

A apropriação das tecnologias e suas linguagens pela escola

Gláucia Guimarães (UERJ/FFP)

Eixo temático: Fazendo escola com múltiplas linguagens

Resumo

Este texto discute o lugar das tecnologias e suas linguagens na escola, a partir dos estudos na área de Educação e Tecnologias e da experiência que o Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação da UERJ tem desenvolvido em parceria com a Escola Municipal Argentina no Projeto “A leitura no aperfeiçoamento do ensino: uma proposta de pesquisa participante”. Propõe a superação da razão instrumental do “uso das mídias” e identifica algumas condições para a reconfiguração das práticas pedagógicas no sentido da apropriação das tecnologias e suas linguagens pela escola.

Introdução

Há algum tempo, meios de comunicação como a carta, o jornal, a revista, o livro, possibilitavam a mediação através da linguagem verbal escrita. Por meio da imagem podíamos nos comunicar, usando desenhos, ilustrações ou fotografias, através de aparatos como a máquina fotográfica. A partir da linguagem sonora, configurávamos a mediação possibilitada por tecnologias como o rádio e o telefone. O universo audiovisual se ampliou com o advento da televisão e do cinema. Cada meio de comunicação estabelecia sua mediação praticamente a partir de uma linguagem: ou verbal, ou sonora ou imagética. Havia, então, um universo do escrito, um universo do som, um universo da imagem (Ramonet, 2003).

Hoje, a tecnologia digital permite a articulação do verbal (escrito e oral), do som, e da imagem em vários suportes. Podemos observar, por exemplo, que não existem mais aparelhos apenas sonoros, como eram os telefones, que serviam apenas para veicular sons. Agora os telefones celulares veiculam imagens fotográficas, imagens em movimento, textos audiovisuais, textos escritos, hipertextos, assim como a televisão digital e o computador com acesso à internet.

Em outras palavras, a tecnologia digital tem possibilitado a produção de textos (ou hipertextos) bem diferentes dos de antigamente, com diferentes modos de articulação de linguagens

(Barreto, 2002; Guimarães, 2006), assim como também tem permitido leituras não lineares, em direção a sentidos plurais.

Estes textos não só materializam, como também (re)produzem nossas práticas sociais, modificando nossos modos de ver e de ler, de aprender e conhecer (Martín-Barbero & Rey, 2001). Desta forma, as tecnologias da informação e da comunicação digitais possibilitam novas mediações¹ e estão cada vez mais presentes na vida e na formação dos sujeitos na sociedade contemporânea, suscitando novos desafios para os processos de produção do conhecimento, sobretudo os desenvolvidos na escola.

Diante deste fenômeno muitos estudos se dedicam a investigar a relação entre tecnologias e educação. Em uma análise mais detida da produção acadêmica em torno das questões que envolvem essa relação, é possível dizer que os estudos que visam examinar as possibilidades das tecnologias no ensino configuram três tendências predominantes que circulam concomitantemente: (a) a primeira aborda o papel das tecnologias, enquanto instrumentos que possibilitam a Educação a Distância; (b) a segunda pensa nas tecnologias para diversos usos, destinos e finalidades (para registro e ilustração de fenômenos que não podem ser presenciados facilmente; para auxiliar no ensino para portadores de necessidades especiais; para simular fenômenos e situações reais; para aprendizagem eletrônica etc.); (c) a terceira propõe a inserção das tecnologias no ensino escolar, privilegiando sua dimensão técnica ou lúdica, com vistas a redimensionar ou modernizar as práticas escolares, amenizando as agruras didáticas do ensino formal².

Ocorre que apesar da contribuição valiosa que os estudos realizados no âmbito dessas três tendências trouxeram para a área de Educação e Tecnologia, é preciso reconhecer que elas, na maioria das vezes, reduziram as tecnologias, ora à sua dimensão técnica, ora à sua dimensão lúdica. Assim, acabaram ignorando outras possibilidades da relação entre a escola e as tecnologias digitais da informação e da comunicação, entre a Educação e a Comunicação e, do nosso ponto de vista,

¹ Mediações “são esse lugar a partir do qual é possível compreender a interação entre o espaço da produção e o da recepção: o que se produz na televisão não atende unicamente às necessidades do sistema industrial e às estratégias comerciais, mas também a exigências que vêm da trama cultural e dos modos de ver. Estamos afirmando que a televisão não *funciona* sem assumir – e, ao assumir, legitimar – as demandas que vêm dos grupos receptores; mas, por sua vez, não pode legitimar essas demandas sem resignificá-las em função do discurso social hegemônico” (Martín-Barbero & Muñoz, 1993, apud Baccega, 2003, p.20).

