

Notas sobre as razões pelas quais a escola parece coadjuvante entre as agências de letramento digital

Ana Elisa Ribeiro

Doutora em Linguística Aplicada (Linguagem e Tecnologia) e mestre em Linguística, pela UFMG. Licenciada e bacharel em Letras. Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde atua nos cursos de engenharia, ministrando aulas de redação e de aspectos da interação mediada por computador.

Resumo

Este artigo discute a pertinência de se defender a escola como agência primeira de letramentos digitais, já que ela parece não impedir e nem promover a inserção ou o desenvolvimento de habilidades desse tipo de letramento para grande parte dos jovens e mesmo dos adultos, em especial os professores. Por meio de uma pequena e despretensiosa revisão bibliográfica, pretende-se assumir uma perspectiva segundo a qual os letramentos digitais são desenvolvidos contingencialmente, em práticas sociais inescapáveis, à revelia da escola, que parece ainda não ter conseguido se organizar para se tornar agência deste tipo de alfabetismo.

Antes mesmo de saber se é destra ou canhota, a criança escreve utilizando as duas mãos e mal compreende por que razão deveria conhecer sua lateralidade. Teclados e mouses não causam qualquer espécie para esses pequenos, que adentram o que alguns pesquisadores chamam de “letramento” pela porta da informática. Poderiam ter aprendido, primeiro, a utilizar livros ou revistas, mas aconteceu de terem contato, antes, com o computador dos pais.

Essa não é uma história ficcional. Acontece a várias crianças desde os anos 1990, quando o computador pessoal passou a fazer parte dos itens móveis de uma casa, quase um eletrodoméstico, ao menos para uma parte da população. Enquanto isso ocorria, os centros de pesquisa, em boa parte do mundo, tratavam de investigar que mudanças e impactos a informática traria a várias esferas da vida, inclusive à escolar.

Muitos pesquisadores brasileiros se debruçam, desde o século passado, sobre os estudos dos “letramentos digitais”, menos sobre seus efeitos do que sobre inconclusivos prognósticos. Na área da educação, as questões giram em torno de como formar letrados digitais, sejam eles alunos ou professores, que, nesta seara, terminam por se confundir.

Mas será mesmo válido encarar o letramento digital como um problema da escola? A vida cotidiana dos cidadãos já não tem feito com que essa formação aconteça fora dos muros escolares? Ou mesmo à sua revelia? Marcuschi (2001, p. 2) crê na pertinência da questão. Acredita, desde um texto de 2001, “ser razoável indagar-se sobre a presença do hipertexto¹ no domínio das atividades escolares (...). Imagino, inclusive, que podemos tomar o hipertexto como um bom momento para rever a questão mais ampla do papel da escola no letramento e a função do computador no ensino”.

Revisando as perspectivas daqueles estudiosos que têm como objeto o letramento e a informática, é possível divisar diferenças importantes. *Grosso modo*, há aqueles que consideram a entrada do computador na escola necessária e benéfica; e há os investigadores que desconfiam de um colapso relacionado a uma espécie de “passar o carro na frente dos bois”, como se a aprendizagem de certas práticas e habilidades fosse, de fato, feita em níveis muito discretos (e apontam até tragédias maiores, conforme descrevem ÂNGELO et al, 2006).

¹ Não entrarei aqui na discussão sobre conceitos de hipertexto. Só posso dizer que não assumo o conceito utilizado por Marcuschi, que desconsidera, na referência de 2001, a existência de hipertextos não-digitais.

