



INTELIGÊNCIA COLETIVA, EDUCAÇÃO PLURALISTA E MULTILETRAMENTOS: ALTERNATIVA PARA O ENSINO EM SITUAÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA

COLLECTIVE INTELLIGENCE, PLURALIST EDUCATION, AND
MULTILITERACIES: AN ALTERNATIVE TO TEACHING IN
CHALLENGING SITUATIONS OF READING LEARNING

Vera Helena Gomes Wielewicki¹
Universidade Estadual de Maringá

Resumo: Este trabalho pretende apresentar uma alternativa de educação que contemple aprendizes portadores das chamadas “dificuldades de leitura e escrita” em suas epistemologias específicas. Para isso, parte-se do conceito de inteligência coletiva de Pierre Lévy (2015) e de educação pluralista de Kalantzis e Cope (2000), através dos multiletramentos. Para a proposta, é fundamental des-hierarquizar a escrita em sala de aula, contribuindo para o aprendizado recíproco que fomenta o pensamento e a imaginação coletivos, contemplando o outro como alguém que detém uma forma de conhecimento valorizada e desejada quando outros meios, diferentes da escrita, são igualmente valorizados.

Palavras-Chave: Inteligência coletiva; Educação pluralista; Multiletramentos; Deficiências de leitura e escrita.

¹ vhwielewicki@gmail.com

Abstract: *This paper aims at presenting an alternative for education that views students with so-called “difficulties” in reading and writing in their specific epistemologies. For this purpose, we start from the concept of collective intelligence by Pirre Lévy (2015) and pluralist education (2000) by Kalantzis and Cope (2000), through multiliteracies. In this way, the de-hierarquization of writing in the classroom is fundamental, contributing to reciprocal apprenticeship that feeds collective thought and imagination, looking at the other as someone who holds a valuable and desirable way of knowledge when other means, different from writing, are equally valued.*

Keywords: *Collective intelligence; Pluralist education; Multiliteracies; Reading and writing disabilities.*

INTRODUÇÃO

As chamadas dificuldades de aprendizado de leitura podem ser de vários tipos e caracterizam-se por, muitas vezes, deficiências físicas que impedem ou dificultam que o aprendiz consiga decodificar a escrita e, conseqüentemente, produzir escrita. Estou me referindo, aqui, a condições de deficiência presentes em aprendizes disléxicos², surdos ou cegos. Para todos esses casos, existem condições diversas, com graus que variam desde os mais graves até os mais brandos, demandando, certamente, diferentes abordagens. Além desses, outros tipos de distúrbios, como autismo³ ou outras condições que pressupõem condições neurológicas ou psicológicas bastante específicas, também dificultam a leitura e a escrita. Outras vezes, a predominância de uma habilidade específica, como o desenho ou a música, pode fazer com que o aprendiz, aparentemente, não se interesse muito pela leitura e desenvolva muito mais outras habilidades, como é o caso dos portadores de altas habilidades⁴. Todas essas condições devem ser tratadas com muita atenção por

² Os aprendizes disléxicos apresentam dificuldades em relacionar a linguagem oral à escrita. A dislexia ocorre em todas as línguas, com maior ou menor intensidade de acordo com suas características linguísticas e ortográficas. São vários os fatores ligados às suas manifestações e a definição e o diagnóstico são complexos (ver ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2011).

³ O autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil e “caracteriza-se por um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento, e, dentre elas, a mais comprometida é a interação social” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 11-12).

⁴ A definição de altas habilidades ou superdotação é muito controversa. Após apresentar vários autores, Chagas (2007) adota a definição de Renzulli e Reis, que leva em conta o resultado da interação entre três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esses comportamentos são, de acordo com a autora, “dinâmicos, complexos e temporais e envolvem a interação entre as habilidades cognitivas, os traços de personalidade e o ambiente onde o indivíduo está inserido” (CHAGAS, 2007, p. 16).

especialistas nos aspectos que dizem respeito, inclusive, à saúde dos indivíduos considerados portadores.

