

O APLICATIVO “A CAÇA AO TIGRE-DE-BEN-GALA E A OUTROS ANIMAIS EM EXTINÇÃO” E O TRABALHO COM RECURSOS DIGITAIS NOS ANOS INICIAIS

Maria Sílvia Cintra Martins
UFSCar/CNPq

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, que teve versão preliminar publicada em Martins (2017), pretendo me voltar aos temas da formação do leitor no mundo digital, assim como dos letramentos literário, digital e cultural na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O capítulo abrangerá, em parte, reflexão crítica e teórica a respeito da temática da exploração pedagógica do mundo digital; em parte, de forma que se possa visualizar a articulação necessária entre teoria e prática, comportará relato da experiência em torno da construção de um aplicativo para utilização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, dois itens iniciais apresentarão suporte teórico de base histórico-crítica para se pensar no papel da tecnologia como mediadora e subjetificadora nas práticas sociais, enquanto os demais comportarão relatos de experiência entremeados de passagens de reflexão crítica.

O título do trabalho remete a minha produção mais recente de caráter didático e instrucional, a qual, à sua maneira, representa, neste momento, o resultado de uma experiência de pesquisa de base teórica e prática de quatro anos em torno das tecnologias digitais. Veremos, de toda forma, o quanto estas tampouco surgiram por si próprias, mas são resultado de um processo histórico atravessado pela humanidade sempre em busca de novas tecnologias para intermediar suas relações e comunicações, assim como para traduzir, cada uma com seus recursos próprios, algo que já se presentificava em outra linguagem.

Como bem sabemos, já na década de sessenta, Marshall Mc Luhan (1969) cunhou termos como “aldeia global”, em referência à influência dos meios de comunicação, e alertou para a necessi-

dade de instituições escolares considerarem, em seu cotidiano, os meios de comunicação disponíveis na sociedade vigente. Antes dele, Walter Ong e Eric Havelock, também pesquisadores da Escola de Toronto, haviam desenvolvido uma concepção que enfatizava o impacto da tecnologia nas sociedades industriais, a partir da própria escrita, vista como tecnologia, fato que gerou polêmicas em torno do assim chamado *“literacy divide”*, por parte de pensadores que se alinham ao modelo ideológico de letramento (Street, 1993), e que não aceitariam uma ênfase tão excessiva no fator tecnológico, em detrimento da atenção a questões sócio-econômico-culturais.

2 A ESCRITA COMO TECNOLOGIA ¹

Para iniciarmos a discussão e reflexão em torno das TICs, Tecnologias de Informação e Comunicação, considero fundamental, a fim de evitar equívocos, assim como uma visão, seja excessivamente eufórica, seja disfórica, passarmos por breve revisão das considerações da escrita como tecnologia, de tal forma a podermos vislumbrar com clareza certos aspectos da contemporaneidade que já se encontravam presentes anteriormente, assim como aspectos de fato inovadores e promissores inerentes às novas tecnologias. Georges Jean, em seu livro *“A escrita - memória dos homens”*, refere-se à escrita nos seguintes termos:

Existem, há dezenas de milhares de anos, inúmeros meios de transmitir mensagens através de desenhos, sinais, imagens. Entretanto, a escrita, propriamente dita, só começou a existir a partir do momento em que foi elaborado um conjunto organizado de signos ou símbolos, por meio dos quais seus usuários puderam materializar e fixar claramente tudo o que pensavam, sentiam ou sabiam expressar. Tal sistema não surge da noite para o dia. A história da escrita é longa, lenta e complexa. História que se confunde, se entrelaça, com a história do próprio homem, um romance apaixonante do qual nos faltam, ainda hoje, algumas páginas (JEAN, 2002, p. 12).

A obra de Georges Jean insere-se num conjunto de estudos que têm em comum o crescente interesse com relação à linguagem escrita, dentro de uma tendência multidisciplinar que passou a atrair, entre outros, filósofos, psicólogos, linguistas, antropólogos e sociólogos. Podemos citar os nomes de Marshall McLuhan e de Jacques Derrida, como alguns dos precursores dessa tendência dos estudos voltados à escrita a partir da segunda metade do século XX. McLuhan, com suas fórmulas clássicas que nos disseram que *“o meio é a mensagem”* e definiram *“os meios de comunicação como extensões do homem”* (MCLUHAN, 1971), chamou a atenção de quem trabalhava, na época, na área das comunicações e da mídia em geral. Jacques Derrida (1976), por sua vez, ao se opor à tendência que até então prevalecia nos estudos linguísticos e que privilegiava a linguagem oral e não a escrita como foco de pesquisa, acabou atraindo a atenção preferencial de estudiosos nas áreas das Literaturas e da Teoria Literária.

Paralelamente, a questão inerente à aquisição da linguagem escrita continuou, como sabemos, sendo alvo de interesse de inúmeras pesquisas na área dos estudos em Educação e, neste caso, temos, como principais desdobramentos, por um lado, a linha que remonta a Luria e à Escola de Vigotski;

¹ Alguns aspectos presentes neste item aparecem delineados em Martins (2004; 2012).

por outro, o enfoque derivado do construtivismo piagetiano e difundido por Emília Ferreiro em toda a América Latina.

