

“PALAVRAS DE PEDAGOGO” OU ESCRITA-ESELHO:
REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE ESCRITA DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA

“EDUCATIONALIST'S WORDS” OR MIRROR-WRITING: PEDAGOGY
STUDENTS' REPRESENTATIONS AND PRACTICES OF WRITING

Lucelena Ferreira

lucelena@terra.com.br

Resumo. A pesquisa apresentada neste artigo tem como objetivo buscar indícios das representações e práticas de escrita de estudantes de Pedagogia de uma universidade privada do Rio de Janeiro. A abordagem de representações utilizada tomou por base os trabalhos de Roger Chartier, na perspectiva da História Cultural, que as identifica como esquemas construídos de classificação e julgamento que organizam a apreensão do mundo, sendo sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as geram. Os fenômenos educacionais foram observados com o apoio de conceitos e estratégias do campo antropológico. Para isto, foi realizado um trabalho de campo etnográfico, com observação participante em uma disciplina semi-presencial e entrevistas com estudantes. A análise dos dados centrou-se no reconhecimento de diferenças de significados atribuídos pelos alunos a duas categorias nativas: escrita 'acadêmica' e escrita 'pessoal'.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Representações.

Abstract. The research presented in this paper aims to discuss the Pedagogy students' practices and representations of writing in context of a private university in Rio de Janeiro. The concept of representations used on the work is based on the ideas of Roger Chartier, who identified them as classification and judgement schemes that organize the comprehension of the world, and are always determined by the interests of groups that create them. The educational phenomena were observed with the aid of concepts and strategies of the anthropological field. An ethnographic field work was made, with participant observation and interviews with students and teacher. Data analysis showed that the research group has different meanings for 'academic' writing and 'personal' writing.

Keywords: Reading. Writing. Representations.

Introdução

Este texto apresenta resultados da pesquisa “Escrita na Universidade – os universitários e as relações entre leitura e escrita”, desenvolvida no âmbito do GEALE / PUC-Rio - Grupo de Estudos de Antropologia da Leitura e da Escrita¹. O objetivo central da pesquisa é discutir a relação de estudantes de Pedagogia de uma universidade particular no Rio de Janeiro com a escrita, evidenciada em práticas e representações, tendo como vetor o papel formador da universidade neste campo. Pretende-se desvendar os significados que os estudantes atribuem à escrita, investigando o que escreve o universo discente pesquisado, como, para que e por que escreve (ou não), com destaque para as influências do Curso de Pedagogia neste processo.

Dentro da perspectiva de uma História Cultural da leitura, Roger Chartier desenvolve noções e conceitos úteis para guiar esta investigação. Ao estudar a leitura como ato concreto, o historiador francês se debruça sobre os leitores empíricos e as “redes de práticas que organizam, histórica e socialmente, os modos diferenciados de acesso aos textos” (1990, p.122). O autor lança olhar sobre os gestos, objetos, posturas em torno da leitura, considerando que estes mudam com tempos e lugares.

Neste contexto, um conceito fundamental para Chartier (e para esta pesquisa) é o de representação. Em sua abordagem de representações, o historiador da leitura as identifica como esquemas construídos de classificação e julgamento que organizam a apreensão do mundo real, sendo sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as geram. As representações se estabelecem como disposições estáveis e partilhadas, sendo matrizes de discursos e práticas. Daí a necessidade de se relacionar o que é dito com o lugar social daquele que diz. Chartier pensa as representações sempre inseridas em um campo concorrencial. O autor francês destaca que é necessário considerar as lutas de representação na sociedade. Para ele, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o

¹ O GEALE está inscrito no PPGE/PUC-RIO, é coordenado por Tania Dauster e conta com financiamentos do CNPq e da FAPERJ.

seu domínio” (1990, p.17). As relações de dominação na sociedade vinculam-se, entre outras coisas, à aceitação que as representações de determinado grupo (incluindo o modo como ele concebe a si e aos outros) conseguem obter dentro dos grupos dominados. A concepção de língua portuguesa como sinônimo de norma culta, imposta por grupos dominantes na sociedade (com suas conseqüências para a auto-representação dos alunos de classes populares e para a relação destes com a língua, com o dialeto que falam, com a leitura/literatura) é exemplo deste mecanismo. De acordo com Chartier, pelo prisma da Nova História Cultural, as relações de poder são relações de força simbólica (2004, p. 12). Nas lutas de representação, o que está em pauta é a hierarquização da própria estrutura social (CHARTIER, 1990, p. 23).