² Esta análise tem como fundamento o Estado do Conhecimento em Educação e Tecnologia (Barreto *et al*, 2006). Em 2005 analisamos as teses, dissertações e artigos escritos entre os anos de 1996 a 2002, elaborando este Estado do Conhecimento, por encomenda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Para ampliar o período de análise, examinamos os trabalhos apresentados na ANPEd de 2002 até 2007.

contribuíram para agravar ainda mais os problemas enfrentados pelo nosso sistema de ensino, em particular, àqueles vinculados à linguagem e à leitura.

Isso porque, ao propor a inserção de tecnologias na escola apenas como recursos, alimentando a esperança de que elas pudessem tornar as instituições de ensino mais contemporâneas e as aulas mais lúdicas, essas abordagens deixaram de lado muitas questões que nos parecem fundamentais na crise que a sociedade e que a escola enfrentam e acabaram abrindo espaço para que as práticas pedagógicas que tentamos superar na escola continuem as mesmas. Afinal, estas tecnologias participam dos nossos modos de ver e ler, de informar e ensinar, de conhecer e aprender. E as práticas escolares, além de, na maioria das vezes, rejeitarem esses modos, acabam ignorando o processo de produção de sentidos que se dão na articulação de linguagens nos textos multimidiáticos³ e a condição polissêmica dos textos.

Diante deste quadro, este texto visa discutir o lugar das tecnologias e suas linguagens na escola, a partir da experiência que o Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação da UERJ tem desenvolvido em parceria com a Escola Municipal Argentina no Projeto “A leitura no aperfeiçoamento do ensino: uma proposta de pesquisa participante”, financiado pela FAPERJ.

A relação tecnologias e escola: para além da razão instrumental

A análise fundamentada no Estado do Conhecimento em Educação e Tecnologia (Barreto *et al*, 2006), nos permite afirmar que a concepção instrumental ainda sustenta muitos trabalhos acadêmicos, na qual as tecnologias são vistas como ferramentas ou instrumentos para quaisquer finalidades, como se não fossem, “em última análise, a materialização da racionalidade de uma *certa* cultura e de um “modelo global de organização do poder” (Martín-Barbero, 1997, p. 256) (grifos do autor).

Esta razão instrumental, criticada por alguns autores como Barreto, 2002; Citelli, 2000; Fischer, 2006; Kenski, 2000; Martín-Barbero, 1998, 2000, que também fundamenta as políticas públicas brasileiras, está presente nos documentos do Banco Mundial (Barreto, 2007) e nos

³ De uma perspectiva técnica, *multimídia* é a tecnologia caracterizada por permitir a combinação, em um mesmo programa e sob forma digital, de mídias diversas: textos impressos, imagens, sons, etc., em movimento. Discursivamente, *multimídia* é a tecnologia que permite “a coexistência de distintas ordens de materialidade em um mesmo espaço” (Nunes, 1999, p.38). Portanto, os textos multimidiáticos são aqueles que permitem a coexistência de distintas linguagens, ou melhor, possibilita a articulação de linguagens (Barreto, 2002; Guimarães, 2006), sob forma digital. Estes textos, na televisão analógica, já são possíveis, mas com o advento da TV Digital eles tendem a ser mais numerosos.

documentos da Unesco (Martín-Barbero & Rey, 2001, p.60). Nestes documentos, “a relação comunicação/educação continua sendo instrumental: as mídias devem servir, sobretudo, para expandir o auditório da escola ou para permitir que os alunos possam ver uma ameiba em tamanho diretamente observável” (Martín-Barbero & Rey, 2001, p.60).

Por esta razão, estes autores afirmam que “não é estranho que nossas escolas continuem vendo nas mídias unicamente uma possibilidade de eliminar o tédio do ensinamento, e amenizar jornadas presas de inércia insuportável.” (Martín-Barbero & Rey, 2001, p.60), uma leitura, um “uso” da tecnologia que somente disfarça antigas práticas.

A crítica a esta concepção instrumental, que ainda sustenta muitos trabalhos acadêmicos, políticas públicas e práticas escolares, leva alguns autores a confrontarem as linguagens e mediações produzidas a partir das tecnologias e as praticadas no interior das escolas.