É certo que, tanto Piaget quanto Vigotski ou Luria, já apontavam, em sua época, para a existência de uma visada dupla que, por um lado, aponta para a filogênese, ou seja, para o desenvolvimento histórico da humanidade como um todo; por outro, para a ontogênese, ou seja, para o desenvolvimento do universo cognitivo infantil. Piaget (1959) chamou-nos a atenção para a semelhança nos percursos filogenético e ontogenético no que diz respeito à sua constatação da existência de diferentes estágios de desenvolvimento, percorridos tanto pela raça humana, como pela criança humana, individualmente. Vigotski (1991) explorou, entre outros aspectos, a pré-história da linguagem escrita, em que o desenho e a pictografia conformam um estágio evolutivo primordial, tanto para a raça, quanto para o indivíduo, e Luria (1986, p.29) ajudou-nos a alertar, particularmente, para o fato de que “*a ontogênese nunca repete a filogênese*”, no sentido de que as fases que a humanidade atravessou mantêm íntima relação com o mundo do trabalho, enquanto que o desenvolvimento da psicologia infantil encontra-se na dependência da apropriação de modelos culturais adultos.

Referindo-se à linguagem escrita, David Olson, pesquisador da Escola de Toronto, pondera, em linha semelhante àquela da Escola de Vigotski, em que se defende a primazia da aprendizagem sobre o desenvolvimento:

O ponto de vista que vou desenvolver (...) é que os sistemas de escrita proporcionam os conceitos e as categorias para pensar a estrutura da língua falada, e não o contrário. A consciência da estrutura linguística é produto do sistema da escrita, e não uma pré-condição para seu desenvolvimento (OLSON, 1997, p.84).

Em outras palavras, estamos diante de uma postura epistemológica diferenciada, portadora de certos contrastes com relação à forma mais usual com que costumamos desenvolver nossa reflexão no que se refere à linguagem em suas modalidades oral e escrita:

1. por um lado, é atribuído um valor à escrita que faz com que ela transcenda a simples definição de representação da língua falada - ou seja, a escrita passa a ser vista como uma linguagem com certa autonomia, que não estaria apenas a serviço da língua falada;
2. por outro, aponta-se para a influência da linguagem escrita sobre a falada. Ou seja: além de serem enfocados do ponto de vista dos recursos mnemônicos, o que decorre da função que exercem na escrita propriamente dita, os sistemas de escrita são considerados do ponto de vista da leitura que proporcionam e da influência que exercem sobre a língua falada, uma vez que fornecem modelos para a linguagem e para o pensamento.

Finalizando este item, lembro, entretanto, com vistas a certos aspectos da discussão que empreenderei adiante, por um lado da postulação de Deleuze&Guattari (1995, p. 119), para quem “*a linguagem é feita para isso, para a tradução, não para a comunicação*”; por outro, das ressalvas de Henri Meschonnic (2008) com relação à visão dicotômica que separaria oralidade e escrita, e de sua defesa de uma tripartição, a escrita, o falado e o oral, em que, de toda forma, estaria presente estreita imbricação

entre as modalidades da fala e da escrita, sendo o oral considerado do ponto de vista da subjetivação da linguagem. Aprofundarei estes itens no decorrer das análises.

3 ENTRE OS PRÓS E CONTRAS DAS TECNOLOGIAS: RESOLVENDO IMPASSES

Conforme sabemos, Platão viu a escrita com desconfiança; Rousseau, por sua vez, opôs-se ao excesso de atenção que lhe era dedicado; Saussure atacou a tirania da escrita e defendeu que a língua falada é que deveria ser objeto de estudo da Linguística e não a escrita, considerada simbolismo de segundo grau e vista como obstáculo para o acesso à essência da linguagem humana. De sua parte, o antropólogo Lévi-Strauss contribuiu, em seus *“Tristes Trópicos”*, para a visão negativa da escrita:

Se minha hipótese está correta, a função primária da escrita, como meio de comunicação, é facilitar a escravização de outros seres humanos. O emprego da escrita com fins desinteressados, buscando satisfazer a mente nos campos da ciência ou das artes, é um resultado secundário da sua invenção – e pode muito bem não ser mais do que um meio de reforçar, justificar e dissimular sua função primordial (LÉVI-STRAUSS, apud OLSON, 1997, p. 26).

Diante de toda essa condenação, como seria possível falar da escrita - e das tecnologias de comunicação – como formas mais desenvolvidas de linguagem? Ou mesmo, por que haveríamos, nós, pesquisadores, professores e educadores, de nos empenhar para descobrir caminhos que propiciem sua apropriação: queremos, afinal, a humanização ou a escravização dos seres humanos?

O linguista britânico Brian Street (1993) aponta para a diferenciação entre os modelos autônomo e ideológico de letramento, no sentido das diferentes abordagens utilizadas para a pesquisa e análise das práticas de letramento. Enquanto o modelo autônomo tende a se restringir ao texto escrito em si, ou, no máximo, ao evento de letramento de forma circunstancial, o modelo ideológico (de cunho sócio histórico) leva em consideração fatores ideológicos e hegemônicos que exercem pressão e imprimem modificações sobre o que as pessoas fazem com os textos, como o fazem e por quê. É levada em conta, por exemplo, a forma com que se dá a naturalização de crenças e representações.

