

Letramento na contemporaneidade / *Literacy in the Contemporary Scene*

Angela B. Kleiman*

RESUMO

Neste trabalho examino a relação entre letramento e contemporaneidade, tomando como base para a discussão o letramento no mundo escolar e sua relação com os letramentos de outras instituições do mundo contemporâneo, a fim de determinar as relações entre as finalidades contemporâneas da leitura e da escrita (em outras palavras, o que significa ser letrado na contemporaneidade) e as práticas mobilizadas e as atividades realizadas na escola para atingir essas finalidades. Através de diversos exemplos de situações de ensino e de aprendizagem, são discutidas práticas de letramento digital e textos multimodais, os multiletramentos das culturas impressa e digital, mantendo como pano de fundo da discussão os objetivos e funções do letramento escolar e a formação do professor que quer efetivamente atuar como agente de letramento do mundo contemporâneo.

PALAVRAS- CHAVE: Letramento escolar; Cultura digital; Multimodalidade

ABSTRACT

In this paper I examine the relationship between literacy and contemporaneity. I take as a point of departure for my discussion school literacy and its links with literacies in other institutions of the contemporary scene, in order to determine the relation between contemporary ends of reading and writing (in other words, the meaning of being literate in contemporary society) and the practices and activities effectively realized at school in order to reach those objectives. Using various examples from teaching and learning situations, I discuss digital literacy practices and multimodal texts and multiliteracies from both printed and digital cultures. Throughout, I keep as a background for the discussion the functions and objectives of school literacy and the professional training of teachers who would like to be effective literacy agents in the contemporary world.

KEYWORDS: School Literacy; Digital Culture; Multimodality

* Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil; akleiman@mpc.com.br

Recentemente, visitei os cursos noturnos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma das melhores escolas municipais da minha cidade, a fim de tirar fotos de aprendizes idosos. Mesmo com novos objetivos não pude deixar de comparar com as aulas atuais a aula de EJA que conheci em 1991, quando comecei a fazer pesquisa sobre letramento e educação de adultos em uma pequena cidade-dormitório do interior de São Paulo. Fiquei somente uma noite observando, uma amostra muito pequena e nada científica, mas é sem pretensão de cientificidade que começo este trabalho com minhas impressões de hoje vistas à luz das vivências de ontem, há quase um quarto de século.

O desconforto me acompanhou durante a noite toda. Não sabia explicar por quê, pois, de fato, as aulas atuais eram marcadamente superiores às aulas observadas na década de 1990¹. Na escola de hoje, sentia-se o respeito pelo aluno: salas iluminadas, merenda, disponibilidade de materiais e recursos didáticos, nada trancado nem de uso proibido. Há vinte e tantos anos, os alunos de EJA eram visitantes indesejados na escola e até traços de sua presença noturna eram interditados: não era permitido registrar nas paredes datas de aniversário dos alunos, lembretes ou qualquer recurso icônico utilizado na aula. Desta vez, também não havia indícios de ocupação da sala pelas turmas de adultos nas paredes, mas era uma interdição autoimposta: simplesmente não dava tempo, segundo me contaram as professoras.

Nas três aulas a que assisti recentemente, todas as atividades desenvolvidas - leitura e interpretação de textos utilizando diversas linguagens - eram, em princípio, relevantes para o letramento do aluno, e as estratégias utilizadas pelo professor para atingir os objetivos eram adequadas: uso dos conhecimentos prévios para realizar hipóteses de leitura, uso do dicionário para descobrir significados de palavras desconhecidas no texto escrito, e produção de um parágrafo, por escrito, interpretando uma declaração do protagonista do filme assistido. Não houve, como no passado, tentativas desesperadas de dar alguma resposta, qualquer resposta, às perguntas dos estudantes; sem dúvida, o professor hoje não acha que deve ser onisciente, o que certamente é uma mudança salutar em relação a uma atitude rança que não faz mais sentido na pós-modernidade líquida (BAUMAN, 2005), fluida, flexível e cheia de

¹ Essas aulas, memoráveis pela precariedade de formação dos professores, foram objeto de discussão de um livro no qual todos os participantes, inclusive os professores de EJA, participaram. Ver a respeito Kleiman; Signorini et al. (2000).

incertezas, quando o conhecimento, que não podemos mais presumir ter, hoje pode se encontrar num bater de teclas.

Concluí que meu desconforto estava ligado ao vazio das quatro paredes - a ausência autoimposta de um ambiente de letramento² - e à própria natureza da aula³. Quanto a esta, embora os tópicos fossem relevantes, os encaminhamentos fugiam do senso comum: partir do conhecimento prévio e da cultura do aluno é importante, mas ficar nele, sem avançar no tema, torna tanto aula como professor irrelevantes; o uso do dicionário é uma prática que será útil pela vida afora, mas ficar saltitando de página em página por minutos a fio porque se desconhecem regras básicas⁴ sobre seu uso torna a atividade morosa e cansativa. Interromper um envolvente debate entre os adolescentes da turma, sobre um filme, para voltar ao modelo de responder a perguntas por escrito (uma ação que pode estar baseada em alguma concepção sobre a escrita na qual a oralidade e a interação oral não são relevantes para aprender a ler e escrever) pode ser muito frustrante para o aluno, além de ignorar especificidades da linguagem cinematográfica susceptíveis de exploração.

