

A ESCRITURA E O PAPEL NA ERA DIGITAL

Estrella Bobadana¹
Marcio Mori Marques²

RESUMO

O objetivo do presente artigo é discutir, no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, outras possibilidades para o ensino da Língua Portuguesa, considerando o hiato existente entre a formação do aluno e as demandas dos recursos informacionais, que requerem a escrita teclada. Essa reflexão problematiza a função da educação e a forma pela qual o universo de crenças do sujeito no interior da cultura está sendo afetado pelas transformações que marcam o momento histórico atual.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia de informação e comunicação. Ensino da língua portuguesa. Linguagem digital. Escrita teclada.

THE WRITING AND THE PAPER IN THE DIGITAL ERA

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss in the realm of communication and information technologies other possibilities for the teaching of the Portuguese language, taking into account the existing hiatus between the student formation and the demands of the informational resources, which require keyboard writing. This reflection questions the function of the education and the way in which the universe of beliefs of the subject inside the culture is being affected by the changes that mark the present historical moment.

KEYWORDS: Communication and information technology. Portuguese language teaching. Digital language. Keyboard writing.

¹ Doutora em História dos Sistemas de Pensamentos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO-UFRJ). Professora da Universidade Estácio de Sá (Unesa – RJ).

² Mestre em Educação e Cultura Contemporânea pela Universidade Estácio de Sá (Unesa – RJ). Professor da Unicarioca e do Instituto Isabel – RJ.

INTRODUÇÃO

Escrever é uma das formas que o sujeito encontra para manifestar poética e prosaicamente o seu “existir-no-mundo”. Afirma Lispector:

Escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva, então, é escrever distraidamente (LISPECTOR, 1998, p. 20).

E é por meio da escrita que se pode concretizar uma das formas de o sujeito se manifestar como educado: “educado para o mundo, educado para a vida”. Essas afirmações são corroboradas por Hoffmann (2002), sobretudo ao destacar que o produto visível da educação é a escrita. De fato, a vida escolar é recheada intensamente com atividades escritas. São 11 anos de estudos – oito no Ensino Fundamental e três no Ensino Médio – exercitando tal atividade, às vezes, em detrimento de outras atividades de comunicação, como ler, falar e ouvir.

Entretanto, de acordo com os dados do III Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf),³ do Instituto Paulo Montenegro, 8% da população brasileira, entre 15 e 64 anos, encontram-se na faixa de analfabetismo absoluto. Nessa pesquisa, as pessoas alfabetizadas foram classificadas em três níveis, a saber: no nível 1, 30% da população brasileira, entre 15 e 64 anos, têm habilidade muito baixa, pois só são capazes de localizar informações simples em enunciados

com uma só frase, num anúncio ou chamada de capa de revista, por exemplo; no nível 2, encontram-se 37% da população, na mesma faixa etária, com habilidade básica para localizar informações em textos breves (cartas, notícias curtas, etc.); e, no nível 3, encontram-se 25% com habilidade plena, pois são capazes de ler textos mais longos, localizar mais de uma informação, comparar informações contidas em diferentes textos e estabelecer relações diversas entre eles.

Estes dados revelam não só a desigualdade social expressa na dimensão do conhecimento da língua portuguesa, em que a plena capacidade de leitura e compreensão de textos se torna privilégio, mas também o agravamento de uma crise social, justificável pela entrada das tecnologias de informação e comunicação. Tecnologias que, ao introduzirem uma nova linguagem, a digital, e seus diversos recursos informacionais, lançam-nos a um universo de paradoxos e, por vezes, de contradições, tornando-se um revelador de diversas problemáticas.

No que tange especificamente à linguagem digital, assistimos a uma das importantes problemáticas: por um lado, esses recursos implementam e valorizam a imagem, o espetáculo, o já-sentido, dando-lhes supremacia com relação a outros recursos; por outro, mesmo com a fluidez e a mobilidade desse suporte, deparamos com a necessidade da escrita, uma escrita teclada. Entretanto, essa escrita teclada não prescinde da linguagem escrita.

Como ressalta Moraes (2001, p. 93), devemos aceitar que o “mundo das letras já não gravita apenas em torno de livros impressos, prontos e acabados, nem se vincula, atavicamente, a crivos acadêmicos e aos filtros da grande mídia”. Segundo Hagège (2001 apud

³ Disponível em: <http://www.ipm.org.br/na_ind_inaf_3.php>. O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa apresentaram, em 08/09/03, os resultados do III Inaf. A data foi escolhida por representar o Dia Internacional da Alfabetização.

FERREIRO), esse novo lugar de gravitação dos signos tampouco é uma língua oral transcrita, mas um novo fenômeno lingüístico e cultural, em que antigos dilemas, presentes no ensino da língua escrita no País, tornaram-se mais evidentes, principalmente, no que concerne à passagem da linguagem oral para a linguagem escrita.

Passagem cuja história nos desloca no tempo e nos remete a algumas reflexões que foram determinantes de práticas pedagógicas que, sobrepunhando a educação, perpetuaram uma ação educativa não centrada no sujeito.

Considerando as múltiplas questões introduzidas por esta “Nova Era”, o objetivo deste artigo é o de buscar perspectivas no interior das tecnologias de informação e comunicação que possam abrir outros espaços para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa na modalidade escrita, uma vez que se trata, por excelência, de uma disciplina fundamental para o entendimento e aprendizagem de outras que estruturam as diferentes áreas do conhecimento.

Entretanto, cabe lembrar que tais objetivos nos remetem a duas questões: a metodológica e a relacional. Por meio de tais questões, que mantêm uma relação de interdependência – procedimento e finalidade –, torna-se imprescindível trazer à luz subsídios, no intuito de alimentar a reflexão sobre a função da educação.

Consideramos que tais subsídios desempenham papel fundamental na compreensão do significado e sentido a respeito do que é o sujeito, de qual o seu lugar no planeta e de como seu universo de crenças e sua cultura estão sendo afetados no atual momento histórico.

Neste sentido, lançamos um olhar poliocular sobre as transformações que vêm ocorrendo com o advento das tecnologias de informação e comunicação, a fim de que o ato de ensinar e aprender não ocorra desvinculado de uma perspectiva dialógica de educação.

