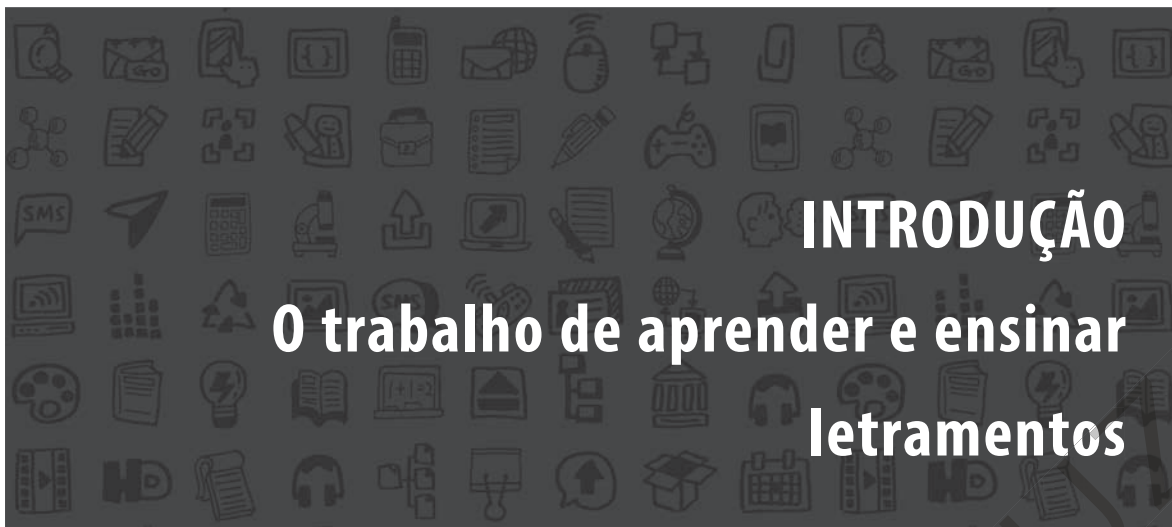


Letramentos

Mary Kalantzis, Bill Cope
Petrisson Pinheiro

Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro

Letramentos



Antigos e novos fundamentos

Este livro oferece uma abordagem do letramento baseada na perspectiva dos “multiletramentos”, termo que surgiu, pela primeira vez, em um grupo que formamos com colegas de diferentes universidades, chamado The New London Group (NLG). Fizemos, na época, várias discussões tentando capturar algumas das enormes mudanças nas maneiras como as pessoas estavam construindo e participando de significados.¹ Essas discussões se estenderam e resultaram, então, na elaboração de um manifesto do grupo, publicado em 1996, chamado *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*.

O interesse comum do NLG voltava-se à discussão de uma pedagogia direcionada para os multiletramentos, que tentasse explicar o que ainda era importante em abordagens tradicionais de leitura e escrita, complementando-as com conhecimento do que é novo e distintivo nos modos como as pessoas constroem significados em ambientes de comunicação contemporâneos. Nesse sentido, tal pedagogia propunha uma redefinição de textos e práticas, movendo o campo do *letramento* (no singular) para *letramentos* (no plural), ao “reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual”.²

Os dois “múltis” dos multiletramentos

O termo *multiletramentos* refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a *diversidade social*, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam enormemente dependendo do contexto social – experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero, só para citar algumas diferenças importantes. Essas diferenças estão se tornando cada vez mais significativas nos modos como interagimos em nossa vida cotidiana, isto é, nos modos como construímos significados e

1 Cope & Kalantzis, 2009; NLG, 1996.

2 NLG, 1996, p. 64.

deles participamos. Por isso, é preciso lidar, segundo o NLG,³ com as diferenças linguísticas e culturais, que se tornaram centrais “para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e privadas. Uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos idiomas e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias”. Assim, o NLG defende um ensino voltado para projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica.

O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a *multimodalidade*. Essa é uma questão particularmente significativa hoje, em parte como resultado dos novos meios de informação e comunicação. Os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à crescente multiplicidade e “integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica”.⁴

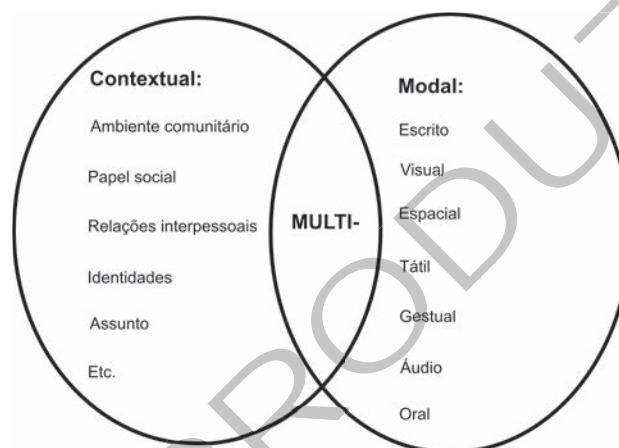


Figura 1: Os dois “múltis” dos multiletramentos.

A escrita já foi a principal maneira de construir significados em diferentes épocas e lugares. Cada vez mais, os modos grafocêntricos de significado podem ser complementados ou substituídos por outras formas de cruzar o tempo e a distância, como gravações e transmissões orais, visuais, auditivas, gestuais e outros padrões de significado. Isso quer dizer que uma pedagogia voltada ao ensino de leitura e escrita precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando, assim, a essas habilidades tradicionais as comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas das novas mídias digitais. Procuramos, portanto, neste livro expandir a própria ideia e compreensão tradicional da função e da forma da palavra escrita. Queremos explorar a gama mais ampla das maneiras pelas quais os *letramentos* funcionam na sociedade contemporânea.