Se focalizarmos a concepção do objeto de ensino - a língua escrita - que subjazia às três aulas, podemos concluir que, mesmo mais bem preparadas e mais consistentes do ponto de vista dos objetivos visados, pouco mudou num quarto de século em relação à contemporaneidade das práticas de uso da língua escrita mobilizadas na escola: tal como na década de 1990, as práticas escolares hoje não levam em conta o espaço e o tempo em que transcorrem, tampouco a historicidade dos sujeitos.

De fato, essas práticas não remontam apenas a essa década, mas são já centenárias: se hoje não se usa mais quadro negro, nem silabário, nem texto de mimeógrafo; se a aula mudou de nome de ‘rudimentos da escrita’ (FRADE, 2011) para ‘letramento inicial’, a concepção da escrita é ainda a de uma prática independente do sujeito, da história, não situada no tempo e no espaço, em oposição aos usos da língua oral. A ‘modernidade científica’ não conseguiu suplantam as práticas escolares de

² Por ambiente de letramento entendemos o ambiente físico da sala de aula com uma grande diversidade de livros, jornais e revistas disponíveis, rico em cartazes, avisos, textos, símbolos e ícones agradavelmente posicionados nas paredes, tornando-a um estimulante texto multimodal; e um agente letramento (professor, assistente, voluntário) que ame a leitura, que saiba contar histórias, enfim, que alimente o desejo e a curiosidade pela escrita do aluno.

³ Gênero ou evento de letramento - trata-se de uma distinção polêmica que aqui não é pertinente discutir.

⁴ Como “o dicionário lista o singular da palavra”, “o dicionário lista o infinitivo e não a forma verbal conjugada”, “o princípio alfabético vale para a palavra toda”, para citar apenas aquelas cujo desconhecimento estava atrapalhando a busca dos alunos observados.

letramento no início do século⁵ e parece também estar perdendo a batalha hoje, pois as funções sociais da leitura não estão orientando as práticas de ensino, que não levam em conta as finalidades do uso da língua escrita, ou o contexto social em que os cursos de EJA correntemente se desenvolvem.

Observações como essas nos redirecionam para outros questionamentos sobre o letramento no mundo escolar na sua relação com os letramentos de outras instituições do mundo contemporâneo: quais são as finalidades contemporâneas da leitura e da escrita no mundo atual? Quais as práticas mobilizadas e as atividades realizadas na escola para atingir essas finalidades? O que significa ser letrado na contemporaneidade? Quais modalidades sociais de leitura não podem ser ignoradas em instituições do mundo contemporâneo?

Nas seções a seguir, discutiremos dois aspectos das práticas de letramento no mundo contemporâneo, tendo como pano de fundo da discussão o letramento escolar.

1 As novas tecnologias

Quando falamos de letramentos no mundo contemporâneo, imediatamente vem à mente o letramento digital. Mas, numa sociedade como a brasileira, simultaneamente avançada tecnologicamente e com uma enorme população mal escolarizada, a questão do letramento digital quase não se pode dissociar da questão do letramento impresso, e do analfabetismo (funcional ou disfuncional) de grandes grupos brasileiros.

Devido à Internet, o indivíduo na frente do seu computador, no aqui e agora, pode estar também do outro lado do mundo. Segundo Kleiman e Vieira (2006, p.121), “a mobilidade e o livre trânsito, livre das amarras sociais, de contornos geográficos e da estratificação, por essa espécie de paraíso cibernético, certamente conferiria certa onipotência ao sujeito”. Essas recomposições identitárias, baseadas no acesso à informação, no entanto, não são universais, nem rompem com as barreiras que algumas instituições, como a escola, construíram ao longo dos anos para salvaguardar modalidades de acesso ao conhecimento consagradas pela tradição. A ruptura fica ainda mais difícil quando o próprio acesso digital está em questão.

⁵ Nem nas décadas de 1980 e 1990, segundo Chartier (2011), que realizou um extenso estudo sobre o assunto, a partir da perspectiva da História da Leitura.

O acesso à informação é considerado palavra de ordem na era da Internet. Segundo Santaella (2004, p.19),

Uma diferença significativa entre informação e bens duráveis está na replicabilidade. Informação não é uma qualidade conservada. Se eu lhe dou informação, você a tem e eu também. Passa-se aí da posse para o acesso. Este difere da posse porque o acesso vasculha padrões em lugar de presenças. É por essa razão que a era digital vem sendo também chamada de cultura do acesso.

Questões de acesso digital não são evidentes quando a disponibilidade dessa tecnologia parece tão difundida em lugares públicos de passagem, como rodoviárias, aeroportos, em *lan houses* e nas escolas, e quando parece que todos podem contar com computadores cada dia mais baratos e celulares tecnologicamente sofisticados. Todavia, estudos recentes, como os de Kalman (2004) e Vianna (2009), mostram a importância das estratégias de apropriação dos indivíduos que pretendem usufruir das vantagens do letramento digital. O processo de apropriação de uma tecnologia ou de algum outro recurso midiático — o acesso — depende das estratégias forjadas pelos próprios sujeitos para fazer uso do material. A disponibilidade diz respeito apenas às condições materiais existentes; sem uma construção individual, o recurso disponível é inutilizável. Há muitas instituições que têm muitos recursos disponíveis, aos quais, no entanto poucos têm acesso.

