



Texto Livre: Linguagem e Tecnologia
E-ISSN: 1983-3652
revista@textolivre.org
Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Ribeiro, Ana Elisa
TECNOLOGIA E PODER SEMIÓTICO: ESCREVER, HOJE
Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 112-123
Universidade Federal de Minas Gerais

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577163622009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

TECNOLOGIA E PODER SEMIÓTICO: ESCREVER, HOJE* TECHNOLOGY AND SEMIOTIC POWER: WRITING, TODAY

Ana Elisa Ribeiro

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
anadigital@gmail.com

RESUMO: Este trabalho propõe uma reflexão sobre aspectos da produção de textos, nos dias de hoje, dentro e fora da escola, com inspiração em ideias de Gunther Kress, principalmente. Em uma paisagem comunicacional em que é possível empregar muitos recursos tecnológicos e obter diversos efeitos, em muitas modulações de linguagem, é importante pensar a produção de textos em níveis de multimodalidade cada vez mais expressivos. A escola pode participar desse cenário, ao propor a reflexão e a prática sobre a escrita, contribuindo para a ampliação do “poder semiótico” das pessoas, a despeito da ênfase que vem sendo dada à “redação do ENEM”, no ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de textos. Multimodalidade. Poder semiótico. Redação.

ABSTRACT: This paper proposes a discussion about aspects of writing process, nowadays, in and out of school. It is inspired mainly in Gunther Kress ideas about multimodality and semiotic power. Considering our complex communicational landscape, in which we can employ many technological resources and get different language effects, it is important to think about writing processes in the sense of increasingly significant *multimodality levels*. Schools can participate in this scenario by proposing reflection and practice on writing, contributing to the expansion of “semiotic power” of people, despite the emphasis that has been given to the ENEM (a national test to university entrance) in Brazilian high school.

KEYWORDS: Writing. Multimodality. Semiotic power. Texts production.

1 Introdução aos desafios da escrita

Este trabalho foi concebido para um evento científico do Grupo Texto Livre, sediado na Universidade Federal de Minas Gerais. No entanto, foi produzido para ser apresentado na forma de um *chat*, sincrônico, portanto. É um desafio redigir textos assim. Com isso, optei por uma escrita muito semelhante a um texto falado, aproximada mesmo de uma conversa com a “plateia”. A transformação desse texto de conferência via *chat* em um artigo acadêmico foi o desafio seguinte, quando precisei reeditá-lo para que ganhasse outros contornos, mais apropriados ao suporte e à maneira como seria recebido pelos eventuais leitores. Curiosamente, o público que conheceu este trabalho na forma de conferência também o leu, isto é, era tão leitor quanto o público que poderá acessá-lo como artigo. Talvez, esta seja uma situação intrinsecamente ligada ao nosso tempo, na “paisagem comunicacional” que temos hoje. Com o professor Gunther Kress, a expressão

* Trabalho apresentado durante os STIS (Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC) em abril de 2015: <<http://www.lingtec.org/stis/>>.

destacada ganha maior clareza. Para ele (2003, p. 11), “Comunicar é trabalhar para produzir sentido. Trabalhar é mudar as coisas. Essa é a razão pela qual gosto da metáfora da ‘paisagem comunicacional’”. E deve ser também uma das razões que me fazem gostar dela.

Optei, no entanto, como sempre opto, por manter a simplicidade da linguagem, desejando que a sensação de proximidade com o leitor se mantivesse, embora de maneira ainda fragmentada e menos parecida com um bate-papo, como foi o caso do chat. Mesmo tendo sido planejado, isto é, não era um bate-papo espontâneo e improvisado, como a maioria, que ocorre ao sabor do assunto e do ânimo dos interlocutores, esta conferência via *chat* foi um tanto entrecortada por meus próprios improvisos e pela organização que dei a ela, na forma de pequenos parágrafos com ideias nucleares. A intenção era manter a coerência do que eu dizia, mas também manter o interesse e a paciência dos participantes que me liam em suas “janelas”. Longos textos provavelmente afugentariam a plateia, que prefere, então, frases pausadas. O fôlego (ritmo) é importante na leitura.

Novamente, destaco a experiência de linguagem & tecnologia que é escrever um texto, a depender de onde ele circulará ou será publicado. O caso *chat* planejado/conferência/artigo representa um desafio de edição de texto muito contemporâneo e que nos faz pensar sobre nosso fazer como falantes/escrevintes/leitores.