Agendas dos letramentos

Nossas questões-chave são:

- Como podemos permitir que os discentes construam significados (e participem deles) que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades de se tornarem membros, de fato, da sociedade em que vivem, contribuindo com esta, segundo seus interesses e habilidades, e recebendo dela os benefícios que oferece?

³ *Idem, ibidem.*

⁴ *Idem, ibidem.*

- Como podemos lidar com as desigualdades contínuas e sistêmicas em práticas de letramentos escolares e em resultados de avaliações educacionais mais amplos em relação a aprendizes de origens e disposições diversas?
- O que e como podemos ensinar em um contexto de enormes mudanças nos modos e meios de comunicação?
- Como podemos promover conhecimentos sobre ensino e aprendizagem de leitura e escrita relevantes para nossos tempos contemporâneos, quando os modos de construir significados estão mudando tão radicalmente?
- Se o processo de alfabetização tem sido tradicionalmente entendido como dois dos três “fundamentos básicos” (leitura, escrita e aritmética), o que atualmente poderia ser considerado “básico”?
- Qual é o papel dos fundamentos tradicionais básicos e como estes se conectam a novos fundamentos?
- Como esses novos fundamentos podem ser trabalhados mais efetivamente com um espectro mais amplo de aprendizes?

O processo de alfabetização tradicional envolve a relação fonema-grafema, em que o ato de escrever se constitui em tradução dos sons da fala para as imagens simbólicas da escrita, e o ato de ler, em decodificação dos significados das palavras escritas. Ao centrar-se, portanto, em certas formalidades, como a ortografia e a gramática “corretas”, esse processo privilegia uma forma particular de fala e escrita da língua a ser mantida como a “norma” inquestionável ou a forma “educada”. Nessa visão, os alunos leem para apreciar o estilo da “boa escrita”, primeiro como “leitores” de textos básicos escolares até chegarem aos textos canônicos que tenham “valor literário”. Nesse sentido, ler significa compreender significados que foram pensados, de maneira direta e linear, como algo intrínseco aos textos, seguindo conforme a intenção e os significados atribuídos pelos seus autores (“aquilo que o autor quer dizer”). Conseqüentemente, “conhecimento e habilidades” se tornam elementos a serem demonstrados em avaliações como aquisição bem-sucedida do processo de alfabetização, escrevendo corretamente ou mostrando que os significados “corretos” dos textos foram apreendidos, dando as “respostas certas” em testes de compreensão de múltipla escolha.

Em um contexto mais geral, todo esse processo de alfabetização formou o desenvolvimento de indivíduos em um certo sentido e para um tipo particular de sociedade. No entanto, atualmente, essa concepção tradicional ou herança do processo de alfabetização tem, em muitos aspectos, um foco bastante restrito. Na pior das hipóteses, parece descontextualizado, abstrato, ligado a regras e fragmentado em componentes formais, como ortografia, gramática e literatura. Em suas formas mais rígidas, essa concepção de aprendizagem de leitura e escrita produz estudantes complacentes: indivíduos que aceitam o que lhes é apresentado como correto e que passivamente aprendem um certo tipo de conhecimento que não poderia ser facilmente aplicado em contextos distintos.

Nessa perspectiva, “sair-se bem na escola” é se tornar “reconhecedor” de regras e convenções nela recebidas. Estudantes aprendem normas complicadas de ortografia, tipos de orações subordinadas, ou escolas de grandes poetas. Esse é um tipo de conhecimento que pode muito bem ter funcionado para as configurações sociais de um tempo em que a aceitação inquestionável era considerada como algo bem-visto. Muitos dos aprendizes, no entanto, não costumavam se sair (e, é claro, ainda não

se saem!) tão bem com esse tipo de conhecimento, o que os levava a culparem-se a si mesmos e à sua falta de “habilidades” pelo insucesso na escola.

A herança proveniente desse processo de aquisição de leitura e escrita não pode ser considerada adequada para atender às necessidades relacionadas às práticas de letramentos atuais. Isso não quer dizer que aprender a relação fonema-grafema, a gramática ou estudar textos literários não sejam práticas importantes – na verdade, como vamos ver ao longo deste livro, elas são tão importantes como sempre o foram. O mesmo se pode dizer, de forma mais geral, a respeito dos três “fundamentos básicos” tradicionais. Certamente, matemática, leitura e escrita são hoje tão (talvez até mais) importantes quanto eram antes. No entanto, dadas as necessidades funcionais e comunicativas atuais, esses fundamentos precisam ser, mais do que nunca, situados em contextos nos quais possam ser vistos por meio de uma abordagem mais ativa do processo de ensino e aprendizagem, em que sua importância seja reconhecida como tal.

Ao usarmos neste livro o termo “novos fundamentos básicos”, buscamos captar não apenas uma perspectiva mais contemporânea e relevante para os letramentos escolares, mas também uma abordagem mais inclusiva para lidar com a própria noção de conhecimento. Nesse sentido, ensinar “letramentos” não é simplesmente uma questão de uso correto da língua; é, sobretudo, um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo, mais rico e abrangente, o que impõe desafios às práticas de letramento escolares tradicionais, cujos processos de ensino e aprendizagem precisam ser reexaminados. Por exemplo, quando aprendemos gramática e ortografia, temos que considerar espaços contemporâneos de escrita, como mensagens de texto e *posts* em mídias sociais, cuja fluidez e quantidade de recursos multimodais de comunicação possibilitam novas formas e convenções de letramentos.

