

MONTE MÓR, W., 2012. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica in I. Signorini e R.S. Fiad (org) *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp 171-190.

**Linguagem tecnológica e educação:  
em busca de práticas para uma formação crítica  
(Versão Final)**

Profª Drª Walkyria Monte Mór  
Departamento de Letras Modernas  
Universidade de São Paulo  
[wmm@usp.br](mailto:wmm@usp.br)

### **Resumo**

Este artigo contextualiza o seu enfoque por meio de um resumo de três investigações realizadas com universitários de um Curso de Letras, cujo objetivo voltou-se para a compreensão das construções de sentido desses alunos, com base nas asserções teóricas dos estudos sobre novos letramentos desenvolvidos por Muspratt; Luke; Freebody (1997); Cope; Kalantzis (2000); Lankshear; Knobel (2003). A partir dos resultados dessas investigações, então, focaliza a percepção da necessidade de novas práticas epistemológicas na formação de alunos e professores, considerando o conceito de epistemologia de performance de Lankshear e Knobel (2003). Nesse enfoque, discute/reflete teoricamente sobre uma proposta de trabalho prático realizado com universitários do mesmo curso de Letras, a qual visava o desenvolvimento da construção de sentidos e foi concebida segundo o referido conceito epistemológico.

**Palavras-chave:** novos letramentos; linguagem tecnológica; epistemologia de performance; construção de sentidos; educação crítica

### **Introdução**

As recentes discussões sobre questões não tão recentes a respeito da educação formal – qualidade do ensino, ajuste/desajuste entre escola e sociedade, classificação brasileira em avaliação internacional – instigam algumas reflexões sobre, por exemplo, a função da escola, da sociedade, da educação, o valor dos conhecimentos novos e dos tradicionais. Em meio a essas discussões, emergem perguntas como: se a educação formal não fosse obrigatória, será que os alunos iriam para a escola ou frequentariam a escola? Os cursos de formação de professores atendem às necessidades de formação de alunos para a sociedade atual em que vivem? O interesse ou desinteresse do aluno tem a ver com o modelo de escola praticado na sociedade?

De acordo com a pesquisa “Motivos da Evasão Escolar” realizada pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (2009, [www.fgv.org.br](http://www.fgv.org.br)), o desinteresse dos jovens de 15 a 17 anos se revela como a grande razão para a evasão escolar, em índice de 40,1%. Os investigados justificam o desinteresse ao descrever uma escola que está distante de suas necessidades e que trabalha

conteúdos que já não correspondem aos interesses desses jovens ou os façam sentir social ou culturalmente incluídos em seus meios.

As indicações apontadas remetem a percepções de autores como Giroux (2005a; 2005b; 2006), Cope; Kalantzis (2000); Lankshear; Knobel (2003); Castells (1999), Kress (2003) e muitos outros que, há algum tempo, chamam a atenção para as mudanças percebidas na sociedade nas áreas da linguagem, do conhecimento, do trabalho, da participação social, e como essas mudanças influenciam na vida pessoal e nos relacionamentos de cidadãos e trabalhadores.

Para Kress (2003), em termos de linguagem, de ensino ou desenvolvimento desta, o que diretamente concerne um projeto educacional de letramentos (ou novos letramentos), a linguagem em suas modalidades vem se transformando tanto que “não é mais possível tratar a linguagem numa visão convencional, como se esta fosse o único, o maior ou o principal meio de representação e de comunicação” (p 35). Salientando que um dos principais fatores de mudança na comunicação e na linguagem é a construção multimodal inerente às mesmas, o autor comenta as limitações da linguagem tradicional “a linguagem [na visão tradicional] sozinha não dá conta do acesso ao sentido da mensagem multimodalmente constituída/construída” (p 35), como em outros momentos históricos já ocorreu ou se acreditou ser possível. Esse autor advoga a necessidade de revisão na forma de pensar e também na forma de ver ambas linguagem e comunicação, uma defesa também partilhada por Lankshear e Knobel (2003) notadamente por suas observações a respeito da maneira pela qual o conhecimento se constroi nas sociedades que vem se transformando, o que leva estes últimos a teorizar uma forma diferenciada de epistemologia, a qual denominam epistemologia digital ou epistemologia de performance. Ressaltam estes autores que as pessoas que vivem nas sociedades digitais desenvolvem, ou são exigidas ter, conhecimentos e habilidades multi e transdisciplinares, como condição de vivência numa nova ordem social, em que há novas regras, novas lógicas e novas formas de interação. Na eminência de situações ou conhecimentos novos para os quais muitas vezes ainda não há conhecimento sistematizado, uma das características da sociedade digital, conforme descreve Castells (1999), torna-se muito importante saber construir conhecimentos que deem conta do novo fazer, na inexistência de conhecimentos disponíveis a respeito desse novo fazer. Para Lankshear e Knobel (op. cit.), esses fatos conduzem para uma nova epistemologia, diferentemente da que se concentrava em conteúdos: uma epistemologia de performance, voltada para “o saber fazer na ausência de modelos ou exemplos” (p 173). Esse conceito inova as estruturas curriculares que até recentemente centravam-se, e em grande parte das escolas brasileiras ainda centram-se, no valor conteudista das disciplinas o qual preserva a tradição

iluminista na educação.

