

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

## A DESCOBERTA DE SI: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE UNIVERSITÁRIAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

*Self discovery: reading and writing practices of university students in the information society*

Tania Dauster\*  
Anderson Tibau\*\*  
Lucelena Ferreira\*\*\*

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

E-mail: tdauster@puc-rio.br

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

E-mail: andersontibau@yahoo.com.br

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

E-mail: lucelena@terra.com.br

**Material recebido em novembro de 2007 e selecionado em dezembro de 2007.**

### RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir as representações de leitura e escrita de alunas de Pedagogia no contexto da sociedade da informação, buscando compreender o processo de descoberta de si vivenciado a partir de suas práticas.

**Palavras-Chave:** Leitura-escrita. Representações. Sociedade da informação.

### ABSTRACT

*In this text we discuss the Pedagogy students' representations of reading and writing in the context of the information society, trying to understand the self discovery process generated from their own reading and writing experiences.*

**Keywords:** Reading-writing. Representations. Society of the information.

### INTRODUÇÃO

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

*Eu escrevo, consigo descobrir muita coisa. De mim mesma. (Celeste, universitária)*

Este texto<sup>1</sup> resulta da pesquisa Escrita na Universidade – os universitários e as relações entre leitura e escrita<sup>2</sup>, desenvolvida pelo Grupo de Estudos de Antropologia da Leitura e da Escrita (GEALE), um grupo heterogêneo e interdisciplinar que, ao longo do tempo, passou por mudanças na sua composição. Atualmente, além da própria coordenadora, o GEALE reúne estudantes de pós-graduação, doutores, doutorandos, mestres e graduados pertencentes às áreas de Educação e Letras. Tais características marcaram toda a elaboração das interpretações.

Entretanto, aqui, a heterogeneidade do grupo foi suavizada pelo interesse comum em desvelar as representações de leitura e escrita de alunas de Pedagogia no contexto da sociedade da informação, buscando compreender o processo de descoberta de si que vivenciam a partir de suas práticas de leitura e escrita.

Para contextualizar as relações de estudantes universitárias com as tecnologias da informação e comunicação – TIC, tomamos como referência a noção de Martín-Barbero (2006, p. 01) sobre sociedade da informação:

*A lo que la noción de la sociedad de la información se refiere es a las mutaciones societales ligadas a la “revolución tecnológica” que atraviesa, por primera*

*vez, tanto nuestra idea como la realidad del mundo. Pues no se trata sólo de lo que le sucede a parte de la población conectada sino tanto o más a la desconectada, ya que ahondando en la vieja división internacional del trabajo o en las tradicionales y las modernas desigualdades sociales, el mundo padece hoy la más gigantesca operación de exclusión social, política y cultural de la historia humana. Lo que sociedad de la información significa entonces es algo no pensable en términos de “mera técnica” – instrumentos, máquinas, aparatos – ni tampoco en términos del espacio/tiempo de la sociedad, que ha sido hasta ahora la categoría central de las ciencias sociales<sup>3</sup>. (MARTÍN-BARBERO, 2006, p.1)*

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

em educação estão relacionadas mais freqüentemente aos usos do computador, Internet, hipermídia, multimídia, *chats*, e e-mail.

Nesse contexto, o enfoque do colombiano Jesús Martín-Barbero sobre sociedade da informação iluminará os dados empíricos coletados na investigação. Trataremos das relações das alunas com a leitura e a escrita e sua contribuição para o processo de descoberta de si, levando em conta a tensão gerada pela inserção das TIC no currículo do curso de Pedagogia de uma universidade particular da zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

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

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

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

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

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

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

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

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

Para mantermos o foco na questão perguntamos: como essas estudantes se relacionam com a leitura e a escrita?

## O DESCENTRAMENTO DO OLHAR

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

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

Esta estratégia metodológica compreende a desnaturalização dos fenômenos, para percebê-los como histórica e socialmente construídos. O enfoque reside no “*estranhamento do familiar*” (VELHO, 1978), na busca da diferença e da diversidade sociocultural em uma perspectiva relativizadora. Em outras palavras, almeja-se a construção de um conhecimento que ultrapasse as categorias lógicas do investigador. Esta é, em

resumo, a problemática teórico-metodológica enfrentada tanto no trabalho de campo quanto na análise da empiria.