Com efeito, muitos usuários desses novos espaços de escrita desenvolveram novas e peculiares convenções, como abreviações, informalidades amigáveis, *emoticons* e até expressões enigmáticas que ocupam um lugar cada vez maior no mundo dos letramentos. De forma crescente, textos contemporâneos envolvem relações complexas entre elementos visuais e palavra escrita: das dezenas de milhares de palavras em um supermercado, passando pelas relações sutis de imagens e textos em revistas impressas, às notícias e informações cheias de ícones visuais e *links* ativos de hipertextos em redes sociais da internet.

Textos escritos atuais são criados e divulgados de uma maneira cada vez mais multimodal, envolvendo tanto palavras quanto imagens estáticas, sons e vídeos. Por isso, o processo de alfabetização hoje precisa ser habilmente complementado por uma aprendizagem sobre o *design* multimodal de textos. Ao lado disso, é preciso aprender a navegar pela miríade de diferentes usos da linguagem em contextos diversos, como, por exemplo, o texto escrito específico (pessoal, para um amigo), em contraste com o texto formal para a candidatura a um emprego; ou a pesquisa em livros de referência, em contraste com pesquisas na *web*. Assim, as capacidades a serem trabalhadas em processos de letramento devem envolver não apenas o conhecimento de convenções formais por meio de uma variedade de modos, mas também a comunicação eficiente em diversos ambientes e usos de ferramentas de *design* de textos que são multimodais, em vez de depender apenas da modalidade escrita.

Essas são as razões pelas quais escolhemos intitular este livro de *Letramentos* (no plural). Em um passado recente, talvez o termo “letramento” parecesse, de alguma forma, suficiente, porém, hoje, precisamos ser capazes de navegar por “letramentos”.

Fundamentos básicos antigos	Fundamentos básicos novos
Leitura e escrita são dois dos três fundamentos básicos.	Letramento e numeramento como habilidades de vida fundamentais.
Relação fonema-grafema.	Letramentos múltiplos para um mundo de comunicação multi-modal.
Ortografia e gramática “corretas”.	Ortografia e gramática adequadas aos seus contextos de uso.
Língua-padrão e “educada”.	Muitas línguas sociais que variam de acordo com contextos e ambientes.
Apreciar textos de “prestígio” (de valor literário).	Uma ampla e diversificada gama de textos valorizados, com acesso crescente a diferentes mídias e tipos de texto.
Tipos de indivíduos “bem disciplinados”.	Tipos de indivíduos que podem negociar diferentes contextos e estilos de comunicação, inovar, assumir riscos, negociar a diversidade e navegar pela incerteza.

Quadro 1: Fundamentos básicos novos e antigos.

Comunicação e representação

Até aqui, temos falado principalmente sobre comunicação, porém letramentos retratam mais do que isso; referem-se também ao pensamento, ou a um fenômeno que chamamos de “representação”. Isso porque nos engajamos em práticas de letramentos para construir significados para nós mesmos, silenciosamente, quando, por exemplo: falamos para nós mesmos usando conceitos, ideias e exemplos que nossa língua fornece; formulamos argumentos em nossas mentes; escrevemos alguma coisa; criamos imagens mentais; ou concebemos informações em diagramas. Ainda que ninguém ouça ou veja o que são nossas representações, estamos, no entanto, usando letramentos para pensar e construir significados para nós mesmos, para fazer sentido em nossos mundos. Por essa perspectiva, letramentos vêm juntos, como uma extensão de nossas próprias mentes.

Mais do que ser simplesmente uma questão de comunicar-se de forma competente e apropriada nos contextos sociais contemporâneos, os “novos fundamentos básicos” referem-se também ao que temos chamado de “nova aprendizagem” (*new learning*).⁵ Nesse sentido, enquanto a alfabetização, por exemplo, envolve regras e sua aplicação apropriada, os letramentos abrangem, mormente, as formas de lidar com os desafios de ser confrontado com um tipo de texto desconhecido e ser capaz de procurar pistas sobre o seu significado sem a barreira de se sentir alienado por ele e/ou excluído dele; implicam também o entendimento de como funciona um texto para que se possa participar de seus significados (engajar-se em suas próprias “regras” particulares); abarcam ainda como elaborar o contexto particular e os propósitos do texto (e aqui é possível encontrar mais pistas sobre seu significado para o comunicador e para si próprio); envolvem maneiras de ver e pensar (representação) tanto quanto construir mensagens significativas e eficazes (comunicação); por fim, letramentos dizem respeito a como lidar com a comunicação em um contexto não familiar e aprender

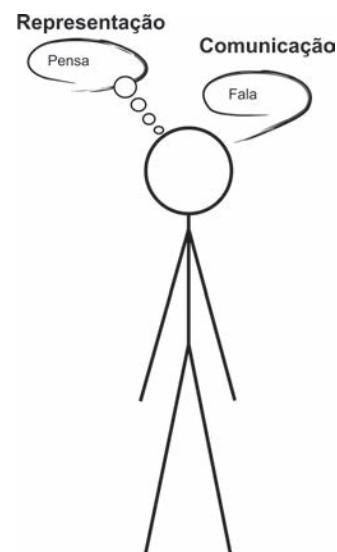


Figura 2: Representação e comunicação.

5 Kalantzis & Cope, 2012.

com seus sucessos e fracassos, enquanto se navega por novos espaços sociais e se encontram novas linguagens. Esses são alguns dos conceitos mais expansivos e mais flexíveis dos “novos fundamentos básicos”.