Quanto às mudanças no trabalho, Cope e Kalantzis (2000) explicam-nas referindo-se ao capitalismo rápido ou ao pós-fordismo, expressões que remetem ao neoliberalismo, que caracterizam uma era que demanda a substituição do trabalho repetitivo e sem qualificação por um outro que requer um trabalhador com multi-habilidades, experiências diversificadas e flexibilidade, num ambiente de trabalho que pratica uma hierarquia horizontal em substituição à conhecida hierarquia vertical. No que tange à participação social, os autores observam a perda de ênfase na perspectiva nacional monolítica e mono-cultural que dita valores nacionais padronizados, sobrepondo-se a diferenças dialetais. Para os autores, essa mudança se deve à crescente presença e visibilidade da diversidade cultural e social, cada vez mais percebida e assimilada pelas sociedades digitais. Para Cope & Kalantzis (op.cit.) esses fenômenos inegavelmente influenciam a vida pessoal e os relacionamentos de cidadãos e trabalhadores, porém, crescem-se a esses o fato de que atualmente observa-se uma diluição entre os limites do público e do privado na qual a privacidade das pessoas foi invadida pela comunicação de massa, pelo *commodity* da cultura global, pelas redes de internet e de televisão, que interferem e reconstróem crenças e percursos de vida.

Várias são as perspectivas relativas à linguagem, comunicação e educação que conceitualmente ligam os citados autores à análise focalizada neste texto. Uma delas, no entanto, ganha destaque quando esses mesmos autores revisitam conceitos de linguagem, comunicação e educação: a construção de sentidos. *Meaning making* é o termo em inglês utilizado pelos autores que abordam esse tópico, como por exemplo, G. Kress. Este salienta “Há consequências nas noções de ‘sentido’ que se adota [...] A construção de sentidos tanto na escrita quanto na leitura é uma noção a ser revista, dentro de um novo conceito” (2003 p 35). Com base nessa perspectiva, um dos objetivos dos estudos sobre novos letramentos e a formação de alunos e professores se define pela compreensão a respeito dos sentidos que são construídos pelos graduandos. Na premissa de que estes alunos são ou serão os que atuarão com a educação de jovens e que poderão transformá-la (ou não) uma vez que conheçam alternativas para tal, foi realizada uma investigação que se concentrou em compreender as construções de sentidos dos graduandos de Letras em atividades acadêmicas voltadas para a interpretação. A partir de conclusões sobre a habilidade de interpretar dos alunos investigados, a pesquisa preocupou-se com o desenho e prática de atividades que possibilitassem a expansão interpretativa dos alunos e a construção de sentidos, buscando recursos que refletissem as multimodalidades e novas linguagens abordadas nos estudos dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, obtendo resultados de ações inovadoras a serem partilhadas

por meio deste artigo.

### **As investigações**

Com vistas à expansão da compreensão sobre a epistemologia digital ou de performance, descrita por Lankshear e Knobel (2003), foi desenhado um plano de pesquisa qualitativa e exploratória que contemplou: três diferentes comunidades participantes, compostas por alunos graduandos de Letras de uma universidade pública paulistana. Cada comunidade teve uma atividade que dava oportunidade para a construção de sentidos, ou interpretação, planejada com diferentes instrumentos para a obtenção de dados: descrições, questionários curtos e entrevistas. A escolha das atividades priorizou textos que não seguissem o critério da linearidade, em cujas construções os conteúdos já fossem esperados ou antecipados pelos interlocutores, conforme comumente ocorre em roteiros e enredos convencionalmente elaborados. Os conteúdos deveriam, também, expor certa estranheza – quanto à perspectiva apresentada, forma da narrativa ou outros elementos presentes – e, assim, suscitar percepções sobre aspectos narrativos não explícitos ou possibilitar construções de sentido pelos interlocutores, remetendo ao “saber fazer na ausência de modelos ou exemplos” descrito por Lankshear e Knobel (2003, p 173).

Seguindo essa lógica, e acrescentado-se ainda o critério multimodal da visualidade, os textos escolhidos foram um documentário e dois filmes de ficção, respectivamente: “Brazil, beyond Citizen Kane” (S. Hartog, 1992), “Dogville” (L. Von Triers, 2005) e “Eyes Wide Shut”(S. Kubrick, 2005). O documentário “Brazil, beyond Citizen Kane” abordava uma pesquisa realizada pela *British Broadcasting Corporation* (BBC) durante quatro anos no Brasil, por meio de um repórter que investigou o fenômeno dos altos índices de audiência da televisão brasileira. Em décadas que antecederam os anos da pesquisa, muitos dos programas de televisão no Brasil alcançaram de oitenta a cem por cento de audiência, um fato inusitado e surpreendente para os padrões da televisão europeia, como era o caso da BBC. A pesquisa do repórter apontou que esses altos índices resultavam de um planejamento que permitia manipulações de diferentes características para o sucesso de audiência das redes brasileiras (como: omissão e distorção de informações e de ocorrências históricas, proibições de notícias e programas contrários à ordem política vigente na época, subserviência aos regimes políticos brasileiros, construção de programas que apelavam para as emoções, fragilidades e desejos dos espectadores, conforme o documentário descreve as novelas), especialmente da Rede Globo, cuja implantação no Brasil ocorreu por meio de verba internacional.

O filme “Dogville” (vide: <http://www.dogvillemovie.com>) foi escolhido em função de sua narrativa que, embora linearmente construída, mistura linguagens multimodais: de cinema, teatro e jogo digital. O enredo focaliza a vida pacata de moradores comuns de uma pequena vila (Dogville), da chegada de um elemento estranho – uma mulher que pede abrigo naquele local – e das ocorrências e consequências da inserção dessa mulher àquela comunidade. O contraste entre a narrativa aparentemente tranquila e as surpreendentes cenas de violência ao final revelam-se um recurso intrigante para o espectador, suscitando interpretações para o enredo que, então, foge às convencionalidades.