## AULANET: UMA PRÁTICA NA PRÁTICA

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

Observou-se que, além de outras práticas de sala de aula (a concepção do tempo dedicado às atividades da disciplina – presenciais, monitoradas e a distância – regulava as relações das

alunas com os professores e com o conteúdo de ensino), novas categorias surgiam no vocabulário e no sistema de classificações dos sujeitos. A disciplina Prática de Ensino I passou a ser chamada simplesmente de *aulanet*; os textos a serem discutidos e que, em grande parte, eram disponibilizados via *web*, eram chamados de “documentação” e “conferências”, e “obrigatórios” ou “complementares”, os comentários *online* feitos pelos alunos sobre os textos relacionados em uma lista organizada pelos professores e mediadores durante a semana.

Uma parte do curso se passava no centro de informática, um espaço específico da universidade em que se encontram várias salas com computadores disponíveis para aulas, pesquisas e uso pessoal dos alunos. O centro de informática impacta o observador pelo clima de extrema segurança reinante, explicável na medida em que o grande número de máquinas disponíveis para a clientela universitária mostra o investimento financeiro da instituição para prover e democratizar o acesso aos recursos da sociedade de informação. É um espaço vigiado eletronicamente, gradeado, silencioso e um tanto cinzento, com regras estritas de uso, havendo, entre a entrada e o acesso às salas de computação, uma roleta que serve para disciplinar a passagem dos usuários. Estes são atendidos por um funcionário através de uma cabine gradeada. Por ele, são distribuídas senhas – mecanismos de segurança e controle – e feitos cadastramentos, segundo um sistema classificatório que discrimina os alunos de graduação e de pós-graduação. Portanto, de maneira semelhante ao que ocorre no espaço da biblioteca, o usuário deve possuir uma senha para identificar-se

e não pode carregar consigo água e alimento, uma das normas de uso das salas do centro de informática. Contudo, as alunas da *aulanet* tinham a sua passagem liberada, uma vez que a sua sala já estava previamente reservada.

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

## A HETEROGENEIDADE NO UNIVERSO FEMININO

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

Essa homogeneidade de gênero, quando examinada de perto, revelou consideráveis diferenças socioculturais. A faixa etária variava entre vinte e quarenta e cinco anos. Quanto ao estado civil, nove eram solteiras e quatro casadas. Considerando-se as representações colhidas nas entrevistas, seis julgavam-se ambigualmente “classe média economicamente desfavorecida” – sendo três moradoras em favelas –, três viam-se como classe média, uma definiu-se como média alta e as três restantes como

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

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

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

As distintas condições sociocul-

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

## O OFÍCIO DO ALUNO

Os objetivos da disciplina observada previam o uso pedagógico da informática a partir de uma lógica híbrida que tanto incluía a apropriação de conteúdos quanto a habilitação informática. Durante a observação participante, constataram-se outros procedimentos de sala de aula e um outro *ofício* a ser exercido tanto pelo professor quanto pelo aluno. Isto causou divisões nas representações e práticas do grupo. Segundo posições na sociedade e trajetórias de vida, gostos, emoções e valores culturais, enfim, pelos modos de vida, as alunas foram afetadas diferenciadamente, em especial, pelas práticas culturais de leitura e escrita. O que entender por isso?

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



# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

afetado pelos objetos circundantes implica outras formas de pensar e *ler o mundo*.

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

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

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

*ofício*, a “postagem” de trabalhos. Os comentários, que devem ser escritos, são, por sua vez, alvo das avaliações feitas pelos mediadores e professores.

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

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

Um aspecto da relação com o computador é que o seu uso mascara, até certo ponto, a habilidade ortográfica do usuário. Para alguns estudantes, “aprende-se a escrever com a máquina”, que corrige eventuais erros de ortografia. Este recurso, acessível através do computador, constitui-se em um diferencial positivo da escrita digital em relação à manuscrita, no que diz respeito à elaboração da escrita “acadêmica”, aos olhos das alunas.

Por outro lado, a escrita digital das alunas revelou forte influência dos modos da comunicação oral. Dessa maneira, os textos produzidos no computador eram híbridos

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

## MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

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

Esta análise é importante em nosso caso, porque, de forma recorrente, as alunas questionaram o papel do diálogo e do debate nas situações de ensino–aprendizagem. Isso nos leva a pensar sobre a necessidade de articulação entre comunicar e participar. Nesse sentido, a comunicação figuraria como condição *sine qua non* do ensino e a mediação da

aprendizagem exigiria a participação do professor. Desse modo, o professor mediador se insere na “*cena fundamental*” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 14) da prática ao organizar e estabelecer entre os alunos e as novas tecnologias um cotidiano de interação, apropriação e uso não simulado. Se concordamos com Martín-Barbero (2003, p. 79) quando diz que “comunicar es compartir la significacion e participar es compartir la acción”, a aula é, então, a própria *cena fundamental da mediação*, o lugar da aprendizagem situado entre o significado e a ação.

