

Texto publicado na revista VIVER – MENTE CÉREBRO, NA COLEÇÃO MEMÓRIAS DA PEDAGOGIA, No. 6 (no suplemento especial), com um título dado pelo editor CYBERALUNO. (editora DUETTO), 2006

Claudemir Belintane

Em uma *lan house* de uma grande favela de São Paulo, vinte crianças de várias idades remexem seus corpos com prazer e esforço, inclinando o tronco e a cabeça à direita e à esquerda na tentativa de ajustar a pontaria e eliminar um assassino virtual que se esgueira com facilidade num barulhento labirinto tridimensional. Boa parte delas, apesar de já contar com três ou quatro anos de escolarização, ainda não domina o alfabeto. Alguns decodificam com lentidão, outros lêem subvocalizando sem conseguir arrepanhar nem mesmo uma curta paráfrase do texto que têm diante dos olhos. Como podem ser talentosos nos jogos e tão lentos na alfabetização? Teria o computador, os jogos da Internet, mais eficácia na busca dos potenciais dessas crianças?! Que tipo de leitura exige o computador que pode dispensar o uso do alfabeto?

A perseguição ao assassino virtual, a arma poderosa que faz explodir rochas e edifícios, os poderes concedidos por bonificação em razão de ter sido eficiente, os contra-ataques que não perdoam e levam ao “game over”, o tempo que exige pagamento de um real a hora, as sinestésias desafiadora com seus estampidos luminosos e suas granulações rumorejantes e ainda o imaginário simplório do cinema e dos mitos... tudo isso junto parece compor uma janela magnética, aprisionante, bem diferente da aula precária que o estado põe gratuitamente em cena. Se a professora, mesmo a mais eficiente, põe em jogo estratégias especiais com o objetivo de aproximar a dinâmica da escrita gráfica do “universo de letramento do aluno”, a *lan house*, sem pedir

licença, ganha a atenção plena das crianças e ainda abocanha os minguados reais que os pivetes faturam nos faróis.

Como toda tecnologia de massa, as TICs não deixam de ter também suas duas pontas. Em uma delas, seus usuários que a utilizam com precisão, que conseguem espremer o máximo de suas possibilidades e utilizá-las de acordo com os seus interesses. Na outra, os que entregam às máquinas os seus corpos e os seus potenciais, os que mantêm com elas uma relação de gozo imediato, de uma entrega voluptuosa, onde o vencido se põe, imaginariamente, como vencedor. Pode-se até argumentar (como alguns o fazem) que o computador em rede por ser interativo e abrir canal em um universo sem controle, poderia ser visto como uma ferramenta revolucionária que favoreceria mesmo os mais desvalidos, já que os põe em pé de igualdade em relação aos socialmente mais privilegiados. De fato isso até poderia ser verdade, se o bom uso do computador e das redes não dependesse também de um cabedal cultural prévio, de um posicionamento subjetivo intencionado,

Se na sala de aula os alunos só se relacionam com livros e cadernos a partir de conflituosas exigências mesmo dentro de uma pedagogia bem sucedida, o mesmo não se dá em um laboratório de computadores em rede. Se em uma biblioteca, o aluno quer mais é evadir-se, cair fora da solidão silenciosa que o suporte gráfico exige; no laboratório, a subversão é buscar logo a sua diversão, o seu jogo ou seu papo furado no MSN. O programa do professor nem sempre vai ser atrativo suficiente para pôr o aluno em situação de desafio como um game e ou os atrativos do cyberkid, que segundo algumas empresas americanas de marketing já está incorporado em suas estratégias que levam em conta o modelo “do berço ao túmulo” (Armstrong e Casement, 2001, 142) Então, quando falamos em computadores e Internet para as salas de aula das escolas públicas, o que estamos defendendo?! Seria possível alfabetizar

melhor usando o suporte eletrônico? A imensa quantidade de dados disponíveis na Internet, os softwares educativos, os sites especializados, os Blogs e Orkuts e os lixos publicitários poderiam facilitar o ensino dos tradicionais conhecimentos exigidos nos vestibulares? Como conceber essas ferramentas e a rede internacional dentro do contexto escolar?