No âmbito do ensino e aprendizado, entretanto, chama a atenção o caráter patológico dos termos ligados a esse grupo específico de aprendizes. Para defini-lo, são usadas palavras como distúrbios, deficiências, portadores, ou seja, os termos referem-se a um conjunto de aparentes anormalidades que devem ser corrigidas. Em muitos casos, entretanto, esse conjunto de características pode configurar formas de observar, pensar e criar diferentes da norma padrão da escola, ou seja, uma forma de ter acesso a e produzir conhecimento moldada pela linearidade da escrita, como será discutido adiante. Como a escrita e a leitura são, por excelência, a manifestação epistemológica privilegiada pela escola, outras epistemologias não relacionadas a esses meios estão, por definição, fora da norma.

A partir dos conceitos de inteligência coletiva de Pierre Lévy (2015) e educação pluralista de Kalantzis e Cope (2000), pretendo discutir uma possibilidade de educação que contemple epistemologias não marcadas pela escrita e leitura na escola, através dos multiletramentos. Para essa proposta, na minha visão, é fundamental a des-hierarquização da escrita em sala de aula.

INTELIGÊNCIA COLETIVA

Na obra *Inteligência Coletiva*, publicada pela primeira vez na década de 1990, Pierre Lévy discute os efeitos da internet na comunicação. Embora Lévy aponte também possíveis problemas, suas ideias se apresentam em um tom marcadamente utópico, como ele mesmo afirma em vários trechos por todo o livro. O autor defende que tais novos modos de criação e comunicação poderiam reestruturar as relações sociais em prol de uma ideia maior de comunidade, ajudando-nos a resolver problemas que afligem a humanidade, embora preveja possíveis riscos para uma civilização associada à multimodalidade, tais como: novos padrões de comunicação, regulação e cooperação; formas desconhecidas de linguagem intelectual e de tecnologia; mudança de nossas relações com o tempo e o espaço. Já no século XXI, ainda não sabemos muito bem quais os efeitos negativos das tecnologias de comunicação nas vidas das pessoas, mas professores e pais têm observado altos índices de falta de atenção e de foco dos jovens, com desdobramentos nas salas de aula e também nas relações de trabalho. Além disso, a superexposição

possível através das mídias sociais tem trazido problemas para a segurança de crianças e jovens. Efeitos possivelmente negativos, entretanto, não serão tema deste trabalho.

Embora Lévy preveja riscos, ele se mostra bastante otimista em relação à tecnologia no século XXI. Em suas previsões, o **pensamento coletivo** é um conceito-chave na produção e na circulação de conhecimento. Nesse conceito, podem estar embutidos, ao mesmo tempo, os riscos e atrativos do projeto por ele desenhado. Coletividade pressupõe confiança e assumir riscos em conjunto, atitudes nem sempre bem aceitas em um ambiente tão competitivo como a sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo, o acerto de um indivíduo, nesse modelo, torna-se o acerto do grupo, mas o erro, mesmo que individual, compromete o desempenho do grupo. Assim, faz-se necessária uma maior conscientização acerca das responsabilidades de uma rápida interconectividade, o que pressupõe mais facilidade de tomadas de decisão em conjunto.

Lévy mostra-se preocupado com os aspectos sociais relacionados à disseminação de conhecimento de modos não-lineares e com o conceito de inteligência embutido nesse projeto, que deve ser coletiva:

[a]lém de uma indispensável instrumentação técnica, o projeto do Espaço do saber⁵ incita a reinventar o laço social em torno do aprendizado recíproco, da sinergia das competências, da imaginação e da inteligência coletivas. [...] [A] inteligência coletiva não é um conceito exclusivamente cognitivo. Inteligência deve ser compreendida aqui como na expressão “trabalhar em comum acordo”, ou no sentido de “entendimento com o inimigo”. Trata-se de uma abordagem de caráter bem geral da vida em sociedade e de seu possível futuro. A inteligência coletiva examinada nesta obra é um projeto global cujas dimensões éticas e estéticas são tão importantes quanto os aspectos tecnológicos e organizacionais (2015, p. 24).