Neste contexto, estudos recomendam a superação da razão instrumental do “uso das mídias”, em um movimento em que não é suficiente a presença da tecnologia na escola (Barreto, 2002). Propõem-se a inclusão da educação ou da comunicação escolar nas práticas de comunicação social, com suas diversas linguagens, suas formas de “significação, comunicação e demarcação” (Kristeva, 1988).

Além de Kenski (2000), autores como Citelli, 2000; Fischer, 2006; Huergo, 1999; entre outros, criticam a razão instrumental e sugerem que a reconfiguração das práticas escolares se dará pela *incorporação das mediações*, pela *ampliação das concepções de linguagem, de leitura e de produção de textos* da escola. No entanto, a questão que fica em evidência é: como é possível ampliar as *concepções de linguagem, de leitura e escrita da escola*?

Conforme Barreto (2002, 2007), para que se amplie a *concepção de linguagem, de leitura e de escrita*, é necessário que supere duas simplificações que limitam e embotam as práticas pedagógicas.

Uma das simplificações diz respeito ao fato de que o descompasso entre as linguagens na sociedade e as formas de linguagens pedagógicas, bem como “o abismo entre textos e leituras na escola e na mídia, possa ser superado pela simples presença das tecnologias” (Barreto, 2005). Para a autora, a simples presença ou “uso” da tecnologia, tendem a ser vistos como forma de aproximar os textos e leituras praticadas na escola, dos textos e leituras que circulam na sociedade, produzidos pela mídia. Uma espécie de fetichismo tecnológico, presente no imaginário social, e até mesmo pedagógico, que é reforçado pela própria aparência dos aparatos tecnológicos (Felinto, 2005) e que, em última instância, é produzido por interesses das indústrias que produzem essas tecnologias. Para

Barreto (2005), este imaginário tecnológico é visível na sustentação de propostas e até mesmo de políticas públicas educacionais e de formação de professores.

Neste sentido, a autora identifica outra simplificação. Adverte que o “uso” ou a presença da tecnologia na escola é necessária, mas que não é suficiente para reconfiguração de suas práticas. Não basta, portanto, inserir a tecnologia na escola privilegiando sua dimensão técnica ou lúdica, de “uso”, isto apenas disfarça práticas escolares antigas e, muitas vezes, circunscritas, passionais e autoritárias, impondo mais obstáculos para a construção de uma instituição que possa atender os mais diversos interesses na sociedade desigual.

As formas de linguagem e os modos de ler privilegiados na escola ainda permanecem referidos aos textos escritos (Barreto, 2002), geralmente didáticos, com a única finalidade de ensinar algo, lidos no sentido de “desvelar o sentido correto”, preso às impostas *comprovações* das regras gramaticais normativas – como se os textos pudessem indicar apenas um sentido – e, ainda, lidos ou produzidos para circularem apenas no espaço institucionalizado na escola – para “ganhar uma nota” – ou, como afirma Orlandi (1987), para reforçar a assimetria de poder entre autoridade do professor e a do aluno, avigorando o discurso pedagógico autoritário.

Neste contexto, qual é o lugar da tecnologia e suas linguagens na escola? Como podemos incorporar a tecnologia e suas linguagens nas práticas pedagógicas?

As condições de produção do trabalho com as TIC na E.M. Argentina

Para ampliar as condições de produção do trabalho com os textos e linguagens das tecnologias digitais na E. M. Argentina, partimos de alguns pressupostos básicos. O primeiro deles é o conceito de linguagens que fundamenta nossas ações. É por meio das diversas linguagens (palavra, imagem, som) veiculadas pelas TIC, que nós nos comunicamos e nos relacionamos com os sujeitos e com o contexto social onde estamos inseridos.

Essas linguagens não funcionam como transmissores de informações, mas como efeito de sentido entre interlocutores em um contexto situacional e, portanto, a articulação de linguagens não se faz aleatoriamente. Constituindo os discursos, as linguagens não são apenas coexistentes (Nunes, 1999) e não são complementares, como afirma Barthes (1990). Elas se articulam remetendo a sentidos interessados e posicionados socialmente, produzindo efeitos de sentido (Guimarães e Barreto, 2007).