No ano passado, o então ministro da Educação Tarso Genro cogitou a possibilidade de adquirir um computador portátil (o tal lap top de 100 dólares) para cada aluno da rede pública. Com a possibilidade da tecnologia wireless (a Internet sem fio) poderíamos ter de fato uma certa democratização de acesso à Internet e ao suporte eletrônico. Se levarmos em conta que há uma infinidade de acervos abertos, com obras literárias e científicas à disposição dos alunos, já poderíamos comemorar a possibilidade de o aluno ter os mais diversos tipos de textos em sua tela. Só faltaria, então, ao aluno ler os textos que abundam na tela, exercer a leitura – o gesto de deixar os olhos correr sobre as letras e de associar a memória pessoal ao que escritor ali escreveu. Quem nada leu no suporte gráfico, leria no eletrônico?! Teria mais estímulos diante da abundância de acervos? Ou daria um clique e cabularia a aula entrando em uma viagem muito pessoal.

Como ficaria a sala de aula com essa parafernália toda? Imaginemos a cena : um mini-computador (um PDA) nas mãos de cada aluno, fazendo, ao mesmo tempo, as vezes do livro e do caderno; outro na mesa do professor; um ponto wireless, um quadro eletrônico no qual o professor, esquematiza suas lições, salva em sua pasta e disponibiliza sua lousa aos seus alunos). Bom, isso já é não é tão difícil de imaginar, já acontece em alguns países e até já existem experiências em algumas escolas brasileiras.

Completando a nossa reflexão, vale perguntar se essa armação toda é condizente com os recursos simbólicos do mundo gráfico? A leitura tal qual a

conhecemos, com seus textos longos, codificados na exigente linearidade significativa do alfabeto é compatível com essas tecnologias?! Antes de entrarmos nessas questões, vale a pena repensar a relação entre o ensino e os suportes de escritas, já que, como sabemos, na educação ocidental o livro e a leitura ainda são as tecnologias básicas de todo o sistema de ensino. Compreender as vicissitudes das intersecções de encontro entre uma tecnologia nascente e a sua anterior ajuda a pensar o ensino contemporâneo e evitar atitudes ufanistas ou mesmo as excessivamente temerosas.

SUPORTES DE ESCRITAS, ENSINO E MUDANÇAS NOS MODOS DE LER E DE APRENDER.

Na antiga Babilônia, no segundo milênio antes de Cristo, para receber o título de “dubsar” (escriba), era preciso passar por uma escola. Em primeiro lugar, o aluno aprendia a construir seus instrumentos de trabalho, as tabuinhas feitas de argila e o cálamo - o lápis da época, que nada mais era do que um pedaço de caniço com a ponta especialmente preparada para grafar na argila as letras cuneiformes e os algarismos. Nessa fase inicial, o aluno apenas repetia alguns sinais com a finalidade de dominar a espacialidade do suporte, grafando cunhas na vertical, na horizontal e obliquamente. Seguindo seu curso, aprendia a dominar outros tipos de suportes (tabuinhas arredondadas), ao mesmo tempo em que aprendia as sílabas, conjunto de palavras, provérbios, textos literários e matemática. Quase sempre, a cópia e o ditado constituíam as estratégias de ensino – procedimentos estes que ainda hoje sobejam nas escolas públicas brasileiras.

No caso das tabuinhas arredondadas, presume-se que o mestre escrevia um texto em um de seus lados (nomes, provérbio, texto literário) e entregava ao aluno que após estudá-la, executava uma cópia no lado oposto – segundo Walker (1996 p.57), em geral, “é muito fácil perceber o lado que foi escrito pelo mestre e o que foi escrito pelo aluno”.

No antigo Egito, a profissão de escriba também era bastante visada já que era requisito essencial para quem tivesse aspirações políticas e administrativas. Georges Jean (s/data) afirma que o método empregado pelos mestres egípcios, a exemplo dos aplicados na Mesopotâmia, também privilegiava a memorização, a cópia e o ditado. Já em relação ao tipo de suporte, os alunos tinham que dominar a técnica do papiro, a tabuinha de madeira, aprender a grafar nos óstracos de calcário, na cerâmica e no couro - embora, como diz Walker (p. 124) as habilidades principais só eram atingidas no exercício da profissão, no esquema “aprendiz” e “mestre”, que muitas vezes era o pai ou algum parente próximo. Além de dominar o suporte, o futuro escriba tinha que se haver com três tipos de escrita, a hieroglífica, a hierática e o demótico (este mais tardio). A primeira, considerada escrita sagrada, era esteticamente mais exigente, não admitia irregularidades e tinha que se adaptar aos mais diferentes suportes (estátuas, monumentos, portais, papiro e outros). Já as duas outras eram mais práticas, mais adaptadas ao uso cotidiano e mesmo escolar.. Um texto escolar bastante conhecido é um óstraco de calcário, que traz uma narrativa literária intitulada “A história de Sinuhe” (veja ao lado), escrita em hierático, que segundo Walker, trata-se de um trabalho elaborado por um aluno que ainda não dominava a escrita, pois o texto é uma construção confusa, com muitos erros de grafia (p. 124)

