

Ao contrário do exposto em relação à leitura nos diversos suportes disponíveis nos dias atuais, a preferência desses jovens entrevistados se volta para a escrita diretamente na tela do computador, principalmente para as questões escolares, com algumas exceções.

Nas falas dos estudantes, percebemos o uso diversificado da escrita nos seus diversos suportes, sendo que a escrita na tela se dá prioritariamente pela facilidade, rapidez e pela existência de corretor de texto, o que, segundo muitos afirmaram, ajuda a não cometerem tantos erros gramaticais, como afirmou Daniel, 18 anos, *"Prefiro escrever no computador, pois é mais rápido, fácil e menos cansativo. E se errar, tem o corretor"*.

Contudo, ainda percebemos o uso do escrito no papel, como a dar maior concretude e organização ao que se vai escrever, como na fala de Bianca, 17 anos. *"Ao escrever, prefiro escrever primeiro na mão. Quando vou bolar algo, escrevo no papel. O concreto é essencial, mesmo para fazer resumos"*.

Ao serem perguntados sobre os usos da escrita no papel ou na tela, o que escrevem e como preferem escrever, os jovens fizeram uma distinção entre a escrita utilizada na comunicação virtual e a escrita para trabalhos escolares. *"Escrever para trabalho da escola, prefiro no computador; outros, prefiro à mão. No trabalho, ponho os tópicos no papel, mas desenvolvo no computador, pois facilita"*, disse Juliana, 17 anos.

A leitura/escrita na internet se dão de forma freqüente e fácil entre esses jovens que se comunicam através do *msm*, de *blogs*, *orkut* etc. São práticas que retomam as origens da oralidade e os colocam em contato direto, vivo, interativo, contextualizado, com amigos próximos ou distantes e com o mundo. Concordo com Costa (2005) ao apontar a complexidade existente na sociedade eletrônica digital ciberespacial. Para ele, *"no tempo e no espaço da rede universal ciberespacial, tudo e todos podem interagir com tudo e todos: com pessoas, com textos, com sites, com home-pages, com a mídia etc., em qualquer parte do mundo"* (ibid, p:23).

Esses jovens demonstraram conhecer esses espaços e recursos e usufruem de sua potencialidade. Contudo, distinguem a escrita *on-line*, merecedora do maior número de estudos sobre a escrita de jovens frente à tela (Freitas, 2005; Costa, 2005; Bernardes, 2005; Nicolaci-da Costa, 2006; Silva, 2008; Freire, 2008; Almeida, 2008; Ferreira do Amaral, 2008 et alii), da *off-line* em que a escrita aparece mediada pelo teclado, recurso inovador sem precedentes se comparado à antiga máquina de escrever. Salientam a riqueza de possibilidades que o computador apresenta ao escreverem um trabalho escolar, por exemplo, a presença do corretor, a fácil mobilidade de recorte e costura do escrito, assim como a rapidez. Essas qualidades se opõem ao gestual implicado no ato de escrever à mão, mas que ainda possui adeptos entre esses jovens que vêem, nessa forma, além da garantia de apropriação do que se produziu – “*no papel, está tudo ali*” -, uma forma diferente de se concentrar ao elaborar um texto, seja um simples resumo ou o roteiro de um trabalho.

Esses estudantes não demonstraram nenhuma dificuldade de domínio do suporte eletrônico, contudo suas falas nos levam a considerar que tentam, não por temor, imprimir nos gestos em frente à tela estruturas do impresso. Para Chartier (2001), há em nós uma vontade de controle e domesticação do novo que nos leva a pensar que esse novo tem algo não totalmente desconhecido. Contudo, no manuscrito, há o corpo e o texto, e o escrito sai da mão, mas na escrita eletrônica há a mediação do teclado, como havia na máquina de escrever. Nesse sentido, as mudanças corporais com relação ao escrito, nos termos de Chartier (ibid), parecem indicar mudanças profundas, já que apontam para outras formas de se relacionar com o texto .

Embora a comunicação eletrônica faça parte do cotidiano desses jovens, a escrita no papel também está presente em suas ações diárias, escolares ou não. Chartier (2001) nos apresenta dados interessantes no que concerne à cultura do escrito e que ilumina essa reflexão. Para ele, essa cultura “*vai desde o livro ou o jornal impresso até a mais ordinária, a mais cotidiana das produções escritas, as notas feitas em um caderno, as cartas enviadas, o escrito para si mesmo etc.*” (ibid, p:84). E essas práticas cotidianas do escrito fazem parte da vida desses jovens, de diversas formas, mais controladas pelos ditames escolares ou mais livres, semelhantes àqueles escritos do meio digital.

### 5.3.2 Os professores

As práticas de escrita entre os professores não parecem divergir muito das de seus alunos. Alguns preferem escrever primeiramente no papel e passar a limpo e salvar na tela, outros preferem escrever diretamente na tela, dependendo do tamanho e da seriedade do escrito.

Dessa forma, vêm-se práticas semelhantes entre professores e alunos, como assegurou Silvio. *"Escrever, eu já vou direto para o computador, eu prefiro. À medida que eu vou escrevendo, que eu vou digitando, minha cabeça vai rápido"*.

Porém, percebi em alguns docentes mais entusiasmo pelo suporte eletrônico ao escrever do que seus alunos, e não somente pelos professores ligados à área de informática do colégio, como na fala de Carlos. *"Não tenho dificuldade, vou direto pro computador. Ó, eu uso isso pra anotar (é uma agenda eletrônica) telefone, é na tela. Acho que minha letra tá ficando horrível, se me mandarem fazer prova no papel, tô frito"*;

No bojo de um discurso que apregoa o distanciamento dos jovens de seus professores, ou até mesmo um confronto entre eles, segundo alguns teóricos (Nicolaci-da-Costa, 2006; Silva, 2008, Costa, 2008, et alii), no que concerne ao domínio das ferramentas tecnológicas de leitura e escrita, esses dados nos levam a refletir de forma diferente. Esses professores navegam, se comunicam via internet, possuem endereço eletrônico, lêem e escrevem na tela e no impresso de forma similar aos estudantes. Acredito que a comunicação virtual entre os jovens seja mais freqüente e ampla que a de seus professores, mas não percebi esse distanciamento tão significativo quanto às suas práticas.

Também entre os professores, como entre os alunos, há uma clara distinção entre a escrita voltada à comunicação *on-line* e a escrita *off-line*, de produção de textos para diversas finalidades. A facilidade e a rapidez durante a escrita associada ao pensamento se contrapõem à especificidade do trabalho escolar, da produção mais atenta e cuidadosa em que o 'caderninho', 'o lápis e a borracha' aparecem como recursos necessários antes da digitação na tela, como na fala de Renata.

*“Prá escrever coisas pequenas, eu escrevo direto, sou capaz. Se são coisas mais detalhadas, mais pensadas, uso caderninho, uso lápis com borracha, apago, produzo aquilo e depois vou digitar. Qualquer coisa que eu precise de uma reflexão mais elaborada, a tela não é meu instrumento”.*

A referência ao uso da escrita marginal, a marginalia, como a denominou Chartier, foi citada por alguns professores como prática ao terem diante de si algo que exija uma leitura mais atenta, para estudo, segundo eles. Essa é uma prática muito comum na atividade docente, lêem sempre com caneta ou iluminador e vão fazendo anotações à margem do texto, já que o impresso tipográfico não pode ser apagado ou modificado. Essa prática apresenta-se como limitante se a comparamos à inserção de escritos individuais decidida pelo leitor no texto eletrônico, pois esse suporte permite substituir, apagar, mudar a fonte, aumentar o tamanho da letra, assim com inserir outros textos alterando sua forma inicial, trazendo para aquele que está escrevendo facilidade e rapidez, como descrito nas entrevistas.

Os entrevistados, tanto alunos quanto professores, demonstraram reconhecer a diferença de significado dos textos dependendo de sua materialidade, alterando não só a relação física entre eles, mas a percepção intelectual e estética. Falam da importância de reconhecer a obra em sua totalidade, tamanho e textura, assim como gostariam de perceber fisicamente a dimensão do que produzem textualmente, daí a necessidade de imprimir para ler e corrigir.

Todavia, professores e alunos acreditam na coexistência dos suportes. Como nos diz Chartier (2001), essa coexistência entre os modos de inscrição e comunicação de textos é o que deverá ocorrer: o manuscrito, o impresso e o eletrônico.

## 5.4 E a Língua Portuguesa?

*“Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões.”*

Caetano Veloso

Assim como a leitura, é na escola que o ensino da escrita se dá predominantemente e é lá que ela se constitui de forma normatizada. Há, na escola, uma ‘cultura gráfica’, nos termos de Chartier (2002), que se insere nos objetos escritos produzidos e nas práticas de seus atores, revelando uma cultura situada em um tempo e em um lugar determinados. Preserva-se uma forma de escrita através do controle de uma norma, a norma culta ou padrão, aquela que é defendida por professores e esperada nos escritos dos alunos que devem aprender a dominá-la. É essa ortodoxia gráfica (ibid, id) que tem sido alvo de questionamentos por representar o poder de uma elite que dela se apropria e a mantém em detrimento daqueles que a ela não tem acesso. Gnerre (1998) associa esses conteúdos de prestígio presentes na variedade culta ou padrão da língua a somente alguns integrantes da sociedade. Segundo ele,

*“A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um ‘corpus’ definido de valores, fixados na tradição escrita” (ibid, p: 06).*

A escola, então, surge como o espaço principal de aprendizagem dessa norma e, através dela, de possibilidade de um presumido maior alcance e elevação social proporcionados àqueles que dela se apoderam.

Concordo com Chartier (2001) quando, em diálogo com Bourdieu, afirma o seguinte:

*“Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos” (ibid, p: 240).*

Nas entrevistas realizadas com alunos e professores, foram feitas perguntas relativas às atividades de comunicação no suporte eletrônico e sua relação com a língua portuguesa, normativa, ensinada na escola e por ela defendida. Aos professores foi perguntado se essa linguagem abreviada, cifrada, utilizada na comunicação virtual por seus alunos interfere de alguma forma no que os mesmos escrevem com objetivo escolar, trabalhos, redações, provas etc. Aos alunos foi perguntado se usam essa linguagem, o quanto usam e se a mesma interfere em sua forma de escrever, dentro e fora da escola, no suporte manuscrito.

Para os professores, não há essa interferência na escrita de seus alunos, como afirma Anna,

*“Eu acho que não. Acho que é desse espaço que é o espaço do msn, do orkut, do e-mail e tal. Eu tenho desenvolvido um trabalho com os meninos de síntese e justificativa do trabalho plástico, e eu tenho podido perceber que eles estão saindo desse senso comum”.*

Para Edna: *“Nada, nada, essa linguagem não atrapalha em nada”.*

E Marcelo:

*“A leitura e a escrita digital dos alunos não causam nenhuma interferência no trabalho na escola. Isso é uma lenda, dizer que o aluno hoje escreve mal por causa da linguagem digital. Ele tem perfeita noção da diferença de linguagem”.*

Percebemos na fala da maioria desses professores uma visão similar no que se refere a não interferência da linguagem teclada, digital na vida escolar desses alunos. Dois aspectos que emergiram das falas dos professores Elias e Silvio me chamaram a atenção, respectivamente. *“Eles são doutrinados a responder questões de prova, eles sabem que têm que usar a linguagem formal”;* *“Eu acho que agora eles estão se policiando um pouco mais”.*

Primeiramente as expressões *‘eles são doutrinados a responder’* e *‘eles estão se policiando’* nos remetem aos condicionamentos proporcionados pela escola e à exigência a que os alunos se acostumaram quanto ao uso da norma culta da língua. Não pretendo aqui julgar essa postura, mas apontar nessas e em outras falas a presença de hábitos e

condicionantes culturais que fazem parte do universo escolar de forma geral e dessa escola em particular que tem na excelência acadêmica um de seus principais objetivos. Em seguida, e não totalmente dissociada do primeiro aspecto, surge a referência à presença do uso da linguagem digital nas produções dos alunos, mas *'há 3, 4 anos atrás', 'pode ser em séries menores'*, como nas falas de Silvio e Renata, mais uma vez associando o maior percurso escolar e a maturidade dos alunos ao maior domínio da norma culta, formal da língua, como conseqüência de uma trajetória escolar mais longa.

Silvio afirma:

*“Não, pelo que tenho visto, já aconteceu. Eu acho que logo que começou essa questão do orkut, do msn, você via que eles transcreviam exatamente a linguagem que eles escreviam no computador. Eu não tenho encontrado isso como há 3, 4 anos atrás, pelo menos não percebo no nosso aluno daqui, nem no outro colégio onde trabalho”.*

Renata acrescenta:

*“Ele não pode escrever uma carta formal da mesma maneira que escreve um bilhete, um e-mail. Em nenhum momento interfere, em nada. Pode ser que em séries menores tenha alguma coisa, mas eu lido com uma faixa mais madura”.*

Acredito ser necessário trazer também a resposta do professor Alexandre, pois ela nos leva a considerar outros aspectos também importantes quanto à linguagem utilizada no suporte digital. Primeiramente por atentar para o fato de que os jovens, devido ao uso freqüente da comunicação virtual, escrevem mais, fato também percebido por outros educadores, como Evandro e Helena – *“eles se soltam na rede”* e *“chegam em casa e já vão pro msn”* – o que, segundo Alexandre, contribui para alargar o universo de leitura e escrita desses alunos, já que lidam com outras representações da linguagem. Ele diz que

*“se eu entender que é mais uma linguagem, mais uma forma de se comunicar e como eles passaram a escrever muito mais do que escreviam, porque eu estou falando de comunicação, na realidade escrevem com mais agilidade. Tem uma coisa que a minha geração não teve que era usar de maneira tão intensa assim o registro escrito, a gente fazia isso em jornal do colégio, mas eram só 3 ou 4 que iam fazer o jornal. Hoje a grande maioria da garotada mexe e trabalha com isso, com outras linguagens,*



*então são outros patamares de representação e eu tenho a impressão de que isso deve resultar numa coisa bacana pra escola”.*

De acordo com essas falas, os alunos escrevem mais devido à variedade de oportunidades e de suportes, porém dominam as duas formas, a mais formal relacionada às práticas escolares e a mais informal associada não somente à escrita digital – *msn, orkut* etc -, mas às anotações nos cadernos, aos bilhetes trocados durante as aulas, segundo me confidenciou vários entrevistados. A questão da adequação de linguagem aos momentos e suportes do escrito é reconhecida por esses jovens que a vêem com naturalidade, como veremos a seguir.

Segundo afirmou Roberto, 16 anos, *“A linguagem digital não interfere na minha vida. Já usei, mas não interfere, sei a diferença entre as duas linguagens”.*

Já Mariana, 17 anos, vai além, assegurando que,

*“Já foi modinha, hoje acho brega, feio, prefiro usar a linguagem normal. Ao escrever muito rápido, você pode errar, dar uma escapada e erra, mas não é por causa da escrita digital, e hoje eu e meus colegas não usamos mais”.*

E Bianca, 17 anos, complementa.

*“Tenho um nervoso disso, não consigo escrever assim. Não uso. Acho que é igual aos vícios de linguagem. As pessoas sabem a diferença entre o que é correto e o que não é. Acho que não interfere, não”.*

Fernando, 17 anos, conclui revelando as principais opiniões dos alunos.

*“Acho que isso é gênero, tem até gente que usa, os meus amigos não usam, porque a gente conversa no msn e eles não usam, escrevem normal, sem muita preocupação, mas sem aquela forma esquisita. Acho isso desnecessário. E, no colégio, todo mundo sabe como deve escrever, é dentro da norma padrão. A gente já sabe desde pequenininho, né?”*

Na fala desses estudantes surgem categorias passíveis de serem analisadas, como o uso do termo ‘normal’ aplicado à linguagem que usam na comunicação diária. *“Uso linguagem normal, não a digital, e não interfere em nada na minha vida”*, afirma Fernando, 17 anos. Normal ao escrever como é normal ao falar, sem preocupações, mas sem artificialismos, segundo eles, *“desnecessários, forma esquisita,*

*brega*”, como se a linguagem cifrada, abreviada se constituísse num esforço a mais, um outro domínio de que eles não precisam mais lançar mão, corroborando uma percepção dos professores de que essa linguagem faz parte de alunos de uma faixa etária inferior – “*já foi modinha*”, “*já usei*”. Outro dado importante é a afirmação de que essa linguagem não interfere na forma como se relacionam com a norma culta da língua, que sabem a diferença e de que os erros que possam cometer em suas trajetórias escolares não são influenciados por essa forma. Sabem a diferença entre um registro formal de um informal ao escrever, e afirmam que o informal não se refere à linguagem cifrada, artificial, segundo eles, utilizada na comunicação eletrônica.

Numa vertente divergente, muitos estudiosos do assunto apregoam o uso de novos gêneros (hiper)textuais presentes no espaço digital. Afirmações como a de Costa (2005) necessitam ser revistas do ponto de vista dos atores pesquisados.

*“Na produção dessa diversidade e heterogeneidade (hiper)textual, está se criando uma nova linguagem ou o chamado ‘estilo on-line’ (grifo do autor), com modificações no código alfabético e na escrita oficial (do Português ou de outras línguas), com invenção ou criação de novos códigos, novo vocabulário, nova sintaxe. E, perguntamos: o que está acontecendo com a escrita na Internet, principalmente nas salas de bate-papo (chats) e no uso do correio eletrônico (e-mails)? Seria apenas uma criação ou invenção de novos códigos, ou uma necessidade linguístico-discursiva do usuário?” (ibid, p: 24)*

Também Freire (2008) nos fala de formas de materialidade lingüística inovadoras que permitem o exercício da linguagem de forma diferenciada. Nicolaci-da Costa (2006) reitera essa visão, fazendo menção às transformações da língua portuguesa em função de seu uso *on-line*, em que a objetividade e a economia das palavras levam à nova forma de escrita. “*Abreviações de todos os tipos (como vc para você e tb para também) e ausência de acentos são freqüentes*” (ibid, p:33).

Contudo, embora considere que uma língua está sujeita a transformações e novidades em qualquer época e que o surgimento da Internet amplia essas possibilidades, concordo com Freire (2008) quando nos leva a refletir se essa nova escrita oralizada, distante da norma culta, seria um fenômeno criado exclusivamente pela *web*. Ela nos impele a observar “*as formas lingüísticas empregadas pelos usuários da Internet nas comunicações via e-mail e, principalmente, nos emoticons. Esses símbolos parecem um remake de outros,*

*muito comuns em cadernos escolares de uma certa faixa etária*” (ibid, p:23) e que essas formas não constituem transgressões ou ameaças ‘à boa ordem’ (grifo do autora) da língua.

De acordo com os dados coletados, concordo com essa linha de reflexão. Nos cadernos de alunos, principalmente alunas, a que tive acesso, havia alguns símbolos que representariam palavras ou parte de palavras, como “d+” para demais, a figura de um coração simbolizando amor, um punho cerrado simbolizando um determinado time de futebol, além de carinhas revelando alegria, tristeza, raiva ou outros sentimentos. Em nenhum momento houve referência de que o uso desses símbolos manuscritos ou daqueles escritos na tela do computador ocasionaria prejuízos à norma culta da língua.