É nos quatro aspectos apontados por Lévy – **aprendizado recíproco, sinergia das competências, imaginação e inteligência coletivas**—que o seu projeto se torna interessante para a educação no século XXI. Em conjunto com uma educação pluralista, como será discutido mais adiante, podem-se levar em consideração diferentes modos de produzir significado e compartilhar conhecimento. Tal projeto poderia des-hierarquizar o modo linear de

⁵ Em *A Inteligência Coletiva*, Lévy fala de espaço antropológico, ou seja, “um sistema de proximidade (espaço) próprio do mundo humano (antropológico), e portanto dependente de técnicas, de significações, da linguagem, da cultura, das convenções, das representações e das emoções humanas” (2015, p. 20). Os espaços antropológicos seriam quatro: a Terra, o Território, o Espaço Mercantil e o Espaço do Saber. Este último, em construção, seria marcado pela inteligência e pelo saber coletivos.

pensamento consolidado pela escrita, contemplando outros modos de expressão, ou seja, outras epistemologias.

Lévy, nesse projeto, chama a atenção para a noção de “outro”, com consequências éticas:

Quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de experiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuemos melhor juntos do que separados (LÉVY, 2015, p. 25).

O “outro”, assim, é aquele que detém algum conhecimento diferente do meu. Através do contato com esse “outro” detentor de saber, os quatro aspectos se evidenciam como possibilidade e necessidade. A aprendizagem recíproca acontece, enriquecendo experiências de saber, ao mesmo tempo em que é vital para a construção de um conjunto de saberes. As habilidades podem, e devem, ser compartilhadas, já que o “outro” conhece algo necessário para o processo como um todo. A imaginação nutre o próprio planejamento de atitudes, culminando com o estabelecimento de uma inteligência que se dá coletivamente, calcada em necessidades coletivas e soluções coletivas.

Nesse processo não haveria hierarquias de conhecimento; todas as formas são vitais para o todo. A posição ética de respeito pela forma de pensamento do “outro”, ou pelas diferentes epistemologias, fomentaria modos mais eficientes de conhecimento colaborativo através de necessidades reais na formação de comunidades de conhecimento. A socialização do conhecimento torna-se, assim, uma estratégia de sobrevivência na medida em que as suas várias facetas são necessárias a todos. O que mantém a comunidade de conhecimento unida é a real necessidade entre as suas partes, para o bem-estar de todo o grupo. Hierarquia seria destituída em termos de conhecimento, já que não poderia haver uma forma de conhecimento mais importante do que outra.

Dessa forma, Lévy conclui sobre os princípios éticos que trazem vida ao “Espaço do saber”:

[o] Espaço do saber começa a viver desde que se experimentam relações humanas baseadas [nos] princípios éticos de valorização dos indivíduos por suas competências, de transmutação efetiva das diferenças em riqueza coletiva, de integração a um processo social dinâmico de troca de saberes, no qual cada um é reconhecido como uma pessoa inteira, não se vendo bloqueada em seus percursos

de aprendizado por programas, pré-requisitos, classificações *a priori* ou preconceitos em relação aos saberes nobres ou ignóbeis (LÉVY, 2015, p. 26).

Nesse projeto, não faria sentido uma educação que, calcada exclusivamente em um modo de expressão, no caso a escrita, condenaria à exclusão qualquer outra forma de produção e circulação de pensamento. No momento em que a escola privilegia a escrita, outras epistemologias relacionadas a outros modos de expressão passam a ser inferiores e não apropriadas, e indivíduos são marginalizados. O conceito de inteligência coletiva poderia oferecer uma alternativa a esse modelo de saber excludente, propiciando a partilha efetiva de saberes.

Assim, é preciso definir inteligência coletiva nos termos desse autor. Para ele, inteligência coletiva é *“uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”* (LÉVY, 2015, p. 26; itálicos no original). “[A] base e o objetivo da inteligência coletiva”, Lévy acrescenta, “são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas” (2015, p. 26). Com a afirmativa de que inteligência é distribuída por toda parte, entende-se que não existe reservatório de conhecimento transcendente, “[n]inguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade. [...] Se você cometer a fraqueza de pensar que alguém é ignorante, procure em que contexto o que essa pessoa sabe é ouro” (2015, p. 26). A inteligência deve ser incessantemente valorizada, mas é muitas vezes desprezada, ignorada, inutilizada e humilhada. A coordenação da inteligência deve ocorrer em tempo real, processo possibilitado pelas tecnologias digitais da informação. Assim, seria permitido “aos membros de coletivos mal situados interagirem em uma paisagem móvel de *significações*” (2015, p. 27; itálicos no original). Para que as competências sejam mobilizadas, é necessário que sejam identificadas, e para isso devem ser reconhecidas em toda a sua diversidade. Entretanto, os saberes “oficialmente válidos” representam apenas uma minoria dos saberes ativos. Segundo Lévy,