A escrita chinesa também trazia uma diversidade de suportes, tais como casco de tartaruga, bronze, cerâmica, seda e o papel. É uma escrita que punha e

ainda põe muitas exigências na aprendizagem, tanto em seus caprichos caligráficos como no domínio de um número gigantesco de símbolos, para se escrever razoavelmente, exige-se de 2.000 a 4.000 símbolos diferentes já que seu sistema simbólico é misto (ideográfico e fonográfico). Chartier (1999) comenta que os chineses conheceram a prensa (no caso, a xilografia) antes dos europeus, mas que em razão das peculiaridades de sua escrita, não a desenvolveram, como ocorreu com a prensa de tipos móveis criada por Guttemberg.

Até o momento, estamos tomando a escrita e as diversidades de suporte como parâmetros do ensino, embora saibamos que um dos principais elementos que induz a necessidade de uma escrita é a fugacidade da memória humana – uma das razões de ser da própria escrita. Não apenas entre os povos ágrafos, mas também em muitas outras sociedades que conheceram alguma forma de escrita, as técnicas mnemônicas de transmissão oral sempre estiveram presentes no ensino, muitas vezes, como um conjunto rigoroso de procedimentos estéticos e discursivos que também pode ser visto como um modo de escrita, sobretudo se levarmos em conta a idéia de que seu objetivo é fazer permanecer traços que consigam evocar o já vivido. Mesmo na Mesopotâmia, no Egito e na China, os três principais berços da escrita, as técnicas mnemônicas sempre foram cultivadas e ensinadas. A relação dos textos oriundos da tradição oral com a emergência das técnicas escriturais, sempre leva os pesquisadores a supor a preexistência de uma literatura oral que amplia os usos da escrita, libertando-a de sua instrumentalização prática - por exemplo, entre os povos da mesopotâmia, havia uma escrita voltada para o comércio e, ao seu lado, uma outra que procurava registrar, ainda que precariamente, os provérbios, os cânticos, as narrativas míticas já existentes, como, por exemplo, a “Epopéia de Gilgamesh” - texto arduamente

recuperado e compilado a partir da descoberta da biblioteca de Assurbanipal, último dos grandes reis do império Assírio, que ao saquear cidades tinha a preocupação de compilar os documentos escritos que encontrava. Segundo Sandars (2003 p. 9), o próprio rei conta que “enviou seus servos aos antigos centros de saber da Babilônia, Uruk e Nippur para que pesquisassem seus arquivos e copiassem e traduzissem para o semítico acadiano da época os textos escritos na antiga língua suméria da Mesopotâmia” - as obras dessa biblioteca constituíam um conjunto de milhares de tabuinhas feitas de argila.

Nas aulas que descrevemos acima, os textos copiados consistiam quase sempre de provérbios, cânticos religiosos ou mesmo trechos de textos literários. Leick focalizando as mudanças da escrita na Mesopotâmia, reconhece essa embricação entre uma escrita nascente e os textos orais preexistentes: “É evidente que os textos literários mais antigos estão formalmente localizados numa tradição oral. Consistiam em provérbios, adivinhações e aforismos, assim como algumas expressões e palavras mágicas” (2003, p. 91). A própria “Epopéia de Gilgamesh”, segundo os especialistas, deve ser uma compilação de histórias orais bem mais antigas, que possivelmente também estão na base de outras versões que apareceram escritas, como por exemplo, as da bíblia.

A passagem dessa tradição oral - que se dava de forma presencial, usando um “suporte carnal” – para a escrita (em seus diversos suportes) sempre foi motivo de resistência nas diferentes culturas. Entre os gregos, um exemplo notável é a famosa observação de Sócrates a Fedro sobre os perigos da escrita, depois de este ter lido um discurso de Lísias:

FEDRO: - Tua repreensão é justa. Mas, com respeito à arte da escrita, acho que o tebano tinha de fato razão (em nota de rodapé, temos “o tebano é Tamuz ou Amon, segundo o qual as letras não têm grande valor (N do T)”

SÓCRATES: - Imagina que alguém expõe por escrito as regras da sua arte e um outro aceite o livro como sendo a expressão de uma doutrina clara e profunda; este homem seria um tolo, pois não entendendo a advertência profética de Ámon, atribuiria a teorias escritas mais valor do que o de um simples lembrete do assunto tratado. Não é assim?

FEDRO: - perfeitamente!

