

LER E ESCREVER EM UMA PERSPECTIVA DE (MULTI)LETRAMENTOS

MAGALHÃES, Edna Maria Santana
Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da
Universidade Federal de Minas Gerais
ednamagalhaes123@hotmail.com

Resumo: Este estudo apresenta alguns dos resultados de uma pesquisa de doutorado, realizada com alunos ao fim do Ensino Fundamental e seus professores de Ciências, Geografia e Matemática. O objetivo foi apresentar, caracterizar e analisar as concepções de leitura e de escrita desses professores e suas estratégias para o desenvolvimento de letramentos escolares dos alunos e qual o impacto dessas nas práticas sociais dos alunos em seu dia a dia. A divulgação de resultados de alunos brasileiros em avaliações sistêmicas (Prova Brasil/SAEB/ENEM/ENCCEJA/PISA) e processos seletivos realizados com alunos, principalmente, de escolas públicas demonstram a necessidade de se discutir as práticas de ensino de diferentes campos do conhecimento e sua relação com a formação de sujeitos com habilidades de letramentos múltiplos. O suporte teórico foi composto por estudos que têm o(s) letramento(s), a oralidade, a escolarização e a interação em sala de aula como foco e abordam a linguagem como uma atividade em processo. Essa opção teórico metodológica propiciou o estudo dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos entre os sujeitos nas aulas e uma reflexão sobre possibilidades e estratégias de desenvolvimento de habilidades de letramentos múltiplos no contexto escolar, assim como detectar o ponto de estrangulamento das práticas docentes e dos livros didáticos: o desconhecimento de como se processa a leitura e a escrita do objeto de estudo de cada disciplina escolar. Ao mesmo tempo, foi possível levantar dados que contribuem para uma avaliação equivocada dos conhecimentos apreendidos pelos alunos a partir de uma perspectiva de avaliação de resultados e não de processos. Afinal, ler e escrever, é para os professores de uma forma em geral, responsabilidade única e exclusiva do professor de português. Embora essa não tenha sido uma das questões observadas durante a pesquisa (por ser óbvia, segundo o senso comum!), pode-se verificar que os professores pesquisados consideram óbvios demais os objetos de conhecimento com os quais lidam no dia a dia e, portanto, a mediação durante as aulas é concernente aos conteúdos e não aos modos de dizer cada objeto da área, nem às formas de linguagem usadas para expressá-lo no livro didático, em outros recursos didáticos ou na fala do professor. Desse modo, o *modus operandi* da sala de aula, no tocante às múltiplas linguagens usadas com os alunos resulta em uma avaliação ineficiente e inadequada quanto aos reais aprendizados dos alunos e às habilidades de letramentos, ditos, escolares.

Palavras-chave: Letramento; escolarização; linguagem; interação em sala de aula.

1. Introdução

O período de escolarização correspondente aos oito ou nove anos de Ensino Fundamental é considerado uma importante fase no processo de construção de habilidades de leitura e de escrita por crianças e adolescentes. Pelo menos, é de se pressupor que esse possa ser um tempo suficiente para que os sujeitos sejam considerados alfabetizados (SOARES 2003a, 2003b, 2006) e capazes de desempenhar ações várias e de diferentes níveis de complexidade do que apenas a (de)codificação do sistema de escrita. Contudo, os resultados de avaliações sistêmicas, de pequena (internas à escola, municipais) ou de larga escala (estaduais, nacionais e internacionais), demonstram que essa não é a realidade quando se avalia a leitura e a escrita

de uma grande maioria dos alunos no Brasil e em vários países do mundo. Vê-se que houve um avanço nos programas de acesso à escola e de permanência dos alunos neste contexto, não importa se esses sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Mas o que se busca hoje na escola? O que a escola deve fazer para desenvolver nos indivíduos habilidades de letramentos para que eles exerçam plenamente sua cidadania?

