

## **LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E RACIONALIDADES UTILIZADAS NA ESCOLA: interfaces possíveis...**

**BONILLA**, Maria Helena Silveira - FAGED/UFBA

**GT:** Educação e Comunicação /n.16

**Agência Financiadora:.** CAPES

As principais linguagens utilizadas na escola são a oralidade e a escrita. As tecnologias da informação e comunicação – TIC – já se fazem presentes há alguns anos, mas seu uso ainda é restrito. Para os professores, utilizar diferentes linguagens e tecnologias, na escola, está associado a ter e assistir os denominados programas “educativos”, como fontes de informação, quando se enquadram nos conteúdos curriculares, sendo o jornal, o documentário e as home pages os mais utilizados.

Discussões a respeito de outros tipos de programas são bastante superficiais, quando acontecem. Quase não acontece uma leitura crítica dos mídias, de seus conteúdos, que permita a alunos e professores perceberem que o que ali aparece não significa a verdade absoluta. Os professores percebem que a linguagem audiovisual atrai os alunos, mas procuram enquadrá-la na lógica da linguagem escrita, própria do modelo escolar instituído. Normalmente é distribuído um roteiro aos alunos para ser respondido durante a exibição do filme, do documentário ou da exploração da home page, de modo a não se dispersarem e conseguirem realizar o relatório que será solicitado a seguir.

O roteiro normalmente não dá oportunidade para que os alunos levantem hipóteses, façam conjecturas, troquem percepções, não dá margem para que questionem o que vêem. A oralidade é a linguagem mais adequada a essa dinâmica, mas quase nunca há tempo para discutir, trocar idéias, estabelecer relações. Sempre que se abre espaço para que os alunos coloquem seus pensamentos, suas impressões, é dado muito pouco tempo para que isso aconteça. Acaba sempre sendo uma atividade rápida, que empobrece o trabalho. Por isso, o que prevalece é a prática de observar e registrar o observado, ficando prejudicada a comparação, o estabelecimento de relações, a atribuição de sentido, a compreensão, o que é possibilitado pelo interfaceamento de linguagens, tecnologias e racionalidades.

## Interfaceamento de linguagens, tecnologias e racionalidades

Interfaceamento, porque no estabelecimento de contato entre meios heterogêneos ocorrem processos de comunicação, de (re)significação, de transformação, de inserção de uns nos outros, de recombinação, ou seja, ocorre o movimento e a metamorfose, as duas dimensões do devir.

Cada nova interface transforma a eficácia e a significação das interfaces precedentes. É sempre questão de conexões, de reinterpretações, de traduções em um mundo coagulado, misturado, cosmopolita, opaco, onde nenhum efeito, nenhuma mensagem pode propagar-se magicamente nas trajetórias lisas da inércia, mas deve, pelo contrário, passar pelas torções, transmutações e reescritas das interfaces. (Lévy, 1993:176)

Interfaceamento de linguagens, tecnologias e racionalidades, pois uma implica as outras, uma é inerente às outras, uma é impossível sem as outras. Para Castoriadis, o homem fabrica ferramentas concretas e símbolos. As ferramentas concretas e as linguagens são a expressão da mesma propriedade do homem.

Em ambos os casos, a mesma libertação com relação ao imediato está em jogo; em ambos os casos emergem uma temporalidade e uma ordem *sui generis* que se sobrepõem à temporalidade e à ordem naturais e invertem os signos delas; em ambos os casos, tem-se (...) uma exteriorização ou “objetivação” do homem, que permanece ininteligível se separada de uma interioridade, no entanto ela própria inacessível. (Castoriadis, 1987:235)

No entanto, é necessário pensar a tecnologia para a além da ferramenta, do instrumento. O próprio Castoriadis (1987) diz que um objeto técnico não é um “instrumento” puro; é tomado em uma rede de significações, que depende da cultura e cuja eficácia produtiva é só um momento desse processo. Dessa forma, o objeto técnico não pode ser reduzido a um instrumento.

O objeto não é nada como objeto técnico fora do conjunto técnico (...) a que pertence. (...) Não é nada fora das desteridades corporais e mentais (que não são absolutamente evidentes nem automaticamente induzidas pela simples existência do objeto) que condicionam sua utilização. (...) Enfim esse objeto é ele próprio um produto; sua gênese contribui portanto à totalidade da existência social da coletividade que o originou: não só suas ‘aptidões mentais’, mas sua organização do mundo e o viés específico que o caracteriza. (...) O próprio conjunto técnico é privado de sentido, [técnico ou outro], se o separarmos do conjunto econômico e social. (Castoriadis, 1987:251)

Portanto, a racionalidade está implicada nessa propriedade do homem. Tanto linguagens e tecnologias, quanto racionalidades, são estratégias de conhecimento e de ação. Para Morin (1998:229), essas estratégias implicam em diálogo, combate e cooperação com a desordem, com o irracionalizável, com a incerteza, ou seja, implicam

uma racionalidade, ou o estabelecimento de adequação entre uma coerência lógica, descritiva e/ou explicativa, e uma realidade empírica; racionalidade que tem origem na vontade de formular sistemas de idéias que possam ser utilizados para compreender as relações que se estabelecem no mundo.