De um modo geral, a educação é sempre voltada à construção de “tipos de pessoas”. Os fundamentos básicos tradicionais envolvem pessoas que aprendem regras e obedecem a elas, isto é, pessoas que passivamente aceitam as respostas para as questões do mundo que lhes têm sido fornecidas por “autoridades”, em vez de considerarem o mundo como um lócus onde há muitos problemas a serem resolvidos. Os “novos fundamentos básicos”, por outro lado, possibilitam novos “tipos de pessoas”: pessoas para o tipo de mundo em que vivemos atualmente e para o tipo de mundo do futuro próximo; indivíduos que serão aprendizes flexíveis e colaborativos; que serão solucionadores de problemas, capazes de aplicar modos de pensar divergentes; que serão mais perspicazes em um contexto complexo e muito mais suscetível a constantes mudanças; que assumirão riscos de forma inovadora e criativa.

Formar pessoas com essas capacidades requer não apenas novos conteúdos para o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita, mas também novas pedagogias. Com efeito, este livro justamente chama a atenção para o fato de que será necessário cada vez mais se concentrar em capacitar essas pessoas – isto é, pessoas capazes de se locomover confortavelmente entre muitos letramentos nos âmbitos do trabalho, da vida pública e da vida comunitária, que sabem se comunicar por meio de múltiplos meios, e não apenas pessoas que estão exclusivamente em comando de seu próprio dialeto específico ou linguagem social. Essas “novas pedagogias” devem buscar formar indivíduos que possam navegar pela mudança e pela diversidade, aprender a se comunicar de forma eficaz em uma ampla gama de configurações, ser flexíveis, capazes de ver as coisas de múltiplas perspectivas e, por meio de um vasto repertório comunicativo, construir significados e deles participar, em uma ampla variedade de configurações culturais. Em outras palavras, essas pessoas serão capazes de negociar “letramentos” no plural.

Letramentos como ferramentas para a construção de significados

A capacidade de trabalhar através dos letramentos (diferentes e plurais) abre caminhos para a participação social, em que se podem formar aprendizes com experiências e vivências culturais, sociais e econômicas distintas para construir significados e ter sucesso. Nesse sentido, três agendas-chave são propostas para discussão aqui:

- Capacitação pessoal, ou a capacidade de levar uma vida com plena condição de autoexpressão e acesso a recursos culturais disponíveis.
- Participação cívico-econômica, incluindo capacidades de comunicação para o trabalho, engajamento informado por processos políticos e participação na comunidade.
- Equidade social, incluindo capacidades de acesso à educação formal e a recursos sociais e materiais.

Que tipos de letramentos possibilitarão que aprendizes sejam eficazes, autoconfiantes e membros comunitários, cidadãos e trabalhadores ativamente participativos? Como os letramentos podem

contribuir para um projeto de equidade, dando a aprendizes de grupos historicamente marginalizados oportunidades que não têm estado disponíveis para eles? E como saberemos quando o potencial dos estudantes foi atingido e se a aprendizagem contribuiu para transformá-los em construtores de significado criativos e socialmente eficazes?

A história da mobilidade social no mundo moderno não é incomum; tem sido o objetivo de imigrantes e pessoas com menos educação formal e com aspirações e sonhos para seus filhos. Para os bilhões do mundo, no entanto, a mobilidade é a exceção, e não a regra. De fato, a posição social de uma dada geração, em geral, predestina a posição social da próxima. E quando realmente surgem oportunidades de mobilidade, estas são, na sua grande maioria, propiciadas pela educação.

Com efeito, vivemos em um mundo grosseiramente desigual, e até mesmo os defensores mais ferozes de um *status quo* desigual argumentam que o sistema dá a todos, pelo menos, uma única chance: a educação. Assim, ter um bom desempenho na escola possibilitaria “igualdade de oportunidades”. No entanto, sabemos que as realidades das escolas são muito diferentes. Além disso, não raro, muitos estudantes não conseguem se adaptar à realidade escolar; em outras palavras, não veem a escola como parte de seu mundo e, por isso, tendem a falhar. É assim que, apesar de sua promessa de equidade, a educação acaba reproduzindo justamente a desigualdade. Isso é ainda particularmente mais desigual em países como o Brasil, cuja desigualdade social e econômica sempre foi e ainda é gritante. Assim, queremos (re)formular uma proposta que, de fato, interfira nessa situação e que ao mesmo tempo seja um desafio programático: *Todas as escolas podem ser agradáveis e acessíveis a seus aprendizes. Todas as escolas, mesmo aquelas com menos recursos, podem fornecer experiências de aprendizagem poderosamente engajadoras e eficazes para todos os alunos. E porque elas podem, elas devem.*

De forma mais ousada, acreditamos que, pela primeira vez, a promessa de educação equitativa pode ser tornar real. Nossa razão para acreditar que isso seja possível se baseia em uma visão otimista dos potenciais oferecidos pela conjunção de novas tecnologias de construção de significados com uma mudança histórica no que chamamos de “equilíbrio de agência”. As culturas de comando e conformidade estão sendo deslocadas por culturas de contribuição e colaboração criativas. Vamos elaborar esse argumento nos capítulos que se seguem. A matéria-prima para o nosso argumento geral será o processo de alfabetização, que é uma das coisas mais significativas que as escolas oferecem. Se nós, como educadores, permitimos aos nossos aprendizes mais agenciamento e usamos quaisquer recursos tecnológicos disponíveis para apoiar novas relações entre os alunos e seus ambientes de aprendizagem, podemos ser capazes de realizar algo que não tenha ainda sido realizado na história moderna da educação em massa institucionalizada: maior equidade na educação. Neste livro, queremos examinar os modos pelos quais esse objetivo utópico pode ser alcançado por meio da pedagogia dos letramentos.