No que diz respeito à língua inglesa, ela também tem sido alvo de discussões sobre a criação de outro código pautado nesse idioma. O inglês tem sido considerado o idioma de comunicação universal, dentro e fora da mídia eletrônica, segundo Chartier (2002), mas é nessa textualidade que ele ganha uma amplitude comunicacional muito mais ampla. Somada aos símbolos - os emoticons - e a alguns caracteres que indicam sentimentos vários, converter-se-ia numa língua artificial, nova, que “*reduz o léxico, simplifica a gramática, inventa palavras e multiplica abreviaturas*” (ibid, 17). À parte uma discussão sobre o imperialismo cultural e ortográfico desse idioma, esse autor procura nuançar essas tendências, observando que é cada vez maior o uso da comunicação eletrônica pelas comunidades internacionais em seus próprios idiomas, demonstrando que os usuários não-anglófonos têm na ampliação da rede uma presença cada maior, havendo, conseqüentemente, maior pluralidade lingüística no mundo da eletrônica textual.

Língua Portuguesa ou Língua Inglesa, o que importa salientar é a necessidade de, mais uma vez, relativizar esses discursos totalizantes. Parece haver uma euforia na criação de um nicho lingüístico particular do qual alguns integrantes fazem parte dominando seus códigos particulares. As abreviações ocorrem também no caderno, numa escrita mais rápida, ou numa comunicação mais informal. A taquigrafia está aí para mostrar. Quanto ao uso de símbolos ou outras formas de escrita, pergunto qual a simplificação existente em se escrever ‘naum’ ao invés de ‘não’? Trocam-se acentos por outras letras, mas continuam sendo quatro teclas, portanto não houve economia de escrita. Essa linguagem pode estar restrita a uma tribo, acredito que independente da idade, mas não pode

ser atribuída aos jovens indistintamente, pois retrataria uma visão simplista e reificante das escritas desses jovens.

## 5.5 Concluindo o capítulo

Concluo esse capítulo com a compreensão de que as práticas de leitura e de escrita de estudantes e professores da atualidade são múltiplas e que há nelas convergências importantes que mereceram ser analisadas. No percurso de uma história da leitura e da escrita, pergunta-se se ainda levará muitos anos para que o texto eletrônico substitua o códex impresso, tal como o conhecemos hoje? Segundo Chartier (2001), *“a longa história da leitura mostra com firmeza que as mudanças na ordem das práticas são geralmente mais lentas do que as revoluções das técnicas e sempre em defasagem em relação a elas”* (p:112). Todavia, ainda segundo esse autor, o novo suporte do escrito não significa o fim do livro ou a morte do leitor, e a coexistência entre esses diversos suportes, o manuscrito, o impresso e o digital deverá permear nossas atividades. É importante, contudo, que percebamos a infinidade (e antes impensável) de formas e possibilidades que as novas maneiras de ler e escrever nos apresentam, na maneira como nos relacionamos e nos apropriamos do mundo à nossa volta.

Iremos, no próximo capítulo, analisar de que forma as novas tecnologias têm afetado as escolas, essa escola particularmente na visão de seus atores, no seio da contemporaneidade.

## 6

### As novas tecnologias e a escola na contemporaneidade

*“Vivemos, com aturdida incredulidade, um tempo de velocidade implacável, de urgência desvairada. ‘Vás más rápido! Los límites, los ponés vos!’ exalta o anúncio de Fibertel, provedor de Internet em banda larga da Argentina. A sociedade dá indícios de não sobreviver sem as máquinas que atualizam a existência em frações de segundos.”*

Dênis de Moraes

Este capítulo se inicia apresentando um breve panorama do mundo contemporâneo, seus principais desafios e demandas. Entender a contemporaneidade e as práticas dela decorridas me ajudou a elucidar as questões propostas neste trabalho de pesquisa e neste capítulo especificamente.

Em seguida, farei uma reflexão sobre o significado da expressão ‘novas tecnologias’, procurando desvendar o seu verdadeiro sentido já que ela tem sido entendida e interpretada de várias formas e apresentado diversas aplicações. Quando associada à escola e à forma como essa instituição de natureza social vem procurando acompanhar os principais avanços e conquistas dessa contemporaneidade, essa expressão ganha componentes de análise importantes para se entender as formas com as quais a educação e a escola têm enfrentado seus principais desafios.

Como a escola vem lidando com essas novas tecnologias, como elas se apresentam e se inserem nesse universo, quais os resultados dessa presença e como eles podem ser percebidos por alunos e professores são indagações que nortearão o capítulo.

## 6.1

### O mundo contemporâneo: um panorama

*“Vivemos num ambiente de informação que recobre e mistura vários saberes e formas muito diversas de aprender, ao mesmo tempo que se encontra fortemente descentrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege, organizado em torno da escola e do livro”*

Jesús Martín-Barbero

As mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas do século passado, e que ganham velocidade nos primeiros anos deste século, têm afetado profundamente nossa forma de perceber este mundo e de nele estar, e provocado um certo estranhamento diante do que se convencionou chamar de *crise de paradigmas* caracterizada *“assim como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação”* (Marcondes, 1994, p:15).

A grande movimentação geográfica ilustrada por países que se fundem em um, outros que se separam, antigas etnias que reivindicam seu direito à existência plena, conflitos de ordem religiosa ou política, os grandes interesses econômicos ditando suas regras, além de ondas de terror que irrompem em várias partes do planeta chocando e amedrontando a todos os seres humanos através dos eficientes meios de comunicação de massas revelam as tintas do grande quadro no qual se tem pintado o mundo contemporâneo.

Muitos pensadores (Sennett, 2004; Bauman, 2001; Jacoby, 2001; Velho,1999; Augé, 2005)) têm refletido sobre este momento de tão profundas e aceleradas transformações e o têm chamado de pós-modernidade, modernidade tardia, supermodernidade, ou, simplesmente, contemporaneidade. Teorias têm surgido, às vezes se opondo, às vezes complementando aquelas da modernidade que até então vinham norteando nossa visão de mundo e as principais concepções subjacentes às noções de cultura, de identidade, de ciência, de arte etc.

O conceito de cultura, fundamental quando associado à educação, à escola e à atuação pedagógica, se amplia a partir dos estudos atuais. Distante de uma concepção determinista em que pressupostos biológicos e geográficos constituíam fatores importantes em sua definição e, percebendo a imensa diversidade cultural

da humanidade, a Antropologia Cultural ressalta a importância das questões simbólicas e sociais, a ação seletiva e as forças decisivas que se encontram na história cultural da humanidade. Roque Laraia afirma que as *“diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações... Tudo isso porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura”* (2001, p: 24).

O termo cultura, no entanto, não se limita a uma única definição, apresentando diversos sentidos e empregos. A concepção reducionista e elitista desse termo, herdadas do iluminismo francês, associa cultura ao estado do espírito cultivado, ou seja, ao acesso à soma dos saberes acumulados pela humanidade e à fruição da arte valorizada pela elite dominante, etnocêntrica, universalista e centralizada. Essa noção de cultura permanece como senso comum, sendo muito utilizada, principalmente na educação. Apesar da evolução do termo e das diversas formulações feitas por vários antropólogos, esse conceito tem servido aos interesses de uma classe dominante que privilegia uma cultura a que só ela tem acesso, negando ou destruindo as diversas manifestações culturais de tantos povos, não aceitando uma concepção antropológica que trata a cultura como *“estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e núcleo radical da identidade dos diferentes grupos sociais e povos”* (Candau,1997, p: 239).

Um fator determinante de diferenciação do homem para com os animais diz respeito à linguagem como produto da cultura. Segundo Laraia, *“não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”* (2001, p: 52). Podemos acrescentar ao atributo humano da comunicação oral, a evolução da comunicação escrita em suas várias manifestações, processo e produto que revela a forma de representação de um povo, a construção simbólica de sua cultura.

Contemporaneamente, antropólogos norte-americanos (Geertz, 1989; Barth, 2000; et alii) destacaram o uso de símbolos como a origem do comportamento cultural humano, ou seja, a cultura é um sistema de símbolos, sendo o homem seu produtor e seu produto, e a Antropologia busca interpretar esses símbolos e seus significados que estão sempre presentes no contexto real e

específico em que uma criança é criada. Daí a importância da educação nos processos de transmissão cultural.

No momento atual, em que questões culturais estão no auge das discussões, percebe-se o caráter dinâmico e múltiplo do conceito de cultura, descortinando processos de aculturação e hibridismo que levam a novas construções e formulações desse conceito. Como produção histórica e produção das relações entre grupos sociais – relações muitas vezes desiguais – a cultura pressupõe a existência de uma hierarquia social, de dominação, não percebendo, como afirma Cucho, que *“toda cultura particular é uma região de elementos originais e de elementos importados, de invenções próprias e de empréstimos”* (1999, p:149).

O emprego extensivo da palavra cultura é característico do mundo contemporâneo. Frequentando outros campos semânticos, ela tem sido utilizada por teólogos, políticos, empresários e educadores com finalidades e noções variadas. Preocupa-nos a noção reificada, predeterminada, definida a partir de interesses próprios e de uma visão etnocêntrica que nega o caráter heterogêneo das diversas culturas, não reconhecendo *“todos os grupos sociais como sujeitos produtores de cultura, seja qual for o lugar que ocupam na hierarquia social”* (Candau, 1995, p: 25)

O momento que se situa nos dias atuais, e que muitos autores denominam pós-modernidade, se apresenta com algumas características determinantes para se entender o mundo em que vivemos, nossa forma de nele nos situarmos e de que forma elas alteram nossos principais conceitos interferindo em nosso cotidiano, em nosso pensar e agir, e, principalmente, na educação analisada de forma ampla, e na escola especificamente.

A liberdade, a expansão e a popularização da modernidade ganham uma dimensão mais abrangente na pós-modernidade, principalmente no que tange à revolução tecnológica e cultural, ainda e aceleradamente em expansão. Contudo, as promessas da modernidade pautadas nos avanços científicos e tecnológicos, baseados num pensamento objetivo, lógico e racional não vêm respondendo às ansiedades e aspirações do homem contemporâneo que se vê diante de desafios antes inimagináveis.

Há, pois, aspectos centrais na pós-modernidade que se apresentam a todos aqueles que pretendem refletir sobre as transformações inerentes a ela. O discurso



pós-moderno aponta para o fugaz, o efêmero, o particular, o fragmento, a descontinuidade, como princípios básicos da existência humana. Revela o caos da vida contemporânea e a impossibilidade de se lidar com o pensamento racional, base filosófica da era moderna. Para os analistas dessa pós-modernidade (Hall, 1999; Bauman, 2001; Jacoby, 2001; Sennett, 2004; Augè, 2005; dentre outros), não há mais verdades eternas e universais em que possamos nos amparar. São diversas e inúmeras as verdades, assim como são diversos os valores e as crenças.

Os desafios de se pensar essa contemporaneidade são imensos devido à sua fluidez, fragmentação e excesso. Contudo, é necessário dar-lhe um sentido. Segundo Augé (2005), dentre outras, a grande dificuldade “*tem a ver com a superabundância factual do mundo contemporâneo*” (ibid, p: 33). Faz-se, portanto, necessário, aprofundarmos os estudos sobre esse mundo e as conseqüências das sociedades contemporâneas na vida do homem pós-moderno.

Inserida, pois, neste cenário, qual seja, a pós-modernidade, e mais especificamente, as sociedades urbanas contemporâneas em toda a sua complexidade, destaquei como área de investigação neste estudo a educação, não como algo abstrato, mas como uma prática social concreta, uma prática educativa. Perguntei-me como ela tem se comportado diante das demandas e desafios desse mundo acelerado e desconcertante, dessa sociedade que se baseia numa quantidade quase ilimitada de informação e numa complexidade crescente na forma de conceber e processar essas informações, no quanto elas se constituem como conhecimento e no quanto elas modificam o comportamento humano em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Que essas transformações têm afetado a educação como um todo e a escola especificamente não restam dúvidas. Diante de um discurso que apregoa que a estrutura educacional, assim como as práticas escolares, encontram-se obsoletas, os currículos defasados e limitados diante das inovações científicas, e suas hierarquias questionadas, quedam-se especialistas e docentes à procura de um caminho possível que viabilize e legitime a continuidade da escola como instituição responsável pela sistematização, transmissão e produção do saber acumulado pela humanidade, e pela socialização de seus sujeitos.

Uma das questões desafiadoras presentes no universo escolar diz respeito ao reconhecimento da incapacidade de o ser humano armazenar a quantidade de informação produzida rapidamente no mundo contemporâneo. Daí a necessidade

de mudança da ótica escolar baseada unicamente na transmissão de determinados saberes, excluindo aspectos importantes da formação integral dos estudantes no que tange à socialização e às questões de naturezas ética e estética desses sujeitos. Nessa perspectiva, a informação passa a se constituir mero instrumento, e os saberes meios para outras aprendizagens mais significativas para o mundo atual, para o desenvolvimento de competências e suas habilidades. A educação, conseqüentemente, muda de rumo e passa a fornecer os referenciais, os mapas de um mundo complexo, em mutação, em que alunos e professores passam a navegar.

É nessa perspectiva que este trabalho foi concebido e que o presente capítulo procurou se desenvolver. Tendo como pano de fundo o mundo contemporâneo e seus desafios lançados às organizações e instituições que dele fazem parte, dentre elas, privilegiadamente, a educação e a escola.

Como perceber a escola atualmente, principalmente no que tange às novas formas de pensar e conceber o conhecimento diante dos avanços das novas tecnologias e como situá-la, assim como seus principais atores, diante dos desafios da contemporaneidade? Há, no discurso do senso comum, a existência de possíveis antagonismos entre as formas de pensar e atuar de professores e alunos, de se posicionarem frente à aquisição de conhecimentos e aos novos recursos que a tecnologia proporciona.

Belloni, (1998), afirma que *“num mundo cada vez mais ‘aberto’ e povoado de máquinas que lidam com o saber e com o imaginário, a escola apega-se ainda aos espaços e tempos ‘fechados’ do prédio, da sala de aula, do livro didático, dos conteúdos curriculares extensivos, defendendo-se da inovação”* (ibid, p:04). Por outro lado, essa autora (1998) também diz que não podemos mitificar a tecnologia, proposição defendida por Renata, professora entrevistada, que agudiza essa reflexão questionando o lugar hoje ocupado pelas tecnologias no que tange a educação.

*“Eu acho que as novas tecnologias estão colocadas totemicamente, como um totem em estado de adoração, e eu não acho que elas tenham esse espaço. Os ideólogos das novas tecnologias superestimam o poder das novas tecnologias na educação, e eu acho que não é por aí.”*

Na escola em questão, não percebi um movimento de “defesa” para com a inovação ou mesmo resistência por parte dos professores, mas dificuldade em integrá-la na maioria das práticas pedagógicas cotidianas, ainda inseridas em espaços e tempos limitados. As novas tecnologias estão presentes no uso comunicacional e na pesquisa individual de professores e alunos; falta, porém, a incorporação desses recursos na forma de o conhecimento ser construído através dessas práticas por parte dos docentes e discentes.

A informação advinda das novas tecnologias está disponibilizada na rede, é dada, e muitas vezes desconfia-se de sua legitimidade; o conhecimento, porém, é construído, demanda um processo pelo qual a escola e os professores se sentem responsáveis atribuindo às práticas da sala de aula e aos suportes impressos a principal, não a única, possibilidade de sua consecução.

Outro aspecto importante no seio dessas considerações é quanto à importância do papel desempenhado pelo professor na mediação da sala de aula. Em alguns momentos das entrevistas de professores e alunos, o uso mais freqüente dos recursos tecnológicos parecia indicar a dispensa do professor, fato inaceitável para esses atores. Elias, professor de História, afirma que

*“o professor não vai morrer nunca, e é o professor que vai estimular o aluno, despertar a curiosidade para aprender, porque a mídia não vai fazer eles serem curiosos, então a escola abdicaria para a mídia o papel que seria da educação, ela pode ter o papel da informação, mas não o da educação, no sentido do aprofundamento.”*

Também Fernando, 17 anos; Beatriz, 17 anos, e Rafael, 18 anos, defendem esse ponto de vista. *“Não ter professor é horrível, ele é um dos principais atores, eles trazem muita bagagem e levam também para casa”, “O professor não tem como ser substituído, mesmo que possa, não é legal. Aquela pessoa fica como ponto de referência; quando crescer, quero ser assim, sabe?” e “Se meu professor saísse de uma telinha, eu não gostaria, não, veria como algo prejudicial pra educação”.*

Existem, nos estudos sobre educação e tecnologias (Costa, 2005; Tornaghi, 2007; Silva, 2008 et alii), referências tanto à educação básica presencial quanto à educação a distância. A possibilidade de utilizarmos o aparato tecnológico nas

aulas regulares da educação básica ou universitária, assim como nos diversos cursos mediatizados por esses recursos - vídeo-conferências, aulas *online*, comunidades virtuais de discussão etc. - tem levado à percepção de que, quando falamos em tecnologia na educação, estamos, de uma forma ou de outra, prescindindo da presença do professor. O discurso que apregoa outra cognição e outros referenciais pedagógicos na utilização da tecnologia em educação, de que a escola ainda não se apropriou na visão desses e de outros teóricos, me induz a refletir sobre o real papel do professor nessas instâncias mediatizadas. Segundo Gómez (2006),

*“se, no âmbito da comunicação social, a visão atual sobre a incorporação do audio-visual-informático à educação traz uma alta dose de miopismo e perversidade, do ponto de vista das interações dos usuários com a tecnologia de informação, a educação possível e desejável dos sujeitos-audiência comporta um alto grau de incerteza”.* (ibid, p:94).

Nessa perspectiva, serão os professores, assim como os alunos, sujeitos-audiência, consumidores de uma mídia informática em alguns aspectos questionável, ou atores conscientes de seu papel que buscam na rede complementações e atualizações do que leva para a sala de aula, lugar também posto em questão, assim como os tempos escolares? Não tenho a resposta. A escola tem um tempo e um lugar fixos, horários, locais e turnos certos que convivem atualmente com uma realidade que ‘explode’ essa regularidade escolar no mundo midiático informacional, inovador, deslocado, atemporal.

No entanto, são a diversificação e a difusão da informação que se coloca hoje como desafios para a escola, é a convergência do mundo da comunicação e da informação que demanda da escola e dos professores uma nova forma de tratar as questões das práticas pedagógicas através do que convencionalmente chamamos de novas tecnologias. Não percebo substituições, mas interações, multiplicidade e convivência.

## 6.2 E as novas tecnologias, o que são?

“Criar meu web site  
Fazer minha home-page  
Com quantos gigabytes  
Se faz uma jangada  
Um barco que veleje.”  
Gilberto Gil (Pela Internet)

Falar de novas tecnologias é falar de um campo imenso de inovações aplicadas a diversas áreas da atuação humana. Segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, a palavra ‘tecnologia’ é composta por dois radicais gregos *téchne* e *lógos*, que significam, respectivamente, “*arte, ofício, indústria*” e “*palavra, tratado, estudo, ciência, que estuda, que trata*”. Verificamos, então, que essa expressão pode significar “*conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade, explicação dos termos concernentes às artes, ofícios; o vocabulário peculiar de uma ciência, arte, indústria etc.; ciência que trata da técnica*”.