As linguagens são elementos da “constituição do mundo enquanto mundo humano e em particular da criação, por cada sociedade, do que, para ela, é real-racional” (Castoriadis, 1987:246). Como, de acordo com Gadamer (1997:643), é na linguagem que se representa o mundo, e, de acordo com Rangel (1998:76), é na linguagem que formam-se, “conformam-se” e veiculam-se as representações sociais, a linguagem introduz o indivíduo, quando este nela cresce, numa determinada relação com o mundo e num determinado comportamento com relação a ele, numa determinada cultura. Nessa relação, o sujeito constrói um novo mundo de significados, ou seja, desenvolve o pensamento simbólico e a linguagem e constrói configurações de sentidos sobre esse mundo.

Para Farr (1993:495), a particular complexidade dos contatos entre os homens provém do papel que neles desempenha a linguagem, enquanto “gesto” aperfeiçoado, exclusivo da espécie humana, portador de emoções, idéias e imagens. Ao longo da história da humanidade, a fim de atender às necessidades de reflexão e de significação de mundos construídos e em construção, “novas notações, novas formalizações e novas linguagens tiveram de ser concebidas, e novas técnicas gráfico-visuais tiveram de ser inventadas, para darem conta dessas abstrações, manipulá-las e transformá-las” (Narasimhan, 1995:195).

De modo geral, a linguagem permite fazermos “descrições das descrições que fazemos” (Marques, 1999:53), ou seja, permite descrevermos a nós mesmos e as nossas circunstâncias, tomando essas descrições como elementos inscritos na consciência, o que retém a “unidade indissolúvel de pensamento e linguagem tal como a encontramos no fenômeno hermenêutico, como unidade de compreensão e interpretação” (Gadamer, 1997:586). De modo particular, cada linguagem, apoiada em técnicas e estruturas de pensamento próprias a ela, possibilitam que essas descrições apresentem características específicas, ao mesmo tempo que provocam a metamorfose das características das demais linguagens.

As tecnologias, por sua vez, enfatizam “certos valores, certas dimensões da atividade cognitiva ou da imagem social do tempo, que tornam-se então mais

explicitamente tematizadas e ao redor das quais se cristalizam formas culturais particulares” (Lévy, 1993:128). Oralidade, escrita e informática são consideradas por Lévy (1993:54) como “tecnologias intelectuais”, pois reorganizam a visão de mundo de seus usuários, modificam seus reflexos mentais, suas formas de comunicação e organização, sua ecologia cognitiva. Portanto, as tecnologias, longe de adequarem-se apenas a um uso instrumental, são importantes fontes de imaginário, entidades que participam plenamente da instituição de mundos percebidos.

Se algumas formas de ver e agir parecem ser compartilhadas por grandes populações durante muito tempo, (...) isto se deve à estabilidade de instituições, de dispositivos de comunicações, de formas de fazer, de relações com o meio ambiente natural, de *técnicas* em geral, e a uma infinidade indeterminada de *circunstâncias* (...) Basta que alguns grupos sociais disseminem um novo dispositivo de comunicação, e todo o equilíbrio das representações e das imagens será transformado, como vimos no caso da escrita, do alfabeto, da impressão, ou dos meios de comunicação e transporte modernos. (Lévy, 1993:16)

Temos então, uma relação de imbricamento entre objetos e sujeitos. O sujeito constitui-se através de uma infinidade de objetos simulados, associados, imbricados, (re)interpretados, suportes de memória e pontos de apoio de combinações diversas. Os objetos, por sua vez, são produtos de sujeitos, de coletividades intersubjetivas que as saturam de humanidade (Lévy, 1993:174). Para o autor, as tecnologias estão *entre* os sujeitos, pois ao conectá-los, interporem-se entre eles, as técnicas de comunicação estruturam a rede social e a rede cognitiva coletiva e contribuem para determinar suas propriedades. As tecnologias estão também *nos* sujeitos através da imaginação e da aprendizagem. “Mesmo com as mãos vazias e sem nos mexermos, pensamos com escritas, métodos, regras, compassos, quadros, grafos, oposições lógicas, cantigas algorítmicas, modos de representação e de visualização diversos” (Lévy, 1993:174).