2. Estar na escola é estar no mundo?

Ler e escrever se tornaram atividades essenciais à vida do homem moderno. No entanto, não basta aos indivíduos apenas serem capazes de (de)codificar os sistemas de linguagem e apropriar-se de recursos e de técnicas da escrita, ou seja, não é suficiente que sejam alfabetizados (SOARES, 2003a). Eles precisam, além disso, dominar um conjunto enorme de habilidades linguísticas e não linguísticas e uma multiplicidade de códigos de linguagens que lhes possibilitem transitar por diversos contextos sociais. Depreende-se que, nas diversas situações cotidianas no mundo contemporâneo, os sujeitos – em contextos sociais – têm a sua volta e a seu dispor uma pluralidade de interações, expressas por diferentes recursos e técnicas e que possibilitam a materialização em diferentes formas e registros interacionais, que caracterizam, pois, os *códigos languageiros* (MAINGUENEAU, 1993, p. 104) que são mobilizados em função da pluralidade de sentidos que se necessita ou se deseja construir. Essa noção de código languageiro é nos cara porque não há como conceber qualquer atividade de interação social sem considerar uma conjuntura determinada: os interlocutores, o tempo, o espaço, os conhecimentos prévios partilhados pelos interlocutores, a escolha de recursos enunciativos de naturezas distintas (linguísticas, não linguísticas e semiolinguísticas), as tecnologias necessárias para dar expressividade e significação à enunciação, os objetivos e as funções de sua realização. Todos esses elementos são ativados em função de uma dada situação discursiva.

Com isso, dá-se ênfase à ação dos sujeitos através de códigos ou sistemas de linguagem/languageiros e o isso é feito com o fim de explicitar que suas práticas sociais (HALL, 2005) se pautam por práticas com a linguagem. Essa é constitutiva do sujeito e não se concebe a instituição de qualquer atividade de interação social sem a sua ação com, pela e na linguagem.

A inserção no universo da escrita, contudo, se tornou tão relevante que é uma condição para o indivíduo ter acesso a determinados bens e serviços, a melhores condições de existência e de pertencimento a um dado (ou pretendido) grupo social. Essa forma de comunicação entre os homens é de tal forma valorizada que, principalmente no Brasil, o ingresso e a frequência das crianças na escola são hoje regulados por lei federal e pode tornar-se caso de polícia se as famílias não matricularem os filhos de seis a quatorze anos em escolas. Além disso, esse acesso é importante para os processos de socialização de alunos e, com isso, contribui para a melhoria das condições de existência (amenizar e evitar situações de violência, de marginalização, de consumo de droga, de saúde pelo acesso à merenda escolar, higiene, prática de esportes, acesso a bens e serviços diversos, etc.) dos estudantes e suas famílias.

Se, por um lado, a escolarização assume um lugar privilegiado na sociedade, por outro, ela tem sido fonte de discussão, tendo em vista que vários dados de pesquisa demonstram que há uma lacuna entre a função atribuída social e tradicionalmente à escola e a que efetivamente ela tem cumprido, pelo menos, de acordo com os estudos sobre os resultados de avaliações sistêmicas: os alunos brasileiros, em geral, apresentam níveis muito baixos de letramentos em comparação com outros países. De antemão se pode afirmar que há inúmeras variáveis presentes nessa relação escola e sociedade, a saber: as diferenças sociais, econômicas e

culturais; a concepção escolar sobre a sociedade; a relação da escola com a comunidade; a formação acadêmica e profissional do professor; a remuneração percebida pelos profissionais da Educação e suas condições de existência; a qualidade dos materiais didáticos e pedagógicos; as condições estruturais e de materiais das escolas; os programas ou cursos de formação docente; as diversas práticas docentes; o (re)conhecimento ou não por parte da família e dos educandos do papel da escola (e importância dessa) como um dos fatores de mobilidade social.

Essas variáveis são apenas alguns elementos presentes na complexa relação escola e sociedade e nos coloca diante do questionamento sobre as práticas de letramentos escolares e a sua relação com os diversos letramentos (SOARES, 2003a, 2003b, HAMILTON, 2002) e múltiplos letramentos (ROJO, 2009) que os sujeitos se defrontam no cotidiano de sua vida dentro e fora da escola. Conceber, pois, a linguagem discursivamente pressupõe o reconhecimento da existência de variadas condições de produção presentes e constitutivas do processo de interação verbal no que se refere aos contextos sociais: sujeitos, espaços, objetivos, conhecimentos prévios, tempos e modos da enunciação, a inter/relação dos sujeitos com outros contextos sociais e desses contextos, as práticas sociais e as práticas de/com linguagem. Ao se pensar o mundo da escola, encontramos linguagens diversas presentes no conjunto de materiais didáticos, com níveis de complexidade distintos de leituras e de escritas dos sujeitos escolares nas várias disciplinas. Somam-se a isso, os modos de cada professor apresentar e tratar o seu objeto de ensino, pois cada campo do conhecimento se reveste e se traduz em forma(s) de linguagem(ns), para além do sistema alfabético, que possibilita a compreensão desse objeto com que o professor, não importa de qual área, trabalha. Além disso, não é válido dizer que só se lê ou se produz textos em contextos escolares ou em função desses, porque se produz textos em todos os momentos e situações de interação verbal. A escrita – objeto em excelência da escola - é só uma das possibilidades de se efetivar a comunicação entre os homens e de esses circularem pela sociedade.