Um ponto fundamental a ser levado em consideração com vistas à abordagem própria do modelo ideológico de análise do letramento reside na diferenciação bakhtiniana entre gêneros primários e complexos do discurso (Martins, 2009), desde que também enfocada a partir de um viés sócio histórico. Segundo a teorização construída pelo filósofo russo, os gêneros complexos do discurso, de formação histórica mais recente, assimilariam, em todos os níveis, os demais gêneros que os precederam. Com base nessa diferenciação, podemos dizer, hoje, que o letramento digital em suas diferentes modalidades – como as páginas do Facebook, os ambientes virtuais de aprendizagem, os aplicativos com finalidade educativa, que serão analisados mais adiante – é portador de características que já existiam no letramento não digital, e que aparecem nele reconfiguradas, ou modelizadas.

É a partir de abordagem crítica semelhante, que Gee (2004) nos chama a atenção para os novos letramentos próprios da contemporaneidade – *“novos tempos, novos letramentos”* - em texto dotado de

certo tom irônico e relativamente cético, na medida em que aponta para o abismo crescente que separa as classes sociais: se antes o domínio da escrita acadêmica podia ser visto como a porta de passagem para os privilégios da classe mais abastada, agora um sofisticado portfólio passaria a incluir, entre vários outros aspectos, o acesso ao letramento digital. Na postulação do autor, ao professor engajado com transformações sociais e comprometido com o sucesso de jovens e crianças desprivilegiadas, restariam duas alternativas: (a) uma implicaria trabalhar de acordo com a corrente neoliberal - já presente então nas escolas americanas - e tratar de providenciar oportunidades, fora delas, para que os alunos desfrutassem de atividades e experiências enriquecedoras e críticas; (b) outra envolveria o combate da agenda neoliberal dentro das escolas:

(...) fazer com que as escolas venham a ser lugares propícios para a criatividade, para o pensamento profundo e para a formação de seres completos; lugares em que todas as crianças e jovens podem adquirir portfólios adequados para o seu sucesso, um sucesso definido de formas múltiplas, assim como a capacidade de criticar e transformar as estruturas sociais criando, com isso, mundos melhores para todos (GEE, 2004, p. 18, tradução minha).

Torna-se interessante, ainda, chamar a atenção para os conceitos de mediadores e de subjetificadores (LATOUR, 2005; BUZATO, 2009), com vistas a focalizar, de forma renovada, a importância dos artefatos culturais: se, por um lado, na linha do pensamento da Escola de Vigotski e da Escola de Genebra, podemos visualizar os materiais didáticos enquanto instrumentos que intermedeiam a relação professor/aluno e contribuem para os processos de apropriação de diferentes linguagens (BARTLETT, 2006); por outro, na linha do pensamento de Latour (2005), e pensando particularmente na construção de mídias no universo virtual e de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), estamos diante de atores-rede, de subjetificadores, visada que atribui uma importância talvez maior ou, de toda forma, diferenciada, aos “*artefatos culturais*”, que passam a ser vistos como parte de uma rede em que todos agem e têm igual importância nos efeitos (em princípio incertos) a serem gerados.

Pensar no acesso às tecnologias, hoje, a partir de uma abordagem crítica envolve, portanto, uma série de aspectos, dentre os quais destaco os seguintes, agora adotando, a propósito, alguns princípios da abordagem de Latour (2005):

1. As instâncias formativas não são dotadas de saberes privilegiados: somos todos agentes dentro de uma rede de atores;
2. somos todos mediadores: os formadores, os professores, os alunos;
3. cada um de nós exerce deformações dentro dessa rede, e a máquina é também um ator, um modalizador e um subjetificador;
4. cada ação possui seu princípio de transformação – seja com vistas à manutenção ou à transformação das estruturas sociais vigentes - porém os efeitos, em si, são imprevisíveis de antemão.

É importante destacar, de toda forma, que a abordagem de Latour difere, em certo sentido, daquela presente nos Estudos do Letramento, porém principalmente no que concerne à abordagem autônoma do letramento, já que, para a Teoria do Ator-Rede, todos os elementos se interligam constantemente e geram efeitos deformantes recíprocos, não sendo possível ponderar sobre nenhum ele-

mento isoladamente. Dessa forma, ainda mais do que antes, não seria possível ponderar sobre o assim chamado impacto do letramento digital de forma isolada. As transformações são constantes e, até certo ponto, imponderáveis.

Resumo os princípios teóricos aqui presentes, antes de nos voltarmos para o item seguinte, em que passarei a aplicá-los às ações desenvolvidas no âmbito do Grupo LEETRA (CNPq), que lidero:

1. Optamos pelo modelo ideológico ou sócio histórico de análise para pensar nas práticas de letramento. Ao fazê-lo, ponderamos sobre os mais diversos aspectos que estão em jogo quando se trata de educação;

2. da mesma forma, não atribuímos ênfase excessiva ao impacto das TICs por si mesmas sobre os sujeitos envolvidos, mesmo porque não nos alinhamos com a vertente do *“literacy divide”*;

3. assim como Gee, apostamos na transformação das práticas de ensino e aprendizagem com vistas na construção de um mundo melhor para todos;

4. acreditamos na força de agência do professor e dos alunos.