Como os objetos são produtos de sujeitos, de coletividades intersubjetivas, não é possível utilizá-los sem interpretá-los, metamorfoseá-los; são o uso que fazemos deles, a interpretação que damos ao entrarmos em contato com eles. Estão, portanto, saturados de humanidade. “Nenhuma técnica tem uma significação intrínseca, um “ser” estável, mas apenas o sentido que é dado a ela sucessiva e simultaneamente por múltiplas coalizões sociais” (Lévy, 1993:188). As “comunidades e sujeitos humanos (...) carregam a marca dos elementos objetivos que misturam-se inextricavelmente à sua vida, (...) ao longo de um processo em abismo no qual a subjetividade é envolvida pelos objetos e a objetividade pelos sujeitos” (Lévy, 1993:174).

Logo, a palavra “tecnologia” implica “não só o fazer, também o dizer, o entender, o intencionar o que se faz. Ela vincula a *técne* do fazer ao *logos* da palavra criadora de sentidos, que, por sua vez, só existe na corporeidade, isto é, corporificada em determinado suporte material virtualizado” (Marques, 1999:40), seja ele o corpo humano, a folha de papel ou a tela do computador, corpos que se movem nos vastos campos semânticos e que permitem à palavra a abertura aos muitos sentidos dados pelos diferentes usos que fazemos dela.

Por sua vez, a palavra “linguagem” implica os atos do pensar e do agir, do fazer e do saber, ou melhor, a “palavra da ação” e a “ação da palavra” (Marques, 1999:39) em simultaneidade. Toda linguagem virtualiza a realidade porque opera com símbolos abertos a uma pluralidade de interpretações, diferenciando-se de outros sistemas simbólicos justamente por “sua abertura, sua capacidade expressiva e seu alto grau de elaboração” (Lévy, 1998:39).

É nesse processo de virtualização da realidade que ocorre a “emergência do sujeito capaz de imprimir significados a si mesmo e aos outros de seu mundo social e dos mundos que cooperativamente objetivam por meio da linguagem” (Marques, 1999:49-50). Também, é nesse processo que o homem torna-se capaz de operar com as tecnologias. Assim, cada linguagem está correlacionada a suportes corpóreos específicos e a processos de raciocínio e de decisão que, por sua vez, também estão fortemente ligados ao uso das tecnologias.

## **Oralidade**

A oralidade é tida como a forma de comunicação mais antiga e a mais importante e usada ainda hoje, por ser natural, espontânea, que todos usam no dia-a-dia, estando relacionada à fala. Embora exista essa relação, a oralidade extrapola esse âmbito, uma vez que o suporte específico onde ancora-se é o corpo humano. “Corpo capaz de expressão, de comportamento, de ação e de linguagem” (Habermas apud Marques, 1999:27).

Caracteriza-se, portanto, pela articulação de vozes - englobando os mais diferentes tons, ritmos e nuances -, gestos, posturas corporais, expressões faciais, jogos de silêncio, pausas. Articulação dos próprios corpos, falantes e ouvintes, em presença

física, direta e imediata, situados num espaço restrito, ao alcance dos sentidos, envolvendo um número reduzido de comunicantes, os quais estão inseridos num mesmo meio cultural, unidos pelo reconhecimento compartilhado, pela sensação de que “eu sei que você sabe que eu sei o que você quer dizer” (Bruner e Weisser, 1995:156).

O intercâmbio ou comunicação social exige uma correlação de gestos e de corpos, uma presença das vozes e dos acentos, marcados pela inspiração e pelas paixões, toda uma hierarquia de informações complementares, necessárias para interpretar uma mensagem além do simples enunciado – rituais de mensagem e de saudação, registros de expressões escolhidas, nuanças acrescentadas pela entonação e pelos movimentos do rosto. É-lhe necessário aquele timbre de voz que identifica e individualiza o locutor e aquele tipo de laço visceral, fundador, entre o som, o sentido e o corpo. (Certeau, 1997:336-337)

O homem não consegue verbalizar todos os seus pensamentos e todas as suas emoções. É em virtude disso que ele complementa sua mensagem através de uma elaborada linguagem corporal. Assim como cada pessoa tem seu vocabulário verbal, ela tem também seu próprio repertório gestual. Desse modo, o som, a visão e as sensações ocorrem juntos. Nessa articulação é possível, com gestos, expressões faciais, rubor ou palidez, posturas corporais, negar, acentuar ou substituir o significado da palavra que é pronunciada. Um simples gesto pode significar mais do que uma palavra ou um fluxo de palavras. “O corpo é simultaneamente vidente e visível, falante e ouvinte, voltado sempre ao outro e ao mundo em que ambos se constituem em reciprocidade” (Marques, 1999:55).