Do ponto de vista das alunas o computador nem sempre facilitou a comunicação, o que justifica a preferência declarada pelas situações face a face para a troca de idéias. Para o universo pesquisado, o texto para uso pedagógico na Internet deveria ser diferente, em termos de escrita; a leitura de textos longos na tela é desconfortável, e não faz sentido imprimir textos pequenos; os textos tipicamente da Internet foram vistos como supérfluos e superficiais; o uso do computador aparece bloqueando a comunicação, em algumas situações.

Ao considerar as diferenças socioeconômicas do grupo pesquisado, o que significa, neste caso, constatar dissonâncias quanto ao acesso mais trivial às TIC, percebemos que o uso do computador e da Internet como conteúdo de ensino, para determinadas alunas, soa como algo de importância fundamental na sua formação pessoal e no trabalho

**Na representação sobre o processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos são afetados de modo distinto, o que provoca leituras e modos de conceber também distintos. Trata-se, em certa medida, de mais uma das contradições do processo.**

como futuras docentes, e ao mesmo tempo gera, em outras, a sensação de *déjà vu*.

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

Não raro, a economia do pensamento escolar formal faz crer que o processo de ensino-aprendizagem é uma ação *una*. Não obstante, profes-

sores e alunos orbitam nessa espécie de reificação das práticas educativas de forma controversa, o que justifica a visão recorrente de que o ensino é responsabilidade do professor, e a aprendizagem uma ação restrita ao aluno. Por mais que as teorias da aprendizagem e o cotidiano da sala de aula – na escola básica ou no nível superior, ambos submersos em “*automatismos verbais*”<sup>4</sup> – não deixem dúvidas quanto à necessidade de conceber o processo de ensino-aprendizagem em uma relação de reciprocidade, ainda é distante o horizonte de transformação das práticas.

Nesse sentido, vê-se que tanto professores quanto alunos concordam que a educação precisa melhorar, mas o exame de suas queixas revela a dificuldade bilateral em compartilhar a responsabilidade pelo mesmo processo. O fato é que ensino-aprendizagem deveria pressupor um processo de interação e intercâmbios.

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

<sup>4</sup> Segundo Bourdieu, “Os automatismos verbais e os hábitos de pensamento têm por função sustentar o pensamento, mas também podem, nos momentos de ‘baixa tensão’ intelectual, dispensar de pensar. Embora devam auxiliar a dominar o real com poucos gastos, podem também encorajar aos que a eles recorrem para fazer economia de referência ao real” (1974, p. 209).

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

elas se ausentam do processo pela falta de comunicação.

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

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

O processo de ensino-aprendizagem, assim como há décadas, ainda se sustenta pela oposição *professor X aluno* na chamada construção do

conhecimento. Bourdieu e Passeron, ao analisarem o ritmo do tempo universitário dos estudantes de distintas camadas sociais de Paris, afirmam: “O professor tem sempre por tarefa criar a propensão ao consumo do saber e ao mesmo tempo satisfazer esse consumo e o estudante não contribui em nada para orientar a ‘produção’ ou a transmissão do saber” (1968, p. 74). Assim, se, mesmo com a inserção das TIC no processo de ensino-aprendizagem, o pressuposto é de que a Internet por si só muda o jeito de aprender e que, por consequência, está a cargo do professor a responsabilidade pela melhoria no modo de ensinar, é preciso relativizar em que termos isto se dá.

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

## AS REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA: PESSOAL E ACADÊMICA

Para além da situação específica da disciplina semipresencial, pudemos perceber, pelas representações de leitura e escrita das alunas, duas categorias de escrita: uma classificada como “acadêmica” – realizada para atender às demandas da graduação em Pedagogia – e outra como “pessoal” – em que as alunas em geral expressavam suas emoções, percepções mais íntimas. Estas duas categorias

de escrita admitem dois suportes básicos: papel e computador.