Nesse sentido, percebemos que podemos aplicar o termo ‘tecnologia’ aos diversos campos da ciência, da técnica, da arte, do conhecimento, a tudo o que diz respeito à criação humana. Toda invenção do homem resultou e resulta em uma tecnologia, como a escrita, uma tecnologia que permitiu ao homem comunicar-se e preservar sua cultura, principalmente, e que hoje adquire novas formas.

E as novas tecnologias? Quais são elas? Segundo a enciclopédia virtual, *wikipédia*, as novas tecnologias são aquelas da informação e da comunicação, reconhecidas como NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) que, após seu surgimento, possibilitaram atividades comunicacionais antes impensadas. Essa enciclopédia livre nos mostra um pouco da história e do que representa essa inovação.

*“Chamam-se de novas tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) as tecnologias e métodos para comunicar surgidas no contexto da Revolução Informacional, “Revolução Telemática” ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidas gradativamente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos de 1990. A imensa maioria delas se caracteriza por agilizar, horizontalizar e tornar menos palpável (fisicamente manipulável) o conteúdo da comunicação, por meio*

*da digitalização e da comunicação em redes (mediada ou não por computadores) para captação, transmissão e distribuição das informações (texto, imagem estática, vídeo e som). O advento dessas novas tecnologias possibilitou o surgimento da 'sociedade da informação'".*

Percebemos nesse pequeno trecho alguns pontos que foram objeto de reflexão nos capítulos anteriores, como o distanciamento do texto - “*tornar menos palpável o conteúdo da comunicação*” -, veículo de uma determinada informação pelo leitor/escritor, um texto que não se pode dobrar, manipular; o fato de o mesmo poder ser compartilhado em rede permitindo a comunicação de muitos com muitos em um determinado momento, simultaneamente; e a informação no mesmo suporte, a tela, conter texto, imagem, vídeo e som, maleabilidade impossível no suporte impresso. Essas características, dentre outras já apresentadas nesse trabalho, deram às novas tecnologias seu caráter revolucionário.

A base tecnológica dessa sociedade da informação é a Internet, protótipo de novas formas de comportamento comunicacional e, conseqüentemente, social. Podemos atribuir à Internet diversas características, tais como, a dimensão de totalidade possibilitada pela idéia de rede em expansão, em que fluem energias em forma de informações diversas. Para Gomez (2004), “*organizar grandes redes sem prejudicar a natureza do fluir dessas energias, no que se refere a sua duração, é um grande desafio na atualidade*” (ibid, p:36). Segundo essa autora, o acesso a essa grande rede pode ser assustador, embora essa idéia seja antiga – rede pública, rede de televisão, rede de computadores etc -, devido a sua dimensão, em que cada *site* oferece vários *links* que leva a outros num movimento de dispersão e detalhamento de cada informação a que não estávamos acostumados. A linearidade era a forma de apreensão de informações até há pouco tempo e esse quadro reticular nos conduz a outros campos de domínio digital, à complexidade de um mundo interconectado que, às vezes, nos confunde e nos põe diante do imprevisível.

Já Castells (2003) relativiza essa visão e afirma que a internet atualmente é o “*tecido de nossas vidas*” (ibid, p:07), e que ela possibilita outros padrões de sociabilidade nas sociedades desenvolvidas em que a sua difusão já ocorre de forma maciça. Os usos da Internet, para esse autor (ibid) são instrumentais, em sua maioria, e estão relacionados ao trabalho, à família e à vida cotidiana, em seus

termos, sendo que o *e-mail* representa mais de 85% do uso da Internet. O que esse autor pretende é refletir sobre sua natureza social, não atribuindo a ela fatores excessivamente negativos ou positivos. Para ele, “*a interação social na Internet não parece ter um efeito direto sobre a configuração da vida cotidiana em geral, exceto por adicionar interação on-line às relações sociais existentes*” (ibid, p:100-101). São as diversas tecnologias existentes no mundo contemporâneo que se reforçam mutuamente, existindo lado a lado, aumentando significativamente a interação social principalmente daqueles que acessam esse novo suporte.

Para o historiador Jean-Noël Jeanneney (2006), a Internet abre um leque de possibilidades para a vida contemporânea e representa um progresso maravilhoso. Ele aponta para a diversidade de riquezas proporcionadas pela Internet, a possibilidade de acesso quase ilimitado às bibliotecas de diversos países europeus e americanos, além dos usos privados de comunicação via correio eletrônico. Para ele, não se admite uma postura adversa para com essa inovação. “*Nada mais estúpido que deplorar o progresso proposto pela Internet. Deixemos isso para os espíritos pesarosos e os temperamentos nostálgicos*” (ibid, p:23), ele afirma.

Ao nos depararmos com esse imenso potencial inovador da Internet, retomo a questão da sobrevivência do livro diante do advento do texto digital. Nesse sentido, Jeanneney (2006) nos lembra que “*a cada vez que surgiu uma nova mídia, os profetas da desgraça, os adeptos da sinistrose, anunciaram a inelutável falência das precedentes*” (ibid, p:27). Contudo, o futuro, segundo esse autor (ibid) aponta para a coexistência de práticas sociais e comportamentos culturais em que o texto eletrônico na tela do computador ou em formato *e-book* conviverá com a cultura livresca impressa. “*A Internet pode muito bem fazer com que ressurgam obras escondidas em prateleiras pouco acessíveis, porque raras, árduas ou apenas injustamente esquecidas, recolocando-as nos circuitos públicos de leitura*” (ibid, p:28), segundo ele.

Também Chartier (2002) reflete sobre a possibilidade de substituição do códex impresso em suas mais variadas formas - livro, jornal, revista etc. - pelo livro eletrônico. Para ele, o mais provável é que haja a coexistência sensata desses suportes, desses “*três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa e a textualidade eletrônica*” (ibid, p: 107). Contudo, essas possibilidades de apropriação dos textos apontam para a necessidade

de desligamento de antigas práticas de leitura e escrita, principalmente no que concerne à validação de discursos, tanto quanto à leitura de textos mais informais quanto a textos voltados para pesquisas permitindo a consulta a documentos diversos a ela associados. Nesse sentido, para Chartier, essa revolução é também uma mutação epistemológica fundamental, em seus termos.

Ora, o que esse autor expõe é a grande possibilidade de que a ampliação de conhecimento da existência de obras através da Internet permitiria maior acesso à leitura impressa, o reflorescimento de edições com poucos exemplares e a impressão de melhor qualidade proporcionada por tecnologia específica. Segundo ele, *“não se perderá, para a visão humana, a comodidade do volume ao alcance da mão, a emoção de tocar os livros, do contato direto com os originais, sua aparência, seu cheiro, jamais se dissipará...”* (ibid, p:29). O futuro das práticas leitoras, então, para esses autores, aponta para uma convivência desses suportes cujos usos se dariam de conformidade com os gostos e necessidades de seus leitores, como já ocorre, sendo que os avanços não param e o refinamento desses suportes e o surgimento de outros já são previsíveis.

Portanto, o que podemos depreender dessas análises é que o surgimento desses novos meios de informação e comunicação não elimina os diversos usos dos vários meios, esses e outros, que atendem às várias expectativas e necessidades de seus públicos.

Como e onde ocorre a Internet? A dimensão digital possibilitada pela Internet ocorre em um lugar virtual denominado ciberespaço composto por redes de computadores que contêm informações a que muitas pessoas têm acesso, de diversas formas, ao mesmo tempo, permanentemente. Sobre esse espaço Gomez (2004) nos diz o seguinte:

*“O espaço virtual, produzido na interconexão dos computadores e pela imersão na rede, intermedia a realidade por nós conhecida e a virtual, que parece existir só a partir dessa confluência. Alguns teóricos referem-se a esse espaço como transacional, um enorme hipertexto com múltiplas conexões”* (ibid, p: 38).

Segundo essa autora, a Internet, em suas diversas possibilidades de uso, modifica a forma de produção, de relacionamentos sociais e educativos e altera nossa forma de ser e estar no mundo, sendo o hipertexto uma construção sistêmica cujos nós e enlaces nos lançam a outras conexões demandando uma gramática própria para seu uso.



Outra característica importante desse mundo digital no que tange à interligação de textos e imagens nas redes intertextuais é a possibilidade de interferência de todos aqueles que a elas têm acesso, representando o hipertexto uma textualidade nunca acabada em que se entrelaçam várias autorias.

Todavia, uma revolução como essa, embora cause admiração e encantamento a todos aqueles que navegam em suas águas de forma destemida e múltipla, também encontra quem dela tenha uma visão crítica e aponte limitações e conseqüências preocupantes à sua extensão incondicional. Como nos adverte Marcuschi(2005):

*“O impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente que tem enorme poder tanto para construir como para devastar”* (ibid, p:14).

Jean Baudrillard (2005), numa reflexão sobre as mudanças no ocidente ocorridas com o advento das novas tecnologias, critica a manipulação das informações pelas novas mídias e questiona o poder a que chegou os detentores dessas ferramentas que, segundo ele, ajudaram a colocar povos e nações em situação servil, quando não desastrosa.

Nessa perspectiva, não pensamos o virtual, somos pensados por ele, segundo esse autor (2005) que afirma que, possivelmente,

*“por trás desse otimismo tecnológico delirante, por trás desse encantamento messiânico do virtual, sonhamos justamente com o limite crítico e com essa inversão de fase da esfera da informação – na impossibilidade de viver esse acontecimento considerável, essa implosão geral em nível do universo, teremos o gozo experimental em nível de micro-modelo”* (ibid, p:19)

Para Baudrillard (2005), a expansão incontrolável do virtual e das redes multimídias determinará a desertificação do espaço real, em seus termos, numa visão pessimista do futuro da informação, em que a quantidade e pouca densidade levariam a uma catástrofe *“intrínseca ao universo virtual de ponta, implosão por ultrapassagem da massa crítica”* (ibid, p: 19).

Ele atribui esse desastre, associado ao apelo irresistível pela expansão dessas novas tecnologias e pela realidade virtual, ao poder incontrolável do que ele chama ‘os novos donos do mundo’ (grifo meu), os senhores da Microsoft e do telecapitalismo.

Também Xavier (2005) ao analisar a nova forma mundial inevitável que ele intitula Tecnocracia, que tem o hipertexto como protocolo oficial, anuncia a *“hegemonia da Globalização nas relações econômicas, do Neoliberalismo como ideologia política e da Informática Digital no domínio tecnológico”* (ibid, p:170). O desafio do hipertexto nos impõe a necessidade de apreendermos uma forma diferente de nos apropriarmos dos materiais legíveis e uma nova forma de interpretarmos o mundo. Ele entende hipertexto como sendo *“uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”* (ibid, p:171). Precisamos aprender a leitura/escrita no hipertexto, essa nova gramática que permite relações múltiplas e diversas de vários sujeitos nessa Sociedade da Informação.

Nessa mesma linha de raciocínio, Chartier (2002) adverte para o risco de uma hegemonia econômica e cultural imposta pelas poderosas empresas multimídias e pelos donos do mercado de computadores. Sennett (2004) corrobora essas preocupações voltando-se para o mundo do trabalho ao analisar as relações de trabalho numa panificadora em Boston nos dias atuais. Ele retrata um padeiro que, numa relação física distanciada com seu antigo material de trabalho, produz diferentes tipos de pães através da tela do computador. O pão, conseqüentemente, tornou-se uma representação numa tela, segundo afirma. Dessa forma, os padeiros não sabiam mais como fazer pão, já que seu trabalho havia se tornado ilegível para eles, sem sentido, transitório, pois sem o domínio específico dessa arte, esses trabalhadores podiam ser substituídos com frequência e de acordo com os interesses de seus empregadores.

Em síntese, em meio a toda essa revolução digital, diante dessas novas tecnologias da informação e da comunicação, são muitos os entusiastas, são muitos os críticos, por razões de natureza diversa, oriundos de profissões e atuações várias. Frente a essas considerações, volto-me para a escola e pergunto-me o que pensam os professores e os jovens estudantes dessas ferramentas contemporâneas, como se comportam e se apropriam dessas novas tecnologias?

### 6.3 Professores, Alunos e as NTICs

*“Como qualquer forma de educação, a educação pela Internet supõe relação, presença, conectividade”*

Moacir Gadotti e J. E. Romão

É interessante perceber que, a despeito do que os professores Gadotti e Romão (2004) explicitam na citação acima, professores e alunos da escola em que a pesquisa ocorreu analisam a relação humana com ou sem o aparato tecnológico de forma dicotômica, como se não houvesse relação através das novas tecnologias ou como se essa relação se desse de uma forma não legítima. Lúcia, de Geografia, afirma que as novas tecnologias são um instrumento, *“mas a relação humana é de uma riqueza, ela é que forma. Eu uso muito, mas é preciso ter cuidado com o mundo virtual, pois a relação pessoal é importante, é preciso ter relação”*. De forma similar, também opondo a relação presencial à relação virtual, a professora Renata adverte para a importância dessas relações no universo escolar.

Ela afirma que

*“Os ideólogos das novas tecnologias estão superestimando o seu poder na educação, e a educação ainda se faz nas relações, por relações interpessoais, inter-grupais. Eu acho que a educação ainda se faz presencialmente, e esse valor não pode se perder”*.

E os alunos, como vêm a relação humana através das ferramentas das novas tecnologias, o que pensam, o que preferem? Tomo a fala de Francisco, 17 anos, como exemplo similar a de outros entrevistados. Ele diz que o

*“aparato tecnológico é bom, mas é preciso ter cuidado para esse aparato não tomar tudo, pois a máquina não substitui o homem. O contato com a pessoa é diferente. O professor percebe que você não entendeu e explica de outra forma, e o computador, vai ‘falar’ do mesmo jeito? A relação é importante.”*

Essa relação mais estreita, eu poderia dizer mais amorosa, entre professor e alunos surge na fala do professor de Biologia, Silvio, de forma emocionada.

Esse professor foi também citado pelos alunos como um dos mais queridos, de quem muitos dizem se aproximar, mesmo para tratar de assuntos não escolares.

*“Eu acho que o ser humano é naturalmente, socialmente, ‘animalescamente’ de interatividade, mas é olho no olho, pele na pele. O diferencial da sala de aula é quando o garoto tá fazendo um exercício, você chega, dá um tapinha nas costas ‘e aí, tudo bem? tá com alguma dúvida?’, um afago, um carinho, uma palavrinha de estímulo, pô, isso no ciberespaço não existe e o homem sente falta disso”.*

Vejo que existem dois enfoques a analisar no que tange à questão da relação humana através ou não das NTICs. Um é voltado para a comunicação em si, veiculada no computador através dos *e-mails*, dos *blogs*, *orkut*, das comunidades virtuais, das quais os jovens, em sua maioria, são usuários freqüentes, assim como muitos professores entrevistados. O outro diz respeito à importância da relação humana estabelecida em outros espaços da vida cotidiana a que eles atribuem grande valor, principalmente aquela que acontece na escola.

A conectividade, a relação de que falam os autores acima dizem respeito àquela realizada em frente à tela do computador, ágil, maleável, passível de interação de vários interlocutores que se comunicam através dessa rede que é a Internet. Embora com os recursos de voz e imagem que essas comunicações hoje permitem, a relação presencial mostrou ser, nas falas desses entrevistados – professores e alunos –, a preferida. A posição demonstrada por Daniel, 18 anos, corrobora esse fato.

*“Eu não tenho problema em me relacionar com as novas tecnologias, eu uso com freqüência, uso pra me comunicar, pra entrar em sites legais, ler notícias e me manter informado, uso como fonte de pesquisa, vou ao Google e vem um monte de notícia, às vezes até me atrapalho. Mas o que eu prefiro é o contato cara a cara com a pessoa, mesmo o telefone eu prefiro. Tenho orkut, mas entro pouco”.*

A relação presencial, “*cara a cara*”, como afirmou Daniel, tem na escola não só sua maior existência, mas sua maior preferência por parte de professores e alunos. Embora a escola apresente recursos tecnológicos vários, o aspecto humano da relação foi valorizado pelos entrevistados, alguns de forma enfática. Esses jovens vão para a escola para conviver, para se relacionarem, para serem olhados e atendidos. Percebe-se que os processos de socialização

secundária nos termos de Berger e Luckmann (1985) se expandem nos ambientes institucionais contemporâneos com demandas típicas do mundo atual, como a violência presente no cotidiano das grandes cidades, a ausência cada vez maior dos familiares devido às necessidades e compromissos de trabalho, além de valores questionáveis oriundos do mundo competitivo e injusto em que vivemos, como dizem os jovens entrevistados.

Apresenta-se, mais uma vez, a necessidade de relativizarmos outras dicotomias trazidas por aqueles que teorizam sobre as diferenças etárias no que diz respeito ao uso e às relações desenvolvidas de formas diversas devido à presença de ferramentas tecnológicas. Não discordo de que os jovens usem essas ferramentas com desenvoltura e gostem da relação que desenvolvem através delas. Quero, porém, problematizar afirmações como as que *“os adultos com mais de trinta anos costumam se sentir como saídos de um museu ou de um parque temático que retrata a pré-história da humanidade”*, segundo afirma Neves (2007, p: 93), realizando uma generalização ao descrever as pessoas adultas, as *“com mais de 30 anos”* como *“jurássicas”* e *“perdidos numa selva do conhecimento humano”* (ibid, p: 92). Esse fato não foi percebido nos dados coletados nem no que se refere aos alunos, jovens que vivem *“imersos em uma realidade na qual se navega com a ajuda de ferramentas digitais como celulares, computadores, câmeras digitais, Ipods, players, DVDs, conexões wireless, banda larga etc.”* (ibid, p:93),segundo esse autor.

Todos os professores entrevistados possuem e demonstraram já terem se apropriado dessas ferramentas. E os alunos, embora também as tenham e as usem, declararam não viverem *“imersos”* nesse mundo. Afirmações como as de Fernando, 17 anos, de que *“sou um pouco cético com essas coisas, mas gosto também e tento conciliar minha vida com isso”*; Roberto, 16 anos, que diz que *“as novas tecnologias são importantes, mas não interferem em minha vida, elas são complementares, não essenciais”* e Beatriz que afirma que *“eu uso o computador, tenho celular, msn, orkut, mas não sou viciada, minha vida não é isso”*, nos levam a refletir de forma diferente quanto à visão partida que coloca adultos, pais ou professores, de um lado, e jovens estudantes de outro. A relativização trazida da teoria

antropológica nos ajuda a limpar o olhar de visões e afirmações reificantes que se mostram equivocadas e parciais.