Nestes dois itens iniciais, aponte, de forma esquemática, para a forma com que a escrita é considerada como uma tecnologia provida de longa história e, simultaneamente, como a modalidade de linguagem que, sendo própria da maioria dos gêneros secundários ou complexos do discurso, em parte integra em si características das modalidades, gêneros e tecnologias da comunicação que a precederam histórica ou filogeneticamente, em parte comporta em si elementos a serem integrados nas novas tecnologias de informação e comunicação.

Se retomei esta divagação em torno da relação dialética que une – e não separa de forma dicotômica – as modalidades oral e escrita da linguagem humana, assim como conduz à ponderação da assimilação de uma pela outra, e à presunção de que a forma mais recente de linguagem não depende da anterior para seu desenvolvimento, podendo, ao contrário, contribuir para uma melhor compreensão da mesma – certamente é com a finalidade de contribuir para uma forma renovada de pensarmos nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Na forma com que (a) por um lado, assimilam e integram em si as linguagens que lhe precederam; (b) por outro lado, possuem o potencial (a ser ou não desenvolvido) de contribuir para a reflexão sobre essas outras linguagens, e para seu aprimoramento.

Por isso mesmo, a reflexão a respeito das TICs e de sua fertilidade para a educação passa pela reflexão em torno da dubiedade inerente a toda a linguagem humana, que pode ser, tanto propícia à escravização, como à libertação. Passa também pela escolha, seja da abordagem autônoma, seja da abordagem ideológica do letramento para melhor compreendê-las. No Grupo de Pesquisa LEETRA, optamos pela segunda abordagem, já que entendemos que os impactos das tecnologias não se dão de forma direta, nem unilateral sobre os sujeitos envolvidos, mas em meio a uma multiplicidade de outros fatores, considerando-se, ainda, que os sujeitos são ativos e participativos dentro de uma rede de ações, reações e transformações.

No próximo item me deterei em aspectos próprios da ontogênese da linguagem infantil, os quais dialogam intimamente com todas as questões abordadas até aqui.

4 A CONSTRUÇÃO DE “A CAÇA AO TIGRE-DE-BENGALA E A OUTROS ANIMAIS EM EXTINÇÃO” E O TRABALHO COM APLICATIVOS NOS ANOS INICIAIS

A ontogênese da linguagem e do pensamento infantil tem sido alvo de inúmeras pesquisas e é um assunto que nos remete a vasta publicação. Empreendo, aqui, apenas um recorte dentro do que pode nos interessar momentaneamente, no intuito de compreender, em parte, a gênese da linguagem escrita, em parte (e de forma indireta), o papel das novas tecnologias.

Uma vez que pesquisas recentes chamam a atenção para a escrita como linguagem diferenciada, e não apenas do ponto de vista da representação da língua falada, a reflexão vigotskiana sobre a inter-relação entre as diversas linguagens infantis adquire relevância, na medida em que nos mostra uma evolução que não passa pelo mero abandono de uma fase em favor de outra, mas, em vez disso, aponta para o fato de que cada nova fase se desenvolve através da incorporação da fase anterior. Além disso, só quando a escrita passa a ser vista também como uma linguagem, e não apenas como representação da língua falada, é que podemos inseri-la nessa reflexão mais ampla que diz respeito à inter-relação entre as diferentes linguagens e à maneira com que a evolução de cada linguagem passa pela incorporação das formas que a precedem, o que retira a escrita, tanto de seu isolamento anterior, quanto de seu caráter de subordinação (MARTINS, 2003).

Foi com base nesses pressupostos que, na prática, passamos, no Grupo de Pesquisa LEETRA, a nos servir de recursos digitais e do incentivo ao letramento digital, seja no trabalho com graduandos indígenas (conforme sabemos, a UFSCar possui vestibular diferenciado para indígenas); seja no trabalho de formação de professores, pela utilização da Educação a Distância via Plataforma MOODLE (AVA); seja, ainda, na construção do aplicativo “*A caça ao tigre-de-Bengala e a outros animais em extinção*”, para utilização em tablets com vistas à alfabetização e letramento de crianças dos anos iniciais ².

4.1 PRIMEIROS PASSOS

O aplicativo “*A caça ao tigre-de-Bengala*” nasceu no âmbito do PNAIC/UFSCar, programa do MEC (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa) do qual fui Coordenadora Geral durante três anos, de 2013 a 2015. À época, a ênfase do programa residia na formação, por parte da universidade, de Orientadores de Estudo que teriam a tarefa de repassar a formação recebida aos professores alfabetizadores que estavam em sala de aula. Como se sabe, o primeiro ano focalizou a frente de leitura e escrita em língua portuguesa, e, a partir do ano de 2014, foi acrescentada à formação a frente de Matemática. Paradoxalmente, à primeira vista, os professores de Matemática demonstravam interesse em livros de literatura infantil, e em aliar o ensino da linguagem matemática a questões próprias da língua portuguesa. Desenvolvemos oficinas das quais resultou a elaboração de livros ilustrados, publicados de forma artesanal ou com pequena tiragem no encontro final daquele ano. Cada grupo de cerca de seis

² Disponível, assim como os volumes “*Haikai*” e “*É o Bicho*”, elaborados com o incentivo ao protagonismo infantil, em www.leetra.ufscar.br.

professores, sob a orientação de um formador da universidade, produziu um livro de caráter didático, explorando a linguagem verbo-visual com a finalidade de passar algum conhecimento matemático.