Embora específicas e guardadas as devidas proporções, as práticas de leitura e de escritas escolares aproximam-se de situações cotidianas de letramentos – pois, são aquelas entendidas também como uma modalidade de prática social e de práticas de linguagens - e que umas e outras se inter-relacionam, com vistas à interação ou à realização de ações diversas. Os estudantes, quando estão no contexto da sala de aula, representam papéis sociais assim como qualquer pessoa em todos os momentos de sua vida. Há, contudo, elementos – pensando a sala de aula de uma perspectiva mais tradicional, ou seja, a escola como transmissora de conhecimentos -, que só estão presentes na sala de aula, por exemplo: os sujeitos ali estão para ‘aprender’ formalmente o que professores têm a ‘ensinar’-lhes; as atividades de escrita e de leitura estão mais focalizadas na realização de exercícios para algum tipo de avaliação oral e/ou escrita, estando, portanto, as atividades dos estudantes com a língua e a linguagem motivadas pela função pedagógica de “ensinar/aprender” algo. Nesse contexto, os estudantes estão sempre sendo cobrados de uma forma ou de outra para fazer/construir alguma competência relacionada aos conteúdos estudados nas disciplinas escolares. Na base de todas essas práticas está a língua(gem) em suas múltiplas expressões, e, por isso, defende-se a tese de que letramentos múltiplos se realizam (HAMILTON, 2002¹ *apud* ROJO, 2009; ROJO, 2009) no contexto escolar e contribuem para que o sujeito possa desempenhar com mais segurança e eficiência, em outros contextos sociais, distintas práticas de letramentos.

¹ HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F., HANSON, A. & CLARK, J. (Orgs. *Perspectives on learning*. Routledge: Open University Press, 2002, p 176-187.

Letramentos múltiplos são as “**competências básicas** para o trato com as **línguas**, as **linguagens**, as **mídias** e as **múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p.119). Nesse ponto de vista, propõe-se conceber os letramentos múltiplos como centralidade no processo de ensino e aprendizagem, pois os usos e práticas de linguagem que se realizam em um mundo globalizado se interpenetram no espaço escolar e caracterizam-no como um *locus de práticas de letramentos* e também o extrapolam.

3. Alfabetização e letramentos múltiplos em ação

Está em foco na escola: o saber escolar que é outra instância de experiências e de aprendizados a ser construído pelo aluno. Um desafio para professores e para alunos: desenvolver competências de práticas de/com/nas linguagens para lidar com a leitura e a escrita escolares e para as atividades sociais que nelas se ancoram.

Faz-se a referência a linguagens e não apenas linguagem, porque a sociedade contemporânea – mais do que as de outras épocas – está construída nos pilares de um mundo letrado e que se mescla com diferentes sistemas articulados de comunicação, com níveis e modos de interação que propiciam (e potencializam a abrangência) da comunicação verbal e não verbal entre os homens. Isso não quer dizer que sociedades de outras épocas não faziam uso de linguagens complexa, mas, com o advento das novas tecnologias, o homem teve ampliada a sua possibilidade de interagir em sociedade e hoje não se vê limites para isso, tendo em vista que a cada dia novos mecanismos de comunicação são postos no mercado. Nunca o comércio de bens voltados para a implementação de comunicação em todas as suas formas foi tão explorado pelo homem. Se antes as novas invenções se pautavam pela satisfação de uma necessidade e de melhorar algum aspecto da vida individual ou coletiva; hoje, elas visam a uma comodidade sem medida. É possível você fazer suas transações bancárias sem ir ao banco ou médicos de uma equipe ajudam uma outra equipe a operarem um paciente estando a milhas e milhas de distância e o que é mais fenomenal, - usando equipamentos cada vez mais delicados e potentes. Este é um mundo onde as pessoas, para terem maiores oportunidades de socialização e de inserção nas mais diversas situações de interlocução, devem ser capazes, entre outras tantas coisas, de ler e de escrever de forma eficiente, além de dominar distintas tecnologias e ciências com seus respectivos códigos de acesso. É a escola a instituição a que se reserva o papel de alfabetizar e de dotar os sujeitos de competências para lidar em diversos meios sociais com tecnologias e recursos em que a leitura, a escrita e a fala (oralidade) se tornam necessárias. Como tem se caracterizado essa relação escola e sociedade diante das novas demandas que lhe foram impostas?