A escrita “acadêmica” aparece mais associada ao computador, também por conta da já mencionada regra de se entregarem digitados os trabalhos pedidos pelos professores. Das entrevistas, podemos destacar as seguintes unidades recorrentes no campo semântico da escrita “acadêmica”, que fornecem indícios da representação que as alunas constroem para este tipo de escrita: “obrigação”, “trabalho”, “exigência”, “dificuldade”, “dúvida”, “formalidade”. Nos termos das entrevistadas, a escrita “acadêmica” exige “palavras de pedagogo”, “palavras de universitário”, “palavras que você não usa no cotidiano”, “palavra mais profissional”.

A auto-representação de alunas oriundas das camadas populares passa por uma *auto-apontada* “defasagem” ou “fragilidade” ou “dificuldade” na área da escrita, obstáculo às demandas que procuram atender em relação à escrita “acadêmica”. Algumas alunas revelam sua falta de domínio da norma culta – confirmada na oralidade –, suas dificuldades em compreender e produzir textos para a faculdade, bem como as preocupações e angústias que isso gera, relacionadas, entre outras coisas, à correção e às críticas que recebem dos professores. A representação de escrita “acadêmica” destas alunas inclui: “medo”, “angústia” e, num caso mais extremo, “bloqueio”. Nesse ponto, sobram críticas feitas por parte das alunas à qualidade do ensino público que receberam. Na universidade, o medo da correção gera estratégia de consulta às colegas para pré-correção da escrita “acadêmica”. Com isto, cria-se uma rede de solidariedade, especialmente entre as alunas que têm dificuldades. Mas essa

rede inclui, eventualmente, alunas que têm mais domínio sobre leitura e escrita, o que vem a estabelecer uma interação entre alunas de distintos segmentos socioculturais.

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

Ao observar as representações de leitura e escrita do grupo, percebe-se que estas são um *valor* para as alunas, associado, entre outras coisas, às possibilidades de expressão pessoal e de boa colocação profissional. Nessa linha, algumas entrevistadas revelaram o desejo de que a faculdade suprisse a lacuna percebida na sua formação escolar em relação à competência para ler e escrever. E julgam que o curso de Pedagogia não dá muita ênfase a disciplinas para estímulo e proficiência nessas áreas. Em outras palavras, elas esperam que a faculdade promova seu “letramento”<sup>5</sup>, incluindo o digital, ou seja, a competência para atender às demandas sociais associadas à leitura e escrita “acadêmica” e digital.

A entrega dos trabalhos impressos cria uma relação obrigatória entre escrita “acadêmica” e digital. Buscando a representação do grupo para escrita digital, percebemos que a quase totalidade das alunas destaca a

“facilidade”, “rapidez” e “praticidade” deste tipo de escrita, bem como sua adequação à elaboração de trabalhos acadêmicos, já que sua lógica é a da “colagem” – que emerge como categoria nativa em quase todas as falas. O uso dos termos “cortar e colar” – e seus derivados – é recorrente no grupo. Para elas, a escrita digital é uma escrita “de colagem”. Com a possibilidade de “cortar e colar”, o suporte digital confere uma *mobilidade* espacial ao texto na tela, que pode ser “ajeitado”, “arrumado”, sem deixar vestígios de desistências, de erros ou incoerências iniciais. Assim, quando se trata de escrita no computador, fala-se em “organizar” e “administrar” um texto.

Dentro da lógica da “colagem”, raramente o texto que é escrito inicialmente na tela é o que permanece, sendo que a escrita digital permite não apenas consertar como apagar, esconder o erro, gerando um aspecto “clean”, sem rasuras, mudanças ou hesitações aparentes. Outro aspecto ressaltado pelas entrevistadas é a “economia de tempo” que a escrita digital permite, que vai ao encontro de uma queixa recorrente das alunas: a falta de tempo, ocasionada pelo excesso de atividades e demandas da vida moderna.

Em referência ao termo “colagem”, cabe-nos lembrar que se trata de uma categoria social e teórica. Com isso trazemos a nossa cena a discussão de Clifford Geertz (1999). Para esse autor a diversidade cultural faz parte da sociedade complexa,

considerando-se tanto os grupos étnicos como outras diferenças que podem ser examinadas, por exemplo em função de geração, gênero e classe. Nas palavras do antropólogo, vivemos em um mundo onde as fronteiras e espaços interpenetram-se tal qual uma “colagem”, cujas bordas são irregulares e moventes. Essa imagem, na sua riqueza, significa a nossa experiência urbano-cotidiana, sendo metáfora da própria representação do mundo da cultura letrada digital, considerando-se o ponto de vista do universo investigado.