Xavier (s.d.), por exemplo, adota um ponto de vista do qual enxerga soluções na benéfica relação entre escola e computadores. Para o autor, “o crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico, etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos”. Apesar de a discussão tratar da escola, note-se que esse aumento no uso de “novas ferramentas” acontece “na vida social” (Grifo meu). Esse novo letramento seria a “necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais”. Sem tantas lentes, é possível divisar, nas afirmações de Xavier, certa aflição a respeito de um aprendizado que deve ser assumido pela escola, “com urgência”. Caberia a essa instituição, a mais importante agência de letramento², segundo Kleiman (2007) (inclusive digital?, perguntamos), capacitar alunos para a vida com computadores, o que, segundo Xavier, os tornaria “verdadeiros cidadãos”. No cenário montado pelo pesquisador, uma cena de ficção científica em que, rapidamente, uma população massiva estaria ameaçada por máquinas desconhecidas. Em sua argumentação, Xavier contrapõe o letramento digital ao “letramento alfabético”, numa mistura perigosa sobre o que, ao fim e ao cabo, se inclui na mesma cultura escrita.

Para Buzato (s.d.) não há drama. Segundo o autor, “veremos que ao levar a escrita para um novo meio (o digital) e/ou ao usá-la em novas práticas (por exemplo, as envolvidas em trabalhos escolares que utilizem computadores e Internet), estaremos diante de novos letramentos os quais, eventualmente, repercutirão também nos letramentos anteriores, sem contudo empurrá-los para um mundo à parte”. Os letramentos digitais (no plural, segundo o pesquisador) fariam parte das possibilidades de letramentos na copa maior dos letramentos possíveis. Assim como em outros tempos, com outros artefatos, “as novas tecnologias da informação e da comunicação (ou TIC, daqui por diante) estão relacionadas à produção de ‘desconectados’ ou ‘excluídos’, mas também às novas possibilidades de interagir, colaborar, representar, expressar identidades e pesquisar que há bem pouco tempo só existiam para pequenas elites culturais, acadêmicas e econômicas” (BUZATO, s.d., p. 1-2).

Coscarelli (1998, p. 1) não se aflige tanto, mas também não parece completamente serena em relação às mudanças provocadas pela chegada dos computadores e da internet à vida em sociedade e mesmo na sala de aula. Segundo ela, “a pressão em relação ao uso da informática se faz cada vez mais evidente em todas as áreas e isso não é diferente na educação”. A justificativa para essa sensação de “pressão” parece vir do que Coscarelli chama de “mercado de trabalho”. Para ela, “os professores sentem que quem não for capaz de usar a informática como instrumental para o ensino/aprendizagem está fora”.

As preocupações e os objetos de pesquisa dos investigadores vão se configurando, portanto, e constituindo uma pequena lista de cauções para um futuro provável. Aqui, é necessário construir orações condicionais: Se a escola não assumir a informática, pode ocorrer que deixe de formar cidadãos, diminua as chances de conduzir as pessoas ao mercado de trabalho, perca a oportunidade de encontrar meios mais eficazes de fazer com que os alunos aprendam,

² *Eventos de letramento* podem acontecer em qualquer lugar, mas as *agências de letramento* são espaços em que eles ocorrem com mais frequência ou sistematização. O conceito de *agência de letramento* aparece em obras antológicas como a de Kleiman (1995).

transforme uma massa de alfabetizados da cultura impressa em “excluídos digitais”, prejudique o crescimento socioeconômico de uma sociedade inteira. Será?

Buzato (s.d.) pergunta, sensatamente: “O que se espera do uso das novas tecnologias na Educação?”. Esse é apenas o primeiro de uma série de questionamentos que vão sendo desafiados e tendo seu escopo ampliado. Coscarelli (1998, p. 1) questiona sobre outros aspectos: “Quais os resultados da informática em relação à maior eficácia da aprendizagem? Os alunos realmente aprendem mais e melhor quando se usa a informática?” E a pesquisadora oferece subsídios para a busca de respostas na análise cuidadosa de programas educativos em multimídia. Para Valente (XXXX), programas (*softwares*) que são um dos pilares da introdução da informática na sala de aula.