[e]ssa questão do reconhecimento é capital, pois ela não só tem por afinidade uma melhor administração das competências nas empresas e nas coletividades em geral, mas possui igualmente uma dimensão ético-política. Na era do conhecimento, deixar de reconhecer o outro em sua inteligência é **recusar-lhe sua verdadeira identidade social, é alimentar seu ressentimento e sua hostilidade, sua humilhação, a frustração de onde surge a violência**. Em contrapartida, quando valorizamos o outro de acordo com o leque variado de

seus saberes, permitimos que se identifique de um modo novo e positivo, contribuimos para mobilizá-lo, para desenvolver nele sentimentos de reconhecimento que facilitarão, conseqüentemente, a implicação subjetiva de outras pessoas em projetos coletivos (2015, p. 27, ênfase minha).

Fica clara aqui a situação de exclusão. Saberes não reconhecidos, não compartilhados, levam à situação de falta de identidade, ressentimento, hostilidade, humilhação, culminando com a violência. Crianças que não conseguem apresentar sucesso de acordo com os padrões de exigência no ambiente escolar são mais suscetíveis a situações de violência, já que podem buscar seu espaço nas drogas ou na criminalidade. Sem dúvida, essa situação é bastante grave na população de baixa renda, onde os recursos econômicos são mais escassos para se buscar alternativas para o chamado insucesso escolar. Entretanto, o descaso com as reais potencialidades e necessidades cognitivas da criança pode ocorrer também nas classes econômicas mais elevadas, já que a inadequação a padrões de exigência epistemológica da escola vai além de possibilidades financeiras. A criança disléxica, cega, surda, ou com habilidades cognitivas diferentes da escrita, como o desenho, a expressão corporal ou a música, por exemplo, estará fora do padrão de desempenho exigido pela escola. É claro que famílias com maior poder aquisitivo terão melhores condições financeiras para corrigir o distúrbio, de acordo com a norma predominante para padrões de sucesso escolar, mas não é a normalização dessas habilidades e competências o que nos interessa aqui, mas a sua valorização. Nesse sentido, o conceito de educação pluralista, de Kalantzis e Cope (2000), oferece uma alternativa válida.

EDUCAÇÃO PLURALISTA

Kalantzis e Cope (2000) falam de quatro formas arquetípicas da educação moderna: exclusão, assimilação, multiculturalismo e pluralismo. Para os autores, apenas a última delas, pluralismo, apresenta uma alternativa que contempla a inclusão. A primeira forma, educação como exclusão, significa um aprendiz não ser capaz de poder tentar entrar, não conseguir as notas para entrar, ou simplesmente entrar e falhar. Existem muitas razões para a exclusão, e elas têm a ver com o tipo de distância entre a vivência e a educação institucionalizada. O letramento entendido de forma restrita e os discursos de poder ou especialização, completam Kalantzis e Cope (2000), estão entre as

pedras-de-toque da exclusão. Mesmo excluído, o indivíduo estará relacionado à educação, já que não ter acesso a ela significa pertencer a certos segmentos da sociedade, ocupar certas posições de trabalho. Dizem os autores:

Como uma consequência da exclusão, você desempenhará certos tipos de trabalho, será certo tipo de cidadão, terá um tipo de relacionamento com os ícones do pertencimento. Sua relação com a educação institucionalizada é uma chave determinante em padrões maiores de inclusão. Quando a exclusão traça a promessa da educação, é de forma a estabelecer uma maneira particular de inclusão (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 123).⁶

Para a educação como exclusão, aprendizes que não estejam dentro dos padrões de normalidade e correção de leitura e escrita, portanto, não alcançarão sucesso. Seus saberes somente serão válidos e compartilhados quando e se estiverem enquadrados na norma estabelecida. Crianças disléxicas, surdas ou cegas, por exemplo, apenas serão adultos que desempenharão atividades compatíveis com suas características, consideradas como limitações, por uma educação como exclusão, definidas a partir dos padrões da escrita e da leitura tidos como normais. Provavelmente não ocuparão as posições que desejarem, mas aquelas que forem possíveis dentro de suas características, fora dos níveis considerados mais altos em importância social e econômica.