Como afirma Roger Chartier (2002), o advento do suporte digital (que ele associa à revolução do texto eletrônico) comanda “novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais”. Segundo afirmam algumas alunas, a escrita “de colagem”, que o computador permite, gera “outra construção do conhecimento”, interferindo no “raciocínio”. Uma idéia recorrente foi a do raciocínio que “vai e volta”, sem obrigação de seguir uma lógica “linear, seqüencial e dedutiva” (CHARTIER, 2002), já que a “arrumação” poderá vir depois. O texto vai sendo montado, colado, o que é diferente do processo de escrita encadeada no papel. Assim, esse raciocínio mais “livre”, menos “linear” acaba fazendo “fluir melhor o texto”. Na representação de escrita digital do grupo, em contraste com a escrita a mão, essa “facilidade” na construção do texto, derivada da possibilidade de “cortar e colar”, aparece como qualidade central.

<sup>5</sup> Dentro dos conceitos de letramento, adotamos aqui o desenvolvido por Magda Soares, a saber: “o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (2002, p.3). Estes indivíduos ou grupos “têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada” (2002, p.3).



# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

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

O contexto observado nos faz considerar a hipótese de que, predominantemente, as práticas de escrita no curso de Pedagogia não vêm se configurando como “experiência”. Sônia Kramer trabalha com a distinção entre vivência e experiência:

[...] na vivência, a ação se esgota no momento da sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência. (KRAMER, 1999, p. 106)

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

Na *aulanet* a prática central de escrita era o *debate virtual*. Dentro do *ofício do aluno*, uma atribuição era participar de debates pela Internet sobre textos que as professoras lá deixavam a cada semana. Essa prática foi classificada pelas entrevistadas como

“artificial”, “forçada”, “desnecessária”. Alguns problemas comprometeram sua realização. Segundo as alunas, pela proposta inicial, as professoras comentariam a contribuição escrita (obrigatória) de cada uma. De acordo com os depoimentos, isso raramente ocorria, gerando “frustração”, dando outro sentido a essa escrita. Como a disciplina era semipresencial, algumas entrevistadas questionaram o porquê de não se fazer o debate ao vivo, que funcionaria melhor, na opinião da maioria, podendo ensejar discussões “mais vivas”.

Uma questão relevante foi a falta de interesse que a quase totalidade dos textos – considerados pouco aprofundados ou fora do tema central da disciplina: o Curso Normal – provocou nas alunas. Outro problema foi o desinteresse em ler a produção escrita dos colegas.

Se a produção dos alunos não é lida – nem pelos colegas nem pelos professores –, se não há intercâmbio, se o diálogo se esvazia, corre-se o risco de se reforçar uma lógica da escrita apenas para cumprir exigência escolar, escrita percebida e executada como “tarefa” obrigatória, que se esgota no momento em que se aperta a última tecla. O que fica para além desse momento? O que permanece a partir dessa escrita “para cumprir tarefa”?

## “ESCRITA PARA MIM”: A LETRA E O ESPELHO

A percepção das alunas (na sua quase totalidade) é de que lêem

e escrevem muito pouco fora das demandas da faculdade, embora *e-mail*, *orkut*, *msn* e outras formas de sociabilidade via computador (escrita digital) façam parte de sua rotina diária. A maioria das entrevistadas que abordaram o assunto afirma que praticamente só escreve a mão para a faculdade. Aqui podemos incluir as provas, anotações de aula e, ainda, o *habitus*<sup>6</sup> acadêmico de ler anotando nas margens do texto (ou sublinhando o texto), citado por várias entrevistadas (esta é uma das razões que leva as alunas a preferir ler o texto impresso, recorrência enfática neste grupo. Outro motivo muito citado é o cansaço que a leitura na tela gera nos olhos). Afirma a estudante Célia<sup>7</sup>:

[...] eu escrevo tudo direto no computador. As únicas coisas que eu faço escrita a mão: eu estou lendo um texto e vou anotando do lado ou no próprio texto ou numa folha, anotando as frases que eu achei que sintetizaram bem o pensamento daquele autor que eu estou lendo. Então eu vou escrevendo a mão, mas e escrita do trabalho em si, como eu vou pensar, é direto no computador.