Na escola ou fora dela, será que é pertinente considerar o pressuposto das preocupações de Xavier (s.d., p. 1), para quem é necessário “letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação”? Esses jovens aprendizes têm, de fato, esperado que a escola os inicie nas artes de lidar com aparatos digitais? É provável que não. Mais comum talvez seja encontrar adultos carentes dessas aulas. Mas que aulas são essas? Devem ensinar o quê? Segundo Araújo e Frade (2007, p. 4), “para que a criança consiga responder ao uso social de leitura e escrita em hipertextos digitais, é preciso, antes, que se aproprie da tecnologia”. Apropriar-se disso tem diversos contornos, de acordo com o pesquisador. Para estas autoras, essa apropriação está em ter “conhecimento do uso do teclado, do *mouse*, da forma de ligar a máquina, do uso dos diversos aplicativos e de todos os recursos inerentes ao computador e à Internet. São recursos básicos para saber, por exemplo, como acessar um *site*, como receber e enviar *E-mails*, como clicar num *link* e em seguida voltar ao texto anterior”. Essas são, segundo as autoras, algumas habilidades que configuram a “apropriação” da “técnica de leitura e escrita em meio eletrônico”, que “pode ser denominada alfabetização digital”. A questão é: serão essas, de fato, habilidades de *leitura*? Analogamente, quanto ao livro, poder-se-ia dizer que alguém lê bem porque sabe folheá-lo ou consultar a página do índice?

Coscarelli (1998) faz uma aproximação diferente do que seria aprender mediado pela informática. Em seu artigo, a autora revisa uma bibliografia, especialmente citando Yager (1991), que trata da discussão sobre aspectos cognitivos menos ou mais favorecidos por tecnologias multimídia. Segundo Coscarelli, Yager defende que a utilização de som, imagem e texto integrados facilitam a aprendizagem, enquanto outros pesquisadores, essa mistura de modos funciona como um distrator.

Buzato (s.d.), ao contrário daqueles que se esquecem de que o professor, tanto quanto o aluno, se explicitou como aprendiz em tempos de inovação tecnológica, arrisca uma lista de habilidades do professor:

- ter autonomia na construção de projetos pedagógicos que utilizem a Internet de forma significativa;
- conhecer maneiras de ensinar o aluno a fazer o mesmo em relação a seus próprios interesses e necessidades de formação;
- saber compatibilizar materiais e recursos da sala de aula e do mundo "off-line" com os objetos simbólicos e as formas de interação típicas do mundo "on-line";
- negociar e compatibilizar mecanismos institucionais ainda muito necessários (frequência, avaliação, certificação, etc.) com as possibilidades da aprendizagem assistida por computador e do ensino a distância;
- envolver-se ativa e criticamente na implantação, manutenção e renovação da infra-estrutura tecnológica da escola.

Mais uma vez, ler nas entrelinhas oferece mais do que o dito. Note-se e enfatize-se o que Buzato chama de “forma significativa” nos projetos pedagógicos que envolvem a internet e o computador. São essas “formas” ou práticas que tornarão o uso do computador algo de fato assimilável, tanto quanto qualquer aprendizado que se dê pela curiosidade. Daí o item seguinte da lista, a mistura “natural” de mundo on-line e mundo off-line (embora, infelizmente, a distinção tenha sido feita na descrição). Kleiman (2007, p. 4) reafirma essa mescla entre os mundos escolar e social quando declara que “acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos”. “A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar” (KLEIMAN, 2007, p. 12).