UM OLHAR POLIOCLAR: UM MUNDO EM (TRANS)FORMAÇÃO

Mundo globalizado, redes interconectadas, conhecimento e informações são potencializados e potencializam as tecnologias de informação e comunicação. Mundo constituído de componentes da multimídia – escrita teclada, textos, imagens, gráficos, áudio, ilustração, animação – que, num mesmo suporte numérico e acoplados via “interface”, promovem a linguagem digital. Linguagem que altera os atuais conceitos de tempo e espaço e rompe vínculos sociais já estabelecidos entre pessoas, instituições e nações, ao mesmo tempo em que os recria.

Essa nova linguagem, cujo suporte possibilita a interatividade, a não-linearidade do armazenamento das informações, bem como a ruptura da narrativa e do pensamento linear e seqüencial, favorece a descontinuidade do espaço e do tempo que, adquirindo mobilidade e particularidade, acompanham o desejo e a necessidade do sujeito.

Esses são alguns dos indicadores que marcam um período de mutações científico-tecnológicas, em que a microeletrônica impulsiona diferentes inovações no campo da informação e da comunicação, afetando dimensões da vida social, econômica e cultural. Como parte integrante dessas transformações, a informática encontra no computador o seu mais importante produto, cuja característica é a velocidade com que produz, armazena e dissemina informação (DREIFUSS, 1996).

Por meio de tais recursos, fortalece-se a comunicação digitalizada e a produção de uma nova gama de objetos digitais. Trata-se de outro tipo de trânsito, agora pelo ciberespaço, possibilitando um “navegar” que ocorre na descontinuidade do espaço e do tempo, os quais adquirem mobilidade e particularidade. Navegar que ignora fronteiras geográficas, favorecendo a

troca de informações e criando formas de contato entre pessoas e grupos sociais dos mais distintos lugares, credos e etnias. Em contrapartida, estabelece outras fronteiras geopolíticas. Fronteiras esculpidas pelo significativo contingente de excluídos, quer seja pelos projetos políticos, quer seja pela exigência de uma nova cognição.

Assim, embora as tecnologias de informação e comunicação ampliem o poder de difusão da informação, rompendo barreiras geográficas até então intransponíveis e propagando a comunicação mundo afora, são elas também que alimentam e são alimentadas, segundo Dreifuss (2000), pelos processos de “mundialização”, “globalização” e “planetarização”, denominados de “configurações-em-processo”, pois se apoiam e se entrelaçam reciprocamente.

A mundialização é conceituada pelo autor como responsável pela criação “de denominadores comuns nas preferências de consumo das mais variadas índoles”, lidando com mentalidades, hábitos e padrões, com estilos de comportamento, usos e costumes e com modos de vida, atingindo diretamente o universo da cultura.

No que se refere ao conceito de globalização, esta, embora voltada para os fenômenos da “*oikonomia* transnacional”, abarca os efeitos e desdobramentos da mundialização, visto que, além de ocorrer no plano da economia, enlaça também as dimensões da cultura e da política. Portanto, na globalização econômica, o mundo é percebido como o local da produção e da comercialização.

Já a planetarização, atuando diretamente sobre as relações de poder, explicita-se como “cortes e redesenhos nas relações de poder internas dos países e como reformulações das relações internacionais”. A planetarização é, portanto, segundo o autor, indissociável dos outros dois processos, pois consiste em “um conjunto de mutações ocorridas nas dimensões

político-institucionais, político-estratégicas e nas novas formas de organização e expressão societária” (DREIFUSS, 2000).

Concomitantemente a esses fenômenos, descortina-se o cenário dos paradoxos, das reações e das reafirmações excêntricas, expressas e configuradas pelas singularidades e particularidades nacionais, étnicas, religiosas e civilizatórias. Assim, marcados por tensões, no interior de cada um desses processos coexistem o particular e o genérico, o singular e o universal, a homogeneização e a heterogeneização. Como acontecimento, essa mudança de base científico-tecnológica, sem se restringir nem a um fenômeno tecnológico nem a um fenômeno científico, tem sido capaz de desestabilizar o antigo equilíbrio das forças e das representações, provocando impactos com ressonâncias e efeitos inesperados e viabilizando estratégias inéditas e alianças inusitadas.

Vivemos, então, um momento e um movimento de crise de paradigmas, isto é, de decisão do padrão ou do arranjo sistemático (arcabouço) das partes repetidas ou correspondentes que constituem o cenário de poder e a relação de forças, mudando hierarquias, estruturas, desenhos nacionais dos Estados, alinhamentos, blocos e coalizões, e recondicionando planos, esquemas e diagramas usados como guias para a compreensão e a ação (legislação e fiscalização, formulação de diretrizes e execução). Perde-se a noção da seqüência de eventos e do peso e da importância de cada um. Assim, desconhecemos intimamente para onde vamos e como. Perdemos a capacidade de predizer. Redirecionam-se os rumos da caminhada prometéica da humanidade, desenhando-se um destino fáustico.

LINGUAGEM DIGITAL E LINGUAGEM ESCRITA

À diferença do padrão comunicacional constituído pelas linguagens oral e escrita –

baseado na relação emissor-receptor –, o padrão de comunicação introduzido pelo computador e pelas redes se caracteriza pelo fenômeno da interatividade, cuja ocorrência se dá na simultaneidade do tempo, isto é, em tempo real. A partir dessa perspectiva, podemos dizer, então, que o fenômeno da interatividade faz crescer o número de inventos e de possibilidades, aumentando com isso as potencialidades dos recursos informacionais e configurando o cenário paradoxal deste novo milênio: excesso de informação e, proporcionalmente, pouca produção de conhecimento; excesso de reflexos e pouco pensar; excesso de imagens e a espantosa disseminação da escrita teclada; e a baixa escolaridade impedindo a expansão da linguagem escrita.