Nas práticas de escrita a mão das alunas, para além das demandas da universidade, predominam apenas recados e pequenas anotações.

Do grupo pesquisado, quatro alunas (Celeste, Helena, Ivone, Áurea) afirmam dedicar-se a um outro tipo de escrita, classificada como “pessoal”<sup>8</sup>, cujo campo semântico incluiu as seguintes unidades: “sentimento”, “liberdade”, “prazer”, “vontade”, “sem obrigação”, “querer”, “gosto”,

<sup>6</sup> Segundo Bourdieu “O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital”. (1998, p.61)

<sup>7</sup> Os nomes de alunas citados no texto são fictícios.

“expressão”, “minha letra” e, por fim, “identidade”.

A fala de Helena dá alguma pista sobre a lógica dessa escrita “pessoal”: “escrevo *para mim*, pelo prazer de escrever”. Mais de uma vez, as alunas afirmam que a escrita “pessoal” é uma escrita *para elas*:

[...] quando é alguma coisa *para mim* eu gosto que tenha a minha letra, a minha identidade. Eu estudo identidade, eu acredito que a nossa letra é identidade. (Áurea)

[...] eu e a escrita não vivemos separadas. (Ivone)

[...] eu escrevo pra mim, sei lá. Pra mim, que depois eu penso até em fazer um livro depois, não sei. Se eu vou publicar depois. Poesia, reflexão... Sabe? Coisas do dia-a-dia... [...] Eu escrevendo consigo descobrir muita coisa. De mim mesma. (Celeste)

Aqui se percebe a representação da escrita como modo de conhecimento de si mesma, caminho para autodescoberta. Escrita-espelho.

Nessa linha, a estudante Helena, que expressa seu “medo” pela instituição em que estuda, utiliza a escrita como forma de se apropriar (CHARTIER, 1990) da universidade, desta cultura estranha e ameaçadora. Escreve sobre a universidade, sobre as coisas que observa lá dentro, para tentar elaborar, compreender, “para desabafar”:

Eu costumo observar tudo. Se eu estou no pátio sentada, eu escrevo o que eu estou olhando. Se eu estou na sala de aula, às vezes eu não estou prestando atenção na aula, mas estou escrevendo para mim sobre a aula. Não estou olhando para o professor,

mas eu estou pensando sobre a aula, como ela poderia ser melhor.

Depois, segundo conta, joga fora. Dentre tudo que escreve, só guarda a escrita valorizada pela cultura universitária: a escrita “acadêmica”. A escrita “pessoal” parece não ser assumida como um valor.

A vontade de expressar-se por meio da escrita “pessoal”, que Celeste deixa entrever quando revela sua vontade de publicar o que escreve, também aparece na fala de Ivone, quando se refere aos seus escritos pessoais: “talvez eu goste muito de escrever porque eu gosto muito de falar, eu gosto muito de me expressar, eu gosto muito de dançar”.

Como recorrência, verificamos que a escrita “pessoal” é feita preferencialmente a mão: “gosto de escrever o que sinto quando estou escrevendo a mão”, afirma Helena. Áurea diz que não passa para o computador: “todas as minhas escritas pessoais, tudo que é meu, que não me exigem forma”.

Celeste tem um caderno para sua escrita “pessoal”, além de escrever em papéis soltos. Ela afirma que sempre tem papel ao lado dela. Helena escreve em qualquer folha de papel que esteja à mão: “Escrevo atrás da apostila, em qualquer lugar”. Ivone tem um “caderninho”, que também chama de “diário”, que leva sempre consigo, para poder escrever quando tem “vontade, sem obrigação”. Para as alunas, o papel ainda oferece uma *mobilidade* maior, amparando a escrita a qualquer momento, em qualquer lugar. Portanto, torna-se mais apropriado para essa escrita “pessoal” que

“não tem hora marcada”.

Mas a preferência pela escrita a mão tangencia outros motivos, para além da praticidade do papel. Mesmo quando Ivone escreve coisas pessoais no computador (“quando estava *sentindo* muita coisa, às vezes eu ia para o computador, porque era mais rápido”), depois imprime e cola no caderninho. Ao justificar sua preferência pelo manuscrito, fala também em “privacidade”:

As coisas mais pessoais eu escrevo no papel e escondo. Computador não tem gaveta com chave. As coisas pessoais eu prefiro escrever a mão. É mais *pessoal* tem a minha letra. E geralmente eu gosto, não sei.