Embora Buzato sugira uma lista de metas para a escola em relação aos letramentos digitais, ele aponta um problema gerado pela própria lista: “falta algo nela. Essa é uma lista de produtos, de objetivos a atingir que não dá conta os processos pelos quais poderíamos chegar lá, e das condições de partida do professor que já estava na escola, ou daquele que foi formado no paradigma tradicional, para chegar lá”. De fato, estamos, os pesquisadores, perigosamente saltando casas no tabuleiro dos letramentos. As metas parecem claras, os modos de fazer, não. Segundo Buzato, falta, entre as sugestões, “a necessidade que esse professor tem e terá de conhecer, valorizar e compatibilizar as práticas, linguagens, conteúdos e ferramentas que os alunos trazem para a escola quando chegam do seu cotidiano on-line e off-line, o que, muitas vezes não decorre simplesmente das diferenças de idade entre professores e alunos, mas do tipo de prática de escrita e leitura que caracteriza o cotidiano desses dois grupos sociais” ou saber “como compatibilizar um papel de professor construído historicamente sobre a premissa de que ele tinha o conhecimento que o aluno vinha buscar, com a necessidade de admitir que agora ambos precisam ensinar aprendendo ou aprender ensinando”. Kleiman (2007, p. 12) clareia ainda mais quando sugere que “se os alunos, no segundo ano do primeiro ciclo, começando a ler e escrever, estão curiosos sobre a extinção dos dinossauros, essa curiosidade pode impulsioná-los a aventurar-se pela Internet, ler verbetes de enciclopédias, visitar um museu de ciências, entrevistar um cientista. Para realizar essas iniciativas, terão de adquirir familiaridade com a leitura de hipertextos, de verbetes, com a produção de questionários”. Está aí o “como” fazer, provocando a ação em torno de uma demanda “real”, disparada pela escola. “O professor poderá, ao guiá-los na leitura e produção de textos pertencentes a esses gêneros, chamar a atenção, explicar, exemplificar as características dos textos. Tudo isso é bem diferente de definir de antemão que, neste ano, serão ensinados hipertexto, verbete e entrevista, nessa ordem, independentemente do interesse demonstrado pelo aluno”. Kleiman defende os projetos de letramento com atividades que se originem de interesses reais dos discentes, e não a transformação de práticas sociais em meros conteúdos. Embora não tenha como preocupação central os letramentos digitais, a autora parece pressupor a utilização da informática como uma prática entre as outras nos letramentos mais gerais, sem grandes malabarismos. É assim quando Marcuschi (2001) afirma que “a presença do computador na escola é uma realidade incontornável e seu uso já vem se tornando um fato corriqueiro até mesmo nas escolas públicas do interior brasileiro”. A despeito desse “fato corriqueiro”, segundo ele, “escasseiam, contudo, reflexões críticas a respeito do uso da computação em sala de aula, o qual vem ocorrendo de modo ingênuo e despreparado”. Mais uma vez, como e a quem preparar? Que “currículo” permitiria essa tal preparação? E que pertinência isso tem? Segundo o mesmo autor, cabe a pergunta: “a aprendizagem mediante o hipertexto oferece mais desafios e exige mais preparo do que as práticas textuais tradicionais?” Talvez a resposta não prescindia de uma visada histórica

necessária para relembrar a chegada de outras mídias, hoje chamadas de “tradicionais”. É o que Buzato (s.d., p. 6) oferece quando afirma que “o que temos visto com relação às TIC é, em grande medida, uma repetição acelerada e não-linear do que houve no caso do letramento e das tecnologias do impresso”.

Na falta dessa visada, pesquisadores se referem aos novos letramentos como se fossem completamente novos, desprovidos de qualquer herança ou ancoragem em “velhas” tecnologias. Buzato analisa que algumas teorias “sugerem que a ‘inoculação’ de certos grupos (países pobres, grupos de analfabetos, escolas públicas, etc.) com as TIC resultará automaticamente no desenvolvimento (econômico e cognitivo) que levará à sua inclusão”, algo que se depreende do discurso de Xavier (s.d.): “o *letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização”, muito embora ele não esclareça que diferenças são essas. Ou “Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital” (XAVIER, s.d., p. 2), pressupondo que há algo de mais especializado e profundamente diferente (ainda inalcançado, inclusive) na leitura de textos em telas, o que Coscarelli (1998 e em outros trabalhos) não corrobora.