Essas estratégias são essencialmente individuais. Seja para o trabalho, ou para o lazer, ou para registro de experiências, ou para o estudo, ou para a expressão artística; seja para recepção e consumo, ou para criação ou distribuição, o usuário constrói, por si próprio, um trajeto individual, único, em busca da informação. Segundo Santaella (2004, p.15), as novas tecnologias, assim como os meios e linguagens criados para viabilizá-las, “têm como principal característica propiciar a escolha e consumo individualizados, em oposição ao consumo massivo”. E isso, conforme a mesma autora, é processo constitutivo do que ela denomina “cultura digital”. A audiência da Internet não é massificada, mas diferenciada, segmentada, dispersa, heterogênea, em função das buscas e seleções individuais propiciadas pelas novas tecnologias de informação.

Porém, é fato inesquecível que, ao mesmo tempo, a experiência digital é relacional, dialógica, envolvendo relações humanas cada vez mais amplas e complexas. Para alguns, como Santaella (2004) - que aborda as transformações de um ponto de

vista cultural -, revolucionárias; para outros, como Gergen (2000) - que assumem uma perspectiva psicológica -, potencialmente dilaceradoras da identidade.

Vejam os dois exemplos sobre as possibilidades de a experiência digital passar a ser significativa - revolucionária ou dilaceradora - na vida de indivíduos em função das estratégias de acesso que lhes são ensinadas ou negadas.

No primeiro exemplo, os exercícios e atividades escolares são responsáveis pelo fechamento das possibilidades de apropriação de uma prática cultural. Não há transformação da prática cultural na escola⁶, de tão distante o arremedo apresentado aos alunos da prática na vida social. As práticas sociais dos novos letramentos digitais, que, em princípio, podem passar a compor o leque de práticas de uso da escrita, assim viabilizando o acesso à cultura digital, perdem espaço frente à força dos letramentos sustentados pela tradição escolar, num dos exemplos sobre ensino de gêneros na escola observados por Cavalcante (2013), envolvendo, em nome pelo menos, o gênero 'e-mail', numa escola do Acre.

Cavalcante (2013) descreve uma sequência de exercícios e atividades que começa com a distribuição, pelo professor, de um texto fotocopiado para cada aluno presente — um e-mail seguido de exercícios e atividades. Após fazer uma leitura em voz alta, o docente teria pedido a todos os alunos que copiassem o texto no caderno, pois, na aula seguinte, precisariam do texto para responder a algumas questões de interpretação. Depois dessa aula introdutória de cópia e leitura oral do texto, a autora nos informa que o professor comunicou à turma que o gênero a ser estudado era o e-mail. Em seguida, comparou-o oralmente à carta, enfatizando elementos ligados à estrutura, como os vocativos, o desenvolvimento do corpo do texto, despedida e assinatura do remetente e afirmando que quem escreve o e-mail não se preocupa com a linguagem formal. Logo após, perguntou aos alunos se alguém já havia escrito um e-mail, mas não estabeleceu diálogo com os dois alunos que levantaram a mão respondendo afirmativamente. Segundo a pesquisadora, o professor continuou a aula comparando a mensagem do celular com a do e-mail, quanto ao tamanho do texto. Posteriormente, voltou ao texto de leitura, perguntando qual era o assunto do e-mail. Uma aluna respondeu, mas, segundo Cavalcante, o professor leu uma outra resposta,

⁶ Como comumente acontece, quando as práticas de outras instituições são introduzidas, em função das características da situação, como, por exemplo, os objetivos escolares.

previamente elaborada. Repetiu a informação de que quem escreve um e-mail “não se preocupa com a gramática” e leu algumas palavras no e-mail que comprovariam tal afirmação. Fez perguntas orais sobre o texto, para os alunos localizarem informações. Esclareceu à turma que ele próprio tinha “pouca experiência de comunicação por e-mail”. Como fim da aula sobre o gênero, no terceiro dia, o professor propôs a escrita de um email, conforme proposto na fotocópia. O professor solicitou que não escrevessem “só uma frase, mas um texto de 10 linhas” e que tomassem “cuidado com o conteúdo”. Na mesma aula, os alunos leram suas produções.

No relato de Cavalcante (2013), fica evidente que, entre as estratégias que os alunos podem ter forjado na aula acima descrita, não está a de usar o email como uma ferramenta do mundo virtual para o contato e comunicação à distância, tal como acontece na vida social fora da escola. As palavras do discurso contemporâneo adquirem, na voz social do professor, diferentes significados na situação comunicativa do contexto escolar, povoado pelas vozes do discurso da tradição às quais o professor está claramente dando uma resposta ativa (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1979).

O segundo exemplo, também de uma situação de aprendizagem, porém não realizada na escola⁷, mostra que agências não escolares conseguem realizar a inserção na cultura digital daqueles que, embora foco das políticas de inserção, continuam à margem dela. No caso, relatado por Santos (2005), duas senhoras não alfabetizadas, de 57 e 62 anos respectivamente, entram diretamente na cultura digital, sem passar pela cultura impressa⁸ ao serem alfabetizadas utilizando a Internet. Nesse caso, o letramento das mulheres permite sua entrada no mundo impresso e no mundo digital, simultaneamente. As duas mulheres, antes utilizando práticas tradicionais para acessar e registrar informação, nas margens da cultura impressa e da digital, passam de súbito a usar tecnologias de informação do mundo contemporâneo.