Vale ressaltar que não se pode pensar em representações e práticas de leitura e escrita hoje sem levar em conta a “revolução do texto eletrônico”, que, segundo Chartier, é mais importante do que a de Gutemberg. Ocorrida em meados do século XV, a revolução da imprensa foi, como se sabe, uma revolução técnica, que modificou a tecnologia de reprodução dos textos e de produção dos livros (códex). Com o advento do texto eletrônico, modificam-se, além da técnica de reprodução, as estruturas e o suporte em que o texto é oferecido. Transformam-se os modos de organização, de estrutura, de consulta ao texto. Como afirma o historiador, “ler sobre uma tela não é ler um códex” (CHARTIER, 1999, p.100). Surge o “leitor navegador”, que se arrisca na imaterialidade dos “arquipélagos textuais sem margens nem limites” (CHARTIER, 1999, p.101). Na época atual, observa-se a coexistência do texto eletrônico com o manuscrito, com o livro impresso e com os valores, metáforas, representações e práticas de leitura que estes ensejam:

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

Perceber de que forma o grupo estudado representa e pratica a leitura no bojo destas transformações historicamente tão recentes (e ainda em curso), que

promovem a convivência de suportes e modos de ler tão distintos, é um desafio desta pesquisa.

Aspectos teórico-metodológicos

Este trabalho segue a linha de pesquisa em Antropologia da Educação do GEALE / PUC-Rio, em que fenômenos educacionais são estudados a partir de estratégias e conceitos antropológicos. O universo pesquisado é de alunos de Pedagogia de uma universidade particular localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, de orientação religiosa, vista como de elite, mas que vem desenvolvendo, há mais de uma década, um sistema filantrópico que permite a entrada de estudantes de setores sociais não privilegiados economicamente. Para isto, a instituição disponibiliza bolsas de isenção de mensalidade, além de outras que incluem apoio para gastos com passagem, alimentação, fotocópia, impressão etc., comuns à rotina discente. No caso desta pesquisa, a etnografia figura como opção teórico-metodológica. Neste sentido, foi realizada observação participante durante um semestre letivo em uma disciplina semi-presencial do curso de Pedagogia, implicando em contato direto e prolongado com o universo estudado, em busca do ponto de vista dos atores sociais em seus próprios termos e em contextos específicos. Também foram realizadas treze entrevistas conversacionais com alunos desta disciplina, todos do sexo feminino, que se encontravam em diferentes períodos do curso. Nesse grupo, a faixa etária variava entre 20 e 45 anos. A disciplina em questão, Prática de Ensino I, chamada pelas professoras e alunos de ‘aula net’², demandava utilização de leitura e escrita digital pelos discentes, incluindo aulas no centro de informática e aulas presenciais em salas de aula convencionais da universidade. De acordo com as professoras da disciplina, esta experiência visava a um duplo objetivo: habilitação na informática e apropriação de conteúdos pedagógicos. Ou seja, a meta era formar professoras para o Curso Normal, habilitando-as a fazer um uso pedagógico da informática. Havia três professoras em sala de aula com funções diferentes, que enfocavam o conteúdo da disciplina ou a *expertise* tecnológica.

O enfoque antropológico desta pesquisa inclui o “estranhamento do familiar”

² As categorias e falas nativas serão colocadas entre aspas simples.

(VELHO, 2004), já que, por motivos de ofício ou de estudo, experimentamos alguma proximidade com a universidade estudada. Segundo Gilberto Velho, é o fato de pertencer concomitantemente a diversos grupos e redes sociais, característico da vida na metrópole contemporânea, que possibilita ao etnógrafo “pesquisar sua própria sociedade e, dentro dela, situações com as quais ele tem algum tipo de envolvimento e das quais participa” (2003b, p.18). Assim, o trânsito do pesquisador em grupos diversos, somado a uma formação que valoriza o exercício de um certo distanciamento, contribui para o estranhamento crítico diante do próximo. O processo de transformar o “familiar em exótico”³, necessário quando se estuda a própria sociedade, exige a capacidade de relativizar o familiar. Para isso, é necessário cultivar certa distância do objeto estudado. Velho ressalta a necessidade de problematizar a categoria “distância”, considerando sua complexidade. Neste caminho, aponta diferenças entre a ideia de “familiar” e “conhecido”: “o que vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido, e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido” (2003a, p.126). Com os avanços tecnológicos e os meios de comunicação de massa, podemos nos tornar mais familiarizados com grupos espacialmente distantes do que com determinados grupos que fazem parte do nosso próprio país ou cidade.