Se retomarmos o papel social das várias linguagens, observaremos que, quando a linguagem oral predominava, a cognição privilegiada era a memória humana que, identificada com a inteligência, encontrava no cérebro a única forma de registrar, armazenar e disseminar a informação, instaurando-se no interior de uma relação em que emissor e receptor da mensagem encontram-se localizados no mesmo espaço e no mesmo tempo. A linguagem oral viabiliza a constituição de um contexto único de significação, responsável pela interação semântica que flui inseparável do contexto cultural. Efeito da lembrança dos indivíduos, a cultura se nutre da memória que tece a história com seus invisíveis fios. Com o surgimento da escrita, a linguagem oral cede lugar à linguagem escrita, da qual nasce outra modalidade de comunicação. Nela predomina o discurso que, separado do contexto espaço-temporal no qual foi produzido, libera o homem da função de mediador da mensagem. Por meio da linguagem escrita, multiplicam-se as formas de registro, tornando-se o livro o principal suporte, o formato mais conhecido para concentrar o pensamento,

pois na difusão da informação ele adquire um eficaz poder de disseminação. Além disso, estabelece-se uma duração temporal maior, uma vez que a linguagem escrita, à diferença da oral, está fora de um tempo biológico. Dispensando a presença física e simultânea do emissor e do receptor, a linguagem escrita faz crescer o hiato entre o escritor e o leitor, embora exija uma cognição voltada para a decifração e a interpretação. Portanto, uma cognição que se sustenta na possibilidade de provocar e operar relações entre os diferentes signos que, adormecidos na linearidade do tempo, tombando sobre si mesmos, aguardam que o leitor os desperte (BOHADANA, 2004).

Já a linguagem digital exige um suporte – disquete, disco rígido, disco ótico, entre outros – formado por uma série de códigos informáticos que somente podem encontrar sua tradução em sinais alfabéticos por meio de um objeto ou “instrumento”: o computador. Fenômeno também lingüístico, a linguagem digital, ocorrendo por meio do domínio das tecnologias de informação e comunicação, complexifica o conhecimento que, produzido e reconhecido através de redes, dissolve a relação emissor e receptor, cedendo lugar a uma relação bidirecional. Amplia-se, assim, o universo de criação e de interpretação dos signos, propiciando simultaneamente a emergência de uma nova maneira de conceber a subjetivação e a objetivação, consideradas, agora, como movimentos complementares da virtualização. É o nascer de jogos de linguagem que trazem a instabilidade e a dispersão dos elementos de linguagem, expandindo o raio de atuação do universo comunicacional. Uma vez modificadas de forma radical as condições da dinâmica da mensagem, a linguagem digital funda-se em contextos móveis que inviabilizam a determinação de um sentido prévio, embora exigindo a escrita teclada (BOHADANA, 2004).

Deslizando no suporte digital, a linguagem digital adentra um jogo de comunicação em que a mensagem ingressa na contingência do espaço e do tempo, exigindo que o contexto, mutante e efêmero, seja compartilhado pelos parceiros, inaugurando, assim, um novo sistema de escrita (grifo nosso).

Ao se referir às tecnologias de informação e comunicação, Ferreiro (2002, p. 25) afirma que “novos estilos de fala e de escrita estão sendo gerados graças a esses meios”. O navegar, salienta a autora, já faz parte dos objetivos educacionais declarados ou em vias de o serem. Além disso, ressalta também que a Internet, o correio eletrônico, as páginas na Web, os hipertextos, entre outros, estão introduzindo mudanças profundas e aceleradas na maneira de nos comunicarmos.

Portanto, estes “novos tempos” trazem para o campo da Educação uma das grandes problemáticas: a imensa lacuna existente entre a formação e o preparo do aluno para a utilização da língua escrita e as exigências dos recursos informacionais, que necessitam da escrita teclada. Como decorrência, docente e discente são lançados a um profundo desafio. No entanto, mesmo conscientes de que a questão de base de nossa temática reside na passagem da linguagem oral para a linguagem escrita, vamos nos restringir especificamente à problemática que relaciona o pouco domínio da linguagem escrita com as demandas impostas pelos recursos informacionais, que exigem o domínio da escrita teclada.

Para Martin-Barbero (2003, p. 70), apesar da fascinação pregada pelos manuais de pós-modernismo, comunicar – que engloba todas as linguagens – torna-se algo mais difícil e amplo do que informar. Para esse autor, “comunicar é tornar possível que homens reconheçam outros homens em um duplo sentido: reconheçam seu direito a viver e a pensar diferente e reconheçam a si mesmos nessa diferença”. Dito em outras

palavras, o autor ressalta a necessidade de uma disposição de luta pela defesa dos direitos dos outros, visto que nesses mesmos direitos estão contidos os próprios.

Assim, concordamos com Bourdieu (1998, p. 54) quando afirma que “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificativa para a indiferença, no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida”.

Buscando caminhos que pudessem vir a minorar as questões impostas pela linguagem digital, em face do pouco domínio que o aluno possui da linguagem escrita, priorizamos uma reflexão voltada para as condições e possibilidades geradas pela informática, capazes de favorecer o aprimoramento da língua escrita.

DO APRENDER E DO ENSINAR

O fato de as tecnologias de informação e comunicação não abrirem mão da escrita teclada, a despeito de introduzirem uma linguagem com características singulares, acabou por denunciar a precariedade da formação básica, pois é nela que ocorre o processo de alfabetização e, portanto, a passagem da linguagem falada para linguagem escrita. Trata-se de uma passagem complexa, já que não se restringe a um momento pontual, mas a um longo processo que engloba desde a aquisição da linguagem escrita até o seu total domínio, incluindo o ler e o escrever com pleno entendimento.

Se a questão da alfabetização veio se revelando, ao longo dos tempos, um dos importantes e ousados desafios para os educadores, hoje se torna questão premente, impulsionando debates e formulações de propostas. Várias têm sido as propostas elaboradas para que a ação que impulsiona o ensinar alcance o êxito necessário. A medida desse esforço pode ser verificada por meio dos

estudos de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), quando apresentam três tipos de abordagem de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

De acordo com esses autores, o ensino prescritivo tem como finalidade levar o aluno a substituir seus padrões de atividade lingüística, considerados inaceitáveis, por outros, considerados corretos. Portanto, objetiva levar o aluno a dominar a língua culta ou padrão.

O ensino descritivo tem como objetivo mostrar o funcionamento da linguagem e de uma determinada língua em particular. Trata-se, portanto, de todas as variedades lingüísticas. De certa forma, a validade desse ensino tem sido justificada pela afirmação de que o falante precisa conhecer a instituição lingüística que utiliza, assim como outras instituições sociais, para melhor atuar em sociedade.