Segundo relata Santos (2005), o processo de alfabetização foi desenvolvido enquanto as senhoras acessavam a Internet, buscavam páginas virtuais, acessavam o correio eletrônico, abriam e fechavam programas, apesar de ambas terem declarado,

⁷ As atividades foram realizadas num bairro popular de Campinas, que abriga uma grande favela, e no qual atuam diversas ONGs e agências de desenvolvimento. Foi parte do projeto Comunidade Saudável, desenvolvido pela UNICAMP na época.

⁸ Nomenclatura de Santaella (2004, p.13), que distingue seis tipos de formação cultural: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital segundo o canal para a transmissão de informação, que têm a capacidade, segundo a autora, “não só de moldar o pensamento e a sensibilidade, mas também de propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais”.

antes do início do processo, que nem imaginavam o que ‘essa Internet’, que queriam usar para estar em contato com filhos distantes, poderia ser.

A utilização de analogias teria facilitado a compreensão das funções de alguns ícones (voltar, avançar, página inicial, correio, pesquisar, etc.) e, nas páginas visitadas (Danone, Unicamp, Cadê, Museu Histórico Nacional), a observação das gravuras, a disposição dos textos e a forma de observar gravuras e páginas (maximizando e minimizando) constituiu a base do letramento digital e da alfabetização das duas senhoras. A decodificação propriamente dita, de letras em palavras, ou de palavras nas legendas, tornou-se uma maneira estratégica de compreender a função dos ícones. Por exemplo, ao reconhecer o desenho da carta na barra de ferramentas, uma das senhoras, apesar de nunca ter escrito nenhum endereço ou posto uma carta no correio, porém conhecendo a função de ambos, associa o ícone ao uso do correio, um tipo de correio que não precisa ser visitado presencialmente para poder enviar a carta. Para a outra senhora, a ‘caixinha’ de correio para recebimento de mensagens, na qual procurava seu nome, tinha o sentido análogo ao recebimento da carta comum.

As duas estudantes precisavam da mediação de Santos (no seu duplo papel de agente de letramento e pesquisadora) para realizar procedimentos necessários à escrita, ao envio, à busca e à leitura das mensagens. Depois de recorrerem a pistas dos hipertextos que encontravam no caminho, as funções relacionadas a algumas ferramentas do correio de uso mais frequente ou mais conhecidas iconicamente passaram a fazer sentido para elas.

As aprendizes usavam estratégias de decodificação da imagem, assim como estratégias de associação com o mundo letrado (decodificação de palavras como o nome próprio ou nome de um site muito visitado) na produção de inferências. Segundo explicita Santos, (2005, p.111) “palavra e imagem desempenhavam a função de fornecer o sentido da ação a ser executada”. Ou seja, era o hipertexto, texto multimodal e multissemiótico da Internet, o que fornecia o sentido para as buscas e seleções individuais, próprias da cultura digital, propiciadas pelas novas tecnologias de informação.

No primeiro exemplo discutido nesta seção, o professor, acuado pela necessidade de seguir orientações curriculares apoiadas em teorias que ele entende mal, e sem estratégias ou modelos práticos, tenta trazer o contemporâneo, o gênero, o digital,

para a sala de aula, mas o faz de forma enviesada, quase irreconhecível para a academia, responsável pela sua formação. A situação é muito semelhante às observadas há 25 anos: mudaram os conteúdos e as tecnologias para reprodução do material didático – o xerox substituiu o mimeógrafo, mas não as práticas: cópia no caderno, ação irrefletida em resposta a exigências curriculares. O interlocutor social (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979) do professor continua sendo o discurso tradicional escolar.

A diferença entre estes e o caso mais bem sucedido, da alfabetização via Internet, está no fato de as atividades do segundo exemplo fazerem parte de uma proposta liberada de exigências em relação à adoção de determinada teoria ou matriz curricular que legitima os saberes das duas alunas - analfabetas, mulheres, pobres e idosas - a fim de atender suas necessidades e desejos.

As três formas diferentes de trabalhar - a aula tradicional melhorada, a aula tradicional fantasiada de digital e a aula digital - ocorrem neste milênio e, portanto, são todas contemporâneas, pois estão relacionadas com exigências de novos modos de trabalho para atender novas demandas sociais de sujeitos reais, que vivem no mundo da cultura digital, e da cultura impressa, e sabem que estão nas margens em relação àquilo que é em geral socialmente valorizado. Entretanto, nem todas são igualmente bem sucedidas na criação de oportunidades para que os sujeitos abandonem um tempo e um espaço de desigualdades.

2 Quais Textos? Quais letramentos?

No letramento digital, o texto ou hipertexto tem uma organização em que a linguagem verbal, a imagem e o som⁹ têm um papel importante na significação, exigindo uma leitura na qual o próprio leitor define quais elementos ler, em qual ordem, seja ele altamente proficiente ou iniciante no processo de aquisição da língua escrita, como mostrou o exemplo da seção anterior, no qual cada uma das mulheres em processo de alfabetização definia seus pontos de entrada nas páginas da Internet e desenhava seus caminhos de leitura.

⁹ Nesta seção, focalizaremos exemplo de textos em que a imagem desempenha um papel importante.