Por ser a via da comunicação “natural”, a oralidade é fundadora da linguagem e das relações com o outro e com o mundo, permitindo também a elaboração dos saberes populares e a articulação de grupos em torno de ideais comuns. Constitui ela assim “o espaço essencial da comunidade” (Certeau, 1997:336). É pela oralidade que o ser humano tem acesso às primeiras informações, na infância, e insere-se no meio cultural em que nasce. Portanto, a oralidade está presente no dia-a-dia dos seres humanos, constituindo-se como base do processo de pensamento, como abertura para a discussão, como liberdade para dizer o que pensa e sente.

## **Escrita**

Tendo em vista ser o homem, por natureza, falante e ouvinte, e não escritor e leitor, necessita ser iniciado na cultura escrita. A escola tem sido, historicamente, a

instituição que tem por objetivo, além de ensinar a ler e escrever, introduzir os aprendizes em outras instituições, também usuárias da escrita. Para tanto, a escola

não só treina as crianças para exercerem determinados papéis nas instituições usuárias da escrita, mas também, de modo mais geral, treina a maioria a conviver e a confiar nessas instituições e a serem “participantes leigos” da cultura escrita. O “participante leigo” tem o mesmo campo de conhecimento das demais pessoas sobre aquela cultura e sobre as instituições nela fundamentadas, mesmo que não domine a escrita e a leitura. (Olson, 1995:270)

Portanto, mesmo aqueles que não sabem ler e escrever estão inseridos nessa cultura, visto ela ter penetrado a oralidade e a vida social em sua amplitude, de modo que as formas de discursos escrito e não-escrito não são opostos, um imbrica-se no outro. Entretanto, na sociedade atual, os saberes e competências dos que não sabem ler e escrever, na maioria das vezes, não são reconhecidos e valorizados.

Segundo Lévy (1993:160), a função ontológica da escola é a de realizar a fusão íntima de objetos e de sujeitos, o que permite o exercício de um outro tipo de racionalidade. É a escola que tem a tarefa de transformar a escrita e a leitura numa segunda natureza humana. Espera-se que nela as crianças sejam ensinadas a usar os dicionários, os índices e as tabelas, a decifrar ideogramas, quadros, esquemas e mapas. Espera-se também que na escola as crianças sejam exercitadas na manipulação e interpretação dos signos, que aprendam a maioria das técnicas da inteligência em uso em uma sociedade, produtora/portadora da cultura escrita.

É no estudo e na produção de mapas, gráficos, diagramas, fotografias, modelos, quadros, símbolos matemáticos, que colocamos em jogo uma modalidade sensorial dotada de alto grau de espacialização, a visão. Segundo Harvey (1998:19), ao mantermos um contato ativo com as espacializações da palavra escrita, possibilitamos a aprendizagem de nossos modos de pensar e de conceitualizar. Também para Ong (1998:16), a espacialização da palavra amplia quase ilimitadamente a potencialidade da linguagem e reestrutura as formas de pensamento empregados pela oralidade.

A escrita rompe com a temporalidade da fala para constituir-se numa rede articulada, num texto tecido de forma aberta a uma gama de sentidos que se produzem no contexto de recepção mais do que no contexto de enunciação. A distância existente entre autor e leitor exige do autor uma representação imagética prévia do virtual leitor a quem se dirige. Essa é uma outra relação que se estabelece entre indivíduos e grupos, unidos não como audiência, em presença, e sim como público leitor, anônimo, mas

suposto, e por isso exigente de um texto que expresse um pensamento mais vasto e aprofundado.

A dimensão visual e espacial da escrita, articulada a sua materialidade e inserção num suporte externo, torna-a transportável e conservável, permitindo guardar as informações durante um tempo indeterminado. Isso modifica a natureza da comunicação, estendendo-a para além do simples contato pessoal. Também transforma as condições de arquivamento da informação, tornando acessível, àqueles que sabem ler, um campo intelectual mais extenso.

A mediação de um suporte externo onde estão inseridas as informações implica distanciamento espaço-temporal, ou seja, dispensa a presença física dos interlocutores. Isso permite que se produza um intervalo de tempo entre a emissão e a recepção da mensagem, instaurando um tipo de comunicação sujeito a mal-entendidos, perdas e erros, separando os discursos das circunstâncias em que foram produzidos. Segundo Machado (1998:80), é graças à materialidade adquirida pela palavra, quando ela se torna escrita, que um texto pode se deslocar de seu contexto histórico e social imediato e ser colocado em outro contexto no qual ele será, necessariamente, lido de outra maneira.