O presente livro, portanto, é sobre a realização de uma das principais promessas da democracia. Apesar das mudanças nos métodos de ensino, da ênfase em conteúdos, da (re)organização da sala de aula e da capacitação profissional do professor, as desigualdades de resultado dos aprendizes entre diferentes grupos sociais são, na melhor das hipóteses, as mesmas, ou, sendo mais realista, talvez estejam se ampliando, sobretudo em países como o Brasil. Precisamos mudar essa situação e pensar que os letramentos, entendidos amplamente como ferramentas para a construção de significados, são uma chave para o sucesso em todos os domínios curriculares na escola e para a autorrealização na vida para além dela.

Novos letramentos, novas escolas, novos professores

Os aprendizes de hoje

Escolas, em qualquer lugar do mundo, estão enfrentando atualmente desafios maiores do que nunca, tendo em vista a diversidade das salas de aula, as mudanças tecnológicas e sociais mais amplas, e a crise de recursos para a educação. Diante desses desafios, sustentar e expandir as práticas históricas da pedagogia do letramento tradicional (o letramento da “letra”) é apenas parte de um contexto mais amplo de mudanças educacionais.

Vamos começar com nossos estudantes. Em nossas escolas, presenciamos uma nova geração, a geração “P”, de participativa. Esses aprendizes têm tipos de sensibilidades diferentes dos experimentados pelos estudantes do nosso passado recente. Eles têm em suas mãos *smartphones* ubíquos, conectados a novas mídias sociais, que lhes permitem se comunicar com pessoas a qualquer hora do dia, em qualquer lugar. Vale aqui destacar algumas comparações entre a geração de aprendizes anterior e a geração “P”:⁶

- Enquanto a geração anterior estava, em geral, acostumada a interagir como telespectadora de histórias do cinema e da televisão, meios de comunicação intrínsecos à dinâmica de produção e consumo da “mídia de massa”, a geração “P” está cada vez mais familiarizada com personagens de histórias de *videogame* e de *fanfics on-line*, podendo atuar no próprio modo como essas histórias terminam.
- Enquanto a geração anterior costumava ouvir as “40 melhores músicas” de uma *playlist* gerada por uma rádio, a geração “P” constrói suas próprias *playlists* em seus *smartphones*, cujas músicas variam de acordo com as preferências de cada usuário.
- Enquanto a geração anterior expandia seu tempo livre com hábitos de leitura, mais do que com a escrita, o tempo livre da geração “P” é preenchido tanto com a leitura quanto com a escrita, já que ambas estão fundidas em práticas integradas de mensagens de textos e em redes sociais.
- Enquanto a geração anterior assistia passivamente a uma programação de canais de TV, montada por outras pessoas (profissionais da comunicação em massa), a geração “P” “navega” por milhões de vídeos que circulam na rede mundial de computadores e/ou produz seus próprios vídeos por meio das câmeras de seus *smartphones* e os carrega na internet.
- Enquanto muito do que aprendia a geração anterior vinha de um contexto formal de aprendizagem – a escola –, a geração “P” aprende mais em ambientes semiformais e informais, a partir de uma variedade de fontes, como, por exemplo, em rotinas de autoaprendizagem por meio de aplicativos de aparelhos eletrônicos e por meio de interações sociais em diversas comunidades *on-line*.

O mundo da comunicação e da construção de significados mudou. Com efeito, os membros da geração atual dão sinais de que estão frustrados com um currículo escolar voltado para leitura e escrita ultrapassado, que, em geral, espera que eles sejam recipientes passivos de conhecimento. A geração “P” não necessariamente lida bem com a imposição de regras a serem aplicadas. Ora, os ambientes de trabalho, bem como outros ambientes comunitários atuais, em geral, não exigem

6 Essas comparações podem ser feitas de uma maneira geral. Obviamente, elas não se aplicam a todos os aprendizes, visto que dependem dos contextos social, econômico, cultural nos quais vivem e/ou estão engajados.

disposições passivas e complacentes, pois a maioria dos trabalhadores tidos como produtivos, assim como os membros comunitários atuais, não são aqueles que apenas cumprem ordem de seus chefes ou seguem acriticamente instruções de seus líderes; são participantes ativos, que resolvem problemas, que inovam, que calculam riscos, que criam. Enfim, eles procuram dar o melhor de seu potencial inovador e criativo aos grupos e organizações dos quais fazem parte.

Novos tipos de ambiente escolar e de *designs* de aprendizagem de leitura e escrita, que se pretendem catalisadores para a próxima geração de aprendizes, estão emergindo. Os currículos desses novos ambientes escolares encorajam estudantes a se tornarem sujeitos ativos e intencionalmente engajados em seus processos de aprendizagem, ao inseri-los em desafios intelectuais e práticos. Exige-se, assim, que professores e alunos façam escolhas significativas sobre o “o quê” e o “como”, a fim de alcançarem não apenas padrões de *performance* escolar, mas o seu próprio bem-estar.