O impacto do texto digital, com suas combinatórias de diversas linguagens com modos específicos de significar; a constatação do aumento progressivo da presença da imagem no texto em que antes predominava a linguagem verbal; e o interesse em estudar essas mutantes formas de comunicação definiram, em 1996, para o chamado “New London Group”¹⁰ (Grupo de Nova Londres), um novo objeto de estudo, os multiletramentos. No texto de declaração de princípios dos pesquisadores do grupo, de orientação pedagógica, os autores advogam por uma concepção de letramento muito mais ampla do que aquela que em geral embasa o trabalho escolar, e propõem o ensino de multiletramentos, isto é, a inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos - linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual - inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo.

As múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias. Pela sua relação com as mais recentes tecnologias de informação e comunicação, como o letramento digital, e com uma concepção aberta e múltipla dos textos que circulam num contexto “de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas” (CAZDEN et al., 1996, p.61), uma proposta para o ensino de multiletramentos como um dos modos de inclusão bem sucedida na cultura da escrita é sinônimo de contemporaneidade.

Todavia, os multiletramentos envolvem o abandono do discurso que preconiza, segundo Chartier (2011, p.59) “a leitura lenta, atenta, exaustiva de um corpus fechado, de textos escolhidos com cuidado e relidos de geração em geração”, que imperou, segundo o autor, até a década de 1960 na França e até bem mais recentemente no Brasil, onde podemos talvez remontar a emergência de um discurso alternativo à década de publicação dos PCN, no final dos anos 1990.

Ao observarmos os currículos oficiais para o ensino, em diversos estados e municípios do país, percebemos que novelas gráficas, livros ilustrados, jornais e revistas populares são tolerados, mas não aparecem como objetos de estudo e análise. Os

¹⁰ O texto fulcral do grupo foi assinado pelo Grupo de Nova Londres, uma colaboração dos seguintes pesquisadores da Austrália, Inglaterra e dos Estados Unidos: Courtney Cazden; Bill Cope; Norman Fairclough; Jim Gee; Mary Kalantzis; Gunther Kress; Allan Luke; Carmen Luke; Sarah Michaels e Martin Nakata, todos membros participantes do Projeto Internacional de Multiletramentos (International Multiliteracies Project).

significados sociais de diferentes formas verbais e não verbais, que geralmente são específicos de uma cultura - palavras, letras, cor, tipos de fontes, layouts, desenhos - e os modos em que são intencionalmente combinados para ressoar e construir outros significados por artistas gráficos, publicitários, desenhistas, cartunistas não são levados em conta na interpretação do texto multimodal e de seus variados suportes, apesar de a imagem estar ocupando, suplantando, até, a palavra escrita em muitas situações comunicativas de diversas instituições letradas.

Conforme Dondis (1973, p.182), o letramento visual implica compreender “os meios para ver e compartilhar significado em algum nível de previsibilidade universal”. De fato, os elementos imagéticos na comunicação internacional fortalecem as possibilidades de participação no mundo globalizado, apesar das barreiras linguísticas.

Quando a capacidade de interpretar e expressar-se por meio da modalidade visual icônica é desenvolvida, são desenvolvidos critérios que vão além tanto das nossas capacidades intuitivas ou inatas, comuns a todos, para interpretar imagens quanto dos gostos individuais e das preferências pessoais condicionadas pelo contexto, pelo modismo, por restrições socioeconômicas. O conhecimento propicia interpretações baseadas num sentido de adequação e prazer estéticos e, por sua vez, esse nível de desenvolvimento cria autonomia, pois envolve tanto o domínio da modalidade, quanto o controle dos efeitos que ela é capaz de produzir.

Quanto menos passivos e mais participativos os fruidores de textos multimodais e intersemióticos (dos multiletramentos), maiores as possibilidades de que a réplica à linguagem icônica envolva o uso da “inteligência visual” (DONDIS, 1973) no lugar da intuição maleável e passível de manipulação por aqueles que detêm o ‘discurso autoritário’ ou de ‘autoridade’ (BAKHTIN, 2004). Nesse sentido, o grupo de Nova Londres está acertado em considerar os multiletramentos objeto pedagógico relevante para o aluno da escola contemporânea.

No entanto, a dimensão da contemporaneidade no ensino de práticas de letramento não tem somente a ver com o ensino daquilo que há de mais avançado tecnologicamente, ou aquilo que é mais funcional e, portanto, terá maior serventia escola afora, embora ambos sejam aspectos importantes para determinar objetivos educacionais. A contemporaneidade diz respeito à flexibilidade e ao respeito pela cultura do outro para garantir a inserção tranquila do aluno nos novos modos de fazer

sentido via escrita na sociedade tecnológica em que imagem e texto escrito imperam. Ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar para propiciar as condições para que o aluno satisfaça seu desejo.

Vejam os exemplos, não como sugestão de atividade, mas como proposta da qual podem ser abstraídos princípios gerais para a elaboração de atividades didáticas com conteúdos relevantes para a vida contemporânea. Ele mostra que, mais do que a compreensão literal de um conceito novo, ou a aderência rígida a um modelo teórico, como o de multiletramentos, ou do letramento digital, ou de gêneros, o professor ou agente de letramento precisa construir matrizes de atividades independentes de condicionamentos e restrições socio-históricas que afetam a situação comunicativa na escola. Atividades que preferencialmente levem em conta os recursos aos quais os alunos efetivamente têm acesso e embasadas numa leitura mais aprofundada da teoria, transformada pela situação, que reflita uma compreensão ativa da complexidade da teoria que informa a prática, tornando assim, o “signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p.78-79).