A professora Renata ratifica essa postura ao dizer

*“trabalho com jovens de 17, 18 anos e há jovens que não são entusiasmados com tecnologia. Há jovens que têm as mesmas dificuldades que eu tenho, e não são poucos, e eles têm outros focos de busca de conhecimento, como a leitura, como o teatro, o cinema. E é bom encontrar isso.”*

Quanto ao investimento feito pela escola em novas tecnologias, que já vem de longa data, cada vez se aprimorando mais, foi visto por todos os entrevistados como altamente positivo. A disponibilidade de computadores conectados em rede em diversos espaços, a existência dos laboratórios de Informática, o núcleo de mídia-educação com os projetos para os monitores de mídia, a robótica, a contratação de pessoal altamente qualificado para esses setores foram apontados como elementos diferenciadores do colégio em relação a outras instituições de prestígio na cidade, permitindo o desenvolvimento de projetos ligados a esses setores e facilitando o cotidiano de professores e alunos que, dessa forma, têm acesso constante a esses recursos.

Contudo, um desafio ainda existe. Concordo com Belloni (1998) ao atribuir à escola o papel de assegurar aos atores escolares o acesso aos meios técnicos mais sofisticados de comunicação, o que essa escola procura realizar, mas também preparar as novas gerações para a apropriação ativa e crítica dessas novas tecnologias, formando cidadãos livres e autônomos, *“sujeitos do processo educacional: professores e estudantes identificados com seu novo papel de pesquisadores, num mundo cada vez mais informacional e informatizado”* (ibid, p:09). Por outro lado, a criticidade percebida na fala dos estudantes entrevistados consiste na relativização desse ambiente tecnificado povoado de máquinas. Ainda há aulas em que a transmissão de um determinado saber se apresenta de forma fragmentada distribuído em aulas de 50 ou 45 minutos inseridas numa organização escolar asfixiante, segundo professores e alunos, assim como uma estrutura curricular questionável do ponto de vista de sua distribuição disciplinar, fato já demonstrado em capítulos anteriores. Todavia, o discurso de que a solução reside na transformação da técnica, nas infinitas possibilidades ofertadas pelas novas tecnologias da comunicação e da informação foi questionado por

professores e alunos da escola palco da investigação. Percebem a necessidade de mudança na ótica da transmissão para a da construção de conhecimento, falam do aluno como ser ativo, do foco da relação escolar dever se voltar para a aprendizagem em detrimento do ensino, reconhecem as imensas possibilidades das novas tecnologias no que tange à diversidade e amplitude na comunicação e abertura inesgotável às fontes de pesquisa. Porém, aliar todo esse potencial ao cotidiano dos programas e planejamentos que objetivam uma excelência acadêmica que garanta o ingresso de seus alunos nas melhores universidades, além de uma formação em valores pretendida pela instituição, permanece como desafio para essa escola e para esses profissionais da educação.

#### 6.4

#### **E a formação dos professores em NTICs? Aconteceu?**

*“A formação de educadores precisa ser abordada segundo um novo paradigma que contemple os novos papéis que se impõem a este profissional”.*

Alberto Tornaghi

Não somente o investimento feito em novas tecnologias na escola foi e é reconhecido pelos professores, também o que foi feito em relação à sua formação. Anna, professora de Artes afirma que esse investimento teve um significado importantíssimo. Para ela, houve dois momentos, *“no início foi ajudar na formação das pessoas, nessa aproximação com as tecnologias”*. Um diferencial da escola, segundo ela, foi a aplicação da tecnologia em uma disciplina por cada série na espinha vertical do currículo escolar. Nesse caso, a informática tem sido usada como recurso tecnológico, já que os alunos não têm aula de informática em si, mas a mesma é utilizada como meio de apropriação de um determinado conhecimento. O outro momento a que se refere Anna é o atual em que *“os laboratórios e os espaços da mídia, da informática, estão abertos a todos. E aí é uma questão de você negociar o espaço físico”*.

Muitos outros professores corroboraram a opinião de Anna de que houve real investimento por parte do colégio na formação dos professores no que diz respeito às novas tecnologias. Houve comentários sobre a existência de um momento inicial de “sedução” por parte dos profissionais que compunham o setor tecnológico da instituição. Essa “sedução” ocorria ao mostrarem aos professores as possibilidades de enriquecerem suas aulas a partir dos novos recursos tecnológicos, de buscas na internet, na confecção de softwares etc. Anna disse que a *“sedução era porque era tudo novo e eu fui parceira de primeira hora”*.

Também Alexandre afirmou que houve uma provocação para que os professores usassem a tecnologia em suas aulas. Da mesma forma, Elisa disse ter havido inicialmente esse investimento, embora afirme que talvez ainda haja professor que nem transite por essa área. Renata se opõe a essa visão de alheamento do professor ao mundo digital afirmando que acha importante essa formação.

*“Não posso admitir hoje que o educador seja uma pessoa... pode não ser apaixonado por isso, mas ele precisa lidar com isso, precisa conhecer. É importante que esse espaço tenha sido criado. Mas me parece que até por conta de ser uma escola privada, que paga bem, e os professores têm suas vidas particulares bem alimentadas por isso, muitas vezes os professores obtêm essa formação individualmente, porque a sua classe social tem isso como valor, e esse professor que trabalha nessas escolas de ponta, ele vive em um mundo em que dominar essa tecnologia é um valor e, individualmente, solitariamente, ele vai em busca disso.”*

O fato de muitos professores terem buscado individualmente, pessoalmente, esse conhecimento foi apontado por muitos entrevistados como um recurso necessário à sua formação, já que a escola diminuiu esse investimento específico de formação digital. Outros, uma parcela menor, continuam buscando internamente se aprimorarem; já outros fazem cursos fora mas com a ajuda financeira do colégio.

Percebemos que, mesmo com o investimento na formação desses professores realizado em vários momentos e de formas diferenciadas, a prática pedagógica continua utilizando pouco esses recursos, fato reconhecido por esses docentes. Muitos atribuem essa pouca presença do universo digital em suas aulas devido ao próprio sistema escolar, com sua grade curricular aprisionadora, à



fragmentação do tempo e à disciplinarização dos espaços. Outros atribuem à não relevância desse suporte naquilo que ensinam, como afirmou Marcelo, professor de História. *"Eu penso que se eu quisesse, o colégio me daria todo o suporte necessário, não só da informática, mas também do núcleo de mídia, mas é como eu te falei, não é arrogância, mas eu confio mais nos meus métodos"*. É mister salientar que esse professor é um dos mais queridos e respeitados pelos alunos, pois para eles a aula de que gostam, mesmo sendo "tradicional", depende da interação, da relação que têm com o professor.

Alguns autores analisaram essa pouca presença dos recursos digitais no universo escolar e em quanto os mesmos interferem no cotidiano do professor, e ponderaram sobre em que consistiria o uso desses recursos. A esse respeito, Arruda (2004) nos diz o seguinte:

*"A inovação no trabalho docente pode ser constatada não pelo uso puro e simples do computador em seu cotidiano, mas a partir do momento em que esses equipamentos alteram de forma significativa o olhar do docente diante do seu trabalho, suas concepções de educação, seus modelos de ensino-aprendizagem etc."* (ibid, p:68)

Esse autor (ibid) entende que falar em inovação no universo escolar não é só falar de computadores, internet, softwares, mas é falar de inovações pedagógicas advindas da utilização dessas ferramentas. Também Tornaghi (2008), percebendo o papel do professor como mediador, afirma que essas ferramentas não podem ser tratadas como mais uma disciplina dessa "grade curricular" (grifo do autor). Ele afirma que:

*"É imperioso que os educadores as percebam como parceiras que trazem para o universo cultural novas formas de expressão, de representação, comunicação do conhecimento e de pensar e que implicam em novas relações com a leitura, com a escrita: trazem novas relações entre seres e criam possibilidades de criação de redes antes impensáveis"* (ibid, p:66).

Dessa forma, as novas tecnologias seriam aplicadas não só à busca de informação, mas também à produção de conhecimentos em sala de aula ou fora dela, para alunos e professores. O processo de autoria no universo hipertextual apresentaria possibilidades de aprendizagens em diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, Alexandre, do setor de informática do colégio, comentou a

existência de diversos *sites* confiáveis de diversas disciplinas que os professores poderiam aproveitar mais. São ferramentas que poderiam ser disponibilizadas e que os ajudariam em sala de aula, mas que eles ainda não utilizam plenamente.

Contudo, questiona-se o simples uso desse aparato como um enfeite, uma novidade carente de sentido, de real apropriação desses recursos. Marcelo, professor de História, critica esse uso e argumenta:

*“Não é possível numa escola a informática ser mais importante que o professor, eu acho que a informática está aí, está a nossa disposição. Fazer um power point, essas coisinhas cosméticas, que são adornos, mas não são o conhecimento ainda, não têm uma convergência, não têm uma orientação daquilo, então eu penso que eu consigo fazer melhor com um quadro e um giz”.*

A formação continuada ou em serviço desses professores nessa instituição é reconhecida por todos como um grande avanço, seja na especificidade da disciplina que lecionam, seja nas questões pedagógicas mais amplas, seja no aspecto religioso, seja na apropriação das ferramentas tecnológicas. O fato de essa última ter sido disponibilizada e de todos os entrevistados já terem tido acesso a esses recursos, interna ou externamente, sua tradução no cotidiano da sala de aula como ferramenta pedagógica se mostrou ainda pequeno diante de todo o aparato existente. Contudo pergunto-me que passos deveriam ser dados nesse sentido, que outras formações seriam necessárias e em que direção. Mudar a própria estrutura e organização escolares? Flexibilizar o currículo? Criar tempos e espaços outros? Percebo que voltamos a questionamentos feitos no início desse trabalho e que não foram solucionados, independente do grande investimento em formação ocorrido na escola, embora passos importantes tenham sido dados. Alexandre, professor do setor de informática, situa essa reflexão no espaço escolar:

*“Na realidade, essa escola não trouxe no seu investimento em tecnologia o processo de transformação desse professor. Eu acho que tem que ter espaços não disciplinarizados, como a robótica em que começou a se estudar razão e proporção com a garotada. Infelizmente a inovação real não chegou, chegou a máquina e houve pequenas mudanças de fato”.*

Para Belloni (1998), há necessidade de redefinir o papel do professor, cada vez mais complexo diante dos desafios postos pelo mundo atual. Seria ele um facilitador ou orientador da aprendizagem baseada em materiais multimidiáticos,

ou um pesquisador que, em parceria com seus alunos, buscam construir novos conhecimentos? Acredito que a segunda opção se apresenta como mais promotora de uma real formação para o futuro. Para isso, concordo mais uma vez com Belloni (ibid) de que é necessário pensarmos numa nova formação inicial e continuada desses profissionais.

Como pensarmos as ferramentas tecnológicas como potenciais auxiliares dos professores, meios que os ajudariam nas tarefas corriqueiras de seu cotidiano para que os mesmos pudessem se dedicar às tarefas que exigissem mais reflexão e criação? A visão de que esses recursos substituiriam o professor e transformariam a relação escolar em algo frio e desumanizado apareceu em diversos momentos das entrevistas. Contudo, acredito na integração das novas tecnologias como suporte pedagógico em que o papel do professor, longe de desaparecer, ganha novos contornos de reflexão e criticidade. Para isso o investimento em sua formação deve ser imprescindível, já que não há receitas para essa integração, para esse novo papel da escola e do professor.

Na escola em questão, esse investimento não foi feito unicamente comprando-se e instalando-se computadores. Houve um projeto de inserção dessas novas tecnologias no universo escolar e essa inserção modificou a forma como os atores escolares se vêem, se relacionam, se comportam e lecionam. Contudo, essas mudanças não atingiram a todos da mesma forma. Há uma concomitância de fazeres didáticos com a utilização menor ou maior dos recursos tecnológicos, dependendo da aceitação do professor, da disciplina que leciona e das condições de possibilidade oferecidas pela estrutura organizacional da escola.

Outro aspecto que emergiu nas entrevistas disse respeito à quantidade de afazeres dos professores advindos do investimento em tecnologia na escola, tarefas que têm aumentado significativamente invadindo o espaço doméstico desses profissionais. Há o *site* e o portal do colégio, que deverão ser ‘alimentados’ periodicamente por trabalhos, projetos, artigos de professores e alunos. Carlos pergunta *"como faremos, a que hora, além de tudo o que temos para fazer? Em casa já temos um monte de coisa pra preparar, pra corrigir, ainda vou ficar atendendo os alunos, recebendo trabalho, alimentando site? Quando? Essas horas serão pagas?"* Amaral (2008) referiu-se a esse fato em pesquisa realizada em uma universidade particular. *"Não é um dado novo*

*a jornada de trabalho do professor continuar no espaço doméstico, uma vez que esta tem sido uma prática que se repete já há bastante tempo, levar trabalhos para corrigir em casa, preparar aula, ler trabalhos e provas de alunos etc.*” (ibid, p:145). Percebemos na fala desse e de outros professores uma inquietação para com as inovações presentes na escola que, segundo eles, se traduzem, não só na permanente necessidade de serem criativos e inovadores, mas também no aumento da carga de trabalho que invade seu espaço privado e suas horas de lazer e descanso.

E os alunos? Pergunto-me de que forma transformariamos essas ferramentas vistas por eles como instrumentos voltados mais para lazer e comunicação entre amigos do que reais recursos pedagógicos presentes em sala de aula? Interessante perceber a quantidade de trabalhos voltados para a necessidade de o professor se atualizar, dominar as ferramentas tecnológicas, transformarem-nas em recursos pedagógicos, em integrá-las ao cotidiano da escola. Todavia, no que diz respeito aos jovens estudantes, parte-se do pressuposto de que eles já não só dominam, mas vivem ‘imersos’ em ambientes virtuais, aprendem predominantemente através dessas tecnologias e rejeitam as formas “tradicionais” em que suas aulas acontecem. Como já demonstrado nas entrevistas com os jovens, essa pesquisa não ratifica essas suposições, relativizam essas posturas e indicam a necessidade de investigações nessa direção. Abrem-se aqui possibilidades para outras pesquisas que dêem continuidade a essas indagações voltadas para o impacto dessas inovações na sala de aula na visão dos estudantes.

## 6.5

### **Concluindo: intuições sobre o futuro**

*“Com tantas opiniões diversas, ainda é cedo para dizer qual será o futuro do papel nesta ‘Revolução Digital dos Livros’. Mas é inegável que, em breve, não apenas os livros, mas também esta página de jornal poderá ser lida, no Brasil, num aparelho Kindle”*

“A revolução digital dos livros”, em O Globo, Segundo Cadernos, 29 de janeiro de 2009.

Não é de hoje que notícias sobre a revolução digital invadem as páginas de jornais e revistas anunciando mudanças em nossa forma de nos comunicarmos, de adquirirmos conhecimento e de nos relacionarmos com os novos suportes do escrito, tais como: “*O novo papel*”; “*A lan house na sala de aula*”; “*Futuro do Livro é Eletrônico*”; “*Uma turma devidamente plugada*”; “*A revolução digital dos livros*”<sup>20</sup>. Esses são alguns exemplos das incontáveis notícias que apregoam as mudanças que os meios tecnológicos nos trazem. Quando relacionadas à escola, fala de um futuro que já começou, segundo esses veículos de informação. Fala-se da escola do futuro, em que as salas de aulas serão compostas por ‘núcleos’ que trabalharão com ‘*equipes de projeto*’, e em que as lousas serão substituídas por telas digitais, ou *smartboards*, conectadas com programas de edição. Todos os trabalhos serão feitos com recursos multimídias e apresentados *on-line* e as aulas serão dadas com os alunos usando os computadores. A reportagem da **Revista Época**, de fevereiro de 2008, diz também que,

*“além de terem aulas normais da grade-padrão do ensino médio, os estudantes aprenderão a criar softwares de games, análise de sistemas e programação. As aulas serão dadas com jogos eletrônicos dos sonhos dos meninos de classe média, como Play Station, Xbox 360 e Wii”* (p:58).

Não duvido da importância do domínio dessas ferramentas por todos os alunos das escolas brasileiras, principalmente aqueles que a elas não teriam acesso de outra forma. A chamada alfabetização digital deve fazer parte da vida de nossos jovens para que tenham acesso a esse mundo aberto, exponencial, rico e múltiplo. Contudo, permito-me apontar outras medidas tão importantes para os alunos das escolas públicas e privadas de nosso país, como ambientes escolares confortáveis e limpos, material escolar de qualidade disponibilizado a tempo de serem usados, não somente os computadores, mas uma biblioteca bem montada, além de professores bem preparados e bem remunerados. Acredito que o domínio da leitura e da escrita adquirido em uma eficiente alfabetização deve vir antes da aprendizagem e domínio dos meios digitais. Temo por uma antecipação de aquisições que desconsidera etapas importantes na formação de nossas crianças e dos nossos jovens, ou de medidas como a professora Renata chamou

---

<sup>20</sup> As reportagens acima foram publicadas em: **O Globo, Info etc.**, em 28 de janeiro de 2008; **Revista Época**, em 25 de fevereiro de 2008; **O Globo Digital**, em 05 de janeiro de 2009; **O Globo Boa Chance** em 01 de fevereiro de 2009 e **O Globo**, em 29 de janeiro de 2009.

"*políticas de vitrine*" que não levam em conta aspectos importantes da formação escolar de crianças e jovens de nosso país.

Essa imagem de escola do futuro foi apresentada aos alunos entrevistados, aqueles de classe média que "sonham com os jogos eletrônicos" como consta no trecho da reportagem acima. Apresento algumas respostas e questionamentos dos alunos Ana, 16 anos; Rafael, 18 anos e Mariana, 17 anos.

*"É até possível acontecer, mas não vejo como algo positivo"; "Não sei se vai ocorrer, mas se ocorrer, vai ser a pior coisa"; "Espero que isso nunca aconteça. Aprender não é só ligar um cabo e eu aprendo. Que é isso? Foi Chaplin que disse, não foi ele? Acho que foi. 'Não sois máquina'".*

Percebo, nessas falas, uma visão de escola do futuro e de uma relação escolar antagônica à hoje existente, como se esses alunos tivessem que abrir mão de algo conhecido e no qual se sintam bem. A professora Edna, ao ser apresentada ao mesmo cenário, atribuiu a preferência dos alunos pela aula "tradicional" ao fato de quererem '*tudo mastigadinho*', referindo-se à forma como muitos professores apresentam os conteúdos planejados. Todavia, essa forma, na qual, segundo ela, os alunos não precisam pensar, elaborar, construir conhecimentos, independe do suporte. O incentivo à pesquisa, a capacidade de elaborar informações e transformá-las em conhecimentos que os levarão a outras buscas, o despertar da curiosidade pelo aprender são conquistas que podem se dar de diversas maneiras, através dos recursos midiáticos ou dos mais simples e convencionais já existentes na maioria das escolas brasileiras.

O que existe entre os alunos entrevistados é um sentimento de que algo se perde com o predomínio das novas tecnologias na escola, independente de toda a riqueza de possibilidades e usos, que esses jovens dizem dominar com facilidade. O que se perde, então? Intuo, a partir das falas de professores e alunos, haver um temor pela perda de uma interação humana mais significativa, com atividades múltiplas a partir de ferramentas mais simples, como a relatada pelo professor Silvio, de Biologia, que trabalha em suas aulas com massinha colorida representando células de organismos vivos, momentos apreciados pelos alunos do ensino médio. Essas aulas e outras, mesmo aquelas de "*quadro, giz e professor falando*", dependendo do professor e da forma como essas aulas são conduzidas, proporcionam, segundo esses atores, uma relação professor-

alunos mais prazerosa e mais eficaz. Para eles, esses momentos seriam substituídos pela interação predominante com a tela do computador, reservando-se um lugar de menor importância aos suportes manuscritos e impressos, e principalmente, aos professores, algo inadmissível, segundo esses alunos.