Minha relação de identificação com o trabalho do professor Gunther Kress, muito conhecido no Brasil por seus livros sobre a gramática da linguagem visual e da multimodalidade¹, começa aí, e não apenas nos temas de debate com os quais ele vem trabalhando. Vejamos a explicação de Kress (2003, p. 33, tradução livre minha),

Quando comecei a compreender, há uns vinte e cinco anos, que a relação entre a escrita e expressão formal tinham muito a ver com o poder social e a manutenção de grupos sociais, tomei a decisão de tornar minha escrita mais próxima dos “ritmos” da fala informal do que da escrita acadêmica. Eu quis que minha escrita indicasse minha solidariedade com um amplo grupo de leitores com interesses profissionais mais gerais, mais do que minha solidariedade com um pequeno e elitizado grupo formado pelos meus pares acadêmicos.

Mais do que apenas uma “explicação”, o trecho citado justifica uma “opção” do pesquisador. Escrever “fácil” e acessível é uma modulação de quem produz os textos. A “solidariedade” com o leitor faz parte das relações de poder a que queremos nos referir, inclusive nas aulas da Redação ou nas nossas incursões de outros tipos pelo vasto campo das linguagens. É, no entanto, apenas uma tentativa, uma vez que o leitor presumido será sempre uma configuração imaginada pelo redator.

2 Do “poder semiótico”

Dou continuidade a esta reflexão pela expressão que usei no título: “poder semiótico”. Trata-se de outro empréstimo. Ela é do professor Gunther Kress, que, em sua

1 Em especial, com seu parceiro Theo Van Leeuwen (lê-se, com licença para o aportuguesamento: Fan Leiven).

obra de 2003, *Literacy in new media age*, que considero muito interessante, discorre sobre a distribuição do “poder semiótico”. Segundo ele: “Tanto na escrita quanto na leitura, o sentido é resultado do trabalho semiótico” (KRESS, 2003, p. 39). Além disso, isto é, de, abertamente, falar em “trabalho” quando se fala em escrita e leitura, o autor trata a “criatividade” como algo ordinário, comum, parte do dia a dia das pessoas, especialmente nas situações de lida com a linguagem, isto é, sempre.

A perspectiva de Kress muito me interessa e agrada. Embora ele não defina exatamente dessa forma, parece que o “poder semiótico” é o poder que temos de lidar com signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais que apenas palavras, inclusive, tanto para ler quanto para escrever. Em uma de suas breves definições, ele diz que poder semiótico é “O poder de produzir e disseminar sentidos” (KRESS, 2003, p. 17). E, por extensão, podemos arriscar a afirmação de que as tecnologias digitais têm aumentado esse poder. Mas de que formas? Logo voltaremos a isso.

Não é banal, no entanto, falar em “poder”, menos ainda em sua relação com processos de produção de sentido. É pertinente, para o caso, relembrar as considerações, amplamente conhecidas no Brasil, desde os anos 1980, do linguista italiano Maurizio Gnerre², segundo quem,

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela “norma pedagógica” ali ensinada. (GNERRE, 1994, p. 10).

Para Gnerre, portanto, o desnível entre os cidadãos, na produção de sentidos, é uma realidade posta, o que parece suavizado na obra de Kress (e quase inexistente em certos textos de entusiastas das novas tecnologias). O “poder semiótico” da maioria das pessoas é precário, se pensarmos no que Gnerre defende. E isso começa simplesmente pela variedade da língua falada, alcançando, é claro, também o acesso à leitura e à escrita. Não podemos, portanto, perder esse cenário de vista, mesmo quando temos a sensação de que as tecnologias digitais estão em todos os lugares, o tempo inteiro, em nossa sociedade. Para o autor italiano,

Nas sociedades complexas como as nossas, é necessário um aparato de conhecimentos sócio-políticos relativamente amplo para poder ter um acesso qualquer à compreensão e principalmente à produção de mensagens de nível sócio-político. (GNERRE, 1994, p. 21).

Mesmo tendo escrito isso nos anos 1980, a questão do acesso ao conhecimento, da formação de leitores e de produtores de textos continua atual, pertinente e relevante. É “poder” saber escrever, desde a alfabetização, mas antes, desde o contato com materiais escritos; é “poder” manejar linguagens para a produção de sentidos, seja lendo, seja produzindo textos; é “poder” perceber quantas funções e serventias têm o texto e as palavras (além de outras linguagens, como a imagem ou o som, por exemplo). É “empoderar”, portanto, oferecer meios para que as pessoas leiam, leiam bem, reajam e

2 Um dos interesses de pesquisa mais recentes de Gnerre é a recuperação de línguas indígenas na América Latina.

produzam textos. E as formas de se fazer isso mudaram ao longo do tempo, incluindo-se mudanças tecnológicas.