### **Interfaceamento da oralidade e da escrita**

Na sociedade atual, quem lê e escreve conta com um vocabulário mais elaborado, construindo enunciados que fazem uso de orações mais complexas. Dessa forma, habitam na oralidade “um estado de espírito escritural, o manejo de uma sintaxe e de um vocabulário derivados da escrita, o apelo às idéias ou princípios abstratos e menos mutantes” (Marques, 1999:59), possibilitando debates orais mais analíticos, obras de “mentes afiadas por textos escritos e pela leitura e comentário de textos, oralmente e por escrito” (Ong, 1998:122), discursos alongados em torno de um tema, estabelecendo-se assim os espaços de discussão e de argumentação.

Percebe-se assim uma interdependência entre oralidade e escrita. Elas se reconstroem em reciprocidades, interpenetram-se e complementam-se. A escrita pode intensificar a oralidade ao extrair do contexto oral enunciados, analisá-los e remodelá-los na cultura escrita, devolvendo-os em seguida ao contexto oral com vigor e força renovados. A oralidade pode intensificar a escrita, à medida que só a virtual oralização faz do escrever um ato de significar, ou seja, só tem sentido escrever se estiverem



supostos virtuais leitores que irão dar ao texto os muitos sentidos possíveis, incorporando esses sentidos às suas falas.

Não são, portanto, nítidas as fronteiras entre a oralidade e a escrita. Para Marques (1999:159), elas situam-se num contínuo mais do que em pólos de diferenciação. Percebe ele o acesso à escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico, de forma que o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se amparam e se influenciam mutuamente.

No interfaceamento entre escrita e oralidade é possível exercer mediação entre o contexto local do âmbito restrito, do face-a-face e do ouvido-a-ouvido e o contexto social mais amplo, entre os tempos “presentificados” da oralidade e os tempos mais alongados para a reflexão de um texto escrito, entre o passado e o presente, entre a audição e a visão, entre a temporalidade a espacialização. Estabelecer essas mediações e esses espaços de interlocução são desafios postos à escola.

A relação entre a oralidade e a escrita faz da escrita um novo espaço de reconstrução da sociedade, da cultura, dos saberes, em que a educação assume nova relevância enquanto provocação de aprendizagens. Como essas aprendizagens só acontecem no diálogo com o outro, nas relações intersubjetivas, a escrita necessita ser lida e interpretada por leitores surgidos da situação de falantes capazes de falar de si, de recitar, de narrar, de discutir, de argumentar. Não basta ao aluno apenas dizer o que leu, é necessário que ele reconstrua o que leu, atribuindo-lhe outras significações, agora na forma escrita.

### **Oralidade e escrita na escola**

A articulação entre a oralidade e a escrita, no modelo de escola atual, na realidade não se efetivou. Uma das poucas situações em que a escola tenta utilizar a lógica da oralidade é quando exige que o aluno memorize os conceitos trabalhados. Entretanto, exige uma memorização que seja reprodução, cópia, ou seja, uma memória morta. A memória do aluno é uma memória viva, está sempre em transformação, num constante processo de ressignificação e, para que o processo flua, o aluno precisa de condições espaço-temporais para expressar-se, para falar de si, para interagir, presencial e virtualmente. E essa não é a dinâmica adotada na maioria das nossas escolas.

A escola atual tem colocado ênfase, principalmente no ensino fundamental, no rápido domínio da leitura e da escrita como preparação para o ensino médio e para a vida adulta. Com isso, esquece nossa herança oral, esquece que os alunos, assim como todo ser humano, necessitam ser preparados para viver o presente, necessitam fazer uso de lógicas e linguagens variadas para interagir com os outros e com o mundo, o que culmina num processo de ressignificação desse mundo, ou seja, num processo educativo, sendo que, quanto mais diversificadas forem essas lógicas e essas linguagens, mais “rico” será o processo de ressignificação.

Mesmo que a ênfase da escola esteja no domínio da leitura e da escrita, a forma mecânica como a escola tem trabalhado o processo de alfabetização não proporciona uma efetiva apropriação dos processos de leitura e escrita. A alfabetização tem, historicamente, obedecido certos rituais: leitura significa decodificação de caracteres; interpretação significa reprodução, cópia de um suposto sentido atribuído ao texto pelo autor; escrita significa transcrição do que temos em mente, do que já pensamos, uma mecânica que supõe texto prévio, mensagem já elaborada, com começo, meio e fim. O aluno escreve para ser corrigido, não para pensar, se comunicar, como uma outra forma de conversar, de deixar fluir pensamentos e emoções.

Essa falta de espontaneidade está ligada ao fato de a escola exigir a escrita padrão, engessada na norma, no modelo, na “verdade”, na avaliação. A rigidez desse padrão bloqueia o ato de escrever. Normalmente, uma criança pequena, que ainda não se preocupa com regras, escreve muito mais do que uma de séries mais avançadas, que está mais preocupada com a correção do que escreve do que com o seu sentido. No entanto, porque a sociedade exige a escrita padrão, a escola limita-se a trabalhar as normas da escrita.