O ensino produtivo tem como propósito ensinar novas habilidades lingüísticas, sem alterar as já adquiridas, mas incorporando-as aos recursos que o aluno possui, no intuito de deixar à disposição a maior escala possível de potencialidades da língua para o uso adequado, afirmam Halliday, McIntosh e Strevens (1974).

No entanto, a hipervalorização observada em relação à abordagem prescritiva vem revelando que esta tem trazido mais danos que benefícios à formação do alunato, pois, reivindicando fundamentalmente a língua culta, o ensino prescritivo tende a aumentar o hiato entre a linguagem falada – que afeta e é afetada pelas transformações culturais – e a linguagem escrita, essencialmente mais morosa em suas mutações. Na atualidade, lembra Perini (1997), o maior perigo que correm as línguas é o de “não desenvolverem vocabulário técnico e científico suficiente para acompanhar a corrida tecnológica”.

As formas de ensino prescritiva e descritiva, envoltas de ideologia, remetem-nos ao pensar de Soares (1999), quando afirma que estas podem gerar um fracasso justificado e legitimado, quer seja pela ideologia do dom, da deficiência cultural, quer seja pela ideologia do déficit cultural.

No entanto, encontramos também formulações feitas por Travaglia (2002) e Soares (1999), em que estas três abordagens de ensino da língua não são excludentes, podendo ser utilizadas de acordo com os objetivos definidos pela instituição e pelo professor.

Dessa maneira, numa época de profundas transformações, em que a velocidade e a rapidez mostram-se aliadas, é importante não deixar que a linguagem culta se torne cada vez mais distante do alunato – já que na cibercultura⁴ há um aumento dos neologismos, demonstrando uma redução de rigor –, pois tal fato tem tornado o ensino da língua culta cada vez mais difícil. É possível observar que o aluno vem desenvolvendo um sentimento de abominação ao aprendizado da língua na modalidade escrita, sobretudo quando lhe apresentam, exclusivamente, uma forma prescritiva para a compreensão da língua.

Com a entrada da linguagem digital, as discussões têm se voltado para repensar o ensino e a aprendizagem da língua na modalidade escrita, no intuito de acompanhar o desenvolvimento do léxico, uma vez que esta linguagem vai além da questão lingüística, ou seja, implica a introdução de transformações profundas e radicais. No entanto, com as novas atividades que as ferramentas computacionais propiciam, surge, sem dúvida, a necessidade de maior atuação do docente, a fim de que o alunato amplie sua visão do computador, nele percebendo um uso em benefício da atividade acadêmica.

⁴ O termo cibercultura está sendo utilizado para descrever o fenômeno sócio-político-cultural decorrente da incidência das tecnologias de informação e comunicação – redes informáticas, realidade virtual, multimídia – na vida societária. Neste caso, cibercultura seria a indissociável articulação entre tecnologia e sociedade.

Nessa perspectiva, é importante observar que, com a utilização das tecnologias de informação e comunicação, surge a possibilidade de integrar essas abordagens de ensino – a prescritiva, a descritiva e a produtiva – e levar os alunos a ter mais competência no uso da língua na modalidade escrita. O fato de a linguagem digital se utilizar da escrita teclada e de recursos de multimídia, que estimulam sensações próximas da linguagem falada, pode tornar o computador um importante recurso a ser explorado para auxiliar essa passagem.

Como ressalta Ferrés (2001), tal pensar já leva em consideração que o alunato está mergulhado numa cultura em que há a hiperestimulação sensorial e, por isso, necessita em todos os momentos de uma estimulação. O autor afirma ainda que a atual geração habituou-se a ver espetáculo em qualquer lugar, por isso custa-lhe ter acesso a uma realidade que não tenha sido espetacularizada.

Considerando essas várias tensões provenientes do computador, percebemos que o ensino produtivo poderá se tornar um importante suporte no processo de reapropriação das tecnologias de informação e comunicação. No entanto, o êxito desse processo – no sentido de como as abordagens de ensino criam ou inibem as condições e as possibilidades de auxiliar os discentes no aprimoramento da linguagem civilizacional – dependerá fundamentalmente da postura que o docente adotar. No entanto, tal postura não deve se deter, apenas, na forma pela qual o docente irá ensinar a utilizar as novas possibilidades tecnológicas, mas na maneira pela qual se dará a aprendizagem. Portanto, a responsabilidade do docente não consiste, apenas, em criar novos métodos ou procedimentos de aprendizagem, posto que não se trata de uma questão técnica, mas de uma questão relacional que – tendo como pressuposto o diálogo, numa perspectiva dialógica – se volte mais para valorizar o aprendizado.

Aprendizado que se realiza como um semear. E cremos ser este um dos propósitos do docente: semear a possibilidade de educar. Educar é fazer alguém amadurecer. Lembrando Arendt (1973), “não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral ou emocional”. Entretanto, Arendt (1973) chama a atenção para o fato de ser muito fácil ensinar sem educar, visto que se pode aprender durante o dia todo sem, por isso, ser educado.

Nesse sentido, consideramos que as tecnologias de informação e comunicação, quando se restringem a uma perspectiva tecnicista, dificilmente têm condições de responder às questões que envolvem o campo da educação, uma vez que nos remetem a indagações que afetam tanto a vida em sociedade quanto a própria vida humana.

EDUCAR NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

No momento em que todas as técnicas de comunicação e de processamento de informação se digitalizam, conectando o cinema, o rádio, a televisão, o jornalismo, a edição, a música, as telecomunicações e a informática, o princípio de interface, em um mesmo tecido eletrônico, torna-se um dado irreversível. Assim, passa o conhecimento a ocorrer por interface, interação e simultaneidade, indicando um contexto de diálogo em rede, no qual o entrecruzar de diversas individualidades, o pensar coetâneo à distância e o recurso aos bancos de dados de acesso instantâneo e simultâneo acabam por impor outra percepção da noção de “disciplina”.

Noção de disciplina que não se prende ao estudo disciplinar de um único domínio do saber, uma vez que este tem se mostrado limitado para lidar com as questões típicas de uma sociedade informatizada, que, realizada via interface, abre horizontes para uma perspectiva transdisciplinar.