3 Das escritas

Daí vem meu segundo ponto nesta reflexão: o que é escrever, hoje? Penso nisso e já quero mencionar quantas linguagens podemos manejar para construir um texto, nos dias que correm. Em especial, um texto escrito.

É importante também, a meu ver, ter ciência de que a escrita é histórica e socialmente situada, ou seja, não há *a* ou *uma* escrita. Ela é viva e depende de muitas condições, inclusive e principalmente as tecnológicas.

O “hoje” do título deste trabalho é expressão clara de que trato a escrita como um processo, algo que tem uma história que respeito muito, conheço e quero conhecer cada vez mais. Antes disso: uma história de que faço parte, já que manejo linguagens no trabalho de produção de sentidos. Não estamos alheios à história da escrita, como se ela fosse um modo de fazer que corresse ao largo dos cidadãos. A adesão a novas máquinas, novos modos de produzir texto, novos gêneros textuais são “criações” sociais, menos ou mais inusitadas, inovadoras, que correm conosco na história da leitura e dos modos de escrever.

As técnicas e tecnologias da escrita de que dispomos hoje são mais uma fase dessa história, que não despreza nenhuma outra anterior. Além disso, considero que há integração, que há incremento, e não competição entre modos de escrever e ler. Temos, portanto, um cenário complexo, no qual convivem processos de variadas formas, além de gêneros e textos diversos. Fundamentalmente, não aprendemos, cegamente, modos de produzir sentidos vindos de uma instância superior, inalcançável. Ao contrário, a escrita e a leitura estão misturadas a nossos modos de vida, às nossas vivências, ao nosso modo de operar em sociedade.

Todas essas questões recolocam, então, a própria noção de texto, que Kress discute aqui:

Uma teoria que considere a multimodalidade precisa perceber a necessidade de uma definição usável de *texto*, dado que o sentido presente que temos vem de uma era de dominação da escrita e da dominação do meio livro. Precisamos tornar claro como queremos usar o termo texto e suas unidades internas; precisamos, ao mesmo tempo, ser claros sobre os princípios de organização e formatação dos textos, como a *coesão* e a *coerência*. Há então outros princípios de organização que compõem o texto, acima de todos o *gênero* e o *discurso*. E em um sentido que não é óbvio antes da era das novas mídias de informação e comunicação, é absolutamente essencial agora considerar os *sites* e *media of the appearance* do texto, acima de tudo a *página* e a *tela*. (KRESS, 2003, p. 36).

4 Da redação

Tenho me dedicado a esses temas e suas nuances em algumas pesquisas com

estudantes de ensino médio³, especialmente em razão do privilégio de trabalhar com uma disciplina chamada Redação, em uma escola pública federal. Não tenho nada exatamente contra o nome dessa matéria, embora saibamos que a perspectiva do processo e da “produção de textos” tenha se tornado hegemônica, ao menos desde o professor Geraldi e outros da Unicamp, no campo da Linguística (ver CAMPOS, 1986; GERALDI, 1991; 1998; 2006).

Mesmo depois do trabalho incansável desses pesquisadores, ainda hoje disciplinas chamadas Redação persistem, existem e podem ser confirmadas por um certame conhecido como ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Embora o ENEM não goze exatamente de prestígio entre os jovens, ele exerce muito poder sobre eles e sobre tudo o que é ensinado e tratado no final do ensino básico brasileiro. Não foi sempre assim, mas há alguns anos o Exame Nacional do Ensino Médio é uma forma de os jovens acessarem o ensino superior, no Brasil. Além – e antes – disso, ele oferece um diagnóstico da educação básica ao país.

Tratarei, então, de duas coisas muito diferentes: (1) o que solicita uma “redação do ENEM” e (2) o que pedem outros textos com os quais a juventude lida, hoje em dia, em diversos dispositivos.

O que quer, objetivamente, a redação do ENEM? Se não me falha a memória, um texto curto, de aproximadamente 30 linhas, coeso e coerente, que empregue o português padrão, que construa e expresse bons argumentos e que exponha uma solução para algum problema-tema oferecido, sem que o estudante saiba, de antemão, qual é.