Aqui vão alguns poucos exemplos dos tipos de trabalho que os aprendizes realizam em seus contextos escolares: buscar informação, fazer uso de múltiplas fontes e registrar suas descobertas em um relatório de projeto em rede estendido; lidar com problemas do mundo real, para os quais precisam encontrar soluções; documentar hipóteses; buscar realizar tentativas de intervenções; relatar resultados; analisar questões com base em diferentes perspectivas; trabalhar em grupos para gerar conhecimento colaborativo; e fazer uso constante de novos espaços midiáticos multimodais, que juntam escrita, imagem, som e vídeo. Esses espaços de aprendizagem mais variados e engajadores são mais relevantes para o tipo de mundo no qual a geração “P” atua em sua vida cotidiana. Além disso, possibilitam que esses “novos aprendizes” assumam maior responsabilidade por sua própria aprendizagem, em parte justamente porque lhes são dados maior autonomia e maior escopo para autocontrole. Tornam-se, assim, produtores de conhecimentos que fazem uso de recursos de informação disponíveis, em vez de consumidores de instruções provenientes de uma única fonte – o livro didático.

Os aprendizes atuais efetivamente trabalham em pares ou grupos em projetos de conhecimento colaborativo, cuja autoria se constrói conjuntamente e é partilhada entre todos. Eles continuam a aprender em ambientes que vão além da sala de aula, usando mídias sociais para expandir sua leitura e sua escrita para qualquer lugar e em qualquer tempo. Esse fenômeno se chama “aprendizagem ubíqua”, em que podem se autoavaliar criticamente e refletir sobre sua própria aprendizagem; podem dar retorno (*feedback*) aos textos de seus pares por meio de interações sociais em rede; podem atuar de forma confortável em ambientes nos quais a inteligência é coletiva e a escrita é colaborativa; podem buscar informações na internet, com outros colegas, com *experts* (entre eles, os próprios professores), com seus pais e com membros de suas comunidades.

Os professores de amanhã

Nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente. Se queremos ter “novos aprendizes”, precisamos nada menos do que de “novos professores”, que sejam *designers* de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático; profissionais capazes de criar as condições nas quais os aprendizes assumirão maior responsabilidade pelo próprio aprendizado; que permaneçam, como fontes de conhecimento que de fato são, na condição de autoridade sem que se tornem

autoritários; que se sintam confortáveis com o *design* de aprendizagem da internet, os espaços de instrução que não se limitam a planos de aula, livros didáticos, ou manuais de estudante; todas essas coisas, enfim, que formam um ambiente parecido com redes sociais ou *blogs*. A plataforma digital de aprendizagem *on-line* Scholar,⁷ que criamos há alguns anos, é um exemplo desse tipo de ambiente de aprendizagem *on-line*. Falaremos mais sobre o Scholar no final desta introdução.

A evolução das práticas de ensino envolve, portanto, uma grande mudança na identidade profissional, uma vez que o ato de ensinar é cada vez menos expositivo, tornando-se progressivamente uma profissão híbrida de documentação e geração de dados. Nesse sentido, o ambiente *on-line* expande o alcance da aprendizagem através do tempo e do espaço, para além das paredes que confinam alunos em uma sala de aula e do sino que restringe os horários de aprendizagem a um determinado número de minutos para cada “aula”.

Novos alunos	Novos professores
Pesquisar informação usando múltiplas fontes e mídia.	Engajar os alunos como ativos construtores de significados.
Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas.	Projetar ambientes de aprendizado em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdo.
Trabalhar em grupos como construtores de significados colaborativos.	Fornecer aos alunos oportunidades de usar novas mídias.
Enfrentar questões difíceis e resolver problemas.	Usar novas mídias para um <i>design</i> de aprendizagem e facilitar o acesso do estudante à aprendizagem a qualquer momento e de qualquer lugar.
Assumir responsabilidade pela sua aprendizagem.	Ser capaz de dar mais autonomia aos alunos quando estes passarem a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem.
Continuar seu aprendizado de forma independente e para além do livro didático e da sala de aula.	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos.
Trabalhar de perto com os outros colegas em um ambiente que fomente a inteligência coletiva.	Colaborar com outros professores, compartilhando <i>designs</i> de aprendizagem.
Criticamente autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essa informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes.

Quadro 2: Nova aprendizagem (*New learning*).

Em vez de fecharem a porta de sua sala e elaborarem seu trabalho de forma individual, “novos professores” serão profissionais colaborativos, compartilhando *on-line* seus projetos de aprendizagem com os colegas, reutilizando e adaptando os projetos de aprendizagem de outros professores, participando da elaboração de projetos coletivos, revisando projetos de aprendizagem de seus pares, ensinando em equipe para diferentes turmas. Em outras palavras, estarão imersos em uma cultura profissional de suporte e compartilhamento mútuos.

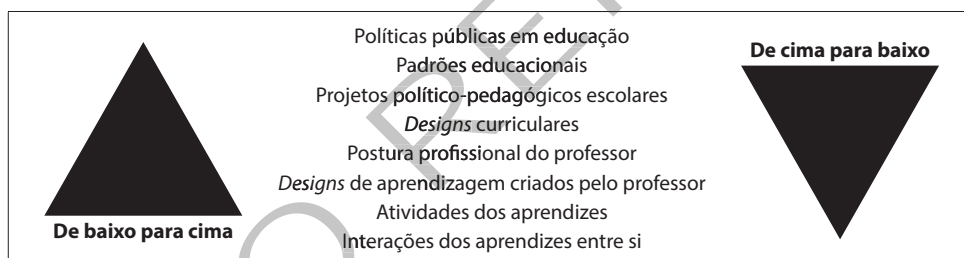
O “novo professor” precisará saber gerenciar ambientes de aprendizagem multifacetados, nos quais nem todos os aprendizes precisam estar na mesma página ao mesmo tempo. De fato, os alunos podem trabalhar em coisas diferentes, dependendo de seus níveis de aprendizagem, de suas necessidades e de seus interesses. Dado que os aprendizes podem trabalhar em coisas distintas e

7 <<https://cgscholar.com>>

em tempos e espaços diferentes, o “novo professor” não os avaliará por meio de um teste único, a ser realizado especificamente em uma sala de aula e em um determinado horário, mas sim de forma contínua, acompanhando o progresso do aluno e adequando seu ensino às necessidades de cada um. Assim, os “novos professores” assumirão um maior grau de controle sobre suas próprias vidas profissionais.