Para tentar responder a essa questão, é preciso entender que

O surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de mp3, TVs digitais, entre outras) implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre letramentos:

- *a vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação* nos meios de comunicação analógica e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando segundo alguns autores (cf., por exemplo,

CHARTIER, 1998; BEAUDOUIN, 2002²), mudanças significativas na maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades;

- *a diminuição das distâncias espaciais* – tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital e analógica, desenraizando as populações e desconstruindo identidades;
- *a diminuição das distâncias temporais ou a contratação do tempo*, determinadas pela velocidade sem precedentes, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram nas práticas de letramentos;
- *a multissemiótica* ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música) que o cercam, ou intercalam, ou impregnam; esses textos *multissemióticos* extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2009, p. 105-106).

Por isso mesmo, da alfabetização às habilidades de letramentos, espera-se que haja uma continuidade e variedade nas atividades propostas e nos aprendizados realizados, em termos de desenvolvimentos de graus cada vez mais elevados de leitura e de escrita pelos sujeitos escolarizados. Mas o que é letramento e como pensar esse conceito diante de tantas formas de linguagens presentes à nossa volta? Como pensar a alfabetização num contexto onde vários sistemas de linguagem coexistem com a linguagem alfabética?

Para ilustrar essa complexidade da associação e dissociação mundo e escola, não é preciso pensar no desenvolvimento das ciências e das tecnologias sofisticadas, tão pouco, na nova configuração veloz dos tempos e modos de viver, mas nos diferentes objetos de estudo presentes no espaço escolar: a escrita, a oralidade, o sistema numérico, a cartografia, as fórmulas e as notações de Física, de Química e de Matemática compostas por um sistema (alfa)numérico, as imagens constantes dos materiais didáticos, os jargões que determinam toda uma forma de dizer e de conceber um campo do conhecimento. Todos esses são modos peculiares como as linguagens se articulam, porém os seus aprendizados se fazem isoladamente por cada professor em sua disciplina escolar. Cada uma dessas disciplinas devem ser concebidas como sistemas de linguagem distintos e que dialogam entre si, mas que (inter)agem pela utilização de alguns recursos e estratégias de representação gráfica ou conceitual, cuja mesclagem forma uma outra forma de linguagem – dessa vez – multissemiótica.

Cada professor em seu conteúdo, cada aula com sua forma de ver e de lidar com as linguagens que a constituem. Expressões de um mundo conectado pela escrita, contudo desconectado pelas ações, pelas concepções do objeto de cada área, pelo desconhecimento da relação com e entre outros sistemas de linguagem e pelo modo de materialização desse objeto (escrita). Enfim, cada uma dessas práticas de/com/na linguagem determinam modos de ver, modos de agir, ou seja, um conjunto de práticas sociais que necessitam e definem um conjunto de habilidades bem específicas. Por essa razão, neste estudo, falamos em letramento no plural ou

² CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: EDUNESP, 1998.

BEAUDOUIN, V. *De la publication à la conversation. Lecture et écriture électroniques*. Reaseaux, 2002/6, nº 119, p. 199-225. Acesso em 26/03/2011 e disponível em http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RES&_116&ID_ARTICLE=RES_1160_199.

letramentos múltiplos (MOITALOPES & ROJO, 2004 *apud* ROJO, 2009³). Mais: o fato de o aluno saber, no nosso caso, o português, ler e escrever nesse idioma não garante que ele esteja preparado para falar, ler e escrever sobre o objeto de ensino de cada uma das disciplinas escolares.