A questão da privacidade é retomada por Celeste. Esta afirma que está pensando em comprar um computador, e se mostra em dúvida se vai passar a realizar sua escrita “pessoal” no suporte digital: “pode ser uma coisa que eu possa até pensar melhor. O que é que eu vou botar no computador? Porque alguém pode entrar e ver, entendeu?”. E conclui afirmando que o papel ela sempre poderá esconder para ninguém ler.

Celeste prefere escrever em caderno pautado, porque as folhas ficam presas, conferindo alguma organização (ela compara os dois suportes, afirmando que, no computador, os escritos ficam mais organizados). Porém, ela afirma:

“mas escrevo no papel também pra bagunçar mesmo, sabe? Pra escrever, rasgar... Eu gosto também de escrever em papel porque parece que dá pra soltar a *criatividade*. É melhor. A forma que você vai escrever. O

<sup>8</sup> Categoria nativa, incorporada pelos entrevistadores em algumas entrevistas.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

computador parece que tem uma forma ali pra você escrever, agora no papel você acaba criando, sabe? Pode escrever de trás pra frente... Às vezes eu escrevo assim. Ao contrário. Você pode escrever fazendo pirâmide, não sei”.

A escrita “pessoal” foi definida por uma das alunas como “escrita fora da norma”, situando-se, assim, como contraponto à escrita “acadêmica”.

Para a escrita no papel, a maioria das alunas prefere lápis a caneta, pela possibilidade de apagar. Esta, inclusive, é apontada como uma das vantagens do computador: esconder o erro sem deixar vestígio algum, eliminar as hesitações, o que foi desconsiderado pelo autor: “eu não consigo escrever mais nada direto no papel porque eu já estou acostumada a escrever no computador, apaga, só apertar delete. No papel, não: você rabisca, tem que colocar em outro lugar” (Diana).

Está claro que a preferência que algumas alunas demonstram pelo papel para a escrita “pessoal” está ligada também à materialidade deste suporte. Como afirma Chartier, para se compreender uma *comunidade de leitores* (como “interpretive community”), é importante observar como as formas materiais afetam os sentidos (1994, p.27). O papel permite um contato físico, tátil, uma proximidade que parece se coadunar com idéia de *intimidade* com o escrito, constituindo-se em um suporte que se harmoniza com as escritas pessoais: “tenho um valor sentimental pelo meu diário. Gosto de ter aqui na minha mão”, diz Ivone, referindo-se ao caderninho que sempre carrega consigo.

Mas, em relação ao manuscrito, este grupo apresenta discontinuidades

simbólicas relevantes. A maioria das entrevistadas prefere o computador ao papel, e considera a escrita a mão “desconfortável”, se comparada à digital. Roberta, por exemplo, utiliza o manuscrito apenas para pequenos recados, para fazer prova na faculdade, sublinhar e anotar textos. A aluna Sofia é mais radical, e afirma: “odeio escrita a mão!”. Priscila também privilegia a escrita digital no seu dia-a-dia, e vaticina: “talvez chegue um momento da vida em que a pessoa só use o computador”. Mas, até então, ambas as práticas (escrita a mão e digital) ainda convivem no cotidiano das alunas, com maior ou menos intensidade: “na faculdade, a gente copia as coisas do quadro, copia o que o professor fala, as coisas importantes. Então, a todo momento você tá nos dois lados, você tá usando as duas formas: escrita a mão e escrita no computador” (Priscila). Como afirma Chartier,

insistir na importância que manteve o manuscrito após a invenção de Gutenberg é uma forma de lembrar que as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos, que a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso. (CHARTIER, 2002, p. 8)

## A DESCOBERTA DE SI – O EXEMPLO DE CELESTE

A partir da leitura das entrevistas realizadas em uma linha de história de vida, tendo em vista o recorte das relações entre as estudantes com as práticas de leitura/escrita, ficou claro que um material denso havia ali sido coletado para a elaboração de uma antropologia das relações entre mulheres e a cultura letrada.

Pode-se captar entre estes relatos

uma dimensão universal do significado que a literatura possui. Nesta situação particular, altamente heterogênea, pois misturava mulheres de várias classes sociais, neste recorte micro-sociológico da investigação em pauta, colhemos sentimentos e emoções em face do texto literário e do exercício da escrita, que perpassam teorizações de pesquisadores e escritores da história das mulheres, suas atitudes, suas representações e práticas, e, também, seus valores quando em contato com o mundo letrado. Diríamos, portanto, que esta pesquisa não somente é iluminada pelas relações da leitura e da escrita feminina, quanto representa uma contribuição à história cultural deste campo de conhecimento.