Como essas enormes mudanças podem ser negociadas, ampliadas e apoiadas? Uma possível resposta vem de um movimento *de baixo para cima*, que “usuários”, “consumidores” e “produtores” fazem quando estão no controle das mudanças, em vez de simplesmente reagirem a mudanças impostas externamente. Com o aumento expressivo da colaboração em rede e o uso crescente de ferramentas *on-line*, os professores cada vez mais podem desenvolver tarefas e ambientes de aprendizagem envolventes e mais adequados para o que chamamos anteriormente de geração “P”. Por sua vez, essas práticas orgânicas criam oportunidades de capacitação e reciclagem profissional para professores, que aprendem e desenvolvem novas habilidades de *design* e formas de engajamento de aprendizagem com seus alunos.

Uma outra direção de mudança vem de um movimento de cima para baixo, na forma de uma ressignificação de objetivos de aprendizagem de todo o sistema educacional, disciplina por disciplina. Isso exige novos padrões e objetivos para a educação. Estamos diante de mudanças rápidas e, por isso, nada menos que uma revolução é necessária em sistemas e objetivos educacionais, muito embora saibamos que restrições de recursos e ambiguidade política tornam a mudança de cima para baixo algo difícil de ser realizado.



Quadro 3: Fontes de mudança na educação.

Mudanças significativas e duradouras requerem o apoio de todos os setores da comunidade. Nesse sentido, os professores precisam se tornar um novo tipo de profissional, que interaja com membros da comunidade no intuito não apenas de explicar as necessidades de mudanças que estão ocorrendo na aprendizagem, mas, sobretudo, de engajar a própria comunidade na produção de resultados. Por sua vez, estudantes precisam aprender a aprender de novas maneiras. E pais precisam participar e apoiar novos tipos de ambientes e meios de ensino e aprendizagem, que serão muito diferentes dos que experienciaram em sua infância. Isso parece justamente marcar a transição da “alfabetização”, no sentido tradicional, para os letramentos, em pleno século XXI, que vem exigindo mudanças contínuas de nossos processos de aprendizagem e de nossos sistemas educacionais.

Como o livro está organizado

Este livro é uma introdução ao processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, tomando como base conceitual o campo de estudos do letramento. Por isso, discutiremos que a agenda dos

letramentos, no plural, ainda deve ser *leitura e escrita*, incorporando também uma visão abrangente das principais abordagens de sua pedagogia. Em nossa jornada, tecemos a relação entre uma reconceitualização geral do campo e histórias fundamentadas nas experiências dos aprendizes e dos professores, no passado e mais recentemente. Ao mesmo tempo, com o intuito de olhar para uma perspectiva futura, procuramos apresentar, de maneira concisa, a teoria de significação dos multiletramentos. Por fim, buscamos oferecer uma estrutura pedagógica, mapeando uma gama de movimentos que os professores podem fazer enquanto trabalham com seus alunos para desenvolver suas capacidades de significar e comunicar.

Narrativa orientadora

Aqui apresentamos um esboço das amplas dimensões de uma área de ensino e aprendizagem conhecida como “letramento”, mas que preferimos chamar de “letramentos” porque queremos cobrir tudo aquilo que, em grande parte, não foi tratado pelo “letramento”, além de outras questões mais recentes.

O livro é dividido em quatro grandes partes (A, B, C e D). A Parte A, “O ‘porquê’ dos letramentos”, consiste em dois capítulos que exploram justamente esse tema. O capítulo 1 discute a chegada e as consequências do letramento na cena humana há alguns milhares de anos. Nesse percurso histórico, explora nossos sistemas de significado em uma escala de referência tão ampla quanto a nossa própria existência como espécie: nossa natureza humana antes do surgimento da escrita, os impactos da escrita e, mais recentemente, as diferentes possibilidades abertas com o surgimento e a ascensão de novos meios de comunicação.

O capítulo 2 analisa os propósitos do ensino de leitura e escrita desde o desenvolvimento da educação formal massiva obrigatória e institucionalizada. São examinados os propósitos do letramento, que sofrem alterações tão significativas que se tornam responsáveis por uma mudança de foco, passando do “letramento” (no singular) para “letramentos” (no plural). As rápidas mudanças a que os autores se referem nesse capítulo recaem sobre as dimensões do trabalho, da cidadania e da vida pública e sua relação com diferentes formas de construir sentidos por meio do mundo digital.

A Parte B do livro, “Abordagens para os letramentos”, que vai dos capítulos 3 a 7, descreve e analisa as abordagens que fundamentam os principais paradigmas para ensino e aprendizagem do letramento, desde o início do processo de escolarização moderna, que os autores deste livro denominam de *didática*, *autêntica*, *funcional* e *crítica*. O capítulo 3 faz uma discussão mais geral das quatro abordagens e apresenta alguns exemplos concretos de pedagogia de letramentos atuais, bem como um conjunto de atividades a ela relacionados.

O capítulo 4 explora o paradigma fundador do letramento no processo de escolarização moderna: a abordagem “didática”. Nessa abordagem, os estudantes têm que aprender as regras formais da língua nacional em sua versão oficial ou padrão, ler textos para “compreender” o que o autor (supostamente) “realmente” quer dizer, assim como apreciar um cânone literário de alta cultura.