Tenho tratado disso com estudantes como “temas quentes” e “temas frios”, mas levando sempre à reflexão sobre o quanto um texto assim é básico e ordinário. Temas quentes são as questões prováveis de redação, já que se inspiram em discussões recentes, pulsantes, noticiadas na sociedade, como foi o caso da relação “álcool e direção, lei seca” ou mesmo da mudança nos arranjos familiares. Já os temas frios são questões menos pulsantes, mas que podem gerar textos argumentativos. Um exemplo foi a proposta de 2014-2015, sobre publicidade infantil, que obteve resultado ruim, em comparação com anos anteriores.

O formato da redação do ENEM, assim como as exigências em relação ao português padrão deveriam soar familiares aos jovens que participam da prova. Não pode ser difícil. Não pode ser impossível. Não pode ser extraordinário escrever do modo solicitado. No entanto, precisamos tratar de vários outros elementos envolvidos nisso.

Os estudantes com que lido, ano a ano, produzem boas fotos, editam vídeos e escrevem relatórios ilustrados. São poderosos, semioticamente falando. Trato, então, de torná-los cientes da *edição* dos textos. Penso que esse seja um exercício necessário, importante para a formação do redator. Sinto que a escola faz seu papel de forma diferenciada e relevante quando trabalha sobre o saber, a ciência, a distribuição do poder, especialmente no que toca as linguagens.

A despeito da necessidade operacional e de confusões eufóricas entre umas coisas e outras, não me interesso por dar aulas de como mexer em programas de computador ou como usar ferramentas. Geralmente, os estudantes se entediam também, ou porque já sabem ou porque vão aprender sozinhos, explorando, mais rapidamente. O poder semiótico parece estar em empregar a ferramenta mais adequada para cumprir alguma tarefa. E se a tarefa for um texto, eles precisam se interessar pela função dele, por seu

3 Ver Ribeiro (2013; 2013a).

modo de fazer, pelas linguagens que melhor exprimem o que se deseja dizer. E essas linguagens, hoje mais que nunca, não dizem respeito apenas ao universo das palavras, mas ao das imagens, dos movimentos, dos cortes e colagens, do som.

As questões postas pelo professor Kress (2003, p. 107) podem ajudar a delinear o desafio seminal de quem pretende produzir texto: “que sentido se quer dar e que modos e gêneros são melhores para materializar esses sentidos?” É claro que isso se aplica a situações em que, por exemplo, o gênero não esteja dado, ao contrário do que ocorre no ENEM. No entanto, as circunstâncias podem restringir as opções. Para Kress, ainda, “A produção de texto é um complexo processo de orquestração” (KRESS, 2003, p. 135), que é o que de fato vem me interessando e movendo, nos estudos linguísticos. Quem é plenamente capaz dessa “orquestração”? E mais: até quando?⁴

Em nossa história presente, as tecnologias digitais apontam para a intensificação dos usos de diferentes modos semióticos, isto é, é esperado que se use uma “multiplicidade de modos, e em particular a imagem – parada ou em movimento – assim como outros modos, como a música e os efeitos sonoros, por exemplo” (KRESS, 2003, p. 5). E não porque esses modos não existissem antes, é claro, mas porque houvesse restrições de ordem técnica ou especializada para seu manejo, algo que as tecnologias digitais (e seus editores de tudo, na forma de softwares intuitivos), definitivamente, amenizaram.

5 Para exemplificar (ou esboços de método e resultados)

Há pouco tempo, trabalhei um gênero bastante ordinário em nosso dia a dia com meus alunos do ensino médio (terceiro ano): as regras de jogos. O ponto da matriz curricular que deveríamos cumprir era o texto descritivo, mas abordamos também a narrativa, como um tipo textual também muito presente em nossas vidas. Considerei o que há de descrição no texto de instrução para os jogos. Peças, tabuleiros, jogadas. Mas é claro que outros tipos textuais estavam envolvidos na composição.

Com o intuito de abordar o texto descritivo de um modo mais próximo ou útil para eles, que cursavam o técnico em eletrotécnica, propus as *regras de jogos*⁵. E não porque fossem de jogos e pudessem, eventualmente, seduzi-los, pensando em como são jogadores de *games* em diversos suportes (de consoles a seus celulares), mas porque regras – de variada natureza – são textos difundidos em nossa sociedade: grosso modo, em uma categorização muito ampla, *regras* servem para fazer um bolo (receitas), para utilizar ou montar um equipamento (instrução), para entrar em uma competição, para concorrer em um concurso, para, enfim, jogar, tanto em tabuleiros de papelão quanto em campos gramados (ou em telas de *led*).