Entendemos que as áreas do conhecimento adquirem estatuto transdisciplinar quando perpassadas por uma mesma questão. Neste momento específico, em que a humanidade se encontra vulnerável, a ética torna-se o sustentáculo da vida humana. É neste sentido que os diferentes campos do saber podem se unificar, uma vez que todos devem ter como ponto central a preocupação em preservar a humanidade.

Por sua natureza, o campo da educação se encaixa no âmbito da transdisciplinaridade, visto que tem por pilares a ética e a estética, sendo, por isso, responsável, em parte, pela inserção do homem na cultura. A educação, portanto, não deve ficar omissa diante de um contexto sociocultural e político-econômico que reflete uma das mais significativas crises civilizatórias, nem tampouco restringir-se ao âmbito institucional ou formal. Etimologicamente, “educar” vem do latim *educare*, derivado de *educere* – conduzir. No entanto, o que confere legitimidade à condução é o fato de o conduzido poder construir o próprio caminho, caminho que só ocorre no caminhar. Em nada, porém, esse percurso retira do condutor a responsabilidade sobre o conduzido, pois o ato de caminhar pressupõe escolhas, efetiváveis somente quando o caminhante já atingiu a autonomia, tornando-se um sujeito que se percebe na sua alteridade. Educar é, então, possibilitar a constituição existencial do outro, uma vez que o homem, para se constituir como sujeito, necessita estabelecer relações com um outro da cultura.

Cabe lembrar que o estado de prematuração intrínseco ao homem faz dele o único animal que necessita de um “outro semelhante” – de um outro ser humano – para que possa existir biológica e psiquicamente, constituindo-se como sujeito. Trata-se, portanto, de um estado de dependência estruturante, sem a qual a vida humana seria impossível. Assim, o homem é forçado a inserir-se na cultura.

Em outras palavras, para que o homem se constitua como sujeito, ele precisa estabelecer relações que o insiram em contextos socioculturais. Essas relações se estabelecem no âmbito sociocultural por meio do diálogo, cujo instrumento é a linguagem. Linguagem em que a compreensão ocorre nos interstícios “da fala”. É nesse sentido que educar pressupõe o estabelecimento de uma relação gerada e nutrida por um tipo de diálogo, cujo compromisso é o de favorecer a existência. Como lembra Arendt (1973), “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”.

O diálogo ao qual nos referimos deverá ser tecido por uma palavra “dialógica”, na qual prevaleça a intenção de um “voltar-se para o outro” (BUBER, 1979). Na visão buberiana, a única forma de o homem se tornar “EU” ocorre quando ele estabelece uma relação com o “TU”. “EU-TU” traduz uma experiência relacional responsável pela existência humana, posto que é nela que o EU se realiza. Afirma Buber: “O EU se realiza na relação com o TU; é tornando EU que digo TU. Toda vida atual é encontro.” [...] “O TU encontra-se comigo. Mas sou eu quem entra em relação imediata com ele. Tal é a relação, o ser escolhido e o escolher.” Portanto, como lembra Morin (1998), para cumprir um papel estimulador, o diálogo deve comportar a ideia de “antagonismo”, caso contrário desempenhará uma função “reguladora”.

Acreditamos que seja por meio dessa palavra “estimuladora” ou dialógica que a educação pode intervir nos processos sociais de forma transformadora. Portanto, a identificação do sujeito com o coletivo – este constituinte do “espaço do saber” – só pode ocorrer de maneira adequada se as atuais tecnologias forem utilizadas como meio para promover uma relação dialógica. No entanto, mesmo considerando que, do ponto de vista técnico, as tecnologias de informação e

comunicação propiciem essa relação, elas exigem certas habilidades básicas, tais como ler e escrever, o que automaticamente exclui uma grande parcela da população do planeta. Por outro lado, essa relação depende menos da tecnologia e mais do grau de consciência que o educador tem de seu papel.

Em uma sociedade informatizada, que não só entroniza a linguagem digital como engloba, paradoxalmente, o domínio da escrita teclada, o docente vê-se diante de profundos embates. Como já assinalamos, se, por um lado, a questão de fundo encontra-se na maneira inadequada de realizar a passagem da linguagem oral para a linguagem escrita, por outro, não devemos ignorar a grande expectativa que recai sobre o docente, no sentido de ele proporcionar um ensino cujo alvo seja o de possibilitar um domínio básico da escrita teclada.

Cabe lembrar que, para Freire (1994, p. 165), “a operosidade de grupos humanos está cada vez mais na dependência do saber técnico e científico”, em níveis distintos, e que, para operacionalizar esses conhecimentos – imprescindíveis para o futuro –, saber utilizar e transmitir a linguagem é primordial. Seguindo o pensar freireano, é inevitável refletir sobre as possibilidades de os docentes se reapropriarem de uma tecnologia que tem gerado exclusão social, impondo uma nova cognição e a introdução da escrita teclada.

Observando pelo prisma cognitivo, por promover experiências estéticas por meio de representações antes inexistentes, o uso do computador passou a requerer competências no campo da cognição. Se associarmos a isso o fato de que, em geral, as mudanças tecnológicas acarretam necessariamente alguma exclusão, surge uma questão preocupante para a educação. Ainda observando os aspectos cognitivos, talvez possamos nos valer da reflexão de Morin (1999), segundo a qual o atual momento impõe uma reforma de caráter paradigmático e não somente

programática. Trata-se de uma nova maneira de reorganizar o conhecimento.

Pensado como modelo a ser seguido, um paradigma se rompe quando os elementos que o constituem deixam de vigor. Por esse prisma, as tecnologias de informação e comunicação promovem a quebra de paradigmas, desconstruindo conceitos e valores até então estáveis.

No campo da educação, tal ruptura fica evidenciada diante das novas exigências cognitivas dessas tecnologias, vinculadas diretamente aos novos parâmetros de navegação, os quais encontram no computador o viabilizador das práticas de coleta de informação e acesso ao conhecimento, contribuindo para outras formas de aprendizagem e impondo diversidade e velocidade de evolução dos saberes.