SÓCRATES: - O uso da escrita, Fedro, tem um inconveniente que se assemelha à pintura. Também as figuras pintadas têm a atitude de pessoas vivas, mas se alguém as interrogar conservar-se-ão gravemente caladas. O mesmo sucede com os discursos (no caso o texto escrito). Falam das coisas como se as conhecessem, mas quando alguém quer informar-se sobre qualquer ponto do assunto exposto, eles se limitam a repetir sempre a mesma coisa. Uma vez escrito, um discurso sai a vagar por toda parte, e nunca se pode dizer para quem serve e para quem não serve. Quando é desprezado ou injustamente censurado, necessita do auxílio do pai, pois não é capaz de defender-se nem de se proteger por si” (Platão, 2003. p. 120)

O que se vê na crítica de Sócrates, confirma-se a partir de um pergunta de Fedro nitidamente platoniana: ”Estás falando no discurso vivo e animado do homem sábio, do qual todo discurso escrito poderia ser chamado com justiça um simulacro?” (Platão, 2003, p. 120). A escrita, como um registro que está fora da alma, só pode ser entendida como simulacro, ou seja, não é comparável à arte dialética que grava na alma o que é “justo, belo e bom” (p. 123).

Embora os gregos tenham aperfeiçoado o alfabeto, criando as vogais, ampliando e sofisticando seu uso, o ensino na Grécia sempre pôs em evidência muito mais a oralidade, a poesia épica, a retórica, a arte dialética e o teatro do que propriamente a idéia de transmissão de uma escrita como um fundamento religioso essencial como o era no Egito. A figura de Sócrates, por exemplo, apesar de pertencer a um tempo que já contava com quatro séculos de presença da escrita na Grécia, é sempre associada a um mestre do oral, daí a sua defesa das técnicas orais. Na visão de Havelock (1996a), apesar de o alfabeto aparecer na Grécia já em 700 aC, seu uso era restrito a poucos especialistas, o que prevalecia na cultura e mesmo na política era a forte oralidade grega. A revolução helenística que tanto expandiu e multiplicou o uso da escrita, só pôde ter essa abrangência por que a cultura contava com um volume razoável de textos inscritos na memória de seus cidadãos. Aprender, na Grécia pré-socrática, era conviver com a métrica, com rituais de memorização. A cultura letrada, como diz Havelock (1996a), nasce da não-letrada: “se é que havemos de entender as leis da cultura letrada, primeiro há que captar as leis da compreensão oral” (p. 354), sendo assim, segundo o autor, a compreensão da literatura e da filosofia grega tem que se dar a partir de uma perspectiva que leve em conta uma “tensão dinâmica entre os dois”(o oral e o letrado) (p. 17).

Outro exemplo interessante que implica uma antiga técnica de ensino, é a crítica que Platão apresenta contra os poetas, no último livro de “A república” (Platão, 2001). Segundo Havelock (1996b), a invectiva do filósofo contra os poetas tradicionais era também uma questão de crítica a um método de ensino. O que estava na berlinda eram as técnicas de memorização baseada na métrica, na repetição, na *mimesis*, na possibilidade de uma educação que se

pautava pela sedução estética, pelo ilusionismo, pela “momice” e, em resumo, por um simulacro enfeitiçante. A passagem seguinte do instigante “Prefácio a Platão” de Havelock, apesar de longa, é bastante instrutiva e pode nos dar uma pista útil às nossas reflexões no final desse artigo:

“As respostas a vários outros enigmas tornam-se evidentes quando refletimos acerca daquilo a que correspondem exatamente, numa cultura oral, os mecanismos educacionais. Eles não podem ser totalmente identificados com escolas e mestres-escola ou com professores, como se estes representassem uma única fonte de doutrinação como numa sociedade alfabetizada. Toda memorização da tradição poetizada depende da recitação constante e reiterada. Não há como reportar-se a um livro ou memorizá-lo. Por conseguinte, a poesia existe e é eficaz como instrumento educacional apenas quando é declamada.[...]. Sua memória viva (a do aluno) deve, a cada vez, ser reforçada por uma pressão social. Isso é posto em ação no contexto adulto quando, na declamação privada, a tradição poética é repetida nas reuniões à mesa de refeição, banquetes e rituais familiares, na declamação pública no teatro e na praça do mercado. A recitação de pais e de anciãos, a repetição pelas crianças e adolescentes acrescenta-se às feitas por profissionais - poetas, rapsodos e atores. A comunidade deve participar de um esforço conjunto inconsciente para conservar viva a tradição, reforçá-la na memória coletiva de uma sociedade na qual a memória coletiva consiste apenas da soma das memórias dos indivíduos, e estas devem ser continuamente refeitas em todos os níveis etários. Por conseguinte, a *mimesis* de Platão, quando confunde a situação do poeta com a do ator e ambas com a do estudante na classe e do adulto na recreação, é fiel aos fatos” (p. 60)