Na educação como assimilação, por sua vez, o aluno precisa deixar-se para trás no processo, ou seja, ele precisa desfazer-se de características que não estejam enquadradas em um padrão de cultura da educação. Para alguns, afirmam Kalantzis e Cope (2000), essa jornada é fácil; para outros, é muito longa e penosa. Quando chega lá, o aprendiz “torna-se letrado no sentido de tornar-se a encarnação do mundo oficial e do discurso de poder” (p. 123). Para crianças com as chamadas limitações de aprendizagem, é impossível obter sucesso nesse tipo de educação. Não há como deixar para trás constituições físicas específicas, pois elas fazem parte do indivíduo e contribuem significativamente para a visão de mundo que ele desenvolve. Aqui, essas crianças continuam tão excluídas como no primeiro modelo.

O terceiro tipo, educação como multiculturalismo, pode, aparentemente, oferecer uma alternativa viável para diferentes epistemologias. Entretanto, na definição de Kalantzis e Cope (2000), não é bem assim. Se o multiculturalismo for superficial, isso significa que o sistema irá reconhecer, e até prestigiar, uma variedade de vivências, mas no nível profundo o aprendiz

⁶ Todas as citações de Kalantzis e Cope (2000) foram traduzidas por mim.

ainda terá que se adequar aos padrões vigentes: “[d]iferentes vivências podem ser transformadas em objetos de estudo ou celebradas de forma folclórica, mas somente na medida em que a moldura fundamental de ver, valorar e conhecer permaneça única e imperturbada” (p. 124).

Assim, ao aprendiz portador das chamadas deficiências de aprendizado será permitido o acesso ao ambiente escolar, poderá até ser apresentado aos colegas, mas ocupará os lugares das margens, até mesmo fisicamente na sala de aula. Em tentativas mais elaboradas de inclusão, podem ser fornecidos auxílios extras, como intérpretes para os aprendizes surdos ou cegos, professores auxiliares para os disléxicos, ou mesmo salas especiais onde um grupo de aprendizes desenvolve atividades. Entretanto, esses aprendizes, de forma geral, não contribuem para a inteligência coletiva. Eles apenas são auxiliados, quando isso acontece, para se adequarem aos padrões vigentes. Aquilo que seria uma educação multicultural torna-se, para os considerados bem sucedidos, uma educação assimiladora.

Por fim, a educação como pluralismo significa que o aprendiz não precisa ser o mesmo para ter as mesmas oportunidades, o que quer dizer o mesmo tipo de oportunidades em termos de “acesso a recursos materiais através de emprego, participação política e sentido de pertença a uma comunidade mais ampla e localizada” (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 124). Pluralismo, assim, envolve uma transformação do modelo de educação multicultural. Aqui, a própria estrutura deve ser modificada. Em lugar de um destino cultural único, a educação pluralista é um local de “abertura, negociação, experimentação e inter-relação de estruturas e mentalidades alternativas” (p. 124). O aprendizado, assim, na percepção desses autores,

[n]ão é uma questão de ‘desenvolvimento’ no qual você deixa o seus antigos eus para trás; de deixar para trás modos de vida que, de outra forma, teriam sido enquadrados pela educação como mais ou menos adequados às tarefas da vida moderna. Em vez disso, aprendizado é uma questão de repertório, começando com um reconhecimento da experiência de modos de vida e usando essa experiência como uma base para estender o que se sabe e o que se pode fazer. Um processo pluralista de transformação, assim, não é uma questão de progresso vertical, mas de expansão de horizontes. Esses novos horizontes têm, de fato, um impacto no modo de vida: aprendizes ainda se engajam em e com seus modos de vida de novas maneiras, mas não necessariamente para deixá-los para trás em uma espécie de viagem sem volta (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 124).