Essa perspectiva imprime na educação um deslocamento na relação ensino-aprendizagem, na qual a aprendizagem assume um papel proeminente. Portanto, nossa preocupação deve voltar-se, não só para o que ensinamos, mas também para o que o outro aprende. Um dos aspectos importantes dos recursos inerentes ao computador é o de agregar elementos tanto da linguagem falada quanto da escrita, embora a linguagem digital esteja longe de ser um somatório das duas. No entanto, o fato de encontrarmos elementos em comum entre essas três linguagens possibilita indagar até que ponto a linguagem digital, metaforicamente argumentando, pode ser utilizada como uma “ponte” entre a linguagem oral e a linguagem civilizacional, ou seja, entre a linguagem falada e a linguagem escrita.

PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO

Entendemos que uma das singularidades das tecnologias de informação e comunicação é o fato de elas se expressarem sobretudo em um objeto-meio (o computador), que necessita da atuação do sujeito, para realizar as funções para

as quais foi programado. Nesse caso, estamos afirmando que essas tecnologias, sozinhas, ou com um “docente-meio” – “mediador” –, dificilmente teriam condições de solucionar questões como as que apresentamos. No entanto, é por exigir a presença de um sujeito que o computador pode permitir uma apropriação voltada para o âmbito da educação, favorecendo que se estabeleça uma relação dialógica entre docente e discente.

Encontramos em Ferreiro (2002) subsídios para tal reflexão, uma vez que para a autora as tecnologias de informação e comunicação serão de grande valia para a educação se contribuírem para sepultar os intermináveis debates sobre temas obsoletos, como, por exemplo: “deve-se começar a ensinar com letras cursivas ou bastão?”; “o que fazer com os canhotos?”; “deve-se ensinar a ler por palavras ou por sílabas?”, entre outras questões. Corroborando essa visão, Luft (2003) nos lembra que expor o aluno à constante leitura e, posteriormente, levá-lo a produzir textos, significa fazê-lo conviver com a gramática em funcionamento, portanto, com a língua viva.

Cabe lembrar que Freinet (1989, p. 120) já ressaltava que, se a escola se apropriasse dos instrumentos e das técnicas, em todos os graus, que propiciam um trabalho que atenda às necessidades funcionais das crianças, o problema da aquisição da escrita-leitura – ou lectoescrita – já não se apresentaria com tanta agudeza. Com o surgimento do computador, essa possibilidade pode se materializar na produção textual, quando se efetuam *links* – ligações – para integrar, interagir, corrigir e refletir, devido ao rápido processamento de dados.

Neste sentido, no âmbito acadêmico, as tecnologias de informação e comunicação podem auxiliar no aprimoramento da linguagem escrita, desde que os recursos interativos e multimidiáticos presentes na linguagem digital, próximos da dinâmica da linguagem oral, sejam utilizados pelo

docente como elementos facilitadores para que o aluno se aproxime da escrita teclada.

Inevitavelmente, essa questão nos remete, de início, à própria gramática e aos métodos de ensino. No que tange à gramática, Perini (1997, p. 52-53) afirma que essa matéria carece de “organização lógica”, fazendo uma ressalva ao lançar tal afirmativa, explicando que a gramática que não tem lógica é a que se ensina com o nome de gramática nas escolas. Como exemplo, o autor cita uma definição de “sujeito” encontrada numa gramática: “Sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração”. Nessa mesma gramática, algumas páginas depois, segundo o autor, encontra-se a seguinte frase: “Quem disse isso?”, e o pronome “quem” vem sublinhado como sendo o sujeito. Para testar a logicidade de sua afirmação, o autor indaga qual é a declaração que se faz sobre esse “quem”, confirmando a sua assertiva. Nesse ínterim, ressalta que não é de se espantar que os alunos não sintam segurança nessa disciplina.

No que concerne à metodologia, Perini também salienta que, muitas vezes, o aluno recebe como resposta às suas perguntas a seguinte frase: “Assim que é o certo”. – ‘E ponto’, inferimos – (grifo nosso).

Cremos, então, quando se refere à metodologia, que se trata de um uso excessivo do ensino prescritivo, sem metodologia adequada e com objetivos mal formulados para que tal resposta seja dada.

No que se refere ao docente, para um considerável número de pensadores, como no caso de Lévy (1999, p. 171), “o professor torna-se o animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo”.

Se, por um lado, podemos entender essa afirmativa de Lévy, resgatando do termo animador por ele utilizado o sentido etimológico, a saber, aquele que dá *anima*, ou seja, movimento, alma, por outro, esse animador pode ser aquele

produzido por um sistema em que o espetáculo impera. Palavras como animador, mediador e facilitador têm sido empregadas para designar o ofício docente, entretanto, acabam por mascarar uma situação que não se sustenta, porque não é verdadeira. O professor será sempre o professor e, na sua ação, poderá mediar, orientar, facilitar e também animar, uma vez que tais verbos fazem parte dessa ação.

No que concerne à questão ensino-aprendizagem, porém, a aprendizagem somente ocorrerá em uma relação na qual o docente não seja visto como detentor da verdade e do saber, recaindo, portanto, toda a discussão em como se ensina, considerando, também, como se aprende.

Ao argumentar sobre o “si-mesmo” como *imago Dei*, Jung (1986) salienta que as pessoas ligadas a profissões de ajuda, como professores e médicos, por exemplo, devem ficar atentas às projeções “divinas” que se costumam fazer sobre elas. No entanto, é parte do ato de educar não acatar essa projeção que o aluno confere ao educador. Na perspectiva de Buber (1979), aceitar uma projeção divina é impedir o estabelecimento de uma relação Eu-Tu, uma vez que essa relação é que poderá gerar a transformação e a libertação do outro.

Fritz Lang, em seu monumental filme de 1926, **Metropolis**, afirma que entre a mente do que planeja e a mão do que constrói deve haver um mediador. Esse mediador, localizado entre a mente e a mão, é o coração. Apropriamo-nos dessa metáfora para esclarecer nosso ponto de vista, pois cremos que não é do ofício do professor ser o que está “entre”, “o meio” – o coração. Acreditamos que, no alvorecer desse mundo que se configura de forma desterritorializada, o papel do professor vai além da mediação, da facilitação, da orientação, pois sua responsabilidade é ainda maior, devido à velocidade das transformações por que passa o planeta e pela ruptura de valores que tem ocorrido na mesma velocidade. Cremos

que o professor, nestes tempos, deve ser aquele que está à frente, que consegue perceber o simbólico e o dia-bólico em sua ação e, assim, construir pontes. Dito em outras palavras, o professor é a mente que planeja, a mão que constrói e também o coração – enfim, um somatório dos três.