Na terceira investigação, havia um critério para a participação: ser um usuário de sala de relacionamentos *online*, além do requisito de ser um graduando. Para esta, o filme escolhido foi “Eyes Wide Shut”, que focaliza um casal (Alice e Bill), cujo relacionamento desgastado os leva a fantasias, tendo uma delas se concretizado quando Bill procura um clube privado e vivencia cenas surpreendentes neste. Trata-se de um enredo ousado e não-convencional (cenas de nudez, sexo em grupo, por exemplo) que possibilita a associação dos elementos da narrativa – a busca pela fantasia dos personagens, as condições materiais exigidas ao personagem para a sua entrada no clube privado: vestir uma fantasia e uma máscara, ter uma senha de entrada ao local, guardar segredo em relação às ocorrências internas ao clube – com os elementos que caracterizam a participação em rede de relacionamentos *online* (ou nas salas de bate-papo): usar um *nick* (*nickname*, que funciona como uma máscara para a preservação da identidade do participante), ter uma senha de acesso às salas de relacionamento, aceitar um acordo de discricção em relação às ocorrências internas às salas. Nos dois ambientes, haveria, portanto, certos paralelos entre seus respectivos participantes: na comunidade secreta estariam visualmente representados no filme; nas salas de bate-papo estariam virtualmente representados nas narrativas dos usuários. Logo, nos dois casos, são descritos rituais similares de relacionamentos, porém, em seus contextos específicos de discurso.

Nas três investigações descritas<sup>i</sup>, o foco voltou-se para as construções de sentidos dos alunos participantes. Neste, além dos conceitos sobre epistemologia digital ou de performance apresentados anteriormente, contava-se também com a teoria de Castells (1999) que identifica a *mente tipográfica* como uma “lógica” característica da sociedade pré-digital e a *mente em rede* como aquela que caracteriza um “jeito de interagir” na sociedade tecnologizada, conectada pelas inúmeras redes de informação, conhecimento e relacionamento em que atualmente vivemos. Para o autor, os

conhecimentos e a lógica desenvolvida em sociedades analógicas assemelham-se à elaboração tipográfica da linguagem, em que esta é construída linearmente letra por letra, palavra por palavra, segundo convenções pré-estabelecidas de comunicação. Esse exercício levaria ao pensamento linear, convencional, à uma visão social da realidade como a construção tipográfica da comunicação e da linguagem. No entanto, num sistema de redes, como o que caracteriza a sociedade digital, os convencionais circuitos comunicativos da sociedade tipográfica expandem-se para novas interligações e fluem como numa rede, em que se torna difícil e desnecessária a identificação linear dos inícios e fins das comunicações. Se convencionalidade e organização marcam a mente tipográfica, uma fluidez não-convencional e a expansão criativa marcam a mente em rede. Sendo os participantes da pesquisa exploratória os jovens que ativamente vivenciam os novos processos epistemológicos dessa sociedade em rede, havia, de certa forma, uma expectativa de perceber (acompanhar e registrar) as possíveis construções de sentido nas multimodalidades de linguagem a que foram expostos.

### **Epistemologia digital e ruptura nos relatos dos investigados?**

Recuperando algumas informações, os três textos nas mencionadas investigações foram escolhidos pela possibilidade de ruptura, na acepção de Ricoeur (1978), do *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2007) dos participantes, considerando-se que o documentário e os filmes suscitariam construções de sentido e crítica a respeito dos conteúdos dos mesmos. Em seus estudos hermenêuticos, Ricoeur (1977) identifica duas tendências fortes nas interpretações do discurso social e propõe uma revisão crítica das tendências que compõem esse círculo interpretativo. A primeira tendência reflete a influência dos valores religiosos aprendidos das passagens bíblicas permeadas das noções de analogia, alegoria e sentidos simbólicos que se incumbiam de relacionar as aprendizagens dos textos sagrados com o cotidiano das pessoas. Para Ricoeur, essa prática interpretativa ultrapassava os domínios religiosos, influenciando outros campos da leitura, como o da literatura ou da vida social cotidiana. A segunda tendência refere-se à influência das tradições. Nesta, a preservação das tradições exercitada de uma geração para a outra promove um ensino eficaz sobre as formas em que as ocorrências sociais, os comportamentos, os pensamentos, os discursos devem ser interpretados, criando padrões interpretativos na sociedade e, dessa forma, contribuindo para preservar valores, conceitos morais, crenças, estabelecendo normas de aceitabilidade ou rejeição destes. Ricoeur entende que ambas as tendências são limitadoras na medida em que conferem autoridade ao autor do texto, como na influência religiosa, e

desconsideram a dinâmica e a dialética inerentes à vivência e ao discurso social, como nos padrões fixos das tradições, negligenciando o leitor, o locus de enunciação, as mudanças culturais e sociais. Para o teórico, uma hermenêutica da suspeita torna-se uma proposta mais congruente com o exercício da interpretação, considerando-se que esta permite o questionamento dos sentidos dados pelas práticas de influências religiosas ou da tradição, possibilitando a construção de sentidos contextualizados e situados. Esta tem sido identificada como uma hermenêutica crítica, porque cria possibilidade e oportunidades de desconstruir e reconstruir sentidos, uma premissa presente nos projetos educacionais críticos.