A análise do familiar envolve algumas dificuldades diferentes das que cercam a análise do exótico. Há uma peculiaridade quando se pesquisa a sua própria cidade: contamos com um mapa sociocultural (construído com base na divisão desigual de poder) que nos familiariza com a sociedade em que vivemos, definindo e localizando categorias sociais por meio de estereótipos, reforçando hierarquias. Dessa forma, familiarizamo-nos com determinadas situações sociais, o que não significa que conheçamos o ponto de vista, os valores, representações, a visão de mundo dos indivíduos ou grupos envolvidos, nem a lógica e as regras que orientam as interações. O conhecimento que o etnógrafo traz do objeto pesquisado pode estar comprometido por estereótipos, hábitos, costumes. Afinal, o pesquisador também ocupa lugar no mapa social (lembrando que o jogo entre papéis e identidades, característico da vida na grande metrópole, faz com que o mapa opere em dinamismo constante). Portanto, talvez o primeiro desafio do etnógrafo que possui alguma familiaridade com o universo que se propõe a pesquisar seja

³ Expressão de Roberto DaMatta citada por Gilberto Velho (2004, p.124).

aprender a relativizar seus conceitos, visões, pontos de vista sobre a realidade observada, partindo em busca da lógica dos sujeitos pesquisados acerca do tema discutido na pesquisa. Foi o que buscamos fazer.

As representações de escrita: pessoal e acadêmica

Na análise das entrevistas, tentamos perceber como este grupo classifica e organiza sua experiência com a escrita, que valores e significados emergem das respostas, sempre procurando compreender o ponto de vista das entrevistadas nos seus próprios termos. No processo de análise dos dados, buscamos ressaltar as categorias nativas, bem como a lógica que as concatena. Também consideramos relevante detectar o campo semântico⁴, sempre revelador de significados, que permeia a fala das entrevistadas em relação aos temas que nos interessam.

Inicialmente, importa ressaltar a heterogeneidade do grupo, seja em relação às condições socioeconômicas, ao domínio da norma culta, à capacidade de leitura e escrita, às habilidades de uso do computador. Das treze alunas entrevistadas, oito pertencem a camadas populares, de acordo com sua auto-percepção, confirmada por dados sociológicos (moradia, trabalho, condição para possuir ou não computador em casa etc.). É um grupo com diferenças acentuadas. As condições socioeconômicas se refletem de forma enfática nas sociabilidades, nas interações, nas proximidades e exclusões que acontecem neste grupo, segundo as próprias alunas apontam. Reflete-se, ainda, na relação com a universidade, com a cultura e exigências acadêmicas.

As respostas obtidas nas entrevistas acabaram por direcionar nossa análise para duas categorias distintas de escrita: uma classificada como escrita ‘acadêmica’ – realizada para atender às demandas da graduação em Pedagogia – e outra como ‘pessoal’ – onde as alunas em geral expressam suas emoções, percepções mais íntimas sobre si e sobre o mundo. Estas duas categorias de escrita admitem dois suportes básicos: papel e computador. A escrita a mão e a escrita digital mobilizam de forma diferente as alunas.

⁴ Para esta pesquisa, utilizaremos uma noção geral de campo semântico - entendido como conjunto de unidades lexicais, expressões lexicalizadas ou outras unidades lingüísticas unidas semanticamente em torno de um conceito-chave -, sem entrar em discussão aprofundada sobre o conceito.