Portanto, é por meio das linguagens que materializamos as relações sociais, então elas são o lugar de conflito onde se estabelece a relação entre sujeito e sociedade (Orlandi, 1987). Como participamos da constituição social através das linguagens, a escola precisa trabalhar com os textos e linguagens que circulam socialmente, para que possamos nos apropriar delas de modo a possibilitar nossa participação no contexto social do qual pertencemos.

Isto quer dizer que não é suficiente a escola “ensinar” apenas a linguagem verbal e nem tampouco apenas a norma padrão. Conhecer todas as regras gramaticais que sustentam a linguagem verbal padrão não nos faz necessariamente conhecer o jogo ideológico presente em qualquer texto, seja aquele produzido por meio da palavra, da imagem ou do som, e também não faz com que possamos nos expressar e participar melhor nas diversas dimensões sociais. A escrita e a norma padrão precisam também ser ensinadas, mas dentro de uma concepção mais ampla de linguagem(ns).

Se linguagem é prática social, nenhum texto, mesmo sendo ele apenas uma palavra, uma imagem ou um som, possui apenas um sentido. O que parece ser “o sentido correto” geralmente é o sentido legitimado socialmente ou o sentido hegemônico. Por isso, para Orlandi (1990, p.12), “compreender é saber que o sentido pode ser outro”, bem diferente daquele que parece ser óbvio ou “o correto”. E esta concepção sugere uma das condições fundamentais para a construção de estratégias de leitura na escola.

Diante deste pressuposto, a escola precisa considerar a condição polissêmica dos textos e trabalhar os diferentes sentidos possíveis e os diversos modos de leitura dos textos contemporâneos, que, como destacamos na introdução deste trabalho, são bem diferentes dos de antigamente e, por isso, exigem novas formas de leitura (Barreto, 2006).

O outro pressuposto é o de que desde muito pequenos nós construímos estratégias discursivas para vivermos em sociedade e isto significa que quando chegamos à escola já sabemos minimamente pleitear nossos desejos, motivados por nossa condição subjetiva e pelo lugar social que ocupamos. Então, ao ignorar ou negligenciar estas estratégias, objetivando que os alunos se expressem sempre de acordo com a norma padrão, só contribui para desqualificar outras formas de comunicação e de movimentação social.

Isto não significa que a escola deva incentivar que o aluno conserve apenas o que aprendeu, mas que possa potencializar o conhecimento e as estratégias discursivas que o aluno já construiu para poder ampliá-los, com vistas a fazer com que ele participe melhor de seu contexto social, através de diferentes textos, linguagens, modos de ver e ler, de aprender e conhecer.

Foi diante destes pressupostos que traçamos as diretrizes básicas com vistas a “sistematizar um conjunto de condições de produção do trabalho com as TIC, remetendo a apropriações que, instaurando diferenças qualitativas, favoreçam o redimensionamento das práticas de leitura na Escola Municipal Argentina” (Barreto, 2007).

De modo a acompanhar todo o processo, decidimos trabalhar todas as quartas-feiras com uma turma regular de 4º ano do ensino fundamental, composta por 22 alunos. Até agora fizemos 10 encontros⁴. Em todos eles procuramos traçar objetivos atrelados aos pressupostos expostos acima.

Um destes objetivos foi o de discutir os diversos sentidos produzidos por linguagens articuladas em diversos gêneros textuais, atribuindo a condição de texto a toda enunciação feita através ou da palavra, ou do som ou da imagem, porque a tendência predominante é a de encarar apenas os escritos como textos.

Enfatizamos a possibilidade de diferentes leituras dos textos (ruptura com o sentido supostamente único), nas suas relações com os lugares e posições de onde elas são feitas. Em outras palavras, buscamos fazer os alunos compreenderem que os múltiplos sentidos, perspectivas e representações estão ligados ao lugar social que ocupamos e ao nosso modo de ver e de nos posicionar diante das coisas e que, diante disto, fazemos escolhas políticas e participamos de determinada maneira da sociedade.

A reboque deste objetivo, havia um outro: o de marcar a importância em observar que os sentidos são plurais e o de compreender as condições materiais das nossas leituras, perspectivas, representações de mundo e escolhas. O que nos fez sempre incentivar a diversidade dos sentidos atribuídos a um texto por cada um dos alunos.