É importante lembrar que a leitura superficial da teoria, origem de atividades em que a compreensão ativa do aluno é irrelevante para dar continuidade ao diálogo emergente na aula, reflete, por sua vez, o descompasso entre a palavra do formador universitário e a atitude responsiva do professor em formação (inicial ou continuada) nas aulas dos cursos de formação. Se acreditamos, como Bakhtin postula, que “quando o ouvinte percebe e entende o significado (o significado linguístico) do enunciado, ele simultaneamente assume uma atitude responsiva ativa” (1986, p.68)¹¹, então, a responsabilidade do formador na cadeia de enunciados que se concretiza na escola é inegável¹².

A proposta de atividade incide sobre a dimensão multiletrada de práticas de uso da escrita no contexto de cursos iniciais de alfabetização, em geral oferecidos por períodos curtos, entre um e três semestres, antes de o aluno passar a cursar o curso supletivo básico na EJA.

¹¹ Na tradução inglesa do original russo, no livro editado por Holquist e Emerson (1986): “The fact is that when the listener perceives and understands the meaning (the language meaning) of speech, he simultaneously takes an active, responsive attitude toward it”.

¹² Convicção que orienta o programa de pesquisa do Grupo Letramento do Professor, Plataforma Lattes, http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

Há tempos a literatura especializada mostra que uma das grandes motivações para o adulto e o idoso¹³ frequentarem pela primeira vez ou voltarem para a sala de aula após décadas e décadas de trabalho pesado tem a ver com o desejo de construir uma identidade de “alfabetizado” junto a instituições financeiras, comerciais, burocráticas, como o banco, o crediário, o Registro Geral de identidade, etc. E, para esses alunos, essa nova identidade está inextricavelmente ligada à capacidade de assinar o próprio nome (KLEIMAN, 2000; PEREIRA, 2014).

Instituída por decreto na França, em 1554, em escrituras públicas, a assinatura passou a ser exigência para validar documentos (FRAENKEL, 1995); pode-se dizer, portanto, que sua emergência coincide com a emergência da cultura escrita impressa no século XVI. Porém, os tempos mudam e, na era da cultura digital, para usar a denominação de Santaella (2000), a assinatura eletrônica ou digital pode substituir algumas das funções da assinatura, que, de acordo com Hawkins (2011), são: autenticação, integridade dos dados (garantia de que eles não foram adulterados), e garantia de que o signatário estava ciente de que estava assinando (“non-repudiation”). E, assim, o objetivo de muitos adultos e idosos de não ter que colocar o dedo em algum documento por não saber assinar o nome — quando hoje nem precisamos assinar o cartão de crédito porque uma senha de números cumpre essas funções — pode nos parecer, além de obsoleto, bizarro, míope até, particularmente se considerarmos os grandes e gerais objetivos educacionais de EJA, que visa alfabetizar para a cidadania e para a vida, para o qual o aluno deverá, citando apenas um exemplo, “reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade” (MEC/AÇÃO EDUCATIVA, 2001, p.47).

Mas a assinatura é uma forma de expressão pessoal, de autoria e de identidade. Ela é única e nos representa publicamente. Ela está conectada a nossas mudanças de fases na vida, mudando quando passamos da juventude para a idade adulta e para a velhice. E, nesse sentido, sua aprendizagem significa muito mais do que aprender a traçar o nome por meio da letra de mão ou cursiva. A assinatura é a imagem que apresentamos ao mundo das instituições e relações públicas, um ícone por meio do qual queremos que o mundo nos veja.

¹³ De fato, muito mais comumente, da mulher idosa.

Aqueles que são escolarizados na hora certa criam a assinatura que os apresentará mundo afora praticando a escrita do nome e sobrenome, com ou sem ornamentos artísticos, horas a fio, rabiscando diversas possibilidades nos seus cadernos enquanto ‘escutam’ o professor dar a sua aula. Um monograma com suas iniciais ou algum símbolo que só faz sentido para quem o rabisca pode vir a se transformar na assinatura inicial:



Fig. 1: Imagens de assinaturas

Entretanto, tais atividades - exercícios lúdicos de afirmação identitária do adolescente e pré-adolescente - estão efetivamente interdidas para o adulto ou o idoso que, aos 40, 50, 60, ou 70 anos de idade, dão início a suas trajetórias escolares. Esses alunos devem ficar praticando letras de forma e a forma das letras, copiando palavras da lousa e é assim que, quando chegam ao fim do curso, depois de um ou dois anos de aulas na modalidade EJA, os alunos terminam sem conseguir atingir ‘o sonho’ de aprender a assinar o nome, aquilo que era seu maior objeto de desejo.

O professor acredita que não pode tomar o ato de assinar como objeto de ensino, porque, como os programas de formação geralmente orientam, precisa primeiro ensinar o alfabeto e os alunos precisam saber escrever o nome, em letra de forma, antes de passar ao ensino da letra manuscrita. Todos assuntos importantes, mas não para esse adulto aprendendo a ler e escrever nessa fase de sua vida. Será que o adulto precisa esperar tanto quanto a criança, que apenas no terceiro ano de escolaridade começa a aprender a letra manuscrita, após muitas horas fazendo letras de forma e exercícios de coordenação motora? Ou pior, estaríamos nos pautando nas práticas de contextos não locais, estrangeiros, nos quais a letra cursiva sequer faz parte do currículo na atualidade pela futilidade desse objeto de ensino, já que as crianças são alfabetizadas usando seus *tablets* pessoais?