Primeiramente, entreguei um jogo de tabuleiro (Figura 1) para que aqueles 18 jovens estudantes jogassem apenas a partir da explicação lida, isto é, das regras que vinham com o jogo. Era Batalha Naval, que a quase totalidade deles nunca havia jogado

4 Pensando na produção de textos e hipertextos, é boa a proposta de Luiz Fernando Gomes (2010; 2011).

5 Pensei no texto de instrução ou regra como resultado de alguns tipos, mas também da descrição: de peças, de tabuleiros, etc. Não quero confundir o tipo e os gêneros em que ele pode ocorrer, como parte da composição, mas desejo imaginar um espectro de composições que empreguem a descrição.

antes, para minha surpresa.

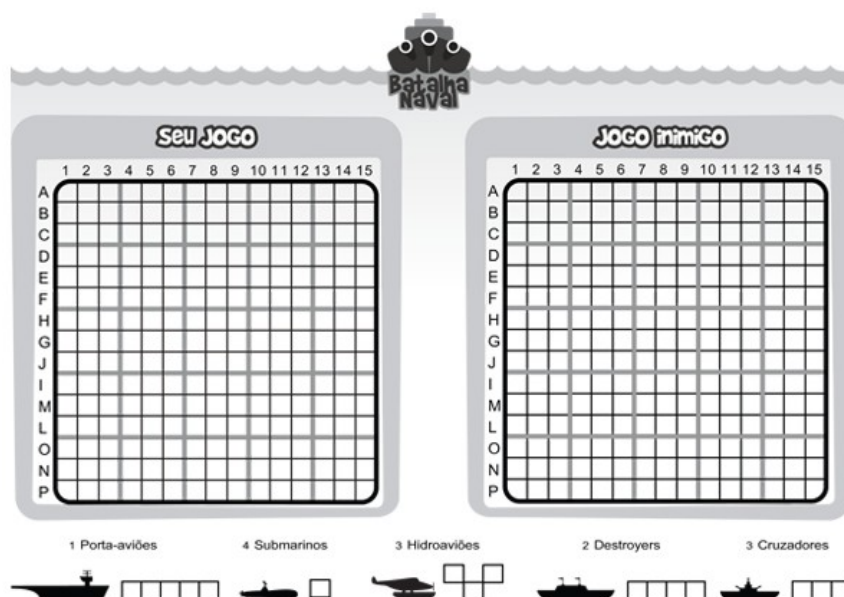


Figura 1: Tabuleiro de Batalha Naval.

Fonte: <www.bleckim.com>.

Discutimos noções de coordenadas cartesianas, além de conversar sobre o que era possível e o que não era, no jogo. Eles “bombardearam-se” e aprenderam a jogar. No entanto, aprender a jogar apenas lendo as instruções não foi muito fácil. Dúvidas ficaram e foram dirimidas pelos jogadores mais experientes. Então passamos a discutir como é difícil escrever *regras*, como esses textos necessitam de uma organização específica, o que falta e o que sobra nesses materiais. E antes: como é difícil escrever, alcançar o leitor, exprimir-se com eficácia.

O exercício seguinte era *produzir* as regras de um jogo. Os alunos poderiam escolher entre dois deles, muito simples e conhecidos: Jogo da Velha e Forca. Todos os conheciam, todos sabiam como jogá-los, mas nunca haviam produzido um texto com essas regras. E daí começamos a trabalhar as noções de produção textual necessárias àquela tarefa: gênero, organização, composição, o que é adequado a esse texto, etc.

A primeira questão expressada pelos estudantes foi: como é difícil colocar-se no lugar do outro. O outro que não conhece o jogo, que não sabe o passo a passo, que não compreende ao certo o que fazer, que não visualiza o tabuleiro ou as jogadas possíveis.

A segunda questão que emergiu da experiência foi: que linguagens exprimem melhor o que queremos dizer? Dela derivaram-se outras, tão ou mais importantes: Basta escrever com palavras? Onde fica o limite das palavras? O que elas não podem dizer? E quando é permitido orquestrar outras linguagens? Que habilidades são necessárias ou desejáveis se construir para tal? E essas são, grosso modo, as diretrizes levantadas por Gunther Kress, quando ele menciona questões que o produtor de textos deve se colocar, especialmente em relação à escolha de modos e à sua orquestração.

Essas reflexões, com jeito de *edição*, guiavam as decisões que os estudantes precisavam tomar ao redigir suas regras de jogo, tanto da Velha quanto da Forca. Não dei muitas restrições a eles, não mencionei se poderiam ou não empregar outras linguagens.