Um fato é certo: a alfabetização não pode ser pensada como uma atividade localizada única e exclusivamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e específica dos professores que trabalham com a disciplina Português. A problemática que envolve a produção de significados em aulas está relacionada ao modo de ver e de dizer os objetos de estudo de cada disciplina escolar, pois os seus textos, apesar de escritos em português ou na língua materna do aluno, são impregnados ou cruzados por diferentes linguagens as quais exigem, cada uma, a sua especificidade para a leitura/a escrita, e, no conjunto, movimentos em torno de se buscar aproximar ou distanciar uma das outras ou uma de uma outra. Isso requer uma mediação maior, por parte dos professores, no sentido de facilitar a construção dos sentidos e promover o aprendizado efetivo dos alunos.

Cada campo do conhecimento exige um processo de alfabetização próprio e não adianta pensar que os alunos construirão sozinhos as estratégias para “ler ou escrever em...” se a eles não forem dadas, além dos dados para entender o campo, condições para relacionar os diferentes códigos de linguagem que nele se fazem presentes. É simples entender essa relação: um médico diz ao seu paciente – usando um vocabulário técnico e específico da Medicina – qual é o seu diagnóstico, qual é a medicação e como administrá-la. O que você acha que esse paciente vai entender se não for da área da saúde, se for alguém com baixa escolaridade ou mesmo se tiver estudos e for, por exemplo, um geógrafo? Provavelmente, não entenderá nada ou muito pouco, apesar de estarem ambos usando o português.

Ser alfabetizado em Matemática, por exemplo, implica, a compreensão das convenções (símbolos, fórmulas, grandezas, quantidades, proporções, cálculos) lógico-matemáticas, nem sempre passíveis de demonstração no mundo real para a construção de significados. Em geral, as aulas desse conteúdo remete, pelo menos quando se referencia as práticas escolares, a uma sequência de ações com a linguagem: exposição de conceitos e resolução de exercícios repetitivos para a fixação e sistematização de conceitos, em sequências e gradações definidas segundo os livros didáticos, a referência de um mundo abstrato e nem sempre com correspondências no mundo concreto. Em Matemática, nas séries iniciais, há, a exemplo do que ocorre com a língua materna um tempo para que o aluno seja introduzido no mundo dos números para apreender como se estrutura essa linguagem e que (novas) relações, a partir dela, se pode criar e de que forma elas se integram na construção de redes de significados. Esse processo de apropriação da linguagem matemática – e que não se limita ao sistema numérico - se dá simultaneamente à apropriação do sistema alfabético, ou seja, durante a fase de alfabetização. Nesse momento, o ensino de dois sistemas de linguagem se dá como um estudo complementar, apesar de ter o tempo da aula de Português e o da aula de Matemática. Nos anos iniciais do ensino fundamental, tudo é alfabetização – apropriação do código escrito.

O que significa ler em Geografia? De acordo com Callai (2005) a leitura na Geografia vai para além de se fazer abstrações e relacionar dados, lidar com mapas, com imagens de relevo,

³MOITA-LOPES, L. P. & ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias, In: BRASIL/MEC/SED/DPEM. *Orientações curriculares de Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004, p. 14-56. Disponível em http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espa%C3%A7o_Blog.html. Acesso em 10/10/2011.

paisagens, gráficos, etc. Significa compreender que tudo o que vemos no mundo a nossa volta é resultante da vida em sociedade, ou seja, da busca do homem para a sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Perceber a relação entre os diferentes dados do mundo físico e as abstrações criadas nas relações de ensino não é uma capacidade nata no indivíduo, porém um construto de habilidades bem específicas que precisam ser mediadas pelo professor desde os primeiros anos de escolarização. Ser um leitor em Geografia requer o desenvolvimento das seguintes habilidades especiais: a) o olhar espacial – ser capaz de observar e analisar o modo como se organizam e se distribuem os fenômenos no espaço, identificando as marcas de intervenção do homem; b) a leitura da paisagem – ser capaz de ler no “retrato da paisagem” as marcas das pessoas que viveram nesse espaço e dar sentido a dados concretos aparentemente vazios (as construções, os traçados de ruas, praças, monumentos), relacionando-os aos modos de vida das pessoas; c) a escala de análise – o importante é definir o grau de complexidade das informações a serem dadas aos alunos, situando-as num contexto de investigação e estabelecer as relações; d) o estudo do lugar – ser capaz de perceber a especificidade de cada lugar, nele se organizar e propor mudanças; e) os conceitos e aplicação da terminologia – ser capaz de abstrair os dados de uma realidade outra e transpô-la para o mundo concreto, incorporando o novo vocabulário e atribuindo sentido ao mundo em que vive; f) as habilidades gerais – ser capaz hipotetizar, problematizar, abstrair, relacionar, extrapolar são básicas, mas, sobretudo, deve-se desenvolver a linguagem cartográfica (reconhecer escalas, ler legendas, orientar-se num espaço); g) a cultura – ser capaz de se reconhecer como sujeito em um dado espaço, com identidade.