No contexto brasileiro das aulas de EJA em zonas recônditas¹⁴ do país, faz muito mais sentido considerar o gesto de assinar como texto multimodal, com elementos da linguagem icônica e da linguagem verbal, uma forma de arte mais próxima da antiga caligrafia, do que o penoso gesto de escrever uma letra do código que está sendo aprendido.

Remontar a uma técnica de escrita dos escribas medievais, anterior à escrita impressa, como a caligrafia, não implica remontar à prática copista dos escribas medievais¹⁵, pois o aluno terá que inventar, usar sua imaginação, criar, tal como artistas e calígrafos o fazem:



Fig.2: Alexey Chekal, Ucrania; Jaime de Alabarracin, Espanha; Jean Larcheer, França¹⁶

Os textos da mídia impressa imitam, cada vez mais, as formas de organização do texto intersemiótico por excelência - o hipertexto - e nos propiciam leituras cada vez mais livres, em que diferentes modos de comunicação contribuem com diferentes significados. A escola é um lugar para a invenção - de projetos, de gêneros, de textos. E a caligrafia é uma forma de escrita que permite interpretar textos que o sujeito não consegue ler, seja porque não conhece a língua ou porque não conhece o sistema da escrita. Ou seja, como se fossem imagens de arte, que também podem participar das atividades:

¹⁴ Como na escola da comunidade Saquinho, na Bahia, descrita por Pereira (2014), onde as mulheres adultas e idosas participavam do Programa TOPA - Todos pela Alfabetização - com duração de 08 meses, ou 360h/aula. Segundo a autora, as idosas participantes da pesquisa declararam repetidas vezes que queriam realizar o sonho de assinar o nome mas, depois de dois semestres de aula, ainda não tinham realizado esse sonho.

Consta no site do programa, iniciado em 2007, que realiza também a formação continuada de professores alfabetizadores extraídos da comunidade e a produção de material didático-pedagógico, dentre outras ações. A formação dos bolsistas (alfabetizador, tradutor intérprete de libras e coordenador de turmas) é parte estruturante do programa e é realizada em institutos, universidades públicas e privadas, selecionadas anualmente, via Edital, para se constituírem em Unidades Formadoras. Segundo o site do Programa, “a TOPA da Bahia foi estruturada de modo a atender as especificidades do processo de ensino-aprendizagem, respeitando a realidade local”. Também segundo o site, no programa, “as especificidades das comunidades são tratadas caso a caso”. <http://institucional.educacao.ba.gov.br/topa>

¹⁵ Como muitas crianças nas escolas hoje, que só copiam sem entender o que estão copiando.

¹⁶ <http://calligraphy-expo.com/eng/Personalities/Participants.aspx>.



Fig. 3: Andrea Wunderlich (2008) Por onde voltar?

Dar um novo sentido a uma técnica em desuso e decadência, ressignificando-a como uma linguagem híbrida - entre letra e desenho - que propicia a expressividade gráfica e emocional, envolve, definitivamente, multiletramentos e, nesse sentido, a prática é contemporânea. É claro que seria mais interessante, moderno, abrangente, ter como objetos de leitura o livro ilustrado, ou o anúncio publicitário que, embora curtos (uma vantagem para quem está aprendendo a ler), exibem todas as características do texto multimodal que usa diversos sistemas semióticos. Mas o percurso individualizado da prática local se perderia.

Fazer monogramas, desenhos e combinações livres de letras pode parecer estranho fora do contexto que lhes dá sentido. Mas as práticas de letramento são situadas e locais, o que envolve levar em conta a história do aluno. Chartier (2011, p.60) nos lembra disso quando afirma que

Como sabemos ler e temos lembranças da nossa aprendizagem, nossa experiência de leitor e de antigo aluno estrutura nossas categorias de recepção, mesmo contra a nossa vontade. Se, além disso, o pesquisador é um pedagogo, o absurdo didático de um método salta aos seus olhos, antes mesmo que ele possa descrevê-lo. O método silábico, da leitura de cor é absurdo em relação às finalidades contemporâneas da leitura, mas talvez não o seja, levando-se em conta as finalidades antigas. Isso significa que a própria leitura tem uma história.

Uma história que, para fazer sentido no nosso tempo, tem que incorporar a história do aluno. E o adulto não alfabetizado carrega uma história tão ou mais importante que a do currículo validado e testado.

Considerações finais

Conceitos cristalizados sobre currículos, programas e métodos, por melhores que sejam, não dão conta de toda a necessidade do ensino e da aprendizagem, e muitas vezes deturpam a nossa compreensão da escola e do letramento escolar.

O professor na contemporaneidade conhece os saberes e as capacidades de seus alunos e é capaz de desenvolver estratégias para resgatar alguns desses saberes, conhecimentos e práticas, a fim de usá-los na construção de práticas letradas importantes para a vida social.

Neste trabalho, argumentamos que, nos espaços e condições da sociedade contemporânea, desenvolvemos, a toda hora, novos e múltiplos letramentos em resposta às demandas de uma cultura dominada pela imagem e a escrita – impressa ou digital — que se caracteriza por rápidas e sucessivas mudanças. Certamente, nesse contexto, a escola pode inovar e ousar com a intenção de captar o caráter múltiplo e plural do fenômeno do letramento, no qual as relações de sentido se definem pela multiplicidade de sistemas semióticos envolvidos, e pelas constantes transformações que originam e que os afetam.