Apesar de toda a influência da deusa Mnemósine na Grécia, que era mãe das Musas inspiradora do poeta, que por sua vez cunhava os episódios vividos em sua poesia rigorosamente metrificada, a escrita ganha um extraordinário impulso e consolida-se como tecnologia intelectual eficiente, sobretudo a partir dos tempos platônicos e aristotélicos. Paralela à invenção do alfabeto, que já representava uma libertação da memória se compararmos com as escritas anteriores que representavam precariamente o funcionamento da língua falada, as técnicas orais ainda predominaram por muito tempo.

Com o dinamismo do alfabeto, assiste-se também a invenção revolucionária de novos suportes. Segundo Chartier, a substituição do rolo pelo sistema de códice (que é a estruturação em cadernos) provoca uma importante mudança nos modos de ler. Para ler uma obra em rolo (cada um deles podia ter notável extensão – o maior deles mede por volta de 40 metros), o leitor tem que usar as duas mãos, fixar-se na leitura de tal modo a não necessitar de retornos. Já com o códex era possível uma leitura mais analítica, com a possibilidade de se marcar trechos, comparar páginas, ter dois ou mais livros ao alcance dos olhos já que estes podiam ser manuseados sobre um móvel. Chartier afirma que esta mudança, do rolo para o códice, é tão ou mais importante para a evolução dos modos de ler do que a invenção do texto impresso. Entre o livro manuscrito e o livro impresso, o autor vê aí mais continuidade do que ruptura:

“um livro manuscrito (sobretudo nos seus últimos séculos, XIV e XV) e um livro pós-Gutemberg, baseiam-se nas mesmas estruturas fundamentais – as do códex. Tanto um como o outro são objetos compostos de folhas dobradas um certo número de vezes, o que determina o formato do livro e a sucessão dos cadernos. Estes cadernos são montados, costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. A distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações (paginação,

numerações), os índices e os sumários: tudo isso existe desde a época do manuscrito” (pp 7,8)

Do mesmo modo que na Grécia houve notável resistência da oralidade em relação ao escrito e, por fim, as técnicas se mesclaram para que a tecnologia da escrita ganhasse credibilidade e dinâmica de uso, o livro impresso não destronou com facilidade o manuscrito, este resistiu chegando até mesmo ao século XIX.

Além da invenção da imprensa, que torna o livro uma mercadoria que pode ser comercializada em diversos formatos, desde a grandiosa encadernação de luxo até o livro de bolso composto de papel barato (atualmente, papel reciclado), os historiadores evidenciam mudanças igualmente importantes no arranjo do texto, na paginação, na coluna. O espaço intervocabular, por exemplo, rompeu com a tradição da *scripta continua* que os gregos adotaram e que era usada sobretudo associada à leitura em voz alta. Tanto a expansão da quantidade, como as mudanças na qualidade, engendraram um mundo de leitores que foi expandindo e suscitando novas exigências e novas estratégias de ensino. O acúmulo e a circulação de obras filosóficas, científicas e literárias põe para o ensino a necessidade de novos currículos e ao mesmo tempo começa a produzir uma vertiginosa gramaticalização do saber baseado na escrita e, conseqüentemente, a produzir um abismo entre um mundo considerado letrado e outro taxado de selvagem (povos ágrafos) ou mesmo analfabetos ou iletrados. Havelock (1996) chega a dizer que os efeitos da cultura escrita sobre a mentalidade ocidental chega mesmo a obnubilar a visão a tal ponto de não se conceber a possibilidade de uma cultura oral ser eficiente na produção de uma literatura ou mesmo na esfera administrativa e política (como foi a cultura grega pré-socrática). A chamada questão homérica teve que esperar uma

pesquisa oralista (de Milman Parry e Alfred Lord) para reconhecer que as epopéias eram compilações e não criações escriturais de Homero.

A escola contemporânea parece ter embarcado plenamente na imagem de que é o estudo da cultura escrita ocidental que deve ser objeto de estudo nas escolas. Os suportes gráficos, o livro e o caderno e o quadro negro, constituíram a tecnologia básica das salas de aula.