Ouso, a partir dos dados coletados, prever no futuro a existência de práticas escolares, incluindo as práticas de leitura e escrita, concomitantes, em que os diversos recursos existentes no mundo contemporâneo estejam disponibilizados, em que as ferramentas tecnológicas - livros, cadernos, computadores, *smartboard* ou quadro interativo, quadro de giz ou pilot etc. -, sejam utilizados potencialmente, mas de maneira equilibrada. Acredito que também os momentos de trocas, de convivência sejam valorizados e que as relações humanas presenciais não deixem de ser priorizadas, já que elas constituem um dos principais objetivos apontados pelos alunos ao virem à escola. Não percebo, nessa escola, uma posição tecnofóbica em relação aos meios eletrônicos, nem uma posição totêmica, de endeuamento diante deles. Seria presunção apontar o caminho, ou uma receita, mas acredito que equilíbrio e bom senso, além de formação docente inicial e em serviço voltada para o domínio dos diversos recursos disponibilizados hoje deverão estar na pauta da construção da escola do futuro.

Jorge (1998), em artigo intitulado “*Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias?*”, aponta objetivos essenciais para a educação, quais sejam a transformação do homem em um ser filósofo e político, no sentido do uso emancipador da razão, para que possa, a partir dos avanços tecnológicos fruir de uma vida mais completa, libertando-se do trabalho repetitivo e sem significado, além de adquirir formação para tornar-se um ser ‘cientista’, percebendo a transformação do mundo natural e social à sua volta. Para tanto, segundo ela, as novas tecnologias são bem vindas, quando, associadas a essas metas, valorizam, no processo de ensino, a relação humana essencial para o desenvolvimento de valores que fundamentem uma “*vivência solidária e democrática*”, em seus termos.

Esse é um dos grandes desafios postos à construção da escola do futuro e do presente, a formação do homem como um todo, em suas várias dimensões.

## 7 Últimas reflexões

*Falas de Civilização*

*“Falas de civilização, e de não dever ser,  
Ou de não dever ser assim.  
Dizes que todos sofrem, ou a maioria de todos,  
Com as cousas humanas postas desta maneira.  
Dizes que se fossem diferentes, sofreriam menos.  
Dizes que se fossem como tu queres, seria melhor.  
Escuto sem te ouvir.  
Para que te quereria eu ouvir?  
Ouvindo-te nada ficaria sabendo.  
Se as cousas fossem diferentes, seriam diferentes: eis tudo.  
Se as cousas fossem como tu queres, seriam só como tu queres.  
Ai de ti e de todos que levam a vida  
A querer inventar a máquina de fazer felicidade!”*

Fernando Pessoa por Alberto Caieiro

Concluo esse trabalho retomando o caminho percorrido em sua construção. Percebi, logo na fase das primeiras análises, em que iniciava o esforço epistêmico da escrita, que me deparava com duas abordagens importantes, que se alimentavam mutuamente, e das quais não poderia abrir mão por conta de comprometer a consecução dos objetivos traçados anteriormente. Uma delas consistiu no fulcro principal da pesquisa: as práticas de leitura e escrita nos diversos suportes hoje existentes. Todavia, essas práticas são concretas, sociais e históricas, já que ocorrem em um lugar e em um tempo determinados. Dar a conhecer o lugar e o tempo em que essas práticas ocorreram impuseram-se como fatores importantes associados às questões propostas nesta investigação e constituíram a segunda abordagem.

Nesse sentido, a escola e o mundo contemporâneo apresentaram-se como elementos indispensáveis na elucidação das questões que nortearam o trabalho de pesquisa. Eles, além de servirem como pano de fundo onde as ações e interlocuções aconteceram, apontaram para questionamentos decisivos na trajetória de análise dos dados coletados e nas reflexões que se seguiram.

A escola surgiu de duas formas, primeiramente em reflexão abrangente, com seus desafios e demandas historicamente apresentados, em que foi reconhecida como local privilegiado de análise, como objeto científico estudado



de várias formas por diversos autores. Essas questões, trazidas pelos teóricos que nela tiveram voltado seu olhar, contribuíram para que as análises das práticas escolares estivessem fundamentadas. Foi importante perceber que os principais desafios e enfrentamentos da escola contemporânea, e que já vinham sendo revelados há anos, surgiram também nas falas dos entrevistados, principalmente os alunos. Essas questões estiveram presentes em todo o percurso do trabalho, apontando para perplexidades e insatisfações para com a escola brasileira e essa escola em particular, indicando caminhos, como a necessidade de sua reinvenção.

Contudo, um estudo etnográfico exigia a descrição do lócus escolhido onde as práticas de fato ocorreram. Daí a pesquisa ter se dado em uma determinada escola, opção feita por a mesma apresentar as características necessárias à consecução dos principais objetivos. Essa escola é reconhecida pela mídia, dentre as demais escolas de prestígio da cidade, como a que mais tem investido em tecnologia nas últimas décadas, e esse foi um fator decisivo na escolha, já que a diversidade de recursos e ferramentas disponíveis, não só favoreceu, mas fortaleceu as conclusões posteriores. Retratar seu cotidiano, mensurar sua estrutura, delinear sua identidade, apresentá-la através dos seus documentos e, principalmente, através de seus sujeitos, pareceu-me imprescindível antes de descrever e analisar as práticas que aí se davam.

Dessa forma, compreender a contemporaneidade, a escola e suas questões, perceber essa escola particular e, nela, as práticas concretas, de leitura e de escrita em seus diversos suportes, constituíram a linha de análise nesse trabalho de pesquisa.

A partir, então, da trajetória de coleta, de estudo teórico e de análise, cheguei a conclusões que constituem a tese que defendo e justifico. De acordo com o objetivo principal de desvendar os significados que emergiram das práticas e das representações presentes nas relações e nos diversos usos dos suportes existentes nessa escola, além da importância a eles atribuída que se revelaram nos momentos de observação e nos discursos, destaco as principais conclusões a que cheguei neste trabalho.

Primeiramente, percebo a importância da descrição de uma escola específica em que suas características identitárias foram decisivas para o encaminhamento das análises, tais como, a marca de excelência presente em seus documentos e no discurso de seus sujeitos; a tradição presente em sua arquitetura

e no reconhecimento interno e externo, além de e, principalmente o reconhecido investimento em tecnologia. Esses aspectos ajudaram a compor a imagem dessa escola em que o tradicional e o contemporâneo convivem e procuram dialogar e essa convivência – tradição e inovação – se dá de forma natural, sem conflitos ou constrangimentos, segundo dados coletados. As reflexões trazidas pelos atores escolares em questão, professores e alunos, ajudaram a compor esse cenário escolar e aprofundaram as questões que desafiam a educação nos dias atuais.

Como consequência dos aspectos identitários que compõem a cultura dessa instituição, vê-se a predominância do uso do impresso, ou de materiais mistos – impresso e manuscrito no mesmo suporte – nas comunicações interna e externa, a despeito do significativo aparato tecnológico existente. Contudo, o que se apresenta como incoerente ou antagônico, é tido como usual e aceito por todos que aí trabalham, já que o impresso e o manuscrito são tidos como mais confiáveis, no que tange à possibilidade de perda ou corrupção do escrito, passível de ocorrer no meio eletrônico, de acordo com as entrevistas realizadas.

Nessa linha de análise, o uso majoritário de materiais impressos também aparece nas aulas, objetos híbridos, recortes e montagens oriundos de obras diversas, produzidos pelos professores. Esses materiais, comumente encontrados em diversas instituições educativas, existem para atender a uma demanda didática em obediência aos programas e aos tempos escolares. Os alunos e os professores entendem a necessidade do uso desses objetos e a justificam pela existência de uma estrutura escolar que exige ser posta em questão, através de debates sobre a organização curricular, os tempos e os espaços escolares, envolvendo todos esses atores.

Quanto às aulas, os dados empíricos revelaram a importância atribuída à comumente chamada aula “tradicional”, categoria que emergiu das falas dos entrevistados referindo-se à utilização do quadro de giz ou pilot, alguns mapas e, principalmente, a presença, a voz do professor. A relação estabelecida entre ele e seus alunos mostrou-se de extrema importância para todos os entrevistados, não somente quanto à convivência e à afetividade desenvolvidas nessa relação, mas também quanto à aprendizagem dos alunos, independente do recurso ou instrumental utilizado nas aulas.

No que tange às práticas de leitura e escrita de professores e alunos, não foram percebidas grandes dicotomias, oposições ou antagonismos quanto a essas práticas em seus diversos suportes. Professores e alunos valorizam a leitura no impresso, especificamente, o livro, escrevem quando estudam, imprimem o que vão ler, utilizam os meios eletrônicos para comunicação entre amigos, para lazer e pesquisas ocasionais. Apesar de os jovens transitarem por esses meios digitais com mais frequência e naturalidade, a importância a eles atribuída não é maior que a de seus professores. O entretenimento revelou-se como o uso preferido dos jovens, tais como, jogar, baixar música, ver vídeo no *Youtube* "de farrá, brincadeira", segundo eles, trocar fotos e mensagens com os amigos. Já os professores disseram priorizar a troca por *e-mails* e pesquisar tópicos de estudo ou para as aulas. Esse fato, como já demonstrado anteriormente, pode estar associado a vários fatores presentes no ambiente escolar dessa instituição, como a quantidade e legitimidade do impresso na comunicação interna cotidiana, o peso da tradição vinculado à valorização de práticas mais conservadoras, ou os condicionamentos advindos de sua história e da imagem de excelência que defende.

Contudo, apesar dessas motivações, essas práticas se revelaram similares para alunos e professores e é a partir dessas falas que proponho essa tese, já que a Antropologia Social leva a sério o que dizem os 'nativos', toma como elemento de análise o ponto de vista do 'outro', em seus termos.

Também no que tange à importância que as novas tecnologias têm nas vidas desses estudantes e desses professores, verificou-se a presença de um discurso análogo. Discorreram sobre sua relevância e riqueza, disseram perceber a gama imensa de possibilidades apresentadas por elas, mas afirmaram serem as mesmas complementares em suas vidas, não essenciais. Contribuem muito para o exercício de suas atuações como discentes e docentes, contudo as vêem como recursos, suportes, ferramentas que devem ocupar esse lugar no espaço escolar.

Nessa perspectiva, reitero a importância, já apontada anteriormente, disse respeito à grande importância dada à comunicação presencial, à conversa sem mediações, em que as trocas são imediatas e percebidas através de outras interações em que todo o corpo fala. Cristal (2005) nos revela o diferencial de uma conversa da seguinte forma:

*“Quando alguém fala comigo, não fico imóvel e silencioso: meu rosto e minha voz proporcionam um comentário contínuo sobre o que está sendo dito. Movimentos com a cabeça e sorrisos ocorrem juntamente com uma variedade ampla de vocalizações, com ahã, claro, ah. Essas mensagens do nosso interlocutor nos dizem como estamos nos saindo, e reagimos a elas instintiva e imediatamente.” (ibid, p:80-81)*

É essa conversa, essa relação interpessoal que alunos e professores valorizam e que temem perder com o predomínio das novas tecnologias no espaço escolar.

Impõe-se, a partir dessas conclusões, um olhar relativizador para as questões postas quanto às práticas leitoras e escritoras no universo escolar nos dias atuais assim como aos usos dos recursos midiáticos aí disponibilizados. Também houve, da minha parte, o esforço por uma postura isenta quanto ao valor atribuído a essas práticas e aos próprios usos das novas tecnologias no espaço escolar, sem resistência ou subserviência. Defendo uma postura em que equilíbrio e bom senso sejam predominantes, nem a fobia, nem a euforia tecnológica.

Concordo com o estudioso francês Roger Chartier, com quem procurei dialogar em todo o percurso dessa pesquisa a respeito das práticas e representações de leitura e escrita em seus diversos suportes: manuscrito, impresso e digital, assim como sobre a coexistência dessas diversas materialidades. A partir da teoria por ele apresentada e dos dados coletados, percebo convergências, convivências desses diversos suportes nos dias de hoje, principalmente na escola. Acredito na importância dos significados que esses suportes carregam e que interferem no sentido de sua apropriação pelos leitores. São os gestos encarnados nos atos de leitura e escrita, que indicam seu valor e seu significado, que necessitam ser valorizados.

É nessa perspectiva que acredito e defendo a tese da existência de suportes múltiplos no universo escolar, já que cada um permite desenvolver competências e habilidades específicas. Acredito também, e principalmente, na necessidade de relativizarmos os discursos hoje existentes de antagonismos e eliminações. Tomando como minhas as palavras de Zuenir Ventura contidas na reportagem que antecedeu esse relato, *“vamos relativizar o pânico”*, assim como nos defender de reificações e generalizações, principalmente no que tange a essas práticas.

Finalizo essas reflexões propondo desafios para pesquisas futuras que considero altamente relevantes no que dizem respeito às reinvenções escolares possíveis. Aponto para a necessidade de novas pesquisas no espaço escolar no que tange às novas tecnologias, especificamente à comunicação via internet. Freitas (2001), em artigo intitulado “*Escrita teclada: uma nova forma de escrever?*” nos instiga a novas investigações quanto à acelerada expansão e difusão da internet. Segundo ela, “*Suas possibilidades e implicações sobre as novas formas de leitura e escrita que proporciona, precisam ser conhecidas, estudadas e compreendidas por aqueles que trabalham com a educação*” (ibid, p:02).

Ratifico essa necessidade urgente de novos estudos nesse campo de pesquisa, já que medidas estão sendo tomadas por governos e grandes corporações no que diz respeito à introdução dessas ferramentas no espaço escolar. Verifico que essas mudanças não têm sido acompanhadas de discussão que leve em conta a opinião daqueles que estão no centro do processo, professores e alunos. Mais uma vez decisões sobre e na escola são tomadas à revelia de seus principais atores. Refiro-me, principalmente, ao Projeto piloto do governo brasileiro, o programa “Um computador por aluno” ou UCA, recriação do americano “One Computer per Child” ou OLPC, que pretende, segundo os seguintes sites <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u21471.shtml>, <http://www.rnp.br/pd/ruca.html> e <http://www.softwarelivre.org/newa/6858><sup>21</sup>, esse último da revista on-line Valor Econômico, “*levar equipamentos portáteis para estudantes e professores de ensino básico da rede pública*” com o objetivo de “*avaliar a funcionalidade pedagógica da máquina em sala de aula*”. Esse programa foi projetado por acadêmicos do Laboratório de Mídia do Massachusetts Institute of Technology (MIT) “*com objetivo de promover educação moderna a baixo custo em locais remotos*”, como Brasil, Nigéria, Tailândia, dentre outros. No Brasil, vários estados participarão do projeto, tais como, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraíba e Tocantins. No último site mencionado, um trecho me chamou a atenção: “*Apesar do entusiasmo, os projetos ainda têm muitos desafios a superar. As telas de cristal líquido usadas em alguns equipamentos ainda são caras e há dúvidas sobre quem vai assumir o*

---

<sup>21</sup> Os sites citados acima foram acessados em 27 de novembro de 2008.

*custo de manutenção. A maior preocupação, no entanto, é a falta de crédito ao consumidor”.*

Tenho outras preocupações e acredito termos outros desafios a superar. Não desconsidero a importância de levar a inclusão digital a todas as crianças e jovens brasileiros, reconheço sua importância e necessidade. Contudo, sinto falta de um viés pedagógico mais amplo na implementação desse projeto e me pergunto o que estaria por detrás dessa proposta. Minha preocupação aumenta quando vejo iniciativas de escolas de educação básica, públicas e privadas, que fecham ou minimizam o investimento em suas bibliotecas e passam a investir unicamente nos suportes digitais. É a opção oposta, a visão de haver uma a despeito da outra e não a existência concomitante que me preocupa, quando vemos que estudos mais profundos ainda são necessários sobre o uso dessas ferramentas no universo escolar.

## 8

### Referências bibliográficas

ABREU, Márcia (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

AGIER, Michel. *Distúrbios identitários em tempos de globalização*. In: **Mana – Estudos de Antropologia Social**. RJ: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contracapa v. 7, n. 2, outubro de 2001.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes & EUGENIO, Fernanda.(Orgs.) **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. RJ: Jorge Zahar Editor, 2006.

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. *O Leitor Navegador (I) e (II)*. In: SILVA (org.) **A Leitura nos Oceanos da Internet**. SP: Cortez, 2008.

AMARAL, Dione. **Entre o Manuscrito e o Digital: transformações nas práticas leitoras e escritoras de professores universitários na contemporaneidade**. Tese de doutorado. PUC-Rio, 2008.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. SP: Papyrus, 2001.

ARIÈS Philippe & DUBY, Georges. **História da Vida Privada – Da Renascença ao Século das Luzes**. Vol. 3, SP: Companhia das Letras, 1991.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004

ASSIS, Machado de. *Conto de Escola*. In: **Obra Completa**. Vol. II, RJ: Companhia José Aguilar Editora, 1974.

AUGÉ Marc. **Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papyrus, 2005.

BARATIN, Marc & JACOB, Christian. **O Poder das Bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. RJ: Editora UFRJ, 2006.

BARROSO, João. **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARTH, Fredrik. *A Análise da cultura em sociedades complexas*. In: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. RJ: Contracapa, 1989.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Estado de Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

BAUDRILLARD, Jean. **Tela Total: mito-ironias do virtual e da imagem**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. RJ: Zahar, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. *Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna?* In: **Educação e Sociedade**. vol. 19, n. 65. Campinas: Dec. 1998. Artigo disponibilizado na rede em <http://www.scielo.br>, acessado em 28 de janeiro de 2008.

BERGER, P. e Luckmann, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BERNARDES, Alessandra Sexto e VIEIRA, Paula M. T. *O Chat como produção de linguagem*. In: FREITAS, M., T., de A. E COSTA, S. R. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Zaia. (org.) **Capital Cultural das Elites: da empiria à teoria**. SOCED/Departamento de Educação, PUC-Rio.

\_\_\_\_\_ & LELIS, Isabel. *Elites acadêmicas e escolarização dos filhos*. Artigo que apresenta uma síntese da pesquisa de caráter exploratório “Trajetórias Escolares e Processos de Socialização” desenvolvida nos anos de 1999 e 2000.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem Futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_ *Os Estudos sobre a Escola: problemas e perspectivas*. In: BARROSO, João (org.) **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CANDAU, Vera Maria. *Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores*. In: CANDAU, V.M. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)*. In: **Dossiê 79**, pp: 125-161.



\_\_\_\_\_(org.) **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

**Características da Educação da Companhia de Jesus.** SP: Ed. Loyola, 1987.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura.** SP: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** RJ: Jorge Zahar ED., 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** SP: UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **A história cultural entre práticas e representações.** RJ: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. *As práticas da escrita.* In: ARIÈS, Philippe & CHARTIER, Roger. **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes.** Vol. 3. SP: Cia das Letras, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cultura Escrita, Literatura e História.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita.** SP: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_(org.). **Práticas da Leitura.** SP: Estação da Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação.** SP: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. *A “nova” história cultural existe?* In: LOPES, A. H.; VELLOSO, M. P. e PESAVENTO, S. J. **História e Linguagens: texto, imagem, oralidade e representações.** RJ: 7Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *As revoluções da leitura no ocidente.* In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, História e História da Leitura.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

CORREA DOS SANTOS, M.P.G.S, **Escola Católica e Formação das Elites: um projeto conservador?** Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 1996.