Esse reducionismo que a escola impõe à escrita faz com que os alunos sintam receio do parecer do professor a respeito de sua produção. Também leva os professores a manter uma certa distância da produção escrita. A grande maioria dos professores diz preferir falar do que escrever. Argumentam que o motivo é o fato de a oralidade apresentar mais recursos imediatos. No entanto, também apontam o fato de que, por serem professores, não podem escrever com erros. Então, quando precisam produzir algo, não conseguem expressar o que querem.

Ao mesmo tempo que a escola alimenta esses bloqueios, está tão fortemente atrelada ao registro escrito, que alguns professores chegam a conceituar escrita como

tudo o que está ligado à aula – sínteses, resumos, pesquisas. Mesmo as discussões orais são imediatamente reproduzidas no formato escrito, ou então abre-se mão das discussões em favor do relato escrito, uma vez que essa é a única forma que o professor utiliza para “avaliar” o aluno.

Outra implicação do fato dos alunos escreverem para serem avaliados pelo professor e não para se comunicar, para expressar idéias e emoções, é a relação deles com a leitura. Para muitos, a leitura tem apenas um caráter instrumental: lêem para melhorar a ortografia, para aperfeiçoar a técnica da escrita ou para buscar informações que necessitam para realizar os trabalhos escolares. Para poucos, ler implica também criatividade, transformação da capacidade de expressão, da oralidade. É necessário que na escola a leitura seja vista como espaço criativo, que dá asas à imaginação do leitor, como espaço de reescrita, de recriação do texto, como uma prática produtora de sentidos que singularizam a recepção do texto por cada leitor.

Da mesma forma, o escrever deve ser visto como ato inaugural do próprio pensar, ou seja, a possibilidade de fugir daquele tradicional processo linear de primeiro pensar para depois escrever, utilizando um outro processo, o do imbricamento entre o escrever e o pensar.

Compete à escola levar o aluno a escrever por conta própria e sobre temas de sua escolha, em consonância com o princípio educativo do pesquisar sempre. Não pode o escrever constituir-se em matéria de ensino formal sob pena de se acentuarem as resistências a ele. Não as conhece a criança antes da escola. (...) Mas a escola exige que o aluno antes pense bem o que depois vai escrever e com o agravante de escrever para ser julgado pelo professor, não para comunicar-se com alguém. Aquilo que, de si, seria provocativo e gratificante, faz-se penoso e paralisante. (Marques, 1999:168)

## **Tecnologias da informação e comunicação**

As TIC superam e transformam as formas de criação, transmissão, armazenamento e significação das informações, próprias dos sistemas anteriores. Com essas tecnologias instaura-se uma outra lógica, uma outra articulação de linguagens, encarnada em novos suportes, em máquinas dotadas da capacidade de armazenar, processar e trocar informações a grande velocidade e com alta confiabilidade. Essas tecnologias rearticulam em unidade processual rica de virtualidades as demais linguagens, transformam a oralidade e a escrita, sem nunca dispensá-las em suas formas

anteriores e colocam desafios outros à educação escolar. Transformam também as formas de fazer as coisas, de constituir-se em sociedade e de “singularizar-se como sujeito autônomo e competente das corresponsabilidades alargadas em uma concidadania global” (Marques, 1999:45).

Como os computadores conectados em rede, em especial a Internet, são meios que permitem a criação, a comunicação e a simulação, “redes de interfaces abertas a novas conexões, imprevisíveis, que podem transformar radicalmente seu significado e uso” (Lévy, 1993:102), forma-se um novo espaço de comunicação, o ciberespaço e estrutura-se uma nova forma de pensamento, um novo gênero de saber, uma nova cultura, a cibercultura.

Esse novo espaço de comunicação apresenta como características básicas a hipertextualidade e a interatividade, as quais por sua vez comportam outras características que dão a especificidade da nova cultura - a virtualidade, a não-linearidade, a multivocalidade, o tempo real, a simulação.

### **As transformações da oralidade e da escrita na interface das TICs**

As tecnologias permitem armazenar e transportar um discurso oral para longe de seu emissor, através de uma gravação de áudio ou vídeo, de forma que restem nela as marcas de sua origem - o sujeito, a imagem, a voz, a indumentária. Essas marcas, segundo Machado (1998:71), são capazes de explicitar o contexto e a época original, pois são elementos que denunciam de onde vem essa palavra conservada e transportada através do tempo e do espaço. O filme é, portanto, um prolongamento e um acréscimo visual da fala. No entanto, essa linguagem passa por um tratamento, pelo crivo daquele que produz o filme, que filtra o que vai ser emitido. O rádio, o telefone, a televisão, também haviam transformado o alcance da oralidade, ao permitirem que um discurso oral fosse transportado para longe do emissor, em tempo real. Entretanto, no caso do rádio e da TV, assim como no filme, continua havendo um centro emissor que mantém o controle do que está sendo veiculado.