Ser alfabetizado, por sua vez, em Ciências é ser capaz de combinar discurso verbal – usar de habilidades de leitura e de escrita e de expressão oral -, expressões matemáticas – conhecimentos de números, habilidades de operar matematicamente -, representações gráficas e visuais – leitura e escrita de gráficos, tabelas, diagramas, imagens. – e operações motoras no mundo natural. *No Ensino de Ciências, o professor deve levar os alunos a não somente construir o sentido para cada uma dessas linguagens separadamente, mas também fazê-los entender os caminhos especiais nos quais ele (o professor) combina-as e integra-as umas com as outras* (CARMO e CARVALHO, 2009, p. 96-117).

Disso depreende-se que o problema do ensino de leitura e de escrita não é do professor de Português apenas, mas de todos que atuam no ensino e que todos - e cada um dos professores - precisam ter consciência das habilidades cognitivas envolvidas no trabalho/ensino de sua área para, desse modo, avaliar a adequação de conteúdos e suas práticas de ensino, além é claro, de como a sua (do professor) linguagem verbal e não verbal serão utilizadas.

Ainda sobre a questão das linguagens nos textos didáticos e dos professores há de se salientar que a representação de um experimento, de uma imagem, de um fato histórico por meio de um texto não verbal, é uma imagem que remete a um conjunto de fenômenos, princípios e sistemas de linguagem distintos. É um ícone de uma realidade exterior que extrapola o universo da escrita (do livro didático), mas a ele retorna e referencia. O trato dos objetos de leitura e de escrita de cada campo, em sala de aula, adota uma modelagem de um fenômeno científico e preconiza,

além disso, a importância em observar a escrita como imagem – que se desdobra em fragmentos e se reconstitui em discurso – e a imagem como escrita – que desenha o espaço e se constitui nas superfícies carregadas de sentidos – redimensiona o olhar de quem deseja superar os limites teóricos que reorganizam os conhecimentos tanto em relação à escrita quanto em relação à imagem. O visível e o legível, hoje, são apropriados pluralmente, com as condições que a contemporaneidade permite, e a escola pode

renovar, com esses elementos, os sentidos da alfabetização (BELMIRO, 2008, p. 270).

O professor precisaria, portanto, considerar que cada área lida com imagens próprias do seu campo de estudo e que a compreensão dessas pelos alunos não se realiza de forma natural. É, ao contrário, necessário reconhecer a sua especificidade, sua complexidade e o seu caráter múltiplo, pois a imagem é outro código de linguagem, com as seguintes características:

1º- a qualidade intrínseca de sua natureza indicial e simbólica vem contemplar o viés relacional da imagem como atividade social. De acordo com o texto: ...é uma imagem que se torna significativa por sua ancoragem nos conteúdos resultantes da criação imagética, e não na realidade mesma. Assim, refletir acerca de possíveis leituras de imagens pode significar também investigar que padrões de visualidade um dado contexto sócio-histórico organiza e conforma (p. 14).

2º- a necessidade de apontar as implicações da convencionalidade dos dispositivos técnicos e afirmar que o que se vê é a tradução de um modo de organizar o olhar, uma lógica sempre precária, porque está presa a um conjunto de fatores históricos, sociais, científicos. Dessa forma, *a “alfabetização visual” contempla as práticas de aprendizagem da convenção para a leitura de imagens* (p. 16);

3º- a percepção visual como uma qualidade inata do homem, numa perspectiva cognitiva de compreensão da imagem (BELMIRO, 2008, p.18).

Essa característica da imagem, apontada por Belmiro (2008), nos coloca novamente frente à questão dos diferentes sistemas de linguagem presentes no dia a dia dos indivíduos desses dois séculos, principalmente, a partir da segunda metade do século XIX: a imagem é apenas um deles e, por isso insiste-se em defender a tese de que na escola, assim como na sociedade, os falantes de uma dada comunidade linguística lida com uma multiplicidade de linguagens e códigos multissemióticos e, portanto, a importância de se pensar o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva de multiletramentos.