COSTA, Sérgio Roberto. *Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na Internet*. In: FREITAS, M., T., de A. E COSTA, S. R. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CRISTAL, David. **A Revolução da Linguagem**. RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

\_\_\_\_\_. *O Ofício do Etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”*. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**. RJ: Zahar Editores, 1978.

DAUSTER, Tânia. *Um outro olhar: entre a Antropologia e a Educação*. In: Cadernos CEDES 43 **Antropologia e Educação: Interfaces do Ensino e da Pesquisa**. 1ª Edição – 1997.

\_\_\_\_\_. *Entre a Antropologia e a Educação: a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido*. In: **Revista de Antropologia**. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFSC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os universitários: modo de vida e práticas leitoras**. Departamento de Educação, PUC-Rio, 2000 (Projeto de Pesquisa).

\_\_\_\_\_. **O campo simbólico da universidade: os professores, a diversidade cultural e a excelência acadêmica**. Departamento de Educação, PUC-Rio, 2002 (Projeto de Pesquisa).

\_\_\_\_\_. **Escrita na Universidade: os universitários e as relações entre leitura e escrita**. Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005 (Projeto de Pesquisa).

\_\_\_\_\_. **Os paradoxos da leitura: sobre leitores, escritores e crise da leitura**. Cadernos de Educação, PUC-Rio. Departamento de Educação, PUC-Rio. RJ, v.24, 1997.

FERREIRA DO AMARAL, Sérgio. *Internet: novos valores e novos comportamentos*. In: SILVA (org.) **A Leitura nos Oceanos da Internet**. SP: Cortez, 2008.

FISHER, Steven Roger. **História da Leitura**. SP: Editora UNESP, 2006.

FOOTE-WHYTE, William. *Treinando a Observação Participante*. In: GUIMARÃES, A.Z. **Desvendando Máscaras Sociais**. RJ: Francisco Alves Editora, 1975.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. **Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales**. México: Educación, Voces y vuelos, i.a.p., 1999.

FREIRE, Fernanda. M. P. *A palavra (re)escrita e (re)lida via Internet*. In: SILVA (org.) **A Leitura nos Oceanos da Internet**. SP: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. SP: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção e COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Internet na escola: desafios para a formação de professores*. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Cabeças Digitais: o cotidiano na era da informação**. RJ: PUC-RJ; SP: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. *Escrita teclada: uma nova forma de escrever?* Artigo encontrado no endereço virtual: [www.google.com/search?hl=en&q=Escrita+teclada&btnG=Search](http://www.google.com/search?hl=en&q=Escrita+teclada&btnG=Search). Acesso realizado em 06 de janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. *Leitura, escrita e literatura em tempos de internet*. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – O Jogo do Livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. *Prefácio*. In: GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. SP: Cortez, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. RJ: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *Os usos da diversidade*. In: **Horizontes Antropológicos**. Diversidade Cultural e Cidadania. Porto Alegre, ano 5<sup>o</sup>, n.10, 1999.

\_\_\_\_\_. **Obras e vidas: o antropólogo como autor.** RJ: UFRJ, 2005

\_\_\_\_\_. **Nova luz sobre a Antropologia.** RJ: Zahar, 2001.

GOMEZ, Margarita Victoria. *Educação em rede: uma visão emancipadora.* SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder.** SP: Martins Fontes, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** RJ: DP&A, 1999.

HORDARDES, Carlos M. **A evolução da escrita: história ilustrada.** RJ: Editora Senac Rio, 2007.

JACOBY, Russell. **O fim da utopia: política e cultura na era da apatia.** RJ: Record, 2001.

JEANNENEY, Jean-Noël. **Quando o Google desafia a Europa: em defesa de uma reação.** RJ: Contracapa Ed., 2006.

JORGE, Maria Teresa Soler. *Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias?* In: **Educação e Sociedade.** vol. 19, n.65. Campinas: Dec 1998. Artigo disponibilizado na rede em <http://www.scielo.br>, acessado em 28 de janeiro de 2008.

KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da Pedagogia Jesuítica.** SP: Edições Loyola, 1997.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos.** SP: EDUSC, 2002.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia.** SP: Brasiliense, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** RJ: Zahar, 2001.

LOUREIRO, Ana M. B. **Professor: identidade mediadora.** SP: Edições Loyola, 2004.

MACLAREN, Peter. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MAFRA, Leila de Alvarenga. *A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução.* In: **Itinerários de Pesquisa.** MG: PUC-MG, 2000.

MARCONDES, Danilo. *A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade*. In: BRANDÃO, Zaia (org.) **A crise dos paradigmas e a Educação**. SP: Cortez, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.) **Hipertexto e Gêneros Digitais**. RJ: Lucerna, 2005.

MARQUES, Mario Osorio. **A Escola no Computador: linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí: Ed. INIJUÍ, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Tecnicidades, identidades, alteridaeds: mudanças e opacidades da comunicação no novo século*. In: MORAES, Dênis. **Sociedade Mediatizada**. RJ: Mauad, 2006.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia. *A cultura jovem na ótica dos(as) professores(as) de uma escola de ensino médio*. In: CANDAU, Vera (org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes Editora, 2000.

MAUSS, Marcel. *As Técnicas corporais*. In: **Journal de Psychologie**, XXXII, n. 3-4, 15 de março a 15 de abril de 1936.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, José Marques. *Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura*. In: BARZOTTO, Valdir (org.) **Estado de Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil, 1999.

MORAES, Dênis de. **Sociedade Midiatizada**. RJ: Mauad, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio B. e SILVA, Tomaz Tadeu da.(orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. SP: Cortez, 2000.

MOREIRA, A.F. *Apresentação*; FORQUIN, J.C. *O currículo entre o relativismo e o universalismo*; SILVA, T.T. *Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin*; CANDAU, V. *O currículo entre o universalismo e o relativismo: dialogando com Jean-Claude Forquin*. In: **Dossiê Políticas curriculares e decisões epistemológicas: Revista Educação e Sociedade**. No. 73, ano XXI, dez. 2000, pp: 43-83.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. SP: Companhia das Letras, 1995.

NEVES, Ricardo. **O novo mundo digital: você já está nele: oportunidades, ameaças e as mudanças que estamos vivendo**. RJ: Relume Dumará, 2007.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Cabeças Digitais: o cotidiano na era da informação**. RJ: PUC-RJ; SP: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Na malha da rede: os impactos íntimos da internet**. RJ: Campus, 1998.

NOVAES, Regina. *Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias*. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes & EUGENIO, Fernanda.(Orgs.) **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. RJ: Jorge Zahar Editor, 2006.

NÓVOA, António. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papyrus, 1998.

PAIS, José Machado. *Buscas de si: expressividades e identidades juvenis*. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes & EUGENIO, Fernanda.(Orgs.) **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. RJ: Jorge Zahar Editor, 2006.

PAVÃO, Andréa. **O papel da leitura e da escrita nos movimentos de inclusão e exclusão das camadas populares na universidade**. Tese de Doutorado, PPGE, PUC-Rio, 2004.

PÉCORA, Alcir. *O campo das práticas de leitura, segundo Chartier*. In: CHARTIER, Roger (org.) **Práticas de Leitura**. SP: Estação Liberdade, 2001.

**Pedagogia Inaciana: uma proposta prática**. SP: Ed. Loyola, 1993

PEIRANO, Mariza. **Rituais: ontem e hoje**. RJ: Jorge Zahar Ed., 2003.

PERROTTI, Edmir. *A leitura como fetiche*. In: BARZOTTO, Valdir (org.) **Estado de Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil, 1999.

RÓNAI, Cora (org.) **Caiu na rede**. RJ: Agir, 2006

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina**. RJ: Editora UFRJ, 2006.

SCHITTINE, Denise. **BLOG: comunicação e escrita íntima na internet**. RJ: Civilização Brasileira, 2004.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. RJ: Record, 2004.

SIMMEL, Georg. *Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal*. In: **Sociologia**. RJ: Jorge Zahar, 1978.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. (coord.) **A Leitura nos oceanos da Internet**. SP: Cortez, 2008.

TORNAGHI, Alberto. **Escola faz tecnologia, tecnologia faz escola**. Tese de doutorado. COPPE/UFRJ, 2007.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.

\_\_\_\_\_. **Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. *Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea*. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes & EUGENIO, Fernanda.(Orgs.) **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. RJ: Jorge Zahar Editor, 2006.

VORRABER COSTA, M. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. RJ: DP&A, 1998.

XAVIER, Antônio Carlos. *Leitura, texto e hipertexto*. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais**. RJ: Lucerna, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** SP: Editora SENAC, 2001.

## **ANEXOS**



**Outros sites consultados:**

- Google News. Disponível em <http://news.google.com>. Acessado em 03 de março de 2008.
- <http://www.rnp.br/pd/ruca.html>. Acessado em 08 de janeiro de 2009.
- <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u21471.shtml>. Acessado em em 08 de janeiro de 2009.
- <http://www.softwarelivre.org/news/6858>. Acessado em 10 de junho de 2008.
- <http://www.youtube.com/watch?v=s4ojFcZlqRU>. Acessado em 02 de fevereiro de 2009.
- <http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao/links-outros-programas/projeto-um-computador>. Acessado em 22 de novembro de 2008.
- [http://www.scielo.br.php?acrip=sci\\_arttex&pid=S0101-73301998000400005](http://www.scielo.br.php?acrip=sci_arttex&pid=S0101-73301998000400005). Acessado em 28 de janeiro de 2008.
- <http://www.scribd.com/doc/5570901/Formacao-de-Professores-e-Tecnologia-sim-ou-nao>. Acessado em 17 de outubro de 2008.

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNOS**

### **1ª. Parte: Perfil**

1. Qual a sua idade?
2. Que série você está cursando?
3. A que classe social você julga pertencer?
4. Você mora em que bairro?
5. Você tem computador em casa?
6. Ele é só seu ou você compartilha com outras pessoas da família?
7. Que atividades você faz além das atividades escolares?

### **2ª. parte: Aspectos Gerais**

1. Como você vê mundo de hoje e como se vê nele?
2. Quais seus principais desafios?
3. Como você vê a educação atual?
4. E a escola?
5. A escola em que você estuda. Fale-me um pouco dela.
6. Que conhecimentos ou saberes você julga importantes para o mundo de hoje e para a profissão que você pretende seguir?
7. Fale-me sobre o tipo de aula de que você mais gosta. Como é essa aula?

### **3ª. parte: Aspectos específicos**

1. Como você vê e se relaciona com as novas tecnologias?
2. Você usa o computador com frequência? Para quê?
3. E a internet especificamente?
4. Você gosta de ler? O que prefere ler?
5. A leitura e a escrita são importantes no exercício de sua atuação como estudante?
6. Como se dá a leitura no suporte digital?
7. E a escrita?

8. Como se dão essas práticas de leitura e escrita em casa e na escola?
9. Como são suas aulas?
10. Que instrumentos ou ferramentas são mais utilizados por seus professores?
11. Você saberia dizer por quê?
12. Como você estuda?
13. De que forma você acha que aprende mais?
14. As formas de ler e escrever no suporte digital interferem em seu estudo? De que forma? Quanto?
15. A linguagem utilizada no suporte digital interfere no uso da norma culta ou padrão da língua? Quanto?
16. Em que medida e de que forma o uso mais ou menos freqüente das novas tecnologias interfere no cotidiano dessa escola?
17. E em sua vida escolar?
18. Você usa os computadores da escola?
19. Imagine-se chegando em sua escola trazendo unicamente seu laptop, entrando em uma sala conectada em rede com acesso a internet e a todos os conhecimentos associados às disciplinas de sua série. Você escolhe o tópico a ser estudado que pode estar disponibilizado em forma de texto ou se apresentar como em vídeo, ou das duas formas. Os professores acompanham todo o processo e estarão disponíveis para intervir quando necessário. Como você se vê nesse ambiente escolar? Que facilidades ou dificuldades encontraria?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES**

### **1ª. Parte: Perfil**

1. Há quanto tempo você é professor(a)?
2. Há quanto tempo trabalha neste colégio?
3. A que classe social você julga pertencer?
4. Você mora em que bairro?
5. Você tem computador em casa?
6. Ele é só seu ou você compartilha com outras pessoas da família?
7. Que atividades você faz além das habituais da profissão?

### **2ª. parte: Aspectos Gerais**

1. Como você vê mundo de hoje?
2. Quais seus principais desafios?
3. Como você vê a educação atual?
4. E a escola?
5. E esta escola? O que representa para você trabalhar nela?
6. Que conhecimentos ou saberes você julga importantes para o mundo contemporâneo, existentes ou não na escola?
7. Como é sua aula? Que instrumentos ou ferramentas você utiliza?

### **3ª. parte: Aspectos específicos**

1. Como você vê e se relaciona com as novas tecnologias?
2. Você usa o computador com frequência? Para quê e com que frequência?
3. E a internet especificamente?
4. Você gosta de ler? O que lê com mais frequência?
5. Como se dá a leitura no suporte digital?
6. E a escrita?
7. Como se dão essas práticas de leitura e escrita em casa e na escola?
8. Você utiliza os computadores da escola?

9. As formas de ler e escrever no suporte digital interferem em seu trabalho? De que forma? Quanto?
10. A linguagem utilizada no suporte digital interfere no uso a norma culta ou padrão da língua pelos alunos? Quanto?
11. Em que medida e de que forma o uso mais ou menos freqüente das novas tecnologias interfere no cotidiano dessa escola?
12. Houve no colégio um grande investimento em tecnologia. Qual o significado ou valor desse investimento?
13. E na formação dos professores para o uso das ferramentas tecnológicas disponibilizadas?
14. Imagine-se chegando na escola, seus alunos trazem unicamente laptops, entram em uma sala conectada em rede com acesso a internet e a todos os conhecimentos associados às disciplinas das séries. Escolhem o tópico a ser estudado que pode estar disponibilizado em forma de texto ou se apresentar como em vídeo, ou das duas formas. Você acompanhará todo o processo e estará disponível para intervir quando necessário. Como você se vê nesse ambiente escolar? Que facilidades ou dificuldades encontraria?

## ENTREVISTA 1

**ALUNO: FERNANDO**

**DATA: 26/10/2007**

**DURAÇÃO: 1h15min**

### 1ª. Parte: Perfil

1. Qual a sua idade?

17 anos.

2. Que série você está cursando?

Estou na 3ª série do ensino médio.

3. A que classe social você julga pertencer?

Classe média alta, né?

4. Você mora em que bairro?

Jardim Botânico

5. Você tem computador em casa?

Tenho.

6. Ele é só seu ou você compartilha com outras pessoas?

Tenho um só pra mim. Tem o do meu pai e a mulher dele e outro dos meus irmãos menores.

7. Quais as atividades de que você gosta ou que você faz além das atividades escolares?

Agora faço pouco, né, porque tem que ralar muito por causa do vestibular. Mas eu gosto de esporte, gosto de natação, já pratiquei esgrima, fiz judô. Agora, nado de vez em quando e ando de bicicleta na Lagoa, às vezes. Inglês e espanhol já me formei no curso, então não preciso mais ir, não.

## **2ª. Parte: Aspectos Gerais**

### **1. Como você vê o mundo de hoje e como se vê nele? Quais seus principais desafios?**

Acho esse mundo muito louco, muito deturpado. Se você vê, tem muita coisa errada, mas também acho que é do jovem achar que tá tudo errado. A política, a corrupção e em nosso país tem mais ou a gente fica sabendo mais, não sei, mas tem coisa errada, absurdos no mundo também. Se a gente ficar analisando, como nas aulas de História e Geografia, analisando a África, a União Européia, os Estados Unidos, tem muita coisa errada. Eu sei que é normal o jovem querer mudar, né? Se pudesse, mudava um monte coisas. Mas o desafio é mudar para onde. Mudar é fácil, mas mudar o quê, pra quê? É difícil, não sei!

### **2. E a educação atual?**

Educação no Brasil é complicado, né? Tirando nós, ponto de excelência, a educação pública tem que mudar. Os governantes só falam, mas não tem jeito, tem que investir em educação, é a saída, e é educação boa pra todo mundo, não só pra quem pode pagar, aliás, acho que a educação pública deveria ser a melhor, pois tem que resgatar um monte de coisa, eu acho, só assim a gente tem chance de melhorar como país.

### **3. E a escola? E esta escola onde você estuda? Fale-me um pouco dela.**

A minha escola não tem tanta dificuldade, não desse jeito. É uma ótima escola, né? Uma das melhores do Brasil, então é difícil ... O desafio das escolas em geral e que a nossa faz bem, eu acho, é formar não só intelectuais, pessoas capazes, mas cidadãos. E aqui tem um trabalho muito bom nisso. A gente aprende outras coisas além das matérias, tem formação, valores, essas coisas... Todos esses anos em que estou aqui, a formação é prioritária, não é só intelectual, mas na moral, no senso crítico. Não é só a formação no ensino técnico que é importante, mas se formar moralmente e criticamente, você entende, né?

4. Que saberes/conhecimentos você julga importantes para o mundo de hoje e para sua futura profissão?

Se for falar das disciplinas, mais aulas de História e Geografia, principalmente. Elas vão te mostrar como a sociedade é... Sociologia também é importante. O colégio supre isso, mas poderia ter mais. Sociologia e Filosofia agora são obrigatórias pelo MEC, né, porque são matérias de reflexão, são conhecimentos que têm uma conotação bem positiva. E isso é necessário pra gente entender o mundo que está à nossa volta. Se tivesse aula de outras matérias, a gente teria acesso mais fácil a muita coisa. Acho que é isso.

5. Fale-me um pouco sobre o tipo de aula de que você mais gosta. Como é essa aula?

A aula depende do professor, né? E o professor tem que ser questionador, revolucionário, assim, não no sentido pejorativo, estudioso pra cacete para incentivar a gente a estudar. Ah, tem que saber relacionar a matéria com a vida útil, a nossa vida. É horrível você ver que aquilo não tem nada a ver com a vida. É, a aula boa depende mesmo do professor. Não é só passar a matéria, isso é extremamente simples. Tem que ter mais, mesmo que ele use só a palavra. Eu não sou a favor de, durante a aula, o professor usar um monte de coisa, sabe? Porque, dependendo do que for, dispersa e fica um saco. Depende, às vezes pode ser bom, depende da matéria e do assunto, mas, na maioria das vezes, é melhor usar só o quadro e o professor explicando. Eu prefiro.

### **3ª. Parte: Aspectos específicos**

1. Como você vê e se relaciona com as novas tecnologias? Você usa com que frequência?

Eu sou um pouco cético com essas coisas, mas gosto também e tento conciliar minha vida com isso. Acho que elas vieram pra ajudar, pra melhorar a vida da gente, mas tem que ter cuidado, senão é só isso e não é por aí. Tem coisa mais importante na vida, senão a gente fica escravo e o ser humano precisa de outras coisas, eu acho. Mas acho legal ter tantas facilidades com tecnologia, hoje.