O impacto do letramento, nessa época de mudanças e de transformações, toma grande proporção na vida das pessoas, pois se torna imprescindível à sobrevivência do cidadão na sociedade da tecnologia e da informação, da transformação e da transitoriedade. E para acompanhar as novas demandas da sociedade contemporânea, o estudante precisa ler, interpretar e posicionar-se. No entanto, para agir no mundo contemporâneo, o próprio aluno deve desenvolver estratégias de acesso à informação e traçar os caminhos que fazem sentido para ele. O agente de letramento, que pode ser o professor, um voluntário da comunidade, um pesquisador, orienta o trabalho do aluno fornecendo materiais relevantes e modelos de atividades significativas.

Problematizamos o papel da escola na preparação de sujeitos capazes de usufruir das vantagens do mundo contemporâneo, por meio de exemplos de atividades de ensino

das quais foi abstraído um importante conceito geral: assim como o aluno não pode se limitar ao papel de consumidor acrítico de produtos e de ideias, o professor também deve se constituir num produtor dos seus próprios pensamentos, criando atividades de ensino significativas para o aluno por meio do engajamento em práticas para o acesso, seleção e uso de textos multimodais da cultura digital. Se é exigido da escola que forme sujeitos autônomos e emancipados e não autômatos, o ensino superior deve também formar professores que não se limitem a ‘aplicar’ teorias impostas pela academia, mas que as entendam não como comandos para ação imediata, mas como, na descrição de Bakhtin (1986, p.69), “gêneros da complexa comunicação cultural”¹⁷, a serem refletidos e, após reflexão, relacionados — complementados, polemizados, transformados — com outros gêneros do discurso pedagógico. E para isso, tal como o professor em relação ao seu aluno na escola, o formador universitário deve tomar o aluno do curso de formação como um participante real na situação comunicativa.

Na contemporaneidade, o letramento torna-se um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais. Na nossa realidade, com alto índice de analfabetismo (funcional ou não), isso faz toda diferença. As relações entre letramento e poder, muito discutidas sob o prisma dos letramentos legitimados pelas instituições de prestígio, têm na escola um de seus mais expressivos expoentes: concentrando-se nos cânones literários, nos clássicos consagrados, ficam de fora as leituras funcionais, de uso cotidiano, mesmo que sejam essenciais para atingir os objetivos do aluno. Isso precisa ser mudado para a escola se tornar menos elitista, tradicional e autoritária e passar a abraçar as metas da escola contemporânea e a disseminar as práticas de letramento - aliás, de acesso à informação dessa sociedade - aos que têm sido barrados da escola ao longo da história brasileira.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Discourse in the Novel. In: BAKHTIN, M. M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Michael Holquist (Ed.). Trad. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 2008, p.259-422.

BAKHTIN, M. M. The Problem of Speech Genres. In: BAKHTIN, M. M. *Speech Genres & Other Late Essays*. Caryl Emerson and Michael Holquist (Ed.). Transl. Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986a, p.60-102.

¹⁷ Na tradução inglesa do original russo, no livro editado por Holquist e Emerson (1986): *genres of complex cultural communication*.

- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução do francês de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1979.
- BAUMAN Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CAVALCANTE, R. A. *Entre o que se diz e o que se faz: o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros do discurso*. 2013. Dissertação. (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Acre, Rio Branco.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, *Harvard Educational Review*, Harvard, Vol. 66, Nº. 1, Spring 1996, p.60-92.
- CHARTIER, A. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário L. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*, São Paulo: Editora Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p.49-68.
- DONDIS, D. A. *A Primer of Visual Literacy*. Boston: MIT Press, 1973.
- FRADE, I. C. A. S. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa, In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p.177- 200.
- FRAENKEL, B. A assinatura contra a corrupção do escrito. In: BOTTÉRO, J., MORRISON, K. et al. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995, p.81-100.
- HAWKINS, C. *A History of Signatures: From Cave Paintings to Robo-Signings*. Create Space Independent Publishing Platform, 2011.
- KALMAN, J. *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Secretaría de Educación Pública, 2004.
- KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. et al. *O ensino e a formação do professor*. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- KLEIMAN, A. B.; VIEIRA, J. A. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação, In: MAGALHÃES, I., CORACINI, M. J. & GRIGOLETTO, M. (Orgs.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Paulo: Editora Claraluz, 2006, p.119-132.
- MEC/AÇÃO EDUCATIVA. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento*. São Paulo/ Brasília, 2001.
- PEREIRA, Á. S. *Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho*. 2014. Tese. (Doutorado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador.
- SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano*. Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTOS, I. C. L. *Letramento digital de analfabetos por intermédio do uso da internet*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Multimeios), Unicamp, Campinas.

VIANNA, C. A. D. *A formação continuada de professores e a educação a distância: novas possibilidades*. 2009. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada), Unicamp, Campinas.

WUNDERLICH, Andrea. *Where to Come Back?* Papel lana, tinta sumi, caneta automática, 43x 63 cm. Exposição Internacional de Caligrafia, 2008, Disponível em http://calligraphy-expo.com/eng/Personalities/Participants/Andrea_Wunderlich/Work.aspx?ItemID=286

Recebido em 04/07/2014

Aprovado em 08/11/2014