Na interpretação do primeiro dos três textos, o documentário *Brazil: beyond Citizen Kane*, os investigadores expõem seu desapontamento por ignorarem os dados históricos e sociais a respeito do próprio país, assim como os jogos políticos e de poder no que se refere à expansão das redes brasileiras de televisão. A interação com esse texto foi a de credibilidade quanto ao conteúdo, pois tratava-se de um documentário, o qual é muitas vezes tido como um texto que reconstrói fatos e a realidade por meio, por exemplo, de imagens, dados históricos, testemunhos, direcionando o interlocutor a entendê-lo como um texto isento que por pretender ou se dispor a descrever a realidade como ela é, dispensaria interpretações. No filme *Dogville*, percebeu-se o predomínio das tendências interpretativas convencionais, conforme a hermenêutica crítica de Ricoeur (1977), que avalia haver forte presença dos valores da tradição e da religião como parâmetros marcantes na interpretação social da realidade. Na correlação entre o enfoque ficcional do filme *Eyes Wide Shut* (a participação de um dos personagens numa sociedade secreta, ou clube privado) e a forma de interação virtual dos usuários de sala de relacionamentos *online* (ambas formas de participação teoricamente envolvem “performatividade” na qual há a preservação de identidades por meio de máscaras ou uso de pseudônimo, vivência de fantasias reais ou virtuais, discrição quanto às ocorrências internas das vivências, por exemplo) não houve identificação de semelhanças por parte dos graduandos participantes nos primeiros dados obtidos. Essa percepção veio a ocorrer já num segundo momento da investigação quando, então, essa possibilidade interpretativa lhes fora apresentada.

Assim sendo, a análise das três investigações permitia uma conclusão preliminar: que embora os participantes fossem representantes daqueles jovens que, imersos numa comunicação tecnologizada e nas multimodalidades da sociedade digital, tendem a desenvolver uma mente em rede conforme observa Castells (op. cit.), ou constroem conhecimentos “na ausência de modelos pré-existentes”,

um dos procedimentos que caracteriza uma epistemologia de performance, conforme indicação de Lankshear e Knobel (op. cit.), os resultados não direcionavam para a confirmação das teorias apresentadas. E também: que embora os três textos escolhidos possibilitassem uma ruptura na forma interpretativa tradicional, abrindo-se para o exercício da suspeita, para uma hermenêutica crítica, na acepção de Ricoeur, esse resultado não se evidenciou conforme esperado. A preocupação seguinte conduz para a compreensão desse quadro, ou seja, das razões para que os alunos pesquisados não correspondessem às descrições dos estudiosos desse tema. Certamente considera-se que os investigados são outros, de um outro país, com outras histórias e construções sociais. Porém, uma possibilidade aventada remeteria ao tipo de trabalho pedagógico realizado nas escolas e universidades brasileiras que, em grande parte, seguem uma orientação hermenêutica tradicional, como retratado na teoria de Ricoeur, e uma epistemologia convencional. Nesta, a construção de conhecimento tende a ocorrer de forma compartimentada, fragmentada em subáreas de conhecimento. Essa perspectiva leva os aprendizes a organizar os conhecimentos de forma não transdisciplinar, dificultando que transfiram conhecimentos, experiências ou vivências de um compartimento para outro. Dados de alguns estudiosos revelam que esse tipo de transferência ou mobilidade epistemológica ocorre com alguma frequência na interação com o mundo digital e dentro deste. Na investigação realizada, no entanto, não se percebeu a transferência de conhecimentos de um ambiente para outro.

E teria sido essa percepção a motivadora para o redesenho de conteúdos e procedimentos de disciplinas acadêmicas, sendo essa preocupação parte integrante das investigações aqui descritas. Na parte seguinte, descrevo uma das experiências construídas no mesmo curso de Letras investigado, a qual volta-se para o desenho de uma prática cuja realização demandaria uma proposta epistemológica não convencional, ou especificamente falando, o exercício da epistemologia de performance por parte dos alunos integrantes dessa fase da pesquisa.

### **Redesenhando práticas**

Ao abordarem os novos letramentos, e mais especificamente os letramentos críticos, Muspratt, Luke e Freebody (1997) defendem a relevância de uma educação comprometida com o ensino dos modos culturais de ver, descrever, explicar, com a ampliação da compreensão das representações textuais, dos valores, ideologias, discursos, com a necessidade de que os aprendizes assumam posições, expandam as suas visões de mundo e compreendam questões críticas, como o fato de que a leitura



tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade. Essas representam asserções que conduzem, dentre várias habilidades, ao enfoque da autonomia e da crítica, no entanto, por meio de práticas que favorecem o desenvolvimento das mesmas de maneira renovada. Alia-se a essa preocupação a busca pelo desenho de práticas que se voltem para uma epistemologia de performance, conforme definição já apresentada neste texto.

O' Gorman (2006) discute a introdução dessas novas práticas em forma de ações acadêmicas encadeadas. Ele prevê que novas disciplinas sejam criadas num formato interdisciplinar que combine: língua materna (uma área em que poderiam e deveriam participar também as línguas estrangeiras), comunicação, sistemas de informação computadorizada e artes. Nestas, as novas mídias alinhavariam as disciplinas num novo conceito, demandando necessariamente por mudanças curriculares. E essas mudanças não se concentrariam apenas no conteúdo das mesmas, mas também na alteração das estruturas do sistema das disciplinas acadêmicas.

Num exercício de criação dessas disciplinas que descreve, o citado autor apresenta um programa que denominou Programa de Crítica Eletrônica (*Eletrocnic Critique Program*, ou *E-Crit*)<sup>ii</sup> que se opõe à compartimentalização do conhecimento, uma proposta congruente com a definição de epistemologia digital ou de performance de Lankshear e Knobel (op. cit.). Nesse programa, O' Gorman resgata a teoria da desconstrução difundida por Derrida (1978) por entendê-la adequada para a criação de “práticas discursivas que se ajustam às culturas que abraçam a tecnologia eletrônica” (p XVI) e desenha uma nova metodologia de pesquisa, a qual denomina hipericonomia (*hypericonomy*, em que combina o conceito “hiper” com “ícones” e “economia”), mais adequada à cultura digital voltada para a imagem e mais preocupada com as novas formas de produção de conhecimento.