No Brasil, temos uma situação histórica bastante curiosa, que de certo modo pode até mesmo ser comparada à resistência que ocorreu na Grécia, essa que opunha a oralidade à escrita e a que ocorreu depois na Europa renascentista, a persistência do texto manuscrito (sobretudo como escrita marginal) durante a vigência e domínio do texto impresso. Durante o período colonial brasileiro, somente a elite portuguesa tinha acesso a livros e educação formal. Há evidências claras de que a escolarização e o contato com livros eram proibidos ou mesmo não recomendados a índios, negros e mulatos até praticamente o início do século XIX. Prevaleceu durante esses séculos, nas camadas populares, uma cultura oral que se rivalizava com a escrita, que aos poucos começa a se aproximar do povo a partir do final do século XIX. Um exemplo interessante dessa polarização nos dá Graciliano Ramos em uma crônica intitulada “Inácio da Catingueira e Romano”, cuja tema traz o desafio entre um escravo (Inácio) e um “romano bem classificado” (p. 120). O escravo, analfabeto, improvisa seus versos a partir do estro popular, usando a métrica do martelo e seus temas sertanejos. Já o segundo, diante da impossibilidade de derrotar o escravo que tinha um ritmo mais à vontade, tenta lançar mão de conhecimentos livrescos, citando uma enfadonha lista de nomes de Deuses gregos com o objetivo de fazer o outro a baixar a viola e desistir da cantoria. Na visão de Graciliano, o fechamento de Inácio anunciando a sua saída da

peleja, traz uma estrofe irônica, que o público não compreendeu ao atribuir a vitória ao branco letrado:

“Seu Romano, desse jeito
Eu não posso acompanhá-lo.
Se desse um nó em martelo,
Eu iria desatá-lo.
Mas como foi em ciência,
Cante só que eu me calo.

Graciliano, que sempre demonstrou uma desconfiança quase matuta em relação a hipocrisia subalterna com que a cultura escrita é assimilada no Brasil, assume-se como descendente de Inácio da Catingueira, terminando a crônica com esse elogio ao cantor iletrado:

“Ignácio da Catingueira, que homem! Foi uma das figuras mais interessantes da literatura brasileira, apesar de não saber ler. Como os seus olhos brindados de negro viam as coisas! É certo que temos outros sabidos demais. Mas há uma sabedoria alambicada que nos torna ridículos” (p. 121).

Também se evidencia na poesia popular brasileira uma resistência bastante interessante, chegando ao ponto de o poeta popular, em muitos casos, recusar-se a ir a escola ou mesmo a se alfabetizar. Alguns que se alfabetizaram e começaram a ler, como é o caso de Patativa do Assaré, não suportam a poesia sem rima, sem ritmo. Outros cultivam o que chamam poesia matuta cujos versos e rimas assumem uma ortografia especial, mais propensa à fala regional do que à gramática de origem portuguesa – citemos aqui o notável Zé da Luz

(1962), autor do belo “Se sesse”, que também, a exemplo de Patativa, rejeita a escolarização do verso:

“De que serve os anelão
Qui esses doutô tem nos dedo,
Se de uma impruvização
Eles não sabe o segredo?

As iscóla, a acadimia
Faz douto de todo jeito:
- Faz douto de inginharia;
Doutô Juiz de Dereito;
Doutô pra curar duença;
Faz inté doutô dentista.
Mas, nunca há de fazê
Um doutô saí de lá,
Formado em puisia
Num puéta repentista

O que fica evidente e ainda não se resolveu no ensino das letras é um conflito subjacente que se arrasta ao longo dos séculos que opõe um mundo letrado que na escola quase sempre é um tanto romanizado (diria Graciliano) e a oralidade miscigenada e cantante do brasileiro das periferias e do interior. O que também fica evidente é que a escola convive com certos conflitos e sobre eles nem sempre tem alguma consciência. O menino empolgado no interior da lan house, o sucesso das telenovelas e do rádio nos dão um quadro complexo

para pensar as resistências que estão presentes na sala de aula, sobretudo quando tratamos da aprendizagem da escrita e da leitura.

Completando a nossa reflexão, vimos no início desse artigo que a sala empobrecida do sistema escolar brasileiro contrasta com a possibilidade da sala wireless, equipada com *Internet* e com as maravilhas do suporte eletrônico. Mudamos de assunto quando estávamos diante de uma pergunta, se a leitura no suporte gráfico, mesmo com toda a sofisticação técnica da impressão, possuía afinidades com a dinâmica do suporte eletrônico ou se há nesse cruzamento algum misto de resistência e de adaptação. Dentro desse contexto levantam-se vozes ufanistas – algumas de certa forma até mesmo iconoclastas - e apelos voltados para a conservação de um imenso patrimônio de papel e tinta. Estamos novamente diante daquela situação que Havelock detectou entre os Gregos e a qualificou como “uma tensão dinâmica” (1996^a. p. 17).