2. Você usa com que frequência?

Escrevo no computador, converso com as pessoas. Acho importante na comunicação, é isso que a gente tá vivendo, né? Uso muito para escrever pra mim e, principalmente pra conversar, praticamente pra me comunicar.

3. E a internet? Qual o uso e a frequência?

Uso a internet pra conversar, uso quase todo dia, quando tenho tempo. E também uso pra estudo, pra pesquisa, pesquiso em alguns sites que são importantes para mim. Baixo por tema, consulto bastante.

4. Gosta de ler?

Gosto. Agora leio mais coisa de estudo, é muita coisa pra estudar, não dá tempo de ler outras coisas, não. Leio jornais pra me manter atualizado, principalmente por causa do vestibular, e algumas revistas como VEJA, Isto É, assim, desse tipo.

5. E livros?

Pois é. Agora fica difícil. Mas gosto de ficção científica. Romance acho chato, mas leio quando é pro colégio. Até o ano passado tinha mais leitura, agora é mais corrido. Agora, fora da escola, só mais revistas e livros de ficção.

6. Você lê na tela do computador? O quê?

Ah, não sei não, leio alguma coisa, mas prefiro mais ler no papel, no livro. Gosto de ter um contato, uma intimidade mais direta com o livro. Acho melhor, mais confortável, me concentro mais, não sei, mas prefiro.

8. E escrever?

Agora, pra escrever, prefiro escrever no computador, porque, no papel, meu cérebro fica girando, sei lá, e não dá para escrever e apagar e escrever de novo. Nesse ponto o computador é mais interessante, permite ir mais rápido e você faz mais coisa. Mas ler, não. Pode ser que algum dia eu me acostume, mas.... não sei.

9. Como se dão essas práticas (leitura e escrita) em casa e na escola?

Na escola, não uso, não. Uso mais em casa. Quando vou à biblioteca, prefiro consultar livros, é mais certo, tenho certeza que o que está lá tá certo. A gente já tem aula no laboratório de informática, e lá o professor orienta os *sites* legais, que dá pra confiar... é... mais ou menos. Prefiro os livros e o computador em casa pra outras coisas.

10. Como são suas aulas? Que instrumentos/ferramentas de leitura e de escrita são mais utilizados por seus professores? Você saberia dizer o por quê?

Os professores usam mais a exposição oral. Depende da matéria. Às vezes algum usa alguma coisa diferente, um vídeo, usa o quadro interativo. No 3º ano é mais difícil. Mas acho que as duas formas são importantes, mas o que acontece mais é a forma mais tradicional, a exposição, e eu acho legal. Os alunos acham a gravação, o filme, o vídeo uma coisa banal. Acham que é brincadeira, só falta a pipoca! Não é aula. Estamos condicionados a isso. Aula é aula no quadro, giz ou pilot e professor falando. O povo ainda tem que ser adestrado para a tecnologia, eu acho. Eu aprendo das duas formas, mas prefiro a tradicional, e elas são complementares, mas depende da aula e do professor. O dinamismo da aula expositiva cai quando o professor escreve muito no quadro, mas com a tecnologia, pode dar sono também, isso quando o aparato não funciona e se perde um tempo enorme, fica chato, fica chato.

11. E o estudo, Fernando? Como você estuda? De que forma aprende mais?

Uso o caderno com as anotações das aulas, os livros, e consulto alguma coisa na internet, mas quando vejo alguma coisa interessante, eu imprimo e leio. Ah, e escrevo, gosto de escrever, fazer uns resumos pra gravar melhor, e prestar bastante atenção nas aulas, o que às vezes não é fácil, porque é aula de manhã e à tarde alguns dias, e aí fica difícil, mas é isso.

12. Então ler e escrever são atividades importantes quando você estuda, quando você aprende?

Sempre, sempre. A gente lê e escreve o tempo todo, né? É na escola que a gente aprende isso, e acho que é por aí mesmo.

13. E as novas formas de ler e escrever digitais, na tela do computador, interferem em seu estudo, têm importância? Quanto?

Um pouco, porque eu escrevo mais no papel, mesmo, principalmente na escola. Agora, quando vou fazer um trabalho, escrevo no computador e isso me ajuda muito.

14. Você sente que escreve mais por causa do uso no computador?

Nunca tinha pensado assim. Mas acho que sim. A gente escreve pras coisas da escola, pra estudo e escreve também no *msn*, com os amigos. Acho que assim acaba escrevendo mais. Mas é mais sem ligar se está certo ou não, né? É diferente.

15. Em que é diferente? É a linguagem própria do computador? Me conta como você escreve na tela e se essa linguagem interfere no uso da norma culta ou padrão da língua.

De jeito nenhum. Uso a linguagem normal, não a digital, e não interfere em nada na minha vida. Acho que isso é gênero, tem até gente que usa, os meus amigos não usam, porque a gente conversa no *msn* e eles não usam, escrevem normal, sem muita preocupação, mas sem aquela forma esquisita. Acho isso desnecessário. E no colégio, todo mundo sabe como deve escrever, é dentro da norma padrão. A gente já sabe desde pequenininho, né?

16. Outra coisa: em que medida e de que forma o uso mais ou menos freqüente das novas tecnologias interfere no cotidiano dessa escola?

Ah, tem aula de informática no laboratório, tem computador na biblioteca. Acho legal, facilita a vida do aluno. Pra quem usa muito, é legal, é legal

saber que o colégio tem e investe nisso, acho importante pra quando a gente precisa e quando um professor precisa e sabe que tem.

17. Você usa muito o computador na escola?

Ah, não muito. Aliás, muito pouco. Prefiro ir aos livros e às apostilas que os professores fazem. Computador é mais em casa, pra conversar com os amigos, jogar, ver filmes legais e entrar em alguns *sites* pra consultar alguma coisa. É isso.

18. Então em que medida e de que forma a tecnologia interfere em sua vida?

A tecnologia é complementar, mas é importante. Esse é o mundo que a gente tá vivendo e é importante saber e saber usar, se não você fica... assim... por fora e sem acesso, sem comunicação. É, as novas tecnologias são importantes, mas não são as coisas mais essenciais na minha vida.

19. Imagine-se chegando em sua escola, trazendo unicamente seu laptop, entrando em uma sala conectada em rede onde tem acesso a todas as disciplinas ou conhecimentos de que necessita. Você escolhe o tópico a ser assistido ou estudado que pode ser escrito ou em forma de vídeo. Os professores acompanharão tudo e estarão disponíveis para eventuais dúvidas. Como você se sentiria nesse ambiente escolar? Que facilidades e/ou dificuldades encontraria?

É besteira. Eu não iria gostar disso, não. Trocar livros por computador? Eu não sei como ficaria isso. Isso me preocupa. Será? Não ter professor ou ele ficar distante é horrível, ele é um dos principais atores. Eles trazem muita bagagem e levam também para casa. E seria uma coisa fria, e meus colegas... não sei. Se acontecer, ainda bem que eu estou terminando...

## ENTREVISTA 2

**PROFESSORA ANNA**

**DISCIPLINA: ARTE**

**DATA: 06/03/2008**

**DURAÇÃO: 1h35min**

### **1ª. Parte: Perfil**

1. Há quanto tempo você é professora?

Sou professora de Arte ou arte-educadora há 26 anos.

2. Há quanto tempo trabalha neste colégio?

Estou no colégio há 20 anos.

3. A que classe social você julga pertencer?

Acho que pertenço à classe média, né? A gente não tem muito parâmetro hoje. A gente tem o operário que somos todos nós e as pessoas que efetivamente têm muita grana, né, e a gente não tem muita dimensão. Mas classe média ou a antiga classe média.

4. Você mora em que bairro da cidade?

Hoje em dia moro no Humaitá.

5. Você tem computador em casa?

Tenho dois. Um computador de mesa e um laptop.

6. Eles são seus ou você compartilha com outras pessoas da família?

O de mesa é só meu, o laptop é do João Alfredo, meu marido.

7. Quais suas principais atividades, além das escolares, do trabalho em si?

Eu gosto de andar, eu gosto de ler, eu adoro passear, ontem vi um pôr do sol lá na Urca maravilhoso, tomar um chopinho com os amigos, fazer bijouteria, fazer *papier marchê*, pintar, fotografar, enfim, um monte de coisa que eu gosto de fazer quando eu não estou dando aula.

### **2ª. Parte: Aspectos Gerais**

1. Como você vê o mundo de hoje? Quais seus principais desafios?

Complicado dizer. Acelerado, pra dizer o mínimo. Simultâneo, veloz, com questões que foram resolvidas, então vejo avanços em diversos aspectos,

mas vejo também muita injustiça, violência, desigualdade. A humanidade, eu acredito, continua hoje a enfrentar muitos dos desafios que as gerações anteriores enfrentaram. Acho que cada época enfrenta desafios próprios, mas há outros que perduram, porque é próprio do ser humano voltar-se para outras épocas e achar que era melhor. Mas há lutas que são eternas, pela paz, por justiça etc.

2. Como você vê a educação hoje, a escola. Há diferenças de quando você começou? Quais?

Bom, escola, educação, de quando eu comecei a trabalhar, hoje tenho alguns privilégios. Já trabalhei com crianças, desde criança de 3 anos de idade até adultos na faculdade. Então é uma trajetória que é interessante, nos diferentes segmentos, em escola pública e em escola particular. Enfim, acho que isso me dá uma visão bastante interessante.

3. É mesmo. E hoje?

A questão que hoje eu vejo como grande diferencial é a imaturidade desses jovens. Eu acho que eles têm um tutorial muito grande, desde a questão física, que conhecem o seu condomínio, ônibus ou van que pega na porta de casa e leva pra escola, ou o pai que deixa no shopping porque vai pro cinema. Eles são muito tutoriados, então a questão física e a liberdade que você teria de alguma forma, que eu tive, eu ia à praia com 15, 16 anos sozinha, voltava, fui estudar na UFRJ, fui fazer minha matrícula no Fundão, sozinha. Isso não é uma coisa que exista hoje em relação aos jovens. Aí a gente tá falando um pouco dessa escola que a gente conhece, diferentemente dos meninos que eu tenho no INES, de classe bastante pobre, que moram muito longe, aqueles que acordam às 4 da manhã pra chegar às 7 na escola. Esses daqui já têm essa tutoria efetiva, familiar, ou do pai, da mãe, da babá. Então eles não sabem arrumar uma mochila, eles não conseguem se organizar porque sempre tem alguém por detrás que de alguma forma faz isso. Tem situações hilárias de um menino de 15 anos que pega um pote de tinta, o pote na mão e a tampa na outra e 'que é que eu faço agora?' que era tampar a tinta e colocar de volta no lugar.

#### 4. Falta alguma coisa, então?

Acho que você tem uma questão que é complicada que é a solidão entre aspas, que ao mesmo tempo em que você pertence a um grupo, você está muito solitário, seja na própria questão do computador, do *msn* que eu estou com alguém do outro lado, mas eu estou sozinho, os *ipod*, *mp3* ou o que quer que seja, você ouve música sozinho, os joguinhos *on line* dessas coisas pequenininhas onde você está sozinho. Então, as questões da interação social, elas são bastante complexas hoje do meu ponto de vista, porque mesmo na escola que é o grande espaço social hoje, cada um está fazendo uma coisa sozinho, porque o material que eles não esquecem é o *mp3*. Eles podem esquecer qualquer coisa, mas o *mp3* e o chiclete são duas coisas que fazem parte desse... acho que já está impregnado. Eu vejo isso como uma grande dificuldade, porque eu não posso com nada no meu ouvido. Então essa dificuldade, essa não autonomia. Por outro lado a gente sempre coloca que a escola tem que formar pra vida, né, mas qual vida? Porque a gente desconhece, porque essa questão formal, formação, eu acho que ela tá muita restrita. Ah, mas a internet hoje possibilita um tanto de coisas. Você tem um monte de informação, não necessariamente apropriação de conhecimento. São duas coisas completamente distintas. De modo que essa trajetória talvez seja para mim o maior marco. O jovem tem muito mais acesso, tem a fonte, mas falta a ele um pouco dessa autonomia, de ir e vir, de ter mais busca, de ter desejo. Eu acho que fica sempre no limite do necessário e aí na questão da escola como um todo, eu acho que você tem um nível de exigência que é a escola integral, pro tipo de trabalho que você quer, pro tipo de pesquisa, pro trabalho em grupo etc. e a escola, ela é meio período.

#### 5. Esta escola, o que representa para você trabalhar aqui?

Este colégio é a escola de formação que eu tive. Eu entrei aqui eu tinha 4 anos de formada, entrei no meio do ano pra substituir uma professora que tinha casado e ido embora pra São Paulo, entrei no fundamental 1, onde as pessoas tinham uma faixa etária bastante maior do que a minha, eu não tinha 30 anos ainda na época, e as pessoas já eram avós, os filhos já estavam na faculdade. Era uma diferença muito grande. Havia algumas

“paquitas” que era um grupo de pessoas muito pequeno. Do fundamental 1 fui pro fundamental 2 e do fundamental 2 também pro ensino médio. Fiquei como coordenadora durante 13 anos, o que me permitiu não só conhecer a escola de forma vertical, mas horizontal, e aquilo que o colégio possibilita que são as inter-relações, que a partir do Centro Pedagógico você teve os encontros com as outras escolas, eu acho que a gente cresceu muito, eu acho que todas as coisas que eu pude fazer como formação continuada foi o que o colégio de alguma forma me instigou a fazer, como formação ao conhecimento, interação... As pessoas com as quais eu convivo, eu acho que elas me incentivaram muito a isso também, a oportunidade de poder fazer o mestrado, o mestrado na PUC, isso foi um pouco de incentivo das pessoas e daquilo que eu acho que o colégio coloca pra gente como desafio que é você não estar estabilizado e conformado com aquilo que você faz. Eu acho que o colégio tem esse movimento de você poder ser mais, nem é saber mais como conhecimento, mas de você partilhar, de você poder estar com o grupo, eu acho que isso é uma coisa importante, acho que a gente precisa melhorar sempre mais, eu acho que essa desinstalação, isso é que eu acho que nesses 20 anos me foi provocado. Acho que o professor que consegue se adaptar ao colégio, ele trabalha em qualquer lugar, e aí ele vai se desinstalar em qualquer outro lugar, e não vai se acomodar. Da mesma forma que os meninos tem uma marca inaciana, o professor que veste de verdade a camisa do colégio, ele tem uma marca inaciana. E aí não é só a questão acadêmica, eu acho que tem a questão religiosa que vai em paralelo, o processo de formação, eu acho que ele vai num caminho e eu pude participar de seis ou sete anos de semana santa jovem, alguns encontros e retiros de oração inaciana e isso me fez olhar pro colégio e pras pessoas de um outro jeito. Por outro lado também, o fato de eu trabalhar em outra escola com um outro grupo me ajuda a olhar para este aqui, pras questões que a gente tem que possibilitam, como uma boa biblioteca, os computadores, as pessoas com as quais você pode trocar informações etc., me fez melhor como pessoa, sem dúvida. Se eu não tivesse entrado no colégio, eu não sei se eu faria as coisas todas que eu já fiz.



6. Que conhecimentos, saberes você julga necessários ou importantes para o mundo contemporâneo, existentes ou não na escola?

Eu acho que nunca vai ser suficiente, por mais que a gente ensaie algumas coisas na escola. Eu acho que o exercício da oratória é uma coisa fundamental, que é a forma como você vai colocar seu pensamento para todos. A organização de grupo, atividade, porque eu não gosto de trabalho de grupo, porque eu faço uma distinção entre trabalho de grupo e trabalho em grupo, então essa forma de você trabalhar em grupo, com o grupo, no grupo, eu acho que ele tem um sentido que é fundamental. Eu acho que o processo criador, e é óbvio que eu estou falando de mim e da minha disciplina que é você reinventar coisas, eu acho que a gente tem coisas que podem sempre ser revistas e você tem que reinventar, no processo de você construir, de você passar informação, de você se comunicar e etc. eu acho que o processo criador tem que permear a tudo e a todos por que a gente não pode ser só copista nem marcador de cruzinha. Eu acho que o processo criador vai pra tudo aquilo que a gente faz. A questão do ponto de vista, da perspectiva que você vai ter sobre qualquer assunto.

7. Então, é mais a oratória?

Talvez seja isso, a questão da oratória, que você poder sintetizar sua forma de pensamento com o grupo em grupo, o processo criador que é aquilo que vale pra tudo aquilo que você vai fazer, a forma de você organizar seu quadro, a forma como você vai organizar seu caderno, pra forma como você vai mandar um texto pra alguém ou pra aquilo que você escreve. O que vai fazer de você diferente, recriar pro mundo, não sei se a escola dá conta muito disso não, mas eu acho que essas coisas são importantes.

### **3ª. Parte: Aspectos Específicos**

#### 1. Como você vê e se relaciona com as novas tecnologias?

Quando eu estava no ensino médio, eu saí de uma escola pra outra e aí, naquela época, tinha o tal curso profissionalizante, e eu tinha que levar para o ensino médio alguma coisa já do curso profissionalizante e aí eu fui fazer um curso que na época não era nem de computador, não vou me lembrar exatamente o nome, mas que era do sistema, que era cobol, tinha a célula, tinha um fluxograma, você aprendia a montar o programa e por mero acaso ou não, coincidências não existem, eu fazia esse curso na PUC. Então a gente digitava, fazia, montava o fluxograma, digitava os cartões, levava esses cartões pra um lugar onde você não via sequer o computador, ele era tão grande que ocupava grandes espaços etc. e foi esse o caminho inicial. Depois isso ficou pra trás e em 1997 eu comprei meu 1º. computador. Custou 2 mil dólares, era muito dinheiro, era uma impressora, aquele papel grande, ficava um barulho danado, tinha que botar isopor por cima se você fosse trabalhar de noite pra não fazer tanto barulho etc., mas era o computador sem a internet. Eu só fui ter internet em casa em 1999 quando eu comecei o mestrado. Entre 97 e 99 eu trabalhei junto com Cereja, lá no colégio, com uma proposta do Pe. Félix de introduzir pra 7ª. série que não tinha Arte, introduzir um trabalho de Arte que seria um trabalho diferenciado, juntando Arte com as novas tecnologias e a gente começou a fazer um trabalho de animação gráfica. E a 1ª. coisa que eu falei para o Cereja é 'eu não preciso mexer no computador, não, né?' Meu conhecimento era zero. E aí eu comecei a brincar com isso sem que eu precisasse fazer as coisas. Os programas eram muito mais reduzidos do que é hoje, mas aquilo começou a me interessar e eu fui fazendo, fui fazendo, fui fazendo... Em 99, no mestrado, eu tive que aprender muitas coisas que eu não sabia. Eu adoro fazer uma coisa que as pessoas odeiam que é formatar texto. E eu fui assim, curiosa, a internet me possibilitou várias coisas de conhecimento, de busca, de interesses, de descobrir um outro mundo. Eu acho que tem uma tecnologia do bem, tem uma tecnologia do mal, horrorosa, que é pobre, pequena, mas há outra que

é fantástica. E eu me dou muito bem. Nesses anos todos, esse ano trabalho com o 8º ano agora com animação gráfica, passando por diferentes situações ao longo desses anos, diferentes setores, não trabalho mais com Cereja, trabalho com Marquinhos há algum tempo, e sou muito curiosa, aquilo que não sei eu quero aprender, não tenho vergonha de dizer que não sei, mas acho que a gente tem que se apropriar disso, até porque os meninos estão muito mais espertos.