Para os meus objetivos, bastava que cada redator percebesse os limites e os modos expressivos quando se sabe o que se quer dizer. Essa espécie de impotência expressiva nos leva a outros recursos, restando ter ciência sobre se sabemos ou podemos empregá-los. Neste exato ponto, as noções de *poder* e de *poder semiótico*, nas teorias de Gnerre e de Kress, começam a fazer mais sentido, clareiam-se e iluminam a prática do professor interessado na compreensão de processos de escrita, especialmente se mais linguagens, além da palavra, puderem ser convocadas à composição que se pretende. Quem pode escrever com mais potência? Usando palavras apenas, o que já é um desafio? Usando mais?

À medida que foram sentindo necessidade, os estudantes escolheram formas de organizar as regras, modos de distribuí-las na página, o que já não é banal. O *layout*, como chamam os especialistas (e como chega a tratar Gunther Kress) é um elemento fundamental da organização, da circulação e mesmo da classificação genérica de muitos textos que circulam em nossa sociedade. Não é banal que um estudante decida organizar seu texto em tópicos ou subtitulá-lo, conscientemente, demonstrando noções muito relevantes de produção textual.

Todos os estudantes preferiram escrever em tópicos. E não porque estivessem com preguiça (como é até comum considerar!), mas porque sentissem a necessidade de uma organização explícita no texto, neste gênero, em específico. Os redatores mais tímidos mantiveram a hegemonia das palavras, mas reconheceram limites em suas redações (regras de jogo). Já os mais arrojados passaram às imagens, quando sentiram que precisavam “mostrar” também. E este é um ponto em que Gunther Kress insiste, isto é, na necessidade situada de que um texto mostre, além de contar, narrar ou dizer.

É fundamental, aqui, reposicionar o *layout* como elemento importante da composição textual, e não apenas como um mero exercício de “capricho” ou “ordem”. A distribuição dos textos e de outros modos em uma página de revista, por exemplo, define e é definida por informações, por exemplo, sobre preferências do leitor, partes menos e mais visíveis da página, valores comerciais (por isso mesmo) e saliências de outros tipos. Se esse é um assunto sério na produção editorial, por que não o seria nas salas de aula?

De acordo com Kress (2003), com certo exagero⁶ do autor sobre a estrutura de tópicos, por exemplo:

O layout está começando a mudar as estruturas textuais; isso é muito claro. Com essas mudanças – que podem parecer superficiais – vêm outras, que mudam não apenas os sentidos profundos das formas do texto, mas também a estrutura das ideias, dos arranjos conceituais e das estruturas do nosso conhecimento. Essas mudanças aparentemente superficiais estão alterando vários canais em que pensamos. Tópicos (*bullet-points*) são, como seu nome sugere, pontos de informação. Eles são “atirados” em nós, abrupta e desafiadoramente, não são feitos para serem contínuos e coerentes, não convidam à reflexão e à consideração, não se insinuam ao nosso pensamento. Eles são duros e diretos, e não são questionáveis. (KRESS, 2003, p. 16-17).

Considerarei, aqui, exagero dizer que os tópicos não convidam à reflexão ou que são inquestionáveis, uma vez que a organização dos textos na página (ou na tela) também é

6 Exagero na medida em que, por exemplo, na tarefa dos meus alunos, houve discussão sobre melhores organizações de tópicos, mudanças de ordem e outras. Cabe, portanto, o questionamento.

uma opção modal. Além disso, Kress dá ares de presente a algo que está em todo o passado da tipografia ou da imprensa, isto é, a influência do *layout* nas estruturas textuais e mesmo na maneira como alguém estrutura ideias, apenas por meio da composição (no sentido tipográfico mesmo).

De toda forma, é importante frisar que novos modos de escrever e tecnologias mais recentes propiciaram, isto sim, que não especialistas ampliassem seu leque de preocupações na hora de produzir um texto. É comum, desde a popularização de editores de texto e imagem, por exemplo, que as pessoas selecionem fontes, tamanhos, entrelinhas e configurações de página, algo antes restrito ao que o manuscrito poderia oferecer.

No entanto, mais que o manejo da palavra (e também da tipografia ou das modalizações do texto), é possível acessar a modulação de outras linguagens para compor um mesmo texto. E isso está ao alcance de qualquer pessoa que tenha um computador (*desktop*, *notebook*, *tablet*, etc.). As escolhas sobre isso fazem parte das preocupações de Gunther Kress, assim como da prática dos alunos de ensino médio com que lido.