Sabemos que adaptação do teclado ao computador é decorrente da permanência da máquina de escrever (ainda que alguns lamentem o fato), que por sua vez, é uma pauta da combinatória alfabética possível das línguas ocidentais, que, nessa sua versão asséptica e anódina de tipos universais já está bastante distante do bafo quente da fala humana, embora venha sempre convivendo com essa presença sobretudo através das literaturas moderna e da contemporânea, que quase sempre comprometem a voz do narrador com as culturas orais marginalizadas. Coabitando com a televisão e o rádio, a escrita também veio redescobrir uma certa *mimesis* da fala formal e cotidiana, quer produzindo textos para serem falados (por exemplo, na locução jornalística, nos roteiros para as telenovelas e em outras armações discursivas em que o oral é preparado por uma pauta que por detrás dele se esconde). Alguns teóricos, entre eles Marchuschi (2000), já não vêem uma dicotomia rígida entre o oral e o escrito, mas sim a idéia de uma impregnação mútua. O site

Google, em 2004, iniciou um projeto que pretende disponibilizar quinze milhões de volumes aos internautas do mundo. Esse intento só não pode ser mais agigantado por que se enrosca no paradigma do livro, na resistência das editoras e na jurisdição da autoria (nos direitos autorais) - Roger Chartier, em entrevista à Folha de S. Paulo (caderno Mais, página 8 – dia 8 de janeiro de 2006), mostra sua preocupação com as possibilidades de a biblioteca virtual tornar obsoletas as bibliotecas reais e com a tendência de homogeneização das diferenças, sobretudo quando se leva em conta que boa parte das obras deverá ser digitalizada em inglês.

Com relação às possibilidades das realidades virtuais, que já ameaçam desconectar o teclado da memória e da tela, e que já está apregoando a possibilidade de um manejo que possa dispensar a linearidade significativa do alfabeto e estabelecer a possibilidade de comunicações que não necessitem tanto da fala e do alfabeto. Jaron Lanier (citado por Pierry Levy, 1998) declara : “A linguagem é limitada; não se pode fazer uso dela para agir diretamente sobre a realidade. É um riacho estreito na enorme planície da realidade. (...) É um fluxo de pequenos símbolos descontínuos, quando o mundo é feito de movimento e de continuidades. A linguagem não pode mais que sugerir; não pode reproduzir a realidade nem criá-la. Nenhuma pintura poderá jamais ser completamente descrita por palavras; muito menos o mundo”. (p. 29). Pierre Levy, embora discorde de Lanier sobre sua crítica à linguagem contra-argumentando que qualquer troca virtual seja icônica ou simbólica não deixa de ser linguagem, apregoa uma nova tecnologia intelectual, a sua utópica, mas insinuante “ideografia dinâmica”:

“Até o presente momento, os computadores têm sido para seus usuários o suporte eficaz de antigas tecnologias intelectuais (escritas, alfabéticas, grafismos diversos, signos matemáticos, imagens animadas etc)

acrescentando-lhes um toque de conforto e interatividade em tempo real. Em vez disso, a ideografia dinâmica funcionaria muito bem como nova tecnologia intelectual, pois, intrinsecamente relacionada à informática, se imbricaria diretamente com o sistema cognitivo de seus usuários (p. 53)”

Essa nova tecnologia informacional estaria mais próxima da escrita chinesa do que da ocidental que toma por modelo a dupla articulação da linguagem falada, tendo ainda essa ideografia virtual a imensa vantagem de não estar presa ao um suporte estático e a um sistema de memória limitado. Com a possibilidade de articular diretamente os órgãos dos sentido à própria significação, traduzindo diretamente “um modelo mental com a mediação da imagem e do movimento” (p. 84). Levy acrescenta ainda que a ideografia dinâmica poderá ser a primeira escrita a adquirir um estatuto equivalente ao de uma língua já que poderá contar com uma “imediatez sensório-motora” (p. 85).