O capítulo 5 examina a abordagem de letramento “autêntica”, que surge como uma alternativa à abordagem “didática” no século XX. Centra-se na produção de significados dos próprios alunos, nos textos que são relevantes para eles em suas vidas, e apoia um processo de crescimento natural da linguagem, que começa quando a criança aprende a falar.

O capítulo 6 investiga uma abordagem “funcional” de letramento, que lida com o modo como os estudantes desconstróem e reconstróem gêneros textuais relacionados ao contexto escolar e à vida social. No capítulo 7, por fim, são discutidas pedagogias de letramento “críticas”, que exploram as diferenças em relação à linguagem e ao poder social, como meio de enfrentar os desafios do mundo real, ajudando os alunos a desenvolver suas próprias vozes para a cidadania ativa e apoiando-os na tomada de controle de suas próprias vidas.

A Parte C, “O ‘o quê’ dos letramentos”, que se estende do capítulo 8 ao 13, analisa esse assunto, constituindo um processo mais expansivo e multimodal daquilo que, em uma época anterior, era chamado de “gramática”. O capítulo 8 apresenta alguns conceitos-chave que nos ajudam a compreender as características básicas envolvidas no ato de construir significado. O capítulo também trata da multimodalidade e das maneiras pelas quais podemos aprender alternando de um modo de comunicação para outro.

O capítulo 9 se inicia com uma jornada através do primeiro de vários modos de significado explorados nos capítulos restantes dessa parte do livro, o modo escrito, examinando a natureza da leitura e das relações entre fonemas e grafemas. O capítulo também explora os processos e as estratégias de aprender a ler para a construção de significado.

O capítulo 10 investiga a dinâmica de aprender a escrever, abordando uma pergunta-chave: como aprender a escrever difere de aprender a falar? O capítulo também descreve os principais tipos de gramáticas: gramática tradicional, gramática gerativo-transformacional e gramática sistêmico-funcional, bem como sugere uma gramática dos multiletramentos de escrita que possa ser aplicada a outros modos de construção de significados.

O capítulo 11 lida com as formas como os significados são representados em imagens e como a percepção (visão) está conectada com a visualização (criação de imagens) e com a imaginação. O capítulo 12, por sua vez, explora as dimensões dos significados espaciais, táteis e gestuais, desde a materialidade dos sentidos, como modo de construção de significados incorporados a certos contextos sociais, ao potencial do modo tátil para expressar toda a gama simbólica de linguagem através do braile, bem como do modo gestual, através de línguas de sinais. O capítulo 13, por fim, investiga os significados sonoros e orais, contrastando as diferenças importantes entre fala e escrita, que são frequentemente negligenciadas no ensino tradicional.

A quarta e última parte do livro, Parte D, “O ‘como’ dos letramentos”, que engloba os capítulos 14, 15 e 16, examina o “como” da pedagogia dos letramentos. O capítulo 14 se baseia nas ideias apresentadas nas partes B e C para explorar o papel dos letramentos, não apenas como uma área de estudo definida, mas como uma base para pensar o processo de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

O capítulo 15, por sua vez, trata das maneiras pelas quais as pedagogias dos letramentos podem abordar as variadas necessidades de aprendizagem dos estudantes em contextos populacionais escolares diversos. Por fim, o capítulo 16 explora a tradução de pedagogias de letramentos em “padrões” exigidos por sistemas e avaliações que registram o progresso de desempenho dos estudantes.

Materiais suplementares da internet e o espaço de aprendizagem *on-line* do Scholar

A narrativa norteadora deste livro é complementada por conteúdos retirados do *site* <<http://newlearningonline.com/literacies>>, por meio de *links* ao longo da obra. Esse *site* inclui vídeos,

textos-chave de pensadores e pesquisadores, um glossário de termos usados aqui, sugestões de leituras adicionais e *links* para recursos suplementares, incluindo módulos de aprendizagem e aplicativos relacionados aos letramentos. Através desse *site*, o leitor também poderá acessar exemplos de recursos criados por professores que ilustram temas relacionados aos letramentos introduzidos em cada um dos capítulos.

É possível também acessar o conteúdo do livro na forma de oferecimento de disciplinas através da Plataforma Scholar. Essa plataforma possibilita recursos para uma gama de atividades de produção multimodal e escrita em rede, uma experiência de escrita social, incluindo revisão por pares de trabalhos em andamento e discussões *on-line*, típicas de mídias sociais. O Scholar também fornece subsídios para debates em sala de aula por meio de espaços e ferramentas específicos, que possibilitam tanto a produção textual multimodal quanto o meio de avaliação formativa, além de uma ampla variedade de recursos de avaliação de dados quantitativos de alunos e professores, de materiais didáticos/curriculares multimodais digitais, e o Módulo de Aprendizagem dos Letramentos, que se encontra na Plataforma Scholar e serve de apoio a algumas atividades mostradas neste livro.⁸

⁸ Os espaços e ferramentas educacionais do Scholar são os *Community*, *Creator* e o *Publisher*; os recursos de avaliação de dados quantitativos de alunos e professores estão disponíveis no espaço *Analytics*; os materiais didáticos/curriculares multimodais digitais se encontram no espaço *Bookstore*; e o Módulo de Aprendizagem dos Letramentos (*Literacies Learning Module*) pode ser acessado através do seguinte percurso: [https://cgscholar.com/Bookstore/Higher Education / Learning Design and Leadership / Literacies Learning and Teaching](https://cgscholar.com/Bookstore/HigherEducation/LearningDesignandLeadership/LiteraciesLearningandTeaching).