Desta forma, observando as reações dos alunos nos encontros e diante dos textos que produziram, é possível perceber três aspectos importantes. O primeiro deles é observar que eles já construíram estratégias discursivas bem interessantes no que diz respeito à articulação de linguagens, talvez por fazerem parte do que Martín-Barbero (1998, 58-59) chama de uma nova cultura, que produz saberes e habilidades contemporâneos:

[...] os jovens experimentam uma empatia feita não só de facilidade para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas, mas também de *cumplicidade expressiva*: é em seus relatos e imagens, em suas sonoridades, fragmentações e velocidades que eles encontram seu idioma e seu ritmo. Pois, frente às culturas letradas, ligadas à língua e ao território, as eletrônicas, audiovisuais, musicais, ultrapassam essa limitação, produzindo comunidades hermenêuticas que respondem a novos modos de perceber e narrar a identidade.

⁴ Todos os encontros estão descritos no *site* do projeto: www.leiturasnaescola.org.

Como não negligenciamos as estratégias discursivas utilizadas pelos alunos, o segundo aspecto importante que foi possível constatar, foi a confiança cada vez maior de expor, através de várias linguagens, suas idéias, perspectivas, representações, escolhas e a apropriação das linguagens e dos textos como forma de participação social. Parece que gradativamente eles começam a encarar as TIC e suas mediações como lugar de produção de sentidos e a compreender que eles são capazes de participar da produção destes sentidos.

Nos próximos encontros, pretendemos ir muito além da identificação da paráfrase, e enfatizar as condições de produção, isto é, o contexto histórico-social, a situação, os interlocutores, porque, como afirma Oralndi (1990, p.82-83) “o que se diz significa também em relação ao que não se diz, ao lugar social de onde se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos, etc”. Daí a necessidade de trabalharmos na escola com a produção de sentidos nos textos contemporâneos. Por isso, insistimos no fato de que nenhum dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico pode desconhecer o modo como as linguagens se articulam na produção de sentidos.

O intuito é fazer com que a tecnologia deixe de ser considerada como simples ferramenta e passe a representar um lugar de produção de sentidos na escola (Leite, 2006), acreditando que a leitura das estratégias discursivas dos textos multimidiáticos que circulam socialmente pode ampliar o universo discursivo escolar e as concepções de linguagem e de leitura, contribuindo para que a escola retome seu lugar social de habilitar os sujeitos a se posicionarem, expressarem e participarem no contexto em que vivem, de acordo com seus interesses.

Referências Bibliográficas

BARRETO, R. G. *A leitura no aperfeiçoamento do ensino: uma proposta de pesquisa participante*. Projeto apresentado à FAPERJ. Rio de Janeiro: mimeo., 2007.

BARRETO, R. G. *et al. Educação e Tecnologia (1996-2002)*. Brasília: INEP, 2006. v. 1. 213 p.

BARRETO, R. G. Mudaram os textos. E as leituras nas escolas? *A página*. Porto, ano 15, n.155, abr. 2006. Disponível em: www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp?ID=4509. Acesso em: 20 abr. 2006.

BARRETO, R. G. A presença das tecnologias. In: FERRAÇO, C. E. (org.) *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005, p.141-157.

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*: ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CITELLI, A. *Comunicação e Educação*: a linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2000.

FELINTO, E. *A religião das máquinas*: ensaios sobre o Imaginário da Cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FISCHER, R. M. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Anais da 28ª Reunião da ANPEd*. Caxambu, 2006.

GUIMARÃES, G. *TV e escola*: discursos em confronto. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIMARÃES, G. *A articulação de linguagens na TV*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ, 2006.

GUIMARÃES, G. & BARRETO, R. G. Mecanismos discursivos: articulação de linguagens na TV. *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2007.

HUERGO, J. A. *Cultura escolar, cultura mediática*: intersecciones. Bogotá: Cage, 1999.

KENSKI, V. M. Múltiplas linguagens na escola. In: CANDAU, V. M. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1988.

LEITE, M. C. R. Onde está a tecnologia no curso de Pedagogia? *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2002.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, J. Cidade virtual. *Comunicação & Educação*. São Paulo: Moderna, n.11, jan./abr. 1998, p.53-67.

MARTÍN-BARBERO, J. & REY, G. *Os exercícios do ver*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Terra à vista*: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez - Unicamp, 1990.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso: conversa com Eni Orlandi. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v.7, n.13-14, 2006.

RAMONET, I. O poder midiático. In: MORAES, D. de (org.) *Por outra comunicação*: mídia, mundialização cultural e poder. São Paulo: Record, 2003.

SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000.