Agora, com as redes de computadores, já é possível transportar som e imagem a partir de qualquer ponto, num processo descentralizado, de forma que cada sujeito que estiver conectado pode transformar-se num emissor, o que permite a manifestação de

particularidades, emoções, subjetividades, diversidades, sem o filtro de um centro editor.

De qualquer forma, as imagens e sons gerados na televisão, no cinema, no ciberespaço, ao penetrarem a vida cotidiana, se “inserem na linguagem ordinária da oralidade, nela rearticulando-se, num mesmo sistema de afinidades, com os morfemas pronunciados/ouvidos, os gestos, as expressões fisionômicas, as posturas corporais” (Marques, 1999:155). Muitos autores denominam essa nova oralidade de secundária, uma vez que ela está impregnada por traços da cultura escrita, dos audiovisuais e da cibercultura. Na sociedade atual essa é a forma oral predominante, visto que a maioria dos grupos sociais estão imersos também nessas outras linguagens, sendo impossível preservar uma cultura oral primária, que não sofra interferência das demais formas de linguagem.

As redes de computadores também permitem uma comunicação escrita bem mais informal do que aquela a que estamos habituados. Historicamente, esse tipo de comunicação, assíncrona – mesmo correspondências de foro mais íntimo –, utilizavam uma modalidade mais formal e menos espontânea. Hoje, o correio eletrônico e os chats são meios mais dialógicos. Se não chega a ser um diálogo falado, está bem mais próximo da fala do que da escrita. As mensagens enviadas por esses canais utilizam uma linguagem mais livre e mais rápida, diferente das cartas e também dos textos científicos e/ou literários. Precisam ser breves e objetivas, devido tanto às dificuldades de transmissão, quanto às características próprias do meio – ninguém consegue ler, na tela, um texto muito grande. Palavras e expressões estão sendo substituídas por novos códigos: “[ ]s” — abraços; “:-)” — sorrisos.

Temos aí a emergência de uma outra linguagem, cheia de símbolos, de abreviaturas, mais coloquial, própria para a comunicação livre, sem amarras e regras, muito ágil, potencializando a agilidade de pensamento e permitindo que a pessoa se solte, dê vazão às suas emoções, às suas fantasias. No entanto, na escola, o uso do e-mail e do chat ainda não é prática corrente. Os professores percebem o e-mail como uma maneira rápida, fácil e barata de se comunicar com alguém com quem já mantêm algum tipo de relação, mesmo que não conheçam pessoalmente, mas não como possibilidade de uso pedagógico.

A respeito do chat, a maioria dos professores nunca participou. Entendem que, por ser um meio síncrono, acaba acentuando o fato de os alunos escreverem cada vez com mais erros. Continuam presos à forma da mensagem, apesar de perceberem que os “erros” ortográficos não são considerados problemas pelo leitor, pois a centralidade da mensagem está no conteúdo do que é veiculado e não em sua forma. Muitos outros vêm o chat como perda de tempo, sem sentido, que serve apenas para as pessoas mentirem umas para as outras, e para namorar. O que não percebem é que essas “mentiras” estão expressando justamente o imaginário e a criatividade. O meio permite que aflorem desejos e fantasias que as regras sociais do ambiente presencial não consideram adequadas. Outros, ainda, percebem esta como uma forma de sedentarismo e isolamento. Não percebem que não é o computador em si que provoca o isolamento e sim as próprias relações humanas que levam alguns à necessidade de isolamento. Antes do computador as pessoas passavam horas trancadas nas bibliotecas e nem por isso se condenava o livro. Ao contrário, ainda hoje, quem tem esse hábito é elogiado e valorizado. O que precisamos perceber é que essa é uma outra forma de constituir redes, estabelecer intercâmbios, que pode potencializar as relações pessoais.

Também a comunicação escrita formal, em sua forma tradicional, sofre transformações a partir do uso das TIC. Ao fazer uso do processador, o texto adquire outras formas, outro ritmo, outro estilo. Enquanto a escrita cursiva liga-se sem intermediações ao corpo do escrevente e exige dele antes pensar para depois escrever, a fim de que o produto tenha uma organização, o uso de processadores eletrônicos da escrita, além de imprimir-lhe velocidade, no caso de termos agilidade com o teclado, o faz em ritmo que a aproxima do fluxo da consciência. Como nossas idéias fluem rápida e desordenadamente, o uso do processador permite ao autor dar vazão a seus pensamentos, às associações livres que acontecem, explorando todas as potencialidades que existem em si mesmo, registrando essas idéias à medida que vão surgindo, para não perder o fluxo, e deixando para fazer a censura, os cortes, os ajustes, no final. Muitas vezes, com a caneta, não conseguimos acompanhar esse fluxo. Dessa forma, “texto e pensamento se fazem mais próximos e correlacionados em novas estruturas lógicas e sintáticas, além da criação de formas inéditas para a construção de frases e a ordenação de parágrafos” (Marques, 1999:71).