A estrutura de tópicos selecionada pelos estudantes, nessa experiência de sala de aula, mostra como esse tipo de escolha está na gênese da tarefa de escrever, conforme o gênero solicitado ou necessário, em dada situação. Mesmo sem teorizações, os jovens redatores, certamente inspirados em outras regras conhecidas (isto é, em gêneros que já conhecem), propõem textos organizados em tópicos, com frases curtas, diretas, às vezes imperativas, evitando, assim, a dispersão ou a dúvida do leitor-jogador. *Evitando*, mas não garantindo, talvez.

Também faz parte das escolhas desses redatores a orquestração de linguagens. Neste caso, as imagens que eles produzem a fim de oferecer ao leitor-jogador a visualização de jogadas, tabuleiro ou demonstrações de finalização do jogo.

Parece conhecido desses jovens que o universo do mostrado (e do mostrável) é diferente do universo do narrável ou descritível em palavras. Às vezes, é necessário mostrar ou mostrar será mais eficaz. São, aí sim, as modalidades, para além das questões já postas, em linguística, sobre oralidade e escrita, como um par antagônico; ou sobre oralidade e escrita como um *continuum*⁷, o que Kress discute, do que discorda, defendendo um ponto de vista segundo o qual oralidade e escrita são modalidades diferentes, isto é, é necessário aprender a manejar as linguagens possíveis, suas modulações, para cada uma.

Para Kress, seria mais pertinente considerar as distinções entre fala e escrita em suas *affordances*⁸, excluindo-se a ideia do *continuum*. “O ponto de vista que advogo aqui

7 No Brasil, o professor Luiz A. Marcuschi desenvolveu conhecido trabalho nesse sentido. Ver Marcuschi (2001).

8 *Affordance* é um termo que vem de estudos em Psicologia e ganhou a área do *design* e das linguagens a partir de um texto de Donald Norman, segundo consta. É complexo tratar disso neste espaço, mas, grosso modo, *affordance* é a interação que um material ou um objeto propicia, conforme sua característica. No exemplo de Kress (2003, p. 32): “[...] precisamos conhecer a materialidade dos recursos, a matéria que usamos para produzir sentido. Um escultor que não entende o potencial do material com que trabalha está em extrema desvantagem em sua tarefa. É claro que ele precisa conhecer as tradições na escultura, na sua ou em outras culturas, não apenas para saber o que pode ser feito com fibra de vidro, mas também para ver o que tem sido feito com esse material”.

é o de que elas são modos diferentes, e este não é o ponto de vista *mainstream*" (KRESS, 2003, p. 31). Para operar em cada modo, seria fundamental conhecer suas potencialidades. "Precisamos focar na materialidade dos recursos para compreender seu potencial para usos reais. Como tratar o fato de que a fala necessariamente acontecer no tempo afeta os sentidos que queremos produzir com ela?" (KRESS, 2003, p. 32) A questão que se coloca é complexa, amplamente discutível, mas muito lógica, a meu ver. O autor discorre sobre as questões de tempo e espaço em modalidades diversas (fala/tempo, escrita/espaço), algo de que não tratarei aqui, mas que considero de grande valor para nossos modos de pensar a produção de textos.

Os estudantes que preferiram *mostrar* optaram por desenhar tabuleiros, desenhar X e O, mostrar, por meio de desenhos, quais são as jogadas permitidas no Jogo da Velha, por exemplo, e quais as vitoriosas. O passo a passo do Jogo da Velha precisou do incremento das imagens, em vários casos, como se vê em um deles (Figura 2):