Foram produzidos livros de formatos bastante diferenciados, porém, de modo geral, chamou-me a atenção a propositalidade da utilização do formato do livro infanto-juvenil de forma a se cumprir dado componente matemático. Como coordenadora geral, achei por bem elaborar um livro em que as palavras brincassem por si próprias e o lúdico da linguagem pudesse vir à tona, de tal forma que a vertente de ensino e aprendizagem pudesse comparecer de forma mais espontânea, e não tão explícita. Foi produzido o volume ilustrado “*Então você já sabia?*”, em versos e de caráter multimodal. A ideia era mostrar aos professores, na linha do clássico de Cecília Meireles “*Ou isto ou aquilo*”, a importância da exploração da vertente poética da linguagem, assim como a importância de que o texto possa adquirir um valor como objeto de aprendizagem (e de desejo) por si mesmo, e não (ou, pelo menos, não em princípio) por sua finalidade curricular.

Para bom entendedor, meia palavra basta, já anuncia o provérbio popular. As mesmas ressalvas eu teria com relação à utilização pedagógica do ambiente digital, já que não transformaremos a educação apenas com o que dada linguagem comporta em sua aparência inovadora, mas com o que carrega de genuíno potencial inovador.

4.2 A BUSCA DE NOVAS LINGUAGENS

Foi no decorrer da produção do volume “*Então você já sabia?*” (MARTINS, 2006) que tive contato com alguns aplicativos produzidos no exterior, como a série *Dr. Seuss*, em que a versificação e o senso de humor predominam nos textos, que não deixam de ser propícios para a utilização pedagógica. Algo típico no mundo das artes, foi, no entanto, um sonho que me trouxe a imagem do tigre (o qual seria o protagonista do aplicativo) transitando no andar de cima do sobrado de minha infância e, com base nele, elaborei um roteiro inicial. Três personagens – uma garota e seus dois irmãos – no andar de baixo da casa escutam as passadas do tigre, eventualmente foragido de um álbum de figurinhas.

Logo veio-me a ideia de explorar uma série de palavras que entravam na narrativa e em seus diálogos, e que poderiam funcionar à moda dos temas geradores freireanos (FREIRE, 1976). O roteiro estava pronto e teríamos mais de um ano para podermos visualizar o aplicativo em sua versão definitiva: (a) uma narrativa de suspense; (b) elementos típicos de jogos, de forma a chegarmos a um formato híbrido e atraente; (c) a exploração de uma temática com componente ético, que seria aquela da preservação da natureza e dos animais em extinção; (d) a presença de música; (e) a presença de elementos interativos; (f) a exploração de palavras em sua constituição silábica, ou seja, palavras que comportariam o duplo sentido que Freire atribui aos temas geradores: geradores de conscientização e de discussões, e geradores de novas palavras.

Vale lembrar, aqui, o exemplo fornecido por Freire em que, na experiência inaugural de *Angicos*, no ano de 1959, após a discussão em torno da palavra “tijolo” – em função de sua associação com problemas de moradia, de construção civil, de exploração de mão de obra -, e a apresentação de sua constituição silábica (ta-te-ti-to-tu etc.), um dos sujeitos em fase de alfabetização, servindo-se dos

pequenos pedaços de palavra, foi à lousa e escreveu: “Tu já lê”. Creio que vale a pena, também, anotar que nesta entrada do terceiro milênio já não nos podemos ater – conforme bem nos lembrou em entrevista recente Magda Soares – a esta ou àquela metodologia de ensino, a este ou àquele modismo em educação, a este ou àquele tabu em torno do que se pode ou do que não se pode fazer com vistas à alfabetização de forma competente. Deixo esta anotação, para que não nos reste, ainda, a dúvida em torno da eventual validade de um ensino que se baseie na constituição silábica – e por que não, quando muito maior do que qualquer preconceito teórico reside a figura do eminente educador brasileiro Paulo Freire, mais conhecido e reconhecido – paradoxalmente - no exterior do que entre nós, e particularmente por seu engajamento político e ideológico? ³

Trabalhamos de forma intuitiva e artesanal, já que nenhum dos participantes do Grupo LEE-TRA tinha formação no campo de Informática ou de Ciências da Computação. Éramos todos do Departamento de Letras da UFSCar, e apenas por dois meses contamos com a participação de um profissional de Imagem e Som, egresso de nossa universidade. Um dos bacharelados em Linguística era artista gráfico, e pôde colaborar com as ilustrações: desenhos dos personagens, de diferentes cenários, de animais. Um mestre em Linguística – e praticante assíduo de jogos computacionais – pôde ir tateando em busca de uma plataforma virtual, até conseguir instalar a narrativa – de forma bastante bem-sucedida, levando-se em conta nosso caráter amador – na plataforma “*gamesalad*”. A plataforma sustentou os diálogos com os áudios, mas não conseguiu sustentar a exploração desejada dos temas geradores, além de comportar alguns travamentos. Mais alguns meses foram, assim, necessários, para que, em momento posterior, já fora do âmbito do PNAIC e graças à contratação de uma empresa especializada em jogos digitais, se reconfigurasse a narrativa, colocando-a em outra plataforma que veio a sustentar tudo o que se desejava em termos pedagógicos, ou seja:

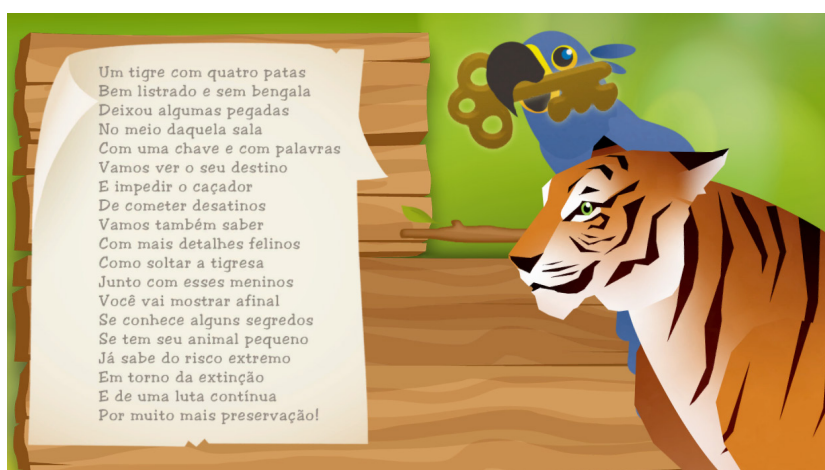
1. Algo com que a criança - que está naquela fase em que a brincadeira se constitui como “atividade principal”, no sentido que a Escola de Vigotski atribuiu a esta expressão (Martins, 2003) - se sinta envolvida, por meio da narrativa fictícia e dos jogos, podendo aprender fora de um ambiente marcadamente pedagógico;
2. a presença da linguagem multimodal, ou seja, das figuras dos personagens acompanhadas de áudios e de legendas;
3. a presença de músicas;
4. a presença de três jogos com problemas a resolver e de cuja solução dependeria a passagem para as telas subsequentes;
5. a existência de palavras retiradas da narrativa (como “pegada”, “arara”, “janela”) que, juntas, comportam todas as possibilidades silábicas da língua portuguesa, cumprindo, assim, a tarefa dos temas geradores enquanto portadores de potencial na geração de novas palavras;
6. a existência da temática da preservação ambiental e da preservação dos animais, com vistas a cumprir a segunda vertente própria dos temas geradores, ou seja, aquela vinculada às emoções e ao envolvimento na realidade social a que se pertence. Vinculada, assim, à

³ Entrevista de Magda Soares concedida em 11/12/2017: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/12/11/Por-que-a-alfabetizacao-no-Brasil-e-falha-Esta-professora-responde>

formação do pequeno cidadão através da exploração de um tema com o qual sabemos que as crianças se envolvem de forma natural e espontânea: tudo aquilo que diz respeito aos animais.

4.3. EXPLORANDO O TEXTO POÉTICO

Subjetivar a linguagem é poetizá-la, atribuir-lhe um ritmo, ou uma forma de recitação (MESCHONNIC, 2008). Ao percorrer o aplicativo “A caça ao tigre-de-Bengala”, o leitor se depara frequentemente com essa forma de linguagem, que via de regra é proferida por uma arara-azul. Segue aqui um exemplo, que aparece logo na entrada do aplicativo, em fala proferida em voz esganiçada pela arara-azul:



Um tigre com quatro patas
Bem listrado e sem bengala
Deixou algumas pegadas
No meio daquela sala

Com uma chave e com palavras
Vamos ver o seu destino
E impedir o caçador
De cometer desatinos

Vamos também saber
Com mais detalhes felinos
Como soltar a tigresa
Junto com esses meninos

Você vai mostrar afinal
Se conhece alguns segredos
Se tem seu animal pequeno
Já sabe do risco extremo
Em torno da extinção
E de uma luta contínua
Por muito mais preservação!

Segundo o linguista, poeta e tradutor francês Henri Meschonnic (2008), o signo poético encontra-se no cerne da linguagem, e por isso mesmo caberia explorá-lo pedagogicamente, por certo não com vistas a um conhecimento enciclopédico a respeito das biografias dos literatos, ou de aspectos predominantes nesta ou naquela escola literária, mas para a apropriação competente e cidadã desta forma de linguagem, com a qual, de modo geral, a maioria de nós não possui familiaridade – ou melhor, perde progressivamente a familiaridade que em princípio teria, já que é comum que as crianças gostem de brincar com a sonoridade das palavras, ou com algum absurdo que essa sonoridade possa lhes sugerir na contramão de seu significado consensual.