Por meio desse somatório, cremos que o professor se transformaria em educador, guardando para si a responsabilidade de estabelecer uma relação dialógica, a despeito dos meios e das ferramentas tecnológicas utilizados. Nessa óptica, torna-se relevante para o estabelecimento de uma relação dialógica o quase sempre enriquecedor ato de ouvir como atividade integrante do processo de comunicação – ato ativo e voluntário, fundamental para o estabelecimento de relações interpessoais. Relações que ocorrem quando quem fala e quem ouve assumem comportamentos que permitem o encontro do EU com o TU.

No entanto, o fato de as tecnologias de informação e comunicação poderem ser utilizadas para a “carnavalização” e a espetacularização, fortalecendo uma perspectiva distanciada da atividade acadêmica, não impede que seu uso também se volte para uma ação educativa, prestando-se a uma relação que favoreça a aprendizagem baseada no diálogo entre docente e discente.

Mariotti (2000, p. 194) ressalta a dificuldade que temos em ouvir o que o outro tem a dizer, porque isso implica transacionar a vida com ele, deixando de vê-lo como objeto. E acrescenta que o “já sei” ou o “já conheço” é a lâmina com que lhe cortamos a palavra. Em resumo, Mariotti afirma que se trata de uma violência com a qual interrompemos a formação das redes de conversação, imprescindíveis ao desenvolvimento de uma alteridade solidária. Trata-se de uma lâmina que interrompe o encontro do Eu-Tu,

responsável pelo reconhecimento do outro como pura alteridade.

Ferreiro (2001) saúda e dá boas-vindas à tecnologia que elimina destros e canhotos ao trazer o teclado. Reconhece, porém, que a tecnologia, por si só, não vai simplificar as dificuldades cognitivas e que tampouco será a oposição “método *versus* tecnologia” que permitirá superar as desventuras da educação.

Ao utilizarmos as tecnologias de informação e comunicação para realizar um ensino produtivo, no qual prevaleça a relação dialógica, o docente se afasta do que Huxley (1992) denominava de “celibato do intelecto”. Tendo como foco a aprendizagem e, portanto, a preocupação com o outro, essas tecnologias devem ser usadas como mais uma das possíveis ferramentas a serem exploradas, principalmente no que elas possam oferecer para fortalecer a relação Eu-Tu.

É mister colocar os alunos frente a dificuldades, frente a enigmas, orientando-os e fazendo-os perceber que essas tecnologias apontam para muitas possibilidades, embora passíveis de serem questionadas. Daí a importância de os alunos realizarem uma reapropriação, ou seja, apropriarem-se novamente das tecnologias, para delas retirar o que potencialize a existência-humana-no-mundo.

Essa postura, sem dúvida, exige mudanças dos docentes. Em algum momento o docente desempenhará o papel de transmissor, mediador, facilitador e tantos outros papéis, mas a questão central parece recair nas antigas perguntas: Qual a responsabilidade do docente no ato de educar? Educar o quê? Para quem? Para quê? Como? E por quê?

Posto nesse lugar, caberá a ele maior responsabilidade, pois não lhe deverá faltar a consciência de que assumir o papel de autoridade implica assumir uma posição responsável. Responsável pelo que diz, responsável pelo

conteúdo, mas também responsável por emancipar o jovem. É importante destacar que a utilização das tecnologias de informação e comunicação seja entendida como uma opção para se realizar uma educação contextualizada. Por educação contextualizada entendemos fornecer contexto a cada acontecimento sociocultural ou existencial e não retirar a informação do seu contexto para fazê-la chegar ao contexto do aluno.

Percebemos que as tecnologias de informação e comunicação, coleando entre o virtual e o presencial, dão-nos o referencial do significado de pontífice, pois podem ser entendidas como ponte capaz de auxiliar a ação integradora das diferentes mídias e, nessa integração, abrir “novos espaços”. Essas tecnologias trazem no seu bojo possibilidades inovadoras. No entanto, para que se efetive o ato de educar, é fundamental que o educador reconheça a necessidade de incorporar um pensar que englobe a concepção filosófica freiriana de conhecimento inacabado e permanente, o que mantém o docente em constante ato reflexivo, disposto a revisar constantemente seu repertório de saberes.

Sabemos que, mesmo trazendo a potencialidade de introduzir novas práticas no campo do ensino e da aprendizagem, as tecnologias de informação e comunicação *per se* não propiciam a emergência espontânea de novos paradigmas de apreensão da realidade. Torna-se, portanto, de fundamental importância um projeto educacional que vise a preparar o educador para a dimensão da aprendizagem. Por sua vez, o ensino calcado na técnica ou em procedimentos não proporciona nem ao educador nem ao educando a possibilidade de interagir com a pluralidade de informações e conhecimentos que se entrecruzam nesse “novo espaço do saber”.

Neste momento de verdadeira mutação civilizatória, cabe ao docente, tal como um arauto,

anunciar ao discente, não somente as atuais transformações, mas orientá-lo e promover a discussão, a fim de estimular o diálogo e a reflexão crítica. Essa atitude pode ser comparada a um salto.

E, nesse salto, arriscamos. Arriscamos como uma aranha, que, ao produzir uma substância aquosa, semelhante a uma goma, friccionando o abdome, planeja a construção da teia. O primeiro salto de um ponto ao outro, para dar início à construção, é um risco. Ao saltar, o aracnídeo cola-se em outro ponto com a goma produzida, que se transformará em fios. E assim, sucessivamente, vai de um ponto ao outro, desenhando o seu trabalho.

Arriscamos, cientes do “correr o risco”, por acreditarmos que a construção ocorre pela relação permeada por um diálogo, que, preservando a dimensão dialógica, não permita que o outro entre em eclipse. Relação que se faz religação. Religação que significa uma permanente travessia na busca de uma relação diferenciada entre o eu e o outro.

Nessa travessia, o nosso empreendimento é o de perflustrar os mares ainda pouco navegados, no propósito firme de somar, para posteriormente dividir, pois o pouco que temos e apresentamos foi conseguido pela divisão.