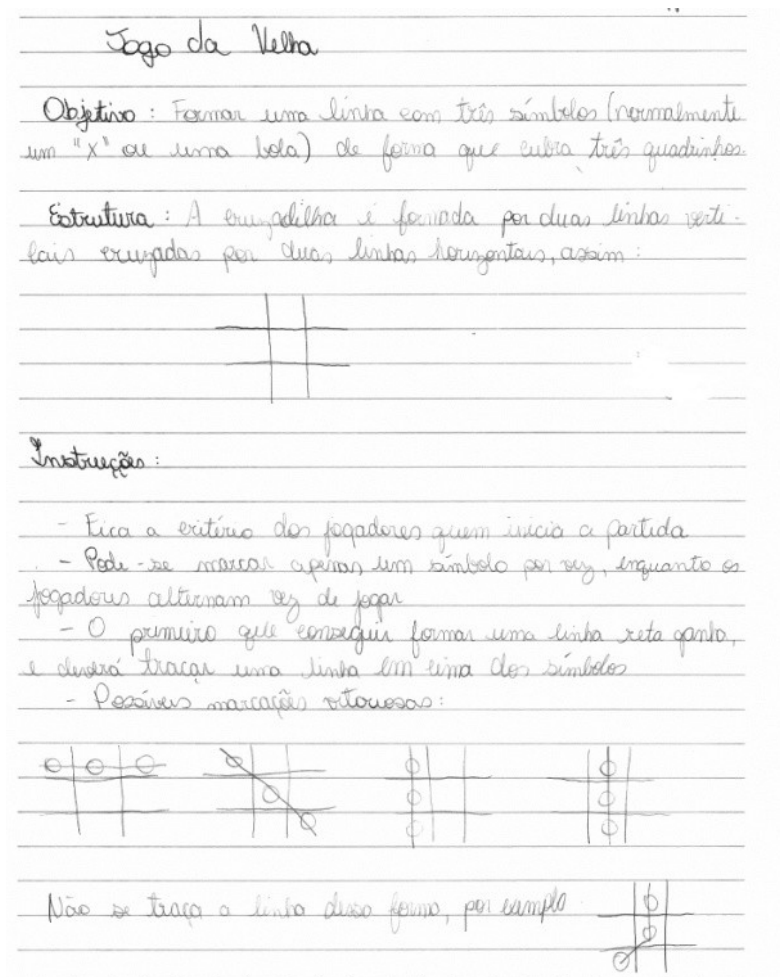


Figura 2: Produção textual de alunos.

Fonte: Material de aula autorizado pelos estudantes.

6 Produção de textos, linguagens e tecnologias

O que uma pessoa que não soubesse jogar um desses jogos, provavelmente, preferiria ler, se quisesse aprender a jogar? Suspeitamos, eu e os estudantes, que as regras produzidas com base em palavras e imagens pudessem ser mais eficazes para quem quisesse aprender. E além destas opções, ainda é possível pensar em vídeos (tutoriais), animações e outras modulações possíveis na convergência entre palavra e imagem. Houve, portanto, orquestração, incremento. A palavra não está esquecida, mas tecida juntamente com outras formas de expressão.

Esse é um exemplo de produção de textos que traz à tona as questões da orquestração de linguagens, da multimodalidade. (Embora minha compreensão do que seja multimodalidade vá muito além de uma mistura entre texto e imagem.) Os estudantes – e qualquer um de nós, em última instância – podem produzir textos que dependem do manejo de palavras, imagens (desenho, foto, etc., que são modalizações diferentes da “imagem”). Mas isso foi raro em suas vidas de frequentadores de escolas. O que eles têm aprendido sobre textos multimodais tem sido baseado em experiências comunicativas em âmbitos outros.

Retornando ao ENEM e sua “redação”, penso, às vezes, que eles me tiram o fôlego para fazer projetos assim, preocupados com outros gêneros textuais e outras modulações de linguagem. Os famosos “três parágrafos” ou quatro, de um texto dissertativo-argumentativo, tornam-se uma espécie de meta única de grande parte dos jovens, o que me parece medíocre, em uma sociedade que lida, cada vez mais, com modulações textuais muito mais sofisticadas. É insuficiente, é pouco. A produção textual tem muito mais alcance, quanto mais diversificada e refletida ela é. Estamos, então, falando em poder semiótico e em processos de edição.

Penso que as tecnologias digitais podem aumentar o poder semiótico de todos nós quando nos damos conta de que há ferramentas ali que estendem nosso manejo da linguagem. Se não sabemos desenhar ou mesmo diagramar, ao utilizar algum programa de computador, conseguimos produzir gráficos corretos, até bonitos, com apenas uns toques no *mouse*. No entanto, não é justamente o computador que nos empodera, nesse sentido. Precisamos saber o que desejamos, ter conosco a ciência do texto, o manejo das linguagens, para, então, dizermos ao computador o que fazer, optar, editar e compor.

Escrever hoje – respondendo à pergunta inicial deste trabalho – é ter a chance de manejar mais ferramentas para ampliar formas de expressão. Os estudantes com quem atuo sabem disso. Quero ajudá-los a refletir sobre isso, sobre como todas essas questões têm a ver com poder, com linguagem e com expressão.

Referências

CAMPOS, E. N. A relação entre o processo e o produto na escrita do texto. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 3, p. 51-52, jun. 1986.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (Org.) *Aprender e*

escrever com textos dos alunos. São Paulo: Cortez, 1998.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula* (Org.). São Paulo: Ática, 2006.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, L. F. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, A. E. A importância do design na leitura. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Leituras sobre a leitura*. Passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 60-87.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo* (UNISC. Online), v. 38, p. 21-34, 2013.

Recebido em 23 de junho de 2015.
Aprovado em 20 de julho de 2015.