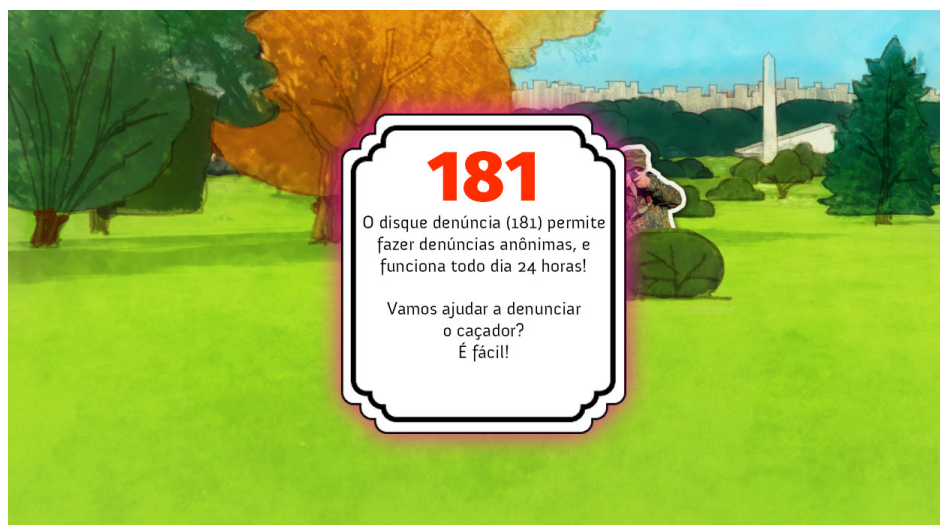


Além da brincadeira com palavras, é típico do texto de literatura infanto-juvenil o apelo à criatividade e à imaginação. No caso de que trato, a narrativa apresenta uma dubiedade proposital, talvez estranha à mente adulta, mas com que certamente a criança pode conviver – ou que, de toda forma, pode ser fértil em questões que terá que resolver: a narrativa inicia com a sugestão de que o tigre teria saído de um álbum de figurinhas; à medida que a história avança e os meninos passam a fazer pesquisa no Centro Cultural, em São Paulo, – em livros e em acervo digital – eles deduzem que o tigre-de-Bengala deva ter fugido do jardim zoológico. Não há, de toda forma, uma solução, como se ambos os caminhos fossem possíveis. Outra dubiedade diz respeito à figura do caçador, já que a garota Mariana busca contato com um caçador para dar conta do tigre foragido, enquanto os meninos, no parque Ibirapuera, deparam com um caçador criminoso, que estaria matando animais para seu uso ou prazer pessoal.

No decorrer da montagem dos desenhos e diálogos, os universitários integrantes do Grupo LEETRA estranharam essa aparente contradição, e foi necessário explicar-lhes que a mente infantil pode aceitar, em princípio, mais contradições do que a mente adulta – e se este não for o caso, será bom motivo para conversas e discussões, já que também a problematização se encontra no cerne dos processos educativos (FREIRE, 1976).

Espera-se, assim, desse pequeno leitor do texto “*A caça ao tigre-de-Bengala*” múltiplas ações – mais do que propriamente habilidades ou competências prévias: (1) que toque ou clique na tela (há versão digital acessível online assim como para tablets) em busca de diálogos e interações – uma janela

pode abrir ao ser tocada, um abajur acende, uma cadeira se move; (2) que se sinta envolvido pelo clima de suspense que acompanha a caça ao tigre; (3) que interaja no ambiente de três jogos: um em que precisa ajudar Mariana a encontrar um telefone; outro em que precisa ajudá-la a encontrar o número a ser discado; outro em que deve acionar um celular que discará o 181 – disque denúncia – impedindo a matança de animais no parque.



A narrativa pretende atingir e envolver crianças de faixas etárias e de graus ou níveis de alfabetização/letramento diferenciados. No que tange às crianças ainda não alfabetizadas, pretende-se que possa servir ao processo de alfabetização, já que, conforme detalhado acima, foram escolhidas a propósito uma série de palavras que, juntas, dão conta das possibilidades silábicas da língua portuguesa, na linha da proposta freireana dos temas geradores. Vinte pequenas caixas aparecem no decorrer da história. Elas possuem o brilho típico do chamado interativo para que sejam abertas, porém esta possibilidade é opcional. Assim, se por um lado, a narrativa pode ser percorrida em si mesma, apenas com o acesso ao enredo, aos jogos e às músicas, por outro espera-se que, com a intermediação de um adulto (em casa ou na escola), o aplicativo seja explorado como material de caráter instrucional.



Neste item, o que tento avançar é a ideia de que a tecnologia - seja a escrita enquanto tecnologia, sejam as TICs - não garante por natureza a inovação. A inovação lhe é inerente, porém apenas enquanto virtualidade – aliás, algo que faz parte da ontologia de toda a linguagem.

CONCLUSÕES E RETOMADAS

Retomarei, neste final, alguns aspectos teóricos apresentados, que agora podemos compreender melhor à luz do exemplo prático do aplicativo *“A caça ao tigre-de-Bengala e a outros animais em extinção”*.

Do ponto de vista da abordagem ideológica do letramento, gostaria de chamar a atenção para o quanto essa abordagem alimentou o trabalho de produção do aplicativo, uma vez que, ao pretender produzir material de caráter didático e instrucional, efetuaram-se as seguintes escolhas:

1. por um texto de natureza híbrida, em que a narrativa de suspense se deixasse contaminar pelo espírito dos games, dos jogos, que se tornam atraentes para as crianças, retirando o caráter direto e vazio da aprendizagem da leitura pela leitura (que caracteriza a abordagem autônoma do letramento), sem que fosse significativa para a criança;

2. conjuntamente a isso, tratou-se de buscar elementos da leitura de mundo das crianças que lhe são atraentes, no caso, o mundo animal;

3. porém, se a finalidade é pedagógica, não bastaria que o material e nem mesmo a temática fossem apenas atraentes: esse espaço da “atividade principal” (LEONTIEV, 2014), em que se abrem as portas para que a aprendizagem e a leitura (assim defendo aqui) possam se dar com mais facilidade, precisa ser explorado pedagogicamente e de forma adequada.