Divisão que, para se realizar, colocou-nos entre pensadores ilustres, apresentando-nos admiráveis novos horizontes, habitados por sábios, deuses e poetas. Com e “sobre os deuses e os poetas”, conseguimos aprender que “o poeta não é o melhor operário, mas o melhor instrumento” (PERNIOLA, 1993). Mas, para obtermos essa ferramenta, talvez tenhamos de, como educadores, visitar o Parnaso para podermos reinventar, reencantar, redescobrir e despertar, conduzindo-nos a uma visão da educação que, mesmo condizente com esses “novos tempos”, não perca a responsabilidade que encerra o ato de educar.

Talvez pouco haja de novo a dizer, mas muito exista no ato da re-dicção. Quando questionada, a educação deve voltar-se para seus princípios básicos e, através do olhar poliocular sobre ela lançado, talvez apenas re-dizer o que sempre lhe coube: manter-se fiel a uma perspectiva ética, cujo horizonte seja o da preservação da dignidade do homem. Dignidade que deve englobar não só o atendimento das necessidades básicas de sobrevivência, mas o de ver e ouvir o outro como alteridade.

Educar é também ter a possibilidade de ouvir o outro. “Quando se ouve alguém, verdadeiramente, e se apreende o que mais importa a essa pessoa, ouvindo não apenas as palavras, mas a ela mesma, e fazendo-a saber que foram ouvidos os seus significados pessoais privados”, surge um sentimento de gratidão, e a pessoa se sente libertada (ROGERS, 1977). E, imersa nesse sentimento de liberdade, a pessoa sente um forte desejo de transmitir mais coisas sobre o seu “pequeno-grande-mundo”, que habita poética e prosaicamente. De acordo com Rogers (1977, p. 223), nesse momento, vivenciando esse novo senso de liberdade, em que prevalece o viver em estado de poesia, “a pessoa pode se tornar mais acessível ao processo de mudança”. No entanto, acrescenta, hoje há pessoas que vivem “em cárceres privados, gente que nada exterioriza do que tem no seu íntimo, cujas tênues mensagens só com muito esforço se podem captar”.

Na visão rogeriana, há pessoas que, em devaneios e aprisionadas em seu mundo prosaico, clamam por alguém que as ouça, como se fossem prisioneiras de uma masmorra e passassem a dedilhar, em código Morse, dia após dia, as seguintes mensagens: “Alguém me ouve?”, “Há alguém aí?”, “Pode alguém ouvir-me?”. Até que um dia, finalmente, escuta uma tênue batidinha que ele soletra: “Sim!”

“Sim!” Tal resposta “mímica o liberta da solidão, ei-lo a se tornar, outra vez, um ser humano” (ROGERS, 1977, p. 223).

É...

Ouvir carrega realmente consigo consequências: gratidão, liberdade e o fato de promover um possível e rápido acesso ao processo de mudança. Mudança que pode conduzir o sujeito a uma vida harmônica. E estar em harmonia é transitar pelo poético e o prosaico.

Morin (1998) afirma a necessidade de reconhecer que o sujeito, inserto em qualquer cultura, produz duas linguagens a partir da sua língua. Uma racional, empírica, prática, técnica, tendendo a precisar, denotar, definir, apoiada sobre a lógica. Outra simbólica, mágica, mítica, utilizando-se da conotação, da analogia, da metáfora, ensaiando “traduzir a verdade da subjetividade”. A cada uma dessas linguagens, que podem ser justapostas ou misturadas, separadas ou opostas, correspondem dois estados: o prosaico e o poético.

Viver em estado prosaico significa responder às vicissitudes da vida diária, percebendo o mundo que nos cerca e raciocinando, na busca incessante de um agir melhor.

Viver em estado poético significa viver em um “estado segundo”, em estado de vidência, que nos transporta “através da loucura e da sabedoria e para além delas”.

Assim, conclui o autor, “poesia-prosa constituem o tecido de nossa vida” (MORIN, 1998, p. 23).

E para perceber o entrelaçamento desse tecido que perpassa o nosso existir-no-mundo é preciso ouvir. Os santos e os poetas talvez percebam, um pouco, esse entrelaçamento, pois ouvem além das palavras, aguçando o terceiro ouvido e apreendendo a incorporeidade da palavra. Saber ouvir talvez seja uma das condições para que possamos nos tornar de fato educadores.

Remetemo-nos a Bilac, o mais espontâneo poeta brasileiro, que percebeu a magia desse entrelaçar e a traduziu num dos mais belos sonetos da língua portuguesa. Transcrevemo-lo integralmente para que possa ser apreciado, sentido, mas também aprendido.

“Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!” E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muitas vezes desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite, enquanto
A Via-Láctea, como um pátio aberto,
Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto
Inda as procuro pelo céu deserto

Dizeis agora: “Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?”

E eu vos direi: “Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BILAC, O. **Poesias**. 27. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1967.
- BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- BOHADANA, E. Transformações: cultura, subjetividade e linguagem. **Cadernos de Psicanálise**, Rio de Janeiro: Sociedade de Psicanálise da Cidade do Rio de Janeiro, v. 20, n. 23, 2004.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.
- DREIFUSS, R. **A época das perplexidades**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Transformações: matrizes do século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERRÉS, J. **Multimídia e educação**. In: SANCHO, J. M. (Org.). Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, P. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- HAGÈGE, C. A importância da reflexão teórica. In: FERREIRO, E. **Cultura, escrita e educação**. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- HALLIDAY, M.; McINTOSH, A; STREVEN, P. **As ciências lingüísticas e o ensino da língua**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HOFFMANN, J. **Avaliando redações**. Rio de Janeiro: Mediação, 2002.
- HUXLEY, A. **A situação humana**. São Paulo: Globo, 1992.
- JUNG, C. G. **Aion: estudos sobre o simbolismo do si mesmo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LUFT, C. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 2003.
- MARTIN-BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. (Org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- MARIOTTI, H. **As paixões do ego**. São Paulo: Pallas Athena, 2000.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.
- _____. **Amor, poesia e sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.
- MORAES, D. **O concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- PERINI, M. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.
- PERNIOLA, M. **Do sentir: hipóteses actuais**. Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- TISKI-FRANCKOWIAK, I. **Homem, comunicação e cor**. São Paulo: Ícone, 2000.