Com base em experiências como a de O' Gorman, e estimulada por desenhar alguma forma de renovação, mesmo que mínima, nas práticas e teorias universitárias encontrei oportunidade para tal numa disciplina do mesmo curso de graduação de Letras da mesma universidade investigada. Essa disciplina visa o desenvolvimento de escritas criativas e seu programa prevê a construção de narrativas e contos pelos alunos, numa proposta de desenvolvimento de autoria (*authorship*), como resposta a uma percepção de que os currículos universitários investem pouco nessa habilidade. Nesta parte do texto, concentro-me no trabalho de construção de narrativas realizado com os alunos citados, abordando o conceito adotado no referido enfoque e a prática criada a partir do mesmo.

A proposta de construção de práticas que levem as assinaturas dos alunos, levando-os a criar e assumir a autoria de suas criações, fundamenta-se no conceito de narrativa de Bruner (1990), na perspectiva de que esta se abre para o hipotético, para o espectro de perspectivas reais e possíveis que constituem a mente interpretativa. Apresenta-se, assim, como possibilidade de subjetivar o mundo, como uma das opções exploratórias e experimentais que fundem a realidade material fluida e simbólica das ações, mentes e vidas, como também afirma Brockmeier (1996).

Ao debater a função educacional da linguagem, Bruner (1997) traz a construção de narrativas para o centro da discussão. Para o autor, a cultura nas realidades sociais é constantemente recriada no processo de renegociação de sentidos e interpretações entre seus membros, ao mesmo tempo em que dispõe de instituições com seus conjuntos de regras ou especificações para a ação. Ele afirma: “a realidade não é a coisa, não está na cabeça, mas no ato de discutir e negociar sobre o significado dos conceitos sociais. As realidades sociais não são tijolos nos quais tropeçamos ou nos confundimos quando os chutamos, mas os significados que conquistamos ao compartilharmos cognições humanas” (p 128). Percebe-se grande afinidade entre essa visão sobre a interpretação da realidade e os conceitos hermenêuticos de Ricoeur, já expostos. Apreende-se ainda da afirmação de Bruner que se a realidade não está dada, como os tijolos aos quais alude, caberia à educação desenvolver nos participantes de uma cultura papéis ativos na elaboração e reelaboração de suas culturas, porém, como acentua o referido autor, “não de espectadores atuantes que desempenham seus papéis canônicos conforme as regras quando as pistas apropriadas ocorrem” (p 129). Bruner vê as narrações de histórias, teatro, ciência e mesmo jurisprudência como técnicas que possibilitam o exercício da exploração de mundos possíveis, da reconstituição desses mundos, a partir do contexto de necessidade imediata.

Em seus estudos sobre narrativas, Bruner reflete sobre a linearidade na sequência narrativa, sendo esta uma característica marcante das perspectivas tradicionais dos estudos em questão, revendo a função do ordenamento sequencial nos relatos. Alguns estudiosos também reveem a noção da linearidade sequencial, como Goodman (1981) que defende que a narrativa em qualquer modalidade (descritiva ou imagética) pode contar com qualquer tipo de (re)ordenamento sem deixar de ser uma narrativa, considerando-se que a enunciação explícita ou implícita se encarrega de proporcionar os elementos a partir dos quais o interlocutor constroi os sentidos. Ricoeur (1988) partilha da visão de descronologização e expõe sobre a representação de tempo e as dificuldades do fator temporalidade na construção narrativa, em função das contradições inerentes a essa. Algumas dessas resultam da percepção do autor de que o tempo está sempre presente nas narrativas, no

entanto, uma temporalidade não se reduz à outra, uma temporalidade pode ocultar a outra, ou mesmo, que o fato recordado e reconstruído tem características fenomenológicas, ou seja, que ao expor em primeiro plano uma sequenciação (um fenômeno), suas referências podem apresentar uma assimetria entre a história e a ficção.

A partir desse conjunto de perspectivas e da observação da oportunidade de uma prática que refletisse novas construções de conhecimento e de construção de sentido, por meio da citada disciplina da graduação em Letras, avalei ser adequada a proposta de trabalhar com narrativas. Bons resultados foram alcançados, num plano que contou com estudos teóricos e analíticos sobre narrativas, construção de sentidos, multimodalidades, letramento crítico, autoria e autonomia. Dentre esses, descrevo um trabalho, que a meu ver, responde à proposta do curso de forma criativa e autônoma.

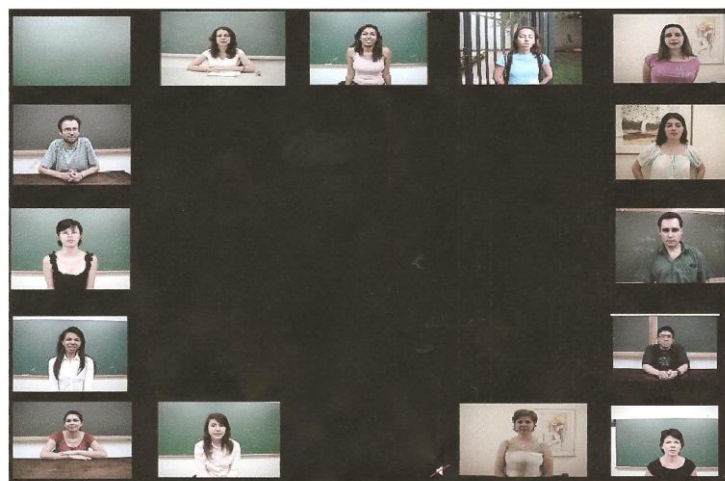
### **Construção de narrativas, construção de sentidos**