## 2. Eles estão mesmo. Como é isso hoje prá você?

Ontem a gente estava comentando sobre a questão da autoria e é muito complicado, porque você efetivamente tem que dar conta das fontes as quais você consulta, porque porcaria existem muitas, e qualquer um pode comprar uma tese de doutorado. A questão é de que forma você vai usar da sua própria ética e das fontes que você consulta. Eu procuro me dar muito bem, não acho que ela vá resolver nada, mas ela foi o grande caminho pra mim, eu lido muito bem, eu curto, eu gosto, cuido do meu computador que nem eu cuido de um carrinho. Eu não só boto gasolina, eu limpo, eu arrumo, deixo ele bem bonitinho pra não ter problema. E cuido o dos amigos também. Eu tenho meu computador, João (marido) tem o dele, que é um laptop. Essa rede foi boa. Eu uso o dele, ele usa o meu. Hoje em dia, você ter dois computadores facilita prum monte de coisas, já que você tem mais de uma pessoa na casa. Os trabalhos hoje são feitos no computador e em rede, enfim.

## 3. Mas qual o uso mais freqüente do seu computador?

Não tem uso mais freqüente. Eu uso muito pra pesquisa de imagem, isso pra mim talvez seja a coisa mais primordial. Eu monto muito *power point*, mas também estou me disciplinando para escrever. Estou escrevendo dois artigos que estão me dando muito prazer assim, dois relatos de experiência para um livro. É de uma colega do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) que está escrevendo um livro e a editora pediu a ela um artigo de Arte. Ao invés de fazer uma coisa mais acadêmica, é óbvio que a gente já tem esse formato na cabeça, não é só um relato de experiência, já que a gente tem que dar as fontes de informação, e aí eu

estou me disciplinando mais. No final de semana é quando eu sento pra poder escrever. Mas o meu sumário na verdade eu organizei várias imagens e aquela seqüência das imagens do meu trabalho foi um pouco do meu sumário. Eu uso muito pra pesquisar; prá montar roteiro de viagem, que tem sido uma coisa muito bacana prá isso; uso pra questão de mapas da própria cidade; uso muito pra e-mail, não pra mandar correntes, pois *e-mail* pra mim hoje é uma fonte de troca de informação. Às vezes a gente acha uma coisa bonitinha em *power point*, mas acho que 99% das pessoas hoje não têm mais tempo pra ficar lendo essas coisas, então a não ser que seja uma coisa realmente importante, então ele é realmente um meio de comunicação.

#### 4. E a Internet?

Internet é o “mundico”, né? Então é assim. As minhas cunhadas moram fora do Brasil, tenho duas amigas que moram fora do Brasil, então o *skipe* que é via telefone, eu uso muito, porque no computador é “de grátis” (sic), então você pode falar e ver. A gente fez no dia das mães com a minha sogra em dois momentos, e ela pôde falar com filhos e netos, nos Estados Unidos e na República Dominicana, e ela se emocionou muito, assim; “Esse computador é fantástico!” Porque é uma coisa muito distante da realidade, ela com oitenta e três anos e o máximo que ela fazia era ir ao banco e usar o cartão, ou talvez o metrô mais raramente, mas eu acho que é essa aproximação, e isso realmente aproxima as pessoas, então eu acho isso muito legal. Eu tenho muito contato com o *msn* dos meus alunos surdos, e também de alunos e ex-alunos deste colégio. É uma coisa que eu uso muito, até pra deixar recado, ao invés de usar e-mail, deixo um recado no *msn*, quando a pessoa abre já tem um recadinho lá.

#### 5. Você gosta de ler? O que lê e com que freqüência?

Eu adoro ler. Profissionalmente eu leio algumas coisas. Eu gosto muito de biografias, eu adoro, eu gosto muito de livros de história, tô terminando de ler “JK”, que é um livro muito interessante, uma biografia muito bacana, tudo tijolo, né, e aí eu levo mais tempo prá ler. Li há pouco tempo “Nas Barbas do Imperador” que é um estudo sobre a importância de Dom Pedro

II na formação da côrte, enfim, muito legal. Li sobre o Jardim Botânico. Dei pro João e quero ler sobre uma obra de um pintor falsário. E por aí vai...

#### 6. Como você lê no suporte digital?

Com facilidade, não. Sempre que posso pra ler, por exemplo, as coisas dos portais, *clipping* notícia, tipo G1, ou portal do Terra, eles facilitam um pouco porque você pode aumentar a letrinha, 'titia precisa de óculos pra perto' e quando a letra é grande e é um pouco do que eu tenho feito hoje em dia. Os textos, por exemplo, eu não trabalho com letra 100%, eu boto 150% pra ter uma leitura mais fácil. Eu leio, eu leio. Hoje em dia você tem o tal do livro *clip* que você vai virando a página. Vou mandar pra você ver. Alguns sites, eles têm feito isso, você vira a página, alguns sites mais voltados pra Arte ou alguma coisa de propaganda e tal. Agora, livro é diferente, né? Livro tem cheiro. Eu imprimo 99% das coisas, eu imprimo por que me facilita, porque você pode deslocar. Então, meu computador é de mesa, mas mesmo que eu tivesse um laptop só meu, você não vai ficar saindo de ônibus com laptop pra cima e pra baixo. A leitura facilita quando você pode imprimir e aí você vai no inverso, porque a impressão, você tem que ocupar menos espaço, pra gastar menos tinta, gastar menos papel, então a letrinha passa a ser mais pequenininha, a formatação fica diferente.

#### 7. É essa relação com o livro?

Ah..., a leitura no livro é extremamente mais prazerosa. Cheiro de livro novo é tudo de bom. Foi uma coisa que herdei de meu pai, uma casa com jornais, revistas e livros. Então, na minha infância eu lia livros clássicos, além daqueles livrinhos que a gente tinha que ler para a escola, eu gostava muito de ler os clássicos e tinha acesso a isso, que não era uma coisa muito comum. Então, ter uma boa biblioteca, eu digo assim, todo professor deve ter livros de referência e livros de referência não são livros didáticos. Livro didático, de preferência, a gente poderia jogar fora, mas livros de referência aos quais você poderia ir às fontes para você montar seu processo de trabalho. E autores aos quais você teria seus pontos de referência.

8. E escrever?

Hoje em dia eu estou mais metida. Já escrevo no computador. Mas durante muito tempo só escrevia no papel. Na época do mestrado que era um tempo mais intenso de escrita, eu imprimia, fazia as correções no papel e ia colocando no computador. Porque correção no computador é muito complicado. Você vai colocando em amarelo. Mas hoje, estou mais metida e escrevo direto no computador. Agora, adoro um caderninho, adoro lápis. Gosto de escrever a lápis, adoro papelaria. Lápis eu tenho aos montes, não é lapiseira, é lápis.

9. Eu também, adoro lápis. Me conta agora como se dão essas práticas de leitura e escrita em casa e na escola? Você usa muito o computador da escola?

Não. É mais em casa. A gente tem um computador na escola que é compartilhado com outros professores, tipo ler e-mail, eu mando alguma coisa pro meu e-mail na rede, imprimo na escola, mas trabalho de pesquisa é em casa.

10. Você disse nessa entrevista que em sua trajetória no colégio, você juntou a tecnologia, o uso do computador com sua disciplina. Em que esse recurso enriqueceu suas aulas? Como foi isso?

A questão da pesquisa em termos de arte, ele foi fundamental. No meu processo de formação inicial, a gente tinha pouco acesso a certos livros. Livro de Arte sempre foi muito caro. Quando você tinha em mãos um livro de Arte, você tinha que imprimir aquilo, pra imprimir tinha que ser em cor, então o custo, na verdade, pra se dar aula, sempre foi um custo muito alto, seja de impressão em transparência, seja de impressão em colorido, e nessa trajetória de você trabalhar com as imagens, com o processo de leitura, já é um processo longo que vai lá de 1988, na minha trajetória ele já vem há muito tempo, de você montar banco de imagens, e aí, de alguma forma, a internet me abriu, porque eu pude descobrir não só artista que eu não conhecia, como me possibilita imprimir coisas na minha impressora ou na impressora do colégio que eu levaria muito mais tempo pra poder adquirir. Mas não me impede de, por exemplo, de ter comprado na França,

agora, um único livro que é de uma artista plástica que provavelmente, no Brasil, eu não compraria. E só se você encomendasse que você teria.

11. Você estudou algo disso no mestrado, não?

É. Quando eu pude estudar a formação dos professores de arte com aproximação com as novas tecnologias, e eu já estava trabalhando com aquilo há uns dez anos, eu descobri que na formação desses professores não havia nenhuma aproximação, me assustou, porque se eu, já velhinha na minha formação, já estava trabalhando há dez anos, esses professores que estariam se formando, já tinham que estar de ponta e eles não estavam, ou seja, por mais que a contemporaneidade mostrasse a importância da aproximação com as novas tecnologias, seja ela o computador, o vídeo, a fotografia etc., eram novas velhésimas (sic), né? Mas aquilo que se aponta hoje como novas tecnologias, eu descobri que não havia e não havia dentro da minha própria equipe na época que eu era coordenadora. E isso de alguma forma fez com que eu pudesse agregar a essas pessoas um outro valor, de estudo, de pesquisa, a partir dessa proposição, e aí duas pessoas da equipe foram fazer pós-graduação. Esse entendimento da tecnologia ultrapassa a questão do computador, óbvio. E aí quando você fala a questão das habilidades, a utilização do meio tecnológico é também uma outra habilidade e aí ele vai pra várias coisas, as fontes seguras, a forma com a qual você vai lidar com o texto e com a pesquisa. E aí eu não quero ficar falando do copia e cola, porque isso também era feito no livro, não é? A pesquisa do copia e cola. Só que dava mais trabalho, tinha que ler e copiar e no computador é mais rápido.

12. É, isso sempre existiu.

Na questão dos professores, que a gente sabe muito pouco e é uma pena, que a gente pode a partir da própria frase, saber de onde aquilo foi copiado. Já tive essa experiência na faculdade de alunos em que o trabalho efetivamente era uma cópia e aí fica mais complicado. Mas eu acho que a gente tem que oferecer pros meninos um apanhado daquilo que a gente conhece, não é saber mais ou saber menos, e aí eles vão dar banho, vão apertar botão, mas não é uma forma de você poder construir e

elaborar. Isso eu acho que é uma outra dimensão. Quando eu pude associar a questão do trabalho com animação gráfica com alunos de 12, 13 anos, ainda havia uma resistência, resistência porque não é simplesmente você baixar e fazer *download*, como ele faz com música, ele faz com vídeo. É um processo de você construir, como se fosse quase um banco de dados e você tem que alimentar pra você ter seu trabalho final. E isso dá trabalho. E tem que pensar, tem que organizar. Então não é de forma aleatória, então esse processo de pensamento que ajuda a organizar, ele traz uma certa resistência, porque não é apertar o botão, não é dar um *enter, enter, enter...* Mas eu acho que com o tempo, a gente pode ajudar esse jovem a construir um processo de trabalho.

13. Em que a linguagem cifrada utilizada pelos jovens interfere no uso da norma culta, defendida pela escola? Você percebe algo em relação a isso?

Eu acho que não. Acho que é desse espaço que é o espaço do *msn*, do *orkut*, do *e-mail* e tal. Eu tenho desenvolvido um trabalho com o meninos de síntese e justificativa do trabalho plástico, e eu tenho podido perceber que eles estão saindo desse senso comum. E justificar um trabalho plástico não é fácil, não é simples, pelo material, pelo tema, pela forma como você colocou porque a própria arte contemporânea ela vai interrogar, então eles vão fazer, e seguir as regras, as regras da escola em qualquer disciplina. Então na escola você não vai escrever como escreve no *orkut*, no *msn* e isso pra mim já tá uma coisa mais ultrapassada. Escrevem sintetizado, mas não daquela forma.

14. Houve, nesse colégio, um investimento muito grande em tecnologia, em termos materiais e humanos. Qual o significado ou o valor desse investimento para este colégio?

Acho que tem um significado importantíssimo, no início foi ajudar na formação das pessoas, nessa aproximação com as tecnologias. São dois grandes diferenciais que eu vejo. O primeiro é que você tem uma espinha dorsal na verticalidade do colégio aonde, pelo menos, uma disciplina está ligada à questão da informática como um recurso onde a disciplina utiliza



o laboratório como mais um dos recursos, um dos meios. Isso pra mim é um diferencial. Outro é você ter o corpo de apoio e ajuda, e interação que são as pessoas que trabalham na informática educativa. As parcerias que foram feitas, acho que isso é fundamental, porque não é um instrutor, não é um técnico, é um professor que, junto com você, vai trabalhar, vai organizar, vai te ajudar, vai te dar o melhor caminho ou você vai dar o melhor caminho a ele, mas essa interação, essa troca, ela é fundamental. A gente que conhece outros lugares, outras escolas, funciona tudo muito diferente. Então no laboratório de informática tem o técnico e ele vai ensinar o programa x, y ou z. Isso em grande parte das pessoas nas escolas é assim que funciona e aí você não aproxima os professores que não têm essa afinidade com a tecnologia, pelo contrário, você afasta. Existe alguém que está no laboratório pra trabalhar o programa pra ter um trabalho final. Então ele não tem que pesquisar, ele não tem que se apropriar de nada, ele não tem que estar junto com esse professor intelectualmente, então você vai afastando cada vez mais esse professor e então é isso. Além do que eu vejo que é, além das disciplinas que estão ligadas nas diferentes séries à informática educativa, os laboratórios e os espaços da mídia, da informática estão abertos a todos. E aí é uma questão de você negociar o espaço físico.

15. Mas houve real investimento na formação dos professores em tecnologia ou foi uma questão de sedução como é dito para essa apropriação?

Houve investimento, sim. Eu fiz meu curso do IBM dentro do colégio. A sedução era porque era tudo novo e eu fui parceira de primeira hora. Não porque eu fosse melhor do que ninguém. Eu não sabia nada, eu lá sabia o que era animação gráfica, mas à medida que eu fui trabalhando, aquilo foi me interessando e eu fui tentando, tentando e estudar mesmo. E hoje essa reunião que tem de informática, a gente não tinha. Então sentava eu e Cereja pra organizar, num tinha nada. Então a gente criou uma ementa, a gente fez essas coisas todas. Então era Beбето com Português, não me lembro se com 5ª ou com 6ª série, Nicola e Ana Zulmira com Matemática, e eu com a 7ª série na época com animação

gráfica, e parava aí. Depois foi ampliado, 8ª série, 1º e 2º do ensino médio. Enfim que você tivesse pelo menos uma disciplina ligada à informática educativa. Era a sedução, mas houve um processo dentro da escola pra isso. Então, dentro desse investimento em formação continuada que há no colégio, a informática fez parte, pelo menos como abertura e possibilidade para aqueles que quisessem, estivesse aberto a isso. Foi oferecido aos funcionários, o horário era horroroso que era no horário do almoço que era a hora que tinha o laboratório aberto. Eu fui buscar algumas coisas fora. Eu fiz curso de imagem fora. Naquela época eu paguei do meu bolso. Futuquei muito, aquilo que eu não sabia, eu ia lá e errava e acertava e perguntava pras pessoas. Hoje você tem um departamento de design, um departamento de informática, mas você ia muito pelas pessoas. E nasceu tudo junto, informática, mídia e aí foi ampliando de alguma forma. Foram várias coisas que foram se modificando. Aqueles quadros maravilhosos, fantásticos, os *smartboards*, não acho que o conhecimento melhora ou piora em função disso. Efetivamente, não acho. Acho que a gente tinha que ter mais pros meninos em sala de aula, como ampliou-se em relação à biblioteca. Eu sinto falta de um espaço de lazer, não sei se de lazer ou convivência dos alunos. E também pros funcionários.

16. Última pergunta. Vamos fazer de conta, você está trabalhando nesse colégio, e nesse colégio os alunos trazem unicamente seus laptops, entram em uma sala, um espaço conectado em rede onde têm acesso a todas as disciplinas ou conhecimentos de que necessitam. Eles escolhem o tópico a ser assistido ou estudado que pode ser escrito ou em forma de vídeo. Os professores acompanham o processo e estarão disponíveis para eventuais dúvidas. Como você se vê nesse ambiente escolar? Que pontos positivos e/ou negativos você percebe?

Eu não me vejo nesse lugar. Acho que o que diferencia a escola é a relação, é a relação que é construída. Todas as coisas envolvidas nessa relação, elas são fundamentais. A questão do laptop, da sala em rede etc., ela não vai impedir efetivamente que as pessoas estejam juntas. É

importante propiciar, de alguma forma, momentos em que as pessoas vão estar juntas. Essa escola idealizada, de 2030, 40 ou sei lá o quê, se a gente fosse falar de hospital, de instrumental, do século XIX pro século XXI, acho que a gente tem um grande diferencial. Mas se a gente olhar pra escola do século XIX e olhar para a escola do século XXI, ela se mantém, hierarquicamente, uma cabeça atrás da outra, um professor, um quadro branco de pilot, um quadro verde que é de giz, um vídeo, mas a forma de organização institucional, ela se mantém. Então, enquanto essas grades curriculares não forem abertas, as possibilidades não forem mais amplas, eu não vejo mudança e aí, se vai ser com laptop, se vai ser com livro, se vai ser com módulos... Talvez se a gente tivesse um número menor de pessoas, através dos interesses, mas isso tudo é muito idealizado. Então a gente ainda tem um vestibular que hierarquiza, que disciplina, que coloca prova, que tem nota, enfim. Honestamente, eu não consigo me ver nesse lugar que você fala. Fico imaginando essas ilhas de trabalho etc, mas não vejo só isso não. Acho que tem muito mais pra oferecer e a escola ainda é um espaço social. Talvez seja o único espaço social onde essas redes relacionais sejam desenvolvidas e ampliadas. É muito comum os meninos daqui continuarem em sua trajetória, depois que casam, os filhos que retornam. Tem toda uma história, da sua sala que você sai e vê o sol no pátio do sino, tem características físicas do lugar que é muito comum dos meninos falarem com saudade, daquela coisa bacana, do cheiro do colégio, enfim cultura escolar e inaciana que são bastante típicas. Mas eu acho que as pessoas que têm escrito sobre educação, concordo que elas têm dado pouca voz aos professores, e dado pouca voz aos alunos. Eu imagino que o processo da escola tenha a tendência de agregar pessoas, agregar conhecimentos, agregar situações. Você sempre tem complementações porque a diversidade é ímpar. Esse lugar que você coloca me lembra muito um determinado colégio onde você só tem o top de linha. E eu acho que a necessidade da escola hoje no colégio é a aceitação da diversidade.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)