A escrita ‘acadêmica’ aparece mais associada ao computador, também por conta da regra que obriga os alunos a entregar digitados os trabalhos pedidos pelos professores. Das entrevistas, podemos destacar as seguintes unidades recorrentes no campo semântico da escrita ‘acadêmica’, que fornecem indícios da 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 algumas alunas pertencentes às chamadas camadas populares passa por uma *auto-apontada* ‘defasagem’ ou ‘fragilidade’ ou ‘dificuldade’, para usar os termos nativos, na área da escrita, que se constitui em obstáculo às demandas que procuram atender em relação à escrita ‘acadêmica’. Este sub-grupo de entrevistadas revela sua falta de domínio da norma culta – confirmada na oralidade –, suas dificuldades em compreender e produzir textos para a faculdade, bem como as preocupações e angústias que isto gera, relacionadas, entre outras coisas, à correção e críticas que recebem dos professores. A representação de escrita ‘acadêmica’ destas alunas inclui: ‘medo’, ‘angústia’ e, num caso mais extremo, ‘bloqueio’. Neste ponto, sobram críticas feitas por estas estudantes à qualidade do ensino público que receberam. Na universidade, o medo da correção gera estratégia de consulta às colegas para pré-correção da escrita ‘acadêmica’. Com isto, cria-se uma rede de solidariedade, especialmente entre as alunas que têm dificuldades. Mas esta rede inclui, eventualmente, alunas que têm mais domínio sobre leitura e escrita, o que promove interação entre alunas de distintos segmentos socioculturais. Contrastes nas habilidades de manejo da norma culta neste grupo (e dentro do curso de Pedagogia em geral) são apontados também por estudantes que consideram ter boa formação na área. Ao domínio diferenciado da norma culta soma-se a heterogeneidade da turma em relação à competência no uso do computador, gerando desafios específicos para as professoras da disciplina semi-presencial pesquisada.

Ao investigar as representações de leitura e escrita do grupo, percebe-se que estas são um *valor* para as alunas, associado, entre outras coisas, às possibilidades de expressão pessoal e de boa colocação profissional. Nesta linha, algumas entrevistadas revelaram sua demanda de que a faculdade supra a lacuna percebida

na sua formação escolar anterior 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”⁵, incluindo o digital, ou seja, a competência para atender às demandas sociais associadas à leitura e escrita ‘acadêmica’ e digital.

Como vimos, 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 nativa e teórica. Com isto trazemos à nossa cena a discussão de Clifford Geertz (1999). Para este autor, a diversidade cultural faz parte da sociedade complexa considerando-se tanto os grupos étnicos como outras diferenças que podem ser examinadas, por exemplo, em função de geração, gênero e classe. Nas palavras do antropólogo, vivemos em um mundo onde as

⁵ 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).

fronteiras e espaços interpenetram-se tal qual uma ‘colagem’, cujas bordas são irregulares e moventes. Esta imagem, na sua riqueza, significa a nossa experiência urbano-cotidiana, coincidindo com a representação de escrita digital, considerando-se o ponto de vista do universo investigado.

Como afirma Roger Chartier, o advento do suporte digital comanda “novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais” (2002, p.101). 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, p.101), já que a ‘arrumação’ poderá vir depois. O texto vai sendo montado, colado, o que é diferente do processo de escrita encadeada no papel. Assim, este raciocínio mais ‘livre’, menos ‘linear’ acaba fazendo ‘fluir melhor o texto’, segundo afirma a aluna Diana⁶. Na representação de escrita digital do grupo, em contraste com a escrita a mão, esta ‘facilidade’ na construção do texto, derivada da possibilidade de ‘cortar e colar’, aparece como qualidade central.

Com o advento da escrita digital e sua lógica de ‘colagem’, o rascunho manuscrito para trabalhos acadêmicos torna-se uma prática que vai perdendo o sentido e, portanto, seu uso vai expressivamente diminuindo. Algumas alunas revelam não gostar mais de escrever a mão por conta de inconvenientes associados ao suporte do papel: lápis ou caneta ‘machuca o mindinho’, ‘tem que ficar apagando com a borracha’, ‘o papel acaba manchando’.

Na aulanet, a prática central de escrita era o *debate virtual*. Dentro do ofício do aluno, uma atribuição era participar de debates pela Internet sobre textos que as professoras lá deixavam a cada semana. Esta prática foi classificada pelas entrevistadas como ‘artificial’, ‘forçada’, ‘desnecessária’. Alguns aspectos comprometeram sua realização. Segundo as alunas, pela proposta inicial, as professoras comentariam a contribuição escrita (obrigatória) de cada uma. De acordo com os depoimentos, isto raramente ocorria, gerando ‘frustração’ e esvaziando o sentido desta escrita. Como a disciplina era semi-presencial, algumas entrevistadas questionaram o porquê de não se fazer o debate ao vivo, que

⁶ Os nomes de alunas citados no texto são fictícios.

funcionaria melhor, na opinião da maioria, podendo ensejar discussões ‘mais vivas’ e ‘calorosas’. De acordo com a aluna Sonia,

na aula você poderia discutir um pouquinho mais os textos, podia ter retorno daquilo que a gente escreveu na Internet, daquilo que a gente postou nas conferências e isso não aconteceu. Aquilo morria ali. A gente notou que aquilo não fazia onda, não fazia eco. Morria no computador.