Para o desenvolvimento de narrativas, os alunos escolheram temas e se agruparam segundo o critério da afinidade pelos mesmos. O grupo que aqui focalizo escolheu um tema de interesse comum aos seus participantes e decidiu trabalhar uma narrativa coletiva. Eles avaliaram que a narrativa que os unia nessa reconstrução era a passagem pela experiência do vestibular. Alguns outros narradores não inscritos no curso de graduação se integraram ao projeto desses alunos a convite deles, ou seja, dois professores e dois vestibulandos. Em torno desse tema, cada participante do grupo reconstituiu o que esse exame significou para si. A boa idéia, no entanto, que resultou numa atividade inovadora, conforme proposto aos alunos, foi a conciliação dos propósitos do desenvolvimento de uma narrativa, com a construção multimodal da mesma, o que envolveu a discussão sobre o enfoque a ser priorizado pelo grupo com relação ao tema vestibular, o planejamento escrito do trabalho, as filmagens e as atividades decorrentes dessa, a escolha do programa de computador para a montagem do trabalho, a construção do texto dentro do programa computacional selecionado.

Uma vez selecionado o tema (passagem pelo vestibular), os membros desse grupo propuseram-se a produzir uma narrativa multimodal, uma prática nova para todos eles e também diferenciada das atividades convencionais, conforme O'Gorman (2006) incentiva que sejam os trabalhos escolares e acadêmicos atualmente, com vistas a serem mais interessantes aos estudantes e a estimulá-los a

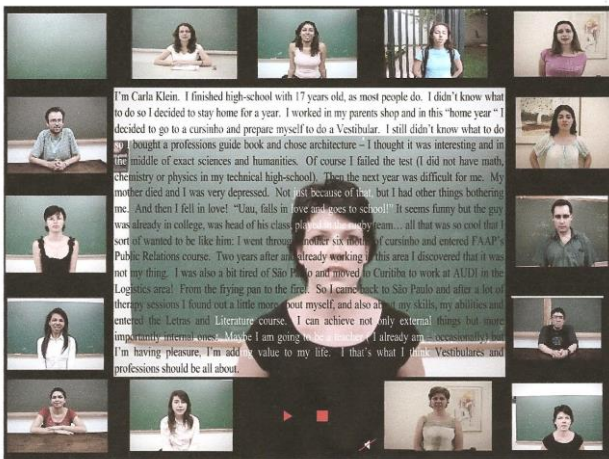
novas epistemologias. Os participantes do grupo decidiram que as narrativas individuais seriam gravadas por uma câmera fotográfica, porém, não em forma de fotografia, e sim em forma de vídeo, na “opção vídeo” oferecida por câmeras digitais disponíveis atualmente no mercado. A mesma câmera foi utilizada para o registro de todas as narrativas individuais, uma máquina que possibilitava cinco minutos de filmagem como registro de eventos. Assim, cada narrativa individual teria certa flexibilidade de duração, sem ultrapassar o tempo máximo de cinco minutos. No que se refere à escolha do “setting”, boa parte das filmagens foi feita em sala de aula, tendo o quadro verde como pano de fundo. Algumas foram feitas em ambiente externo à sala de aula: em um gabinete de professor, em um portão de entrada de uma residência. As salas de aula serviram como o local dos que passaram pelo vestibular e se encontravam na condição de aluno. O gabinete de professor contextualizou o espaço consolidado na narrativa dos professores que contaram sobre as suas vivências relacionadas ao vestibular. O portão da residência contextualizou a narrativa de uma vestibulanda, talvez metaforizando a imagem do portão com a esperada “entrada para a universidade” dos narradores. Assim, as filmagens foram feitas e vale à pena salientar que toda a etapa da execução da atividade não contou com a participação do professor da disciplina, no intuito de estimular os alunos à autonomia para a criação e realização da tarefa.

Para a edição e montagem das narrativas filmadas, foi escolhido o programa *Flash*, um programa computacional com cujo uso alguns dos jovens do grupo estavam familiarizados e que o professor da disciplina desconhecia à época. Os alunos criaram um desenho para a montagem final que possibilita a interação do espectador/usuário/interlocutor com o texto de forma não linear. Ou seja, a imagem da tela foi criada em alusão a um grande porta-retrato, com uma larga moldura composta com imagens que lembram fotos 3X4 de cada participante ao redor de grande centro vazio com fundo escuro (Vide imagem 1).



**Imagem 1**

Cada “foto 3X4” estática contem na realidade as narrativas de cada participante do projeto. Um primeiro clique sobre a foto do participante traz a imagem dele para o centro vazio do “porta-retrato”. A foto então ampliada mostra também a narrativa escrita produzida pelo narrador em sobreposição à sua face, possibilitando a opção de leitura da mesma (vide imagem 2). Um segundo clique sobre a face estática com a sobreposição do texto escrito do narrador dá movimento e voz à imagem estática, transformando a modalidade anterior numa narrativa contada oralmente (imagem 3)