Para além das transformações provocadas na escrita formal pelas TIC, surge ainda um outro tipo de escrita, a hipertextual, da qual a escola está praticamente alheia.

Como a escrita hipertextual está mais próxima de um espetáculo do que da redação clássica e exige, para ser elaborada, um trabalho coletivo, a escola ainda não abre espaços para essa forma de escrita.

Em decorrência da hipertextualidade, surgem também novas formas de leitura. Enquanto no papel nos acostumamos a ler linearmente, do início até o fim, de forma detalhada, na rede, a hipertextualidade remete a uma leitura mais global, ou seja, a partir de fragmentos construímos uma visão do todo, um todo que é composto por múltiplas vozes, inclusive contraditórias. A hipertextualidade também possibilita navegar de acordo com os interesses, os desejos, os links internos que se estabelecem durante a navegação.

Usar a hipertextualidade não implica suprimir as antigas formas de ler e escrever. Para que haja interatividade, torna-se necessário estimular o uso das velhas e das novas habilidades de ler, escrever, falar, argumentar, negociar. O ciberespaço acrescenta às lógicas da oralidade e da escrita

uma potenciação das virtualidades da linguagem no sentido de melhor entenderem-se os homens entre si, sobre si mesmos e sobre os mundos que configuram no pensar e no agir. Não se trata, é evidente, do acesso à velha concepção de conhecimento como algo desde sempre e para sempre dado, imutável em sua estrutura, mas do conhecer sempre provisório, sempre em movimento de reconstrução, aberto às novas reformulações controladas por comunidades discursivas de argumentação e postas no âmbito da mais ampla publicidade crítica. (Marques, 1999:80)

O ciberespaço nos reconduz, portanto, a uma situação anterior à escrita, mas não idêntica a ela. Nessa situação, de acordo com Lévy (1999:118), a interconexão e o dinamismo, em tempo real, faz com que os parceiros da comunicação partilhem novamente o mesmo contexto, o mesmo imenso hipertexto vivo. As mensagens estão conectadas, não existindo mais mensagens “fora de contexto”, separadas de uma comunidade ativa, fervilhante de vida, incluindo as próprias pessoas postas em contato num espaço de interconexão aberto, animado de comunicações transversais, caótico, fervoroso, fractal, que não totaliza mais pelo sentido, mas reúne pelo contato, pela interação geral.

Os grupos de discussão e/ou fóruns, no ciberespaço, ajudam cada interlocutor a situar-se dentro da estrutura lógica da discussão em andamento. Neste contexto, segundo Lévy (1993:66-67), ao contrário do que ocorre durante uma discussão oral, quando os discursos das pessoas são tomados como um todo, as posições e argumentos

encontram-se explicitados e organizados. Em uma discussão comum, cada intervenção aparece como um microacontecimento, ao qual outros irão responder sucessivamente. O mesmo ocorre quando dois ou mais autores discutem através de textos intercalados. Nas listas de discussão, o debate se dirige para a construção progressiva de uma rede de argumentação e documentação que está sempre presente aos olhos da comunidade, podendo ser manipulada a qualquer momento. Não é mais “cada um na sua vez’ ou ‘um depois do outro’, mas sim um espécie de lenta escrita coletiva, dessincronizada, expandida, que cresce seguindo uma infinidade de linhas paralelas, e portanto sempre disponível, ordenada e objetivada sobre a tela.

Apesar dos vários anos de presença das TIC na escola, ainda não se constituiu uma cultura digital. A tendência tem sido a de enquadrar o uso na lógica instrumental que a escola vem utilizando, sem considerar, refletir e abrir espaço para outras lógicas que as TIC possibilitam fazer uso.

## Referências

- BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p. 141-161.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto**. 1º v. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FARR, Robert M. Las representaciones sociales. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicologia Social**. 2ª reimp. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. p. 495-506.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança social**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?** São Paulo: Loyola, 1998.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MACHADO, Ana Maria Netto. **Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. 275 p.
- MARQUES, Mario Osorio. **A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra**. Coleção fronteiras da educação Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. 216 p.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 350 p.



- NARASIMHAN, R. Cultura escrita: caracterização e implicações. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p. 189-210.
- OLSON, David R. A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p. 267-286.
- ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998
- RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, set./dez. 1998. p. 72-85.