Mais adiante, Xavier propõe sua lista de novas características da aprendizagem mediada por tecnologias digitais: “Esta nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes (...)”. Para o autor, “somente o letrado alfabético tem condições de se apropriar totalmente do letramento digital, pois os conhecimentos necessários para entender e acompanhar já foram apreendidos”, deixando-se ver o quanto de novo há no “novo”, numa contradição importante para a compreensão desse discurso, que ora trata as novas tecnologias como alienígenas subitamente chegadas e que devem ser “inoculadas” (na expressão de Buzato), ora as trata como elementos mais recentes de uma genealogia extensa. De qualquer forma, o que Xavier chama de “letrado alfabético” parece ser um degrau da “escada” que leva ao letrado digital, ao menos para este pesquisador, que não parece se firmar nem mesmo em meras observações empíricas de crianças ainda analfabetas, mas campeãs de jogos eletrônicos.

De fato, para que serve aprender a utilizar e-mail na escola? Quem teve essa experiência dessa forma? Ou terá sido aprender a utilizar o e-mail por causa da escola? Ou por causa do trabalho, do amor, de uma viagem, de um disparador qualquer? Que importância isso tem? Aprender a utilizar uma conta de e-mail na escola é qualitativamente diferente de aprender a mesma coisa em outro espaço? Que outros “gêneros emergentes” de comunicação (ou de texto mesmo) poderiam ser “didatizados”? Xavier (s.d.), citando vários pesquisadores, afirma que “o uso do hipertexto e da Internet na escola afetará o ensino, a aprendizagem e os programas escolares de forma determinante”. Há razões para que se afirme isso, certamente. Mas é preciso lembrar que afetar o ensino é bastante diverso de tornar-se objeto de ensino. Certamente, as próximas gerações levarão para a escola uma bagagem digital que tornará certos conteúdos o “chover no molhado”.

De qualquer forma, não me arrisco a tentar converter esta discussão em uma conclusão. Não se trata ainda de conhecer efeitos, mas de tratar de previsões e aconselhamentos que pouco dizem sobre o que de fato ocorrerá e mesmo vem ocorrendo nas salas de aula de verdade (ou nas salas de casa ou nos escritórios). Buzato acertadamente afirma, inclusive como corolário, que “por reunirem conjuntos de códigos, modalidades e tecnologias que se entrelaçam, os LDs

[letramentos digitais] são inevitavelmente híbridos e instáveis temporalmente, de modo que a condição de 'letrado digital' está sempre restrita a momentos e finalidades específicas", ou seja, é um espaço aberto de aprendizagem e de discussão, portanto. Para o mesmo autor, é necessário "reconhecermos, também para fins de ensino-aprendizagem e de formação de professores, que não há letramento absoluto, isto é, que ninguém é totalmente letrado, mas que cada um de nós domina alguns letramentos mais ou menos do que outros. O ponto é que alguns desses letramentos são mais valorizados, disciplinados, quantificados, justificados ou estabilizados do que outros, a depender dos contextos em que aparecem e de quem está ou não está familiarizado com eles". E se é assim, não há razão para alarde. As pessoas (independentemente de serem matriculadas em escolas) vão se apropriar dos letramentos que lhes forem necessários, de acordo com pertinências contingenciais, esteja a escola sabendo disso ou não.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, Adriano et al. Problemas Causados pelo Computador na Área de Educação. Workshop Computador e Sociedade, 2006. Disponível em <www.orleijp.eng.br/CompSociedade/III-WCS_2006_07.pdf>. Acessado em dez. 2007.

ARAÚJO, Mônica D. Vieira; FRADE, Isabel C. A. da Silva. Cultura escrita impressa e cultura escrita digital: a perspectiva de crianças de camadas médias. Revista Língua Escrita, n. 2, dez. 2007. Disponível em <www.fae.ufmg.br/ceale>. Acessado em jan. 2008.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores, s./d. Disponível em <www.educarede.org.br/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf>. Acessado em jan. 2008.

COSCARELLI, C. V. O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, p. 36-45, mar./abr., 1998.

COSCARELLI, C. V. A nova aula de português: o computador na sala de aula. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, mar./abr., 1999.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo*, n. 3, maio/agosto 2007.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino, s./d.. Disponível em <www.ufpe.br/nehte>. Acessado em jan. 2007.