A transposição didática não pode ser centrada apenas nos conteúdos, em uma (re)adaptação das vozes que enunciaram os discursos constantes nos materiais didáticos. Mais do que isso, a opacidade do mundo das linguagens deve ser ultrapassada através de um trabalho em prol de os alunos conhecerem como cada uma dessas se organiza e que especificidades são a essas atribuídas, ao transpor os limites de uma para outra disciplina escolar. É mais do que pensar as diferenças vocabulares, as aplicações (usos), as condições de produção presentes na produção de uma aula, por exemplo. Trata-se de perceber as redes de significados que cada uma dessas em particular e no conjunto imprimem num texto, nos moldes do que Nascimento e Paiva (2009) concebem a noção de hipertextos e a sua relação com o princípio da recursividade da linguagem.

4. Ler e escrever em todas as áreas

A aula, entendida como um gênero discursivo, opera basicamente com o estabelecimento de relações em várias instâncias a partir dos gêneros textuais em circulação. Nela observa-se que, por se realizar a partir da oralização de textos escritos e por linguagens distintas, os modos de sua organização por si só explicitam a centralidade em usos de linguagens empregadas nas diversas disciplinas escolares. Por isso, exige dos sujeitos competências de organizar as informações para além do que é explicitamente enunciado em sala, buscando em outras situações, em outras práticas sociais, em outros discursos as referências para a produção de sentido. Isso muitas vezes não é possível e, por isso, na hora de escrever ou falar do tema de estudo, muitos professores dizem que seus alunos não conseguem interpretar ou redigir um

texto com a qualidade que se espera. Há, ainda, a questão da interlocução que também é fragmentada, pois se constrói apoiada sobre um tríptico pilar: i) todos os alunos dominam os modos, as práticas e as linguagens usadas na escola, ii) todos eles percebem os modos de articulação e construção do discurso; e iii) todos eles processam de uma mesma forma e tempo as informações.

A escola lida com diferentes linguagens que perpassam e/ou se imbricam (n) o texto alfabético e os professores, em geral, tratam-nas como elementos secundários, privilegiando a escrita alfabética ou a numérica e/ou alfanumérica, como no caso da Matemática. Como afirma Belmiro (2008), a imagem deve ser entendida como escrita, mas com vistas a uma nova abordagem, no ensino, de que a escrita não é a única forma de representação da língua(gem). Disso se afirma que os trabalhos com a escrita e a leitura nos tempos atuais demandam a “ultrapassagem” dos limites dos sistemas alfabético, numérico, imagético etc.

Cada disciplina escolar tem uma forma própria de se organizar e de metalinguisticamente referenciar o seu objeto de estudo e as linguagens que o constituem. O fato de um aluno saber ler e escrever em sua língua materna ou outra não garante que ele saiba ler e escrever outras formas de linguagens: o sistema de escrita e o sistema numérico – objetos de ensino nos anos de alfabetização - não são suficientes no e para o processo de constituição de alunos leitores e escritores em todos os campos do conhecimento escolar. Enfim, cada professor precisa ser capaz de, além de trabalhar o conteúdo, ensinar ao aluno ler e escrever na sua área, ou seja, apropriar-se dos modos de constituição e dos sistemas de linguagens que a (a área) tornam legível e passível de ser verbalizada tanto na escrita quanto na leitura.

No tocante à transposição didática, percebe-se que qualquer texto, qualquer tema, qualquer sistema de linguagem, ao ser levado para a escola, se torna um objeto de ensino e de discurso. Essa transposição nada mais é do que a oralização da escrita e ou de outros sistemas de linguagens. Nessa oralização, os textos dos livros didáticos – que buscam textualizar os objetos de estudo de campos científicos – são reproduzidos parcial ou totalmente pelos professores, mas muito pouco utilizados para leitura em sala de aula. Os alunos leem esses textos através da leitura que seus professores deles fazem e, possivelmente, em momentos de revisão para provas, resolverem problemas (por exemplo, em Matemática), responderem perguntas (estudos dirigidos, questionários), realizarem atividades em casa e, mais comumente, para a produção de resumos, mapas conceituais, esquemas. Em consequência disso: nas atividades de escrita dos alunos percebe-se que eles textualizam as falas de seus professores e, assim, retextualizam – de forma precária e desvinculada dos seus saberes - os textos dos livros didáticos.