Uma questão relevante no tocante à leitura e à escrita foi a falta de interesse que a quase totalidade dos textos que tinham que comentar por escrito – 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, na visão dos alunos, sua produção 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 a lógica da escrita apenas para atender a uma exigência escolar, escrita como tarefa, que se esgota no momento em que se aperta a última tecla. Escreve-se por obrigação, para cumprir uma etapa necessária à aprovação no curso.

Assim, a prática da escrita na disciplina aconteceu, ao menos para a maioria das entrevistadas, para ‘cumprir etapa’ ou ‘cumprir tarefa’, como atesta a estudante Sílvia: ‘no dia do debate [virtual], todo mundo respondia sua pergunta pra *cumprir sua tarefa*. Ninguém ficou se preocupando em discutir o que o outro tinha dito’. A aluna Áurea pondera, ao tratar das práticas de escrita nesta disciplina:

Vou fazer aquilo que foi pedido, *cumpri etapa, acabou*. Houveram algumas pessoas que participaram com maior ênfase e outras que realmente eu senti que não estavam estimuladas pra participar. Acho que isso acontece em qualquer turma. Não houve mérito ou demérito dessa disciplina.

Andressa fala sobre sua participação no debate virtual: ‘eu só correspondia quando era obrigada. [...] Os comentários que eu fazia eram comentários obrigatórios, dizer o que achei do texto também. Às vezes era o mesmo texto e todo mundo comentava a mesma coisa e não tinha mais o que comentar’. Como não tinha tempo para fazer os trabalhos durante a semana, Roberta fazia no fim de

semana, logo após a aula presencial que ocorria às sextas-feiras: ‘aí já me adiantava, as *tarefas* todas que eu tinha que fazer. *Ler os textos e comentar*’. Silvia resume o papel do aluno na disciplina: ‘tem que participar das conferências e fazer as atividades que lhes eram pedidas. Não se exigia, não se estimulava a participação ativa mesmo. Você acaba participando por causa da nota. Ninguém participou por vontade de fazer, de *construir conhecimento*’. No contexto do debate virtual que permeava a disciplina estudada, a escrita parece esgotar-se no instante em que ocorre. O que fica para além deste momento? O que permanece a partir desta escrita ‘para cumprir tarefa’? Que rastros enseja?

Assim, a representação de escrita ‘acadêmica’ deste grupo aparece predominantemente associada à imagem de ‘tarefa’. Alguns aspectos que, para estas alunas, fazem parte da escrita ‘pessoal’, como ‘aprendizado’, ‘descoberta’, ‘construção de conhecimento’, não foram considerados no que diz respeito à escrita ‘acadêmica’, o que se torna surpreendente por se tratar de uma prática cultural (CHARTIER, 1990) que ocupa lugar central na socialização universitária. Para as entrevistadas que assumiram dificuldades nas áreas da leitura e da escrita (todas bolsistas), a representação de escrita ‘acadêmica’ inclui ainda a concepção central de *obstáculo* a ser superado para a consecução do projeto individual (VELHO, 2003a) de conclusão do curso universitário.

‘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 email, orkut, msn e outras formas de sociabilidade via computador (que poderíamos chamar de sociabilidade 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*”⁷ 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

⁷ Segundo Bourdieu “O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital” (1998, p.61).

impresso do que na tela, recorrência enfática neste grupo. Outro motivo muito citado é o cansaço que a leitura na tela gera nos olhos). Afirma a estudante Célia:

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 a 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’, cujo campo semântico incluiu as seguintes unidades: ‘sentimento’, ‘liberdade’, ‘prazer’, ‘vontade’, ‘sem obrigação’, ‘querer’, ‘gosto’, ‘expressão’, ‘minha letra’ e, por fim, ‘identidade’.

A fala de Helena (bolsista, 40 anos) dá alguma pista sobre a lógica desta 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, 23 anos); ‘eu e a escrita não vivemos separadas’ (Ivone, 20 anos); ‘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, bolsista, 25 anos). Aqui se percebe a representação da escrita ‘pessoal’ como modo de conhecimento de si mesma, caminho para auto-descoberta. Escrita-espelho.

Nesta 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. De 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 a sua escrita ‘pessoal’: ‘todas as minhas escritas pessoais, tudo que é meu, que não me exigem forma’. Celeste tem um caderno para este tipo de escrita, 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 esta 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 em 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 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 *interpretative communitie*), 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 descontinuidades 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 (2002, p. 8).