Assim, a mesma abordagem conduziu-me à escolha de uma temática de valor ético, de forma a mergulhar a criança em aprendizagem multidisciplinar, e não apenas de sílabas, de frases e de palavras. Além disso, e transcendendo as ponderações em torno dos Estudos do Letramento, explorei a linguagem poética, não só para propiciar que a criança embalasse sua leitura ao som do ritmo e das rimas (também isso, claro), mas sabendo que, dessa forma, incentivamos as crianças a pensar poeticamente. E compreendendo, de resto, que o pensamento e a linguagem poética são, por natureza, transformadores e libertadores.

Dessa forma, se é fato que recorreremos às novas tecnologias, com as quais podemos obter a maior aproximação do objeto-livro – em função dos apelos sensoriais (toque, audição, visão) – é fato, também, que são motivos antigos que nos movem, e que se entranham nesse novo que buscamos construir e compartilhar: o tema da busca pela transformação da sociedade, e pela libertação de suas amarras.

Tem sido, assim, com alegria que temos acompanhado a testagem do aplicativo em três escolas do município de São Carlos, com base no Projeto FAPESP que coordeno, *“Poética e artefatos culturais em práticas de letramento dos anos iniciais de escolaridade”*. Crianças da faixa etária dos cinco aos sete anos têm demonstrado o envolvimento que esperávamos, com algo que as atrai e não lhes parece enfadonho. Sem dúvida, no entanto, a avaliação em educação requer tempo e paciência, sendo, portanto, prematuro, ainda, defender a plena eficácia de nosso aplicativo, tanto no que se refere à alfabetização

e letramento propriamente ditos, quanto no que se refere a seu potencial de formação cidadã, crítica e estética.

Espera-se, assim, o envolvimento de professores, enquanto mediadores no processo educativo, conforme entende a Escola de Vigotski, ou enquanto “agentes de letramento”, no entender de Kleiman (2006). Pensado e construído com finalidade educativa para a utilização na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, “A caça ao tigre de Bengala” não se faz de forma solitária, mas em rede, pela adesão de mais e mais professores engajados com a formação de seus pequenos dentro de uma abordagem ideológica do letramento, ou seja, naquele sentido em que o que desejamos não cabe apenas nas palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. *Teachers College Record*, Vol. 109 Number 1, 2006, pp. 51-69.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento, novas tecnologias e a Teoria Ator-Rede: um convite à pesquisa. *Remate de Males* – 29(1) – jan./jun. 2009.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. vol. 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. *Of Grammatology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1976.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GEE, J. P. New times and new literacies: Themes for a changing world. In: *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Cambridge University Press, 2004.

JEAN, Georges. *A escrita – memória dos homens*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KLEIMAN, ÂNGELA B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORREA, M. & BLOCH, F. (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LATOUR, Bruno. *Reassembling the Social: an introduction to actor-network-theory*. New York: OUP, 2005.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2014.

LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1971.

MARTINS, M. Sílvia C. A escrita e as outras linguagens. *Alfa – Revista de Linguística*, v.47(2). Araraquara, 2003. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/>

MARTINS, M. Sílvia C. A adoção do método inverso na compreensão da linguagem escrita. CD-

-ROM da 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004. Versão on-line disponível em: www.anped.org.br/27ra.htm. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita.

MARTINS, M. Sílvia C. Hibridismo e plasticidade na constituição dos gêneros do discurso. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, p. 23-39. Campinas, IEL/Unicamp 2009.

MARTINS, M. Sílvia C. *Então você já sabia?* São Carlos: LEETRA/UFSCar, 2016.

MARTINS, M. S. C. A Construção de “A caça ao tigre-de-bengala” e o trabalho com aplicativos nos anos iniciais. *Novos Olhares: leitura, ensino e mundo digital* / Organizadoras: Ana Paula Teixeira Porto, Luana Teixeira Porto. Frederico Westphalen: URI, 2017.

MARTINS, M.S.C; ROZENFELD, C.C.F. O uso de TICs na formação de professores: redefinindo práticas de letramento à luz de uma abordagem crítica. *Anais do SIED:EnPED*. São Carlos, UFSCar, 2012.

MESCHONNIC, Henri. *Dans le bois de la langue*. Paris: Éditions Laurence Teper, 2008.

OLSON, David Richard. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

STREET, Brian. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Maria Sílvia Cintra Martins

Professora Associada do Departamento de Letras/UFSCar. Professora nos programas de pós-graduação PPGL/UFSCar e TRADUSP. Coordenadora do Projeto FAPESP 2016/17059-6 “Poética e artefatos culturais em práticas de letramento dos anos iniciais de escolaridade”. Líder do Grupo de Pesquisa LEETRA/ “Linguagens em Tradução” (CNPq).
Email: msilviam@ufscar.br

Enviado em 30/04/2018.

Aceito em 30/05/2018.