Na busca dos significados das práticas e representações de leitura/escrita das alunas, destacamos a seguinte frase, ouvida em uma das entrevistas: “Eu escrevendo, consigo descobrir muita coisa. De mim mesma.” Estas são palavras de Celeste, jovem universitária, moradora da Rocinha, cursando uma universidade de elite da zona sul do Rio de Janeiro, que descobriu a literatura no curso pré-vestibular e quer ser *escritora*. Suas condições de vida jamais facilitaram essa adesão ao letramento, ou seja, a ultrapassagem dos usos mais imediatos das letras para uma apropriação de esferas recônditas de prazer e expressão, como diria Magda Soares. Nas palavras de Celeste, “ler é uma coisa que eu gosto muito e que me ajudou muito pra própria pessoa que eu sou. Dá certa autonomia de você compreender aquilo que quer dizer”. Celeste articula tal autonomia com a possibilidade de produção de conhecimento. O seu discurso entremeia leitura com escrita, *a importância da leitura com a questão*

**Insistir na importância que manteve o manuscrito após a invenção de Gutenberg é uma forma de lembrar que as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos, que a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso.**

*de lutar com as palavras* que remete à escrita, e segundo ela mesma: “eu falo que com a escrita você acaba descobrindo coisas”.

Buscando os significados da cultura letrada para Celeste, destacamos algumas categorias sociais que aparecem na suas falas. Do ponto de vista dessa aluna, o significado ou a importância da leitura está associado a auto-desenvolvimento, autonomia, consciência, ao tornar-se crítico, ao poder escolher. “Literatura foi o que me chamou para a leitura”, nos diz ela. Por outro lado, cita Carlos Drummond de Andrade para falar da “luta com as palavras”. O encontro com a poesia de Drummond operou mudanças nas suas práticas escritas:

[...] antes eu escrevia um pouco sim, mas parece que deu uma luz. Escrevo cada vez mais. É até o poema que ele fala da luta com as palavras. Eu tenho que lutar com as palavras já que eu gosto de escrever. Não tenho como fugir. Aí, acaba saindo coisas. Por isso eu falo que com a escrita você acaba descobrindo coisas. A universidade me ajudou muito

também na questão da escrita. E até da leitura também. Como eu comecei tarde este contato... Hoje eu posso dizer que escrevo bem melhor. Estou aprendendo a escrever bem. Mas é mais a partir de uma leitura literária. Acho que me ajuda muito a escrever, pois é mais criativa, mais interessante, mais acessível.

Estas palavras nada revelam de novo para o teórico da leitura. Contudo, achamos digno de nota ressaltar o significado da literatura para esta jovem, nascida em um ambiente no qual a leitura não constitui uma prática e um valor cotidianos.

Almejamos desvendar, no contexto estudado, o brilho de uma expressão universal das relações entre mulheres e a leitura das palavras, reveladora dos sentimentos apaixonados entre mulheres e livros, que se desdobram de formas contraditórias, intranquílias e sofridas na *descoberta de si*. Nos termos de Adler & Bollmann (2006) encontramos a expressão “la quête de soi”, que traduz as emoções de leitoras no que tocam o caráter tanto encorajador quanto ilusório da leitura.



# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

## *Referências Bibliográficas*

- BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_.; PASSERON, Jean-Claude. O tempo e o espaço no mundo estudantil. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). *Sociologia da juventude, IV: os movimentos juvenis*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A ordem dos livros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Editora DIFEL, 1990.
- DAUSTER, Tânia (Org.). *Antropologia e Educação: um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma&Ação, 2007.
- \_\_\_\_\_.; FERREIRA, Lucelena; TIBAU, Anderson. Notícias da sala de aula: representações de leitura e escrita, mediação pedagógica e sociedade da informação. In: *Revista on line* Depto. Educação PUC, no prelo.
- GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. In: *Horizontes Antropológicos: diversidade cultural e cidadania*. N° 10. Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.
- KRAMER, Sônia. *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Los desafíos estratégicos de la sociedad de la información*. Bogotá, 2006. (mimeo.)
- \_\_\_\_\_. La educación desde la comunicación. *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
- MASSETO, Marcos T. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2006.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Vol. 23, n° 81, 2002.