Considerações finais

Seguindo a perspectiva de Chartier (1990), estamos trabalhando a leitura e a escrita como práticas culturais, enfatizando, portanto, seus usos sociais. Por este prisma, entendemos a escrita ‘acadêmica’ das alunas (com destaque para aquela realizada na disciplina estudada) como uma prática inserida na cultura universitária em questão, com uma lógica que diverge daquela que guia a escrita ‘pessoal’. A representação de escrita ‘acadêmica’ do grupo estudado centra-se na imagem de *tarefa* a ser cumprida. Para as alunas bolsistas que admitem dificuldades nos campos da leitura e escrita (derivadas, sobretudo, da formação escolar anterior, segundo afirmam), a idéia de *obstáculo* ajuda a compor a representação de escrita ‘acadêmica’. Já a escrita ‘pessoal’ associa-se à descoberta de si, ao mergulho dentro de si mesma, ampliando o auto-conhecimento e ajudando a constituir a identidade.

Este é um grupo que apresenta contrastes socioeconômicos e culturais acentuados, o que se reflete no letramento das alunas (seja ele funcional, digital, literário...), nas diferenças de domínio da norma culta, do computador, da leitura e

escrita em geral - competências requeridas na cultura universitária. Estes contrastes se traduzem em desafio para o ensino de Pedagogia, já que exige dos professores estratégias didáticas que contemplem as diferenças, sem perda de qualidade do curso. Na disciplina estudada, observou-se um esforço das professoras nesta direção, porém com resultados questionados pelas alunas que acreditam ter recebido uma boa formação na escola nas áreas de leitura e escrita. A jovem Sonia, por exemplo, questionou o nível dos textos colocados para discussão: 'Eu acho que eles colocaram textos muito para iniciantes, para quem estava começando'. Este tipo de escolha foi um dos fatores de desmotivação, para algumas alunas, em relação ao debate virtual sobre os textos, que deveriam fazer pelo computador. Nas aulas presenciais realizadas no laboratório de informática, com um computador para cada estudante, o cuidado das professoras proporcionar um início de letramento digital aos alunos com menos ou nenhuma intimidade com o computador (alguns não sabiam nem mesmo ligá-lo) acabou, mais uma vez, gerando desmotivação nas alunas 'internautas', como atesta o depoimento de Sonia:

A turma ela era muito diversificada em termos de conhecimento de computador e então quem tinha um maior conhecimento como eu, que [...] tenho uma vivência maior em termos de computador, eu passava muito tempo da aula sem ter o que fazer esperando sempre a próxima atividade que seria proposta por elas. Então eu fiquei muito tempo observando, esperando, aquelas coisas que a gente em educação fala que não é para fazer. [...] praticamente todas as aulas eu olhava e-mail, ia ler alguma outra coisa que fosse para a próxima aula, eu ia adiantar as outras coisas que estavam pendentes.

As diferenças socioeconômicas do grupo pesquisado implicam em dissonâncias quanto ao acesso às novas tecnologias. Para as alunas que não dominam a cultura digital, o uso do computador e da Internet como conteúdo de ensino soa como algo de importância fundamental em sua formação. Por outro lado, foi percebida uma certa frustração, por parte de alunas que se classificam como 'internautas', em relação ao aproveitamento da Internet na estrutura da 'aula net'. Estas demandam situações de 'uso real' da Internet na disciplina em questão, superando o 'artificialismo' do debate virtual, evitando a subutilização dos recursos do computador e da rede.

Um ensino que considere e atenda as diferenças culturais nos campos da leitura e escrita, sem abdicar da qualidade do curso. Uma didática que inclua práticas de escrita significativas para todos os estudantes. Eis alguns desafios que se impõem aos professores no contexto do curso de Pedagogia estudado.

LUCELENA FERREIRA

Doutora em Letras e Doutora em Educação Brasileira pela PUC-Rio, Consultora da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, Pesquisadora do GEALE / PUC-Rio, Professora da Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio e Professora Adjunta do Mestrado em Educação da UNESA.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- 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.
- _____. “A nova história cultural existe?”. In: *Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias*. Lisboa: Vol. I, n.XVIII, II Série, 2004.
- GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. In: *Horizontes Antropológicos – Diversidade Cultural e Cidadania*. Nº10. Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 1999.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita – letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Vol. 23, nº81, 2002.
- VELHO, Gilberto. “Observando o familiar”. In: *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.
- _____. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a.
- _____. “O desafio da proximidade”. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (orgs.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b.