**Imagem 2**



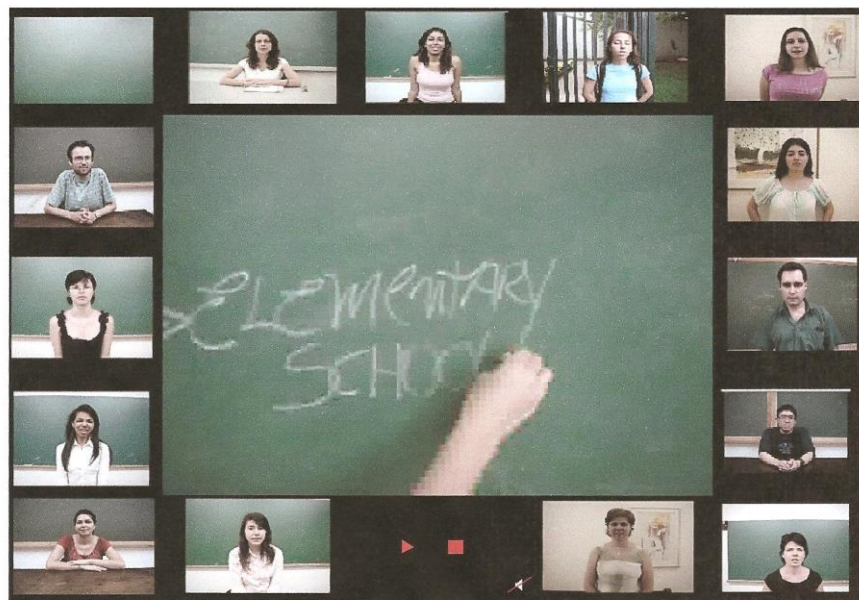
**Imagem 3**

Os cliques sobre as “fotos” de cada narrador podem ser feitos aleatoriamente, dando a oportunidade ao interlocutor da escolha sequencial do que quer assistir, refletindo as visões de Bruner (1997) e Goodman (1981) que advogam que os interlocutores podem construir sentidos a partir de qualquer ordenamento narrativo e de Ricoeur (1988) que reconhece na descronologização uma característica da construção narrativa, considerando-se que as referências na reconstituição de histórias podem apresentar uma assimetria entre a história e a ficção, conforme ressaltado anteriormente neste texto. Esse efeito possibilita que as narrativas individuais sejam construídas em sequência variada, e também na quantidade de narrativas individuais que cada interlocutor escolher, resultando em inúmeras e diferenciadas narrativas coletivas.

Na montagem do texto narrativo multimodal não é possível saber a ordem das tomadas de filmagem, nem é objetivo da mesma. Além disso, os narradores aludem a tempos diferenciados, pois embora estejam no mesmo semestre acadêmico, as entradas desses alunos participantes não

necessariamente ocorreram no mesmo ano. Acrescenta-se ainda o fato de que alguns alunos narram experiências de vestibular e de graduações anteriores, visto que a opção atual não é a primeira para estes. Nos relatos, tecidos em torno da dificuldade, da experiência traumática que o exame representou ou representa para aqueles narradores, observa-se o efeito reparador do tempo. Com o passar dos anos, as lembranças das angústias e ansiedades tornam-se mais brandas, as certezas e incertezas de escolhas acadêmicas tornam-se menos pesadas, e as descontinuidades e descobertas parecem resumir-se em amadurecimento.

Na prática da narrativa multimodal, os alunos inseriram ainda mais uma modalidade narrativa, construída com giz sobre o quadro verde: esta realizada apenas visualmente, com o uso de palavras e sem som ou vozes orais. No espaço que seria reservado para uma das fotos dos narradores foi acrescentada a “foto” de um quadro verde (ao alto, no canto esquerdo da imagem 4). Com um clique sobre ela, a imagem estática ganha movimento e começa-se a ver a mão de uma pessoa escrevendo e projetando algo.



**Imagem 4**

Inicia-se uma narrativa silenciosa, contada com os elementos/ingredientes mais básicos das salas de aula que todos os narradores frequentam e frequentaram: quadro, giz e palavras. Esses poucos ingredientes silenciosamente reconstroem e retratam o trajeto dos participantes da história coletiva que, com poucos recursos, registram os desafios pelos quais passaram: a pré-escola, a escola fundamental, o ensino médio e, então, cursinhos e vestibulares (alguns, por vezes repetidas, como indica a imagem 5), e, finalmente, a universidade (vide imagem 6).



Imagem 5



Imagem 6

Na reconstituição desse trajeto, uma noção crítica se revela quando, ao final da narrativa, sinalizam para a preocupação seguinte que aflige os graduandos: ter emprego depois que concluem a universidade (vide imagem 7)



Imagem 7

Com essa reconstrução narrativa os estudantes apresentam suas percepções críticas. Procuram relativizar a idéia pré-concebida de que estudantes de universidades públicas são aqueles que vieram apenas de escolas particulares de ensino fundamental e médio e que, portanto, estão muito bem preparados para o vestibular, sendo aprovados na primeira seleção a que se submetem; ou para a primeira opção de curso que escolhem; que os egressos de escolas particulares que entram para uma universidade pública obtêm sucesso imediato na entrada para a universidade, isentando-se das angústias pelas quais uma grande parte de estudantes passa. As histórias registradas mostram um

outro quadro a respeito do aluno de Letras. Ao salientarem a preocupação com a inserção no mercado de trabalho, mostram ainda a atualização com a situação econômico-social que vivem e insinuam a visão crítica de que os estudos acadêmicos não representam garantia de trabalho na sociedade atual.

Mais uma criação do grupo na construção dessa narrativa coletiva deve ser destacada. Esta refere-se à ideia que tiveram de reunir todas as narrativas juntas, que funcionam como um fundo sonoro para a montagem que se assemelha a um porta-retrato, cuja moldura se compõe pelas fotos de todos os narradores, como visualizado na imagem 1, mas que a modalidade deste texto não permite mostrar. Esse conjunto de narrações produz o efeito polifônico de uma teia de vozes, vozes essas que se sobrepõem umas às outras e que conjuntamente ficam todas incompreensíveis e não identificáveis, como numa grande arena de vozes que pedem para ser ouvidas. Uma metáfora das angústias que procuraram registrar, talvez? É relevante registrar o valor da criação desses alunos que praticaram o “saber fazer na ausência de modelos ou exemplos”, conforme Lankshear e Knobel (op.cit.) descrevem a atuação de pessoas na epistemologia de performance.