É necessário que haja uma reformulação dos currículos com vistas a instrumentalizar os futuros professores conceitual e metodologicamente para lidar com textos em que vários sistemas de linguagem interagem e definem as redes de significação possíveis. Além disso, é importante que os professores avaliem como as estratégias discursivas empregadas no ensino podem ou não contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Há, pois, necessidade de rever as práticas com a linguagem em sala de aula, porque 1) a escrita e a leitura de textos no sistema alfabético são apenas modalidades de uso de linguagem a que o indivíduo tem acesso em suas práticas sociais, mesmo na escola; 2) linguagens é um conteúdo a ser trabalhado por professores de todas as áreas e não apenas pelo professor de Português; 3) alunos capazes de ler, de escrever e de operar com os sistemas alfabético e numérico não têm garantidas as competências de ler e de escrever em/para qualquer disciplina escolar e suas linguagens. 4) a leitura dos textos dos livros didáticos ou outros suportes textuais é uma das estratégias de

ensinar o aluno a lidar com as formas de dizer/fazer/construir sentido nos conteúdos estudados; 5) o trabalho com linguagens requer constante reflexão, pois os textos são contextual e socialmente situados e os sentidos são, portanto, dinâmicos; 6) os professores precisam considerar as perguntas feitas por eles e as perguntas produzidas pelos alunos como importantes estratégias de interação com vistas a construir verdadeiras relações de aprendizagem (MAGALHÃES, 2010).

Apesar de existirem lacunas nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita escolares e na formação de professores, é inegável reconhecer que, na escola, os alunos são postos em contato com uma gama de gêneros, tipos e suportes textuais, expressos em linguagens múltiplas e, portanto, eles vivenciam situações de letramentos privilegiadas, contribuindo, sim, para a sua prática social cotidiana. Assim, aprender a escrita seria uma das formas de se desenvolver habilidades de letramentos múltiplos (ROJO, 2009) em uma sociedade centrada na letra.

Nesse sentido, os educadores poderiam ter a consciência de que, em cada uma das disciplinas escolares, os alunos precisam ser ALFABETIZADOS, para conseguirem ler e escrever em diferentes sistemas de linguagens, ou, melhor dizendo, para ler e escrever em cada uma das áreas de ensino escolar e dessas para a vida (CARMO E CARVALHO, 2009; D'AMBOSIO, 2005; MORTIMER, 2006; MAGALHÃES, 2010) . Como afirma Soares (2003b), o trabalho com a alfabetização é um processo que não se encerra com o aprendizado das técnicas e recursos de escrita. A alfabetização precisa ser uma atividade contínua , visando à construção de habilidades de LETRAMENTOS MÚLTIPLOS para que os alunos sejam, de fato, cidadãos no e do mundo globalizado.

Referências:

- BELMIRO, C. A. *Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil*. 2008. 285 pp. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, maio/ago, 2005 , p. 227-247. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf> (acesso em 12/11/2009)
- CARMO, A. B. do; CARVALHO, A. M. P de. Construindo a linguagem matemática em uma aula de Física. In: NASCIMENTO, S. S. do; PLANTIN, C. (Orgs.) *Argumentação e ensino de Ciências*. Curitiba: CRV, pp. 93-117, 2009
- D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2ª ed., 2ª reimpressão, 2005.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro (Trads.). Rio de Janeiro: DP&A, 10ª ed., 2005.
- HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F., HANSON, A., CLARKE, J. (Orgs.). *Supporting lifelong learning, Volume 1: perspectives on learning*. Routledge: Open University Press, p. 176-187, 2002.
- MAGALHÃES, E. M. S. *Letramentos múltiplos em (inter)ação: um estudo dos letramentos escolares desenvolvidos com alunos no fim do ensino fundamental*. 2010. 256 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Trad.: Fred Indursky. Campinas: Pontes, 2ª edição, 1993. (Trad. de *Initiation aux méthodes de l'Analyse du Discours*).

MORTIMER, E. F. *Linguagem e formação de conceitos no ensino de Ciências*. Belo Horizonte: UFMG, 1ª reimpressão, 2006.

NASCIMENTO, M.; PAIVA, V. L. M. de O. Hipertexto e complexidade. In.: *Linguagem em (Dis)curso. Palhoça, SC*, v. 9, n. 3, p. 519-547, set./dez. 2009.

ROJO, R. H. R.. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2003a.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, p. 89-113, 2003b.