O texto de Levy, escrito comportadamente em suporte gráfico, tem seu copyright registrado no ano de 1991, quando o mundo wireless ainda engatinhava. Hoje, sobretudo nos EUA, a sala de aula virtual/wireless já é uma realidade em muitas escolas. O que se percebe é que em ambas as pontas há avanços: obras antigas estão já se abrindo em hipertextos nos suportes eletrônicos e estão disponíveis ao internauta sem que este saiba em que lugar físico se encontra a memória que a armazena. Já há lousas que se movem com um toque da mão (o usuário parece deslocar especialmente os objetos com a mão). Diante disso tudo, o ensino – sobretudo o público - se vê talvez na sua mais completa desolação, vivendo um momento paradoxal, que exige exames rigorosos em suporte gráfico (para entrar em uma universidade pública como a USP, o jovem contemporâneo tem que se haver apenas com a essência do

suporte gráfico, tudo pode ser estudado na velha biblioteca real, pode-se dispensar completamente o suporte eletrônico e fazer a prova com a memória, lápis preto número dois e caneta esferográfica preta) e ao mesmo tempo disponibiliza possibilidades de interação em rede para muitas ocasiões da vida social, inclusive para os estudos. O que temos no momento é uma espécie de espaço interseccional estratégico onde figuram os que dominam ao mesmo tempo, ainda que parcialmente, elementos das velhas e das novas tecnologias. O ufanismo que levou a acreditar que o jovem “mixelão” de nosso tempo já nasce predisposto às ferramentas contemporâneas e via nisso uma virtude, talvez tenha que repensar um pouco essa perspectiva. É bem provável que, se as virtualidades realmente vingarem, com a ideografia dinâmica e com o mundo wireless cada vez mais acoplado aos neurônios, haverá uma passagem meio direta do mundo iletrado (desses 50% de analfabetos com mais de quatro anos de escolaridades que a escola pública brasileira gera) para um mundo virtual talvez ainda mais gozante que o da pequena lan house descrita no início deste texto.

Nessas últimas décadas, se a biblioteca de livros reais (demasiado pesada e onerosa para ser distribuída em um país de proporções continentais) não conseguiu chegar às escolas públicas brasileiras, talvez a virtual possa chegar bem mais rápido, mas com certeza chegará com uma falta essencial: o domínio do velho alfabeto e das velhas práticas de leitura. Se não há como ler, somente uma ideografia dinâmica, com uma iconicidade direta e reta poderá engajar esses estudantes em uma nova “língua” – resta-nos, portanto torcer, para que no banco de dados dessa linguagem haja sólidas referências a alguma ética ou algum princípio de cidadania. Pelo o que nos apresentam Armstrong e Casement (2001), a coisa pode ser muito grave:

“Embora muitos pais e professores vejam a internet como um recurso educacional para seus filhos, conselheiros de empresas têm algo muito diverso em mente. Um número cada vez mais de empresas têm dedicado verbas significativas para transformar a internet em uma ferramenta de marketing poderosa, capaz de permitir aos anunciantes um acesso sem precedentes às crianças na escola e em casa. Quando os estudantes em Peoria, Kansas City, ou em Los Angeles, ligam seus computadores pela manhã, a primeira imagem que eles vêem pode ser um anúncio da Pepsi ou da Nike, a figura de Ronald MacDonald ou o logotipo da Pizza Hut (p. 141)

Talvez, nesse contexto de redes e de suportes eletrônicos ensinar a ler seja também ensinar a usar seletivamente as ferramentas e não apenas crer que mesmo para o analfabeto haverá um mundo aberto que ensinará gratuitamente e sem esforço algum. Estudar, analisar, estudar, pesquisar sempre foram atividades que exigem esforço, concentração e que na maioria das vezes nada têm a ver com um gozo imediato e direto que alguma linguagem mágica possa proporcionar.

Claudemir Belintane é lingüista e educador, professor de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da USP.

Referencias bibliográficas

Armstrong, A. e Casement, C. A criança e a máquina: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco. Trad. Ronaldo Cataldo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

Chartier, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador, conversações com Jean Lebrun. Tradução Reginaldo Carmelo Correa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP / Imprensa Oficial do Estado, 1999

Jean, Geoges. A escrita : Memória dos Homens. Editora Objetiva.

Havelock, E. A revolução da Escrita na Grécia e suas conseqüências culturais. Tradução Ordep José Serra. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Havelock, E. Prefácio a Platão. Tradução Enid Abreu Dobranzky. Campinas, SP: Papyrus, 1996.(2)

Leick, Gwendolyn. Mesopotâmia: a invenção das cidades / tradução Álvaro Cabral – Rio de Janeiro: Imago Ed, 2003.

Levy, Pierre. A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial? Tradução Marcos Marcionílio e Saulo Krieger. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

Ramos, Graciliano. Viventes das Alagoas, Rio, São Paulo, Record, Martins, 1976.

Platão. A república. Bauru-SP, Edipro, 2001

Platão, Fedro. Tradução Alex Martins. São Paulo: Editora Martins Claret, 2003.

Walker, C. B. F. O cuneiforme. In. Hooker, J. T. Lendo o Passado: do cuneiforme ao alfabeto; a história da escrita antiga. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo : Companhia Melhoramentos, 1996.