O trabalho desenvolvido por esse grupo de alunos foi muito estimulante também para a pesquisadora. Seu desenvolvimento conciliou prática e teorias. Dessas teorias, congregaram-se várias concepções: a de *mente em rede* de Castells (1999), tanto na construção da narrativa coletiva pelos autores, quanto na possibilidade de construção de sentidos pelo interlocutor que vai além da lógica tipográfica por meio da proposta de visualização e montagem da narrativa multimodal; a das multimodalidades, defendidas por Kress (2003) como uma proposta a ser amplamente trabalhada na linguagem e comunicação atualmente, tendo em vista o fato de que a mensagem multimodalmente constituída requer uma nova compreensão sobre os sentidos (uma noção que foi desenvolvida na construção da narrativa coletiva do grupo focalizado); a de Muspratt, Luke e Freebody (1997) para quem a educação deve se comprometer com a pluralidade de visões, com a expansão da compreensão das representações textuais e, principalmente, da crítica de que o sentido não está dado, como por exemplo, nas narrativas devido a estas resumirem subjetividades e poderem ser constantemente reconstituídas e resignificadas, e de epistemologia de performance, como já antecipado. Nesse sentido, o estudo de narrativas dentro desta proposta – focalizando a forma como os seres humanos vivenciam e representam o tempo e como as suas histórias são elaboradas e reelaboradas – possibilita conciliar os vários propósitos aqui expostos de uma educação crítica.



### **Considerações finais**

Cope e Kalantzis (2000) defendem que “o papel da educação é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que promove acesso / participação sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar de lado suas subjetividades diferentes.” (p 18) Ao analisarem criticamente as sociedades globalizadas e digitais com todas as mudanças ocorridas nestas, Suárez-Orosco e Qin-Hilliard (2004) também posicionam-se favoravelmente à pluralidade e à renovação epistemológica nas teorias e práticas educacionais das sociedades atuais, salientando a necessidade de se “contar com perspectivas múltiplas, reverter as rotinas mentais, articular hipóteses múltiplas a partir de um conjunto de fatos e ultrapassar os vetores racionais e lógicos que melhor explicam os fatos preexistentes” (p 5).

Avalia-se que o desafio na universidade (e na escola) parece estar na conciliação entre a prática social e a prática acadêmica. As três investigações mencionadas neste texto com os jovens graduandos sobre construções de sentido indicam o pouco estímulo ou as poucas oportunidades também no meio escolar e acadêmico para a transferência de conhecimentos que os jovens tem e que nem sempre trazem para a universidade e escola, tendo estas privilegiado o saber produzido academicamente. Avalia-se ainda que pensamentos e posicionamentos como os dos autores aqui citados tem tido crescente adesão. Justificam-se, assim, as buscas de desenhos de atividades como a que foi descrita neste texto. E esta leva à percepção de que os estudantes reconhecem as teorias nas suas práticas sociais cotidianas e, diante da oportunidade, mesclam conhecimentos que antes se aplicavam distintamente aos contextos intra ou extra escola. Retomando a pesquisa que relaciona evasão escolar com interesse/desinteresse do jovem pelas propostas que levam/não levam em conta as suas necessidades e realidades sociais, talvez se deva refletir: pode ser que esse tipo de proposta resulte em maior interesse para os estudantes e o integrem melhor ao ambiente universitário?

### **Referências Bibliográficas**

- BROCKMEIER, J., 1996. Explaining the interpretive mind. *Human Development*, 39, 287-295.
- BRUNER, J, 1997. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas
- CASTELLS, M., 1999, *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra
- COPE, B.; KALANTZIS, M., 2000, *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge
- DERRIDA, J., 1978. *Writing and Difference*. London, New York: Routledge
- GIROUX, H., 2005a, *Border Crossings, cultural workers and the politics of education*. New York and London: Routledge

- GIROUX, H., 2005b, *Schooling and the Struggle for Public Life, democracy's promise and education's challenge*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers
- GIROUX, H., 2006, *The Giroux Reader*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers
- GOODMAN, N., 1981. Twisted tales; or, story, study and symphony. Em W. J. T. Mitchel (Org.), *On narrative* (pp. 99-116). Chicago: University of Chicago Press.
- KRESS, G., 2003, *Literacy in the New Media Age*. New York and London: Routledge
- LANKSHEAR, C; KNOBEL, M., 2003. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press
- MONTE MÓR, W., 2007. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil, Menezes de Souza & Andreotti (eds) *Critical Literacies*. London: [www.criticalliteracy.org.uk](http://www.criticalliteracy.org.uk)
- \_\_\_\_\_, 2007. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológica, Braga (org) *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, volume 46(1). Campinas:Ed. IEL/UNICAMP
- \_\_\_\_\_, 2006. Reading Dogville in Brazil: image, language and critical literacy. Menezes de Souza (ed) *Language and Intercultural Communication*, Special edition: Language, Culture, Multimodality and Dialogic Emergence. London: Multilingual Matters.
- MUSPRATT, S., LUKE, A. & FREEBODY, P., 1997. Shaping the Social Practices of Reading in *Constructing Critical Literacies*. Monash: Allen & Unwin
- O' GORMAN, M., 2006. *E-Crit: digital media, critical theory and the humanities*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press
- RICOEUR, P., 1988. *Time and Narrative*, Volume 3. Translated by Kathleen Blamey and david Pellauer. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- RICOEUR, P., 1977. *O Conflito das Interpretações*. Rio de Janeiro: Imago
- SUÁREZ-OROSCO, M.M.; QIN-HILLIARD, D.B. 2004. *Globalization, culture and education in the new millenium*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press

## NOTAS

- 
- <sup>i</sup> Publicadas em forma de artigo em 2006, 2007 e 2008
- <sup>ii</sup> Desenvolvido na University of Detroit Mercy, Estados Unidos.