Em uma educação pluralista, portanto, as epistemologias alternativas contribuiriam efetivamente para diferentes tomadas de decisão, diferentes

percepções estéticas, diferentes caminhos para a cidadania. A proposta de educação pluralista, somada ao conceito de inteligência coletiva de Lévy, poderia ser uma alternativa válida para as situações das chamadas dificuldades de aprendizado da leitura na escola.

DIFERENTES EPISTEMOLOGIAS E MULTILETRAMENTOS

Neste ponto, uma mudança de postura se faz necessária. As chamadas dificuldades de aprendizado precisam ver vistas como epistemologias diversas, ou seja, diferentes formas de se perceber o mundo e de se produzir pensamento. O diferente, o “outro”, nos termos de Lévy, é aquele que contribui efetivamente para o pensamento coletivo, para o aprendizado recíproco, em uma sinergia de competências, possibilitando imaginação e inteligência coletivas. Em termos de educação formal na escola, isso seria possível em uma situação de educação pluralista, em que o aprendiz não precisa descartar suas vivências e percepções, pois elas seriam necessárias para o todo.

A escrita e a leitura constituem um dos modos de veiculação de narrativas, de ficcionalidade, de histórias de vida. Privilegiada pela escola, a escrita não é apenas o meio de expressão da literatura como a concebemos institucionalmente, mas também da filosofia, da ciência, da história ou do direito. Entretanto, mais do que expressar todos esses campos artísticos e de saber, a escrita os constitui, já que nenhum deles poderia existir sem o modo escrito (LÉVY, 1993). Assim, é possível afirmar que os aprendizes que apresentam as chamadas dificuldades de leitura e escrita também apresentam, necessariamente, dificuldades em todos esses campos. Suas percepções e histórias não são relevantes, passam a ser excluídas do processo educacional. A meu ver, a criança disléxica, cega ou surda, a princípio, não perceberia nem produziria arte narrativa, e também não estaria inserida nos mundos da filosofia, da ciência, da história ou do direito.

Em uma educação pluralista, por outro lado, comprometida com o pensamento coletivo, os multiletramentos apresentam-se como um caminho possível para a inserção efetiva desses aprendizes em comunidades de conhecimento. Recursos tecnológicos potencializados e também outras expressões artísticas, não veiculadas através da palavra, podem expressar diferentes epistemologias. A criança disléxica não precisa ser forçada a produzir padrões de escrita de excelência; ela tem a seu dispor recursos tecnológicos que

transformam a palavra falada em escrita, economizando tempo e esforço que seriam empregados em decodificação e codificação da palavra escrita para exercer atividades mais criativas e críticas. Ao mesmo tempo, meios imagéticos, como o cinema e a televisão, e sonoros, como a canção, podem substituir a necessidade de narrativas e ficcionalização que a leitura, nesse caso, não dá conta de suprir.

Já aprendizes cegos podem valer-se de artes plásticas, através do toque, para dimensionar a construção de paisagens, por exemplo, não acessíveis à percepção visual e insuficientes quando apenas descritas através da oralização. No caso dos surdos, a linguagem de sinais utilizada para a comunicação com e entre eles possui carga conceitual organizada e expressa de forma diferente da linguagem verbal, contribuindo também para percepções diversas do mundo. Ao mesmo tempo, crianças com habilidades específicas em desenho ou música, por exemplo, podem ser convidadas a produzir suas próprias narrativas com maior focalização nessas artes, trabalhando colaborativamente na criação de histórias em quadrinhos e canções. Nas ciências, a confecção de maquetes, projetos e modelos pode ser viabilizada em conjunto com a produção escrita. Aqui, o trabalho multidisciplinar teria que acontecer, com a colaboração de professores de diferentes áreas.

Como podemos ver, há muitas possibilidades de se lidar com tais questões. Contudo, não é objetivo deste trabalho detalhá-las, mas devo ressaltar que algumas delas são resultado de pesquisas ligadas ao Projeto de Pesquisa “Multimodalidade e letramento literário: produção, circulação e recepção de textos literários na contemporaneidade”, por mim coordenado na Universidade Estadual de Maringá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, proponho a discussão acerca da des-hierarquização da escrita como ponto fundamental em uma proposta de educação envolvendo inteligência coletiva, educação pluralista e multiletramentos. Com isso, não quero propor que o ensino de leitura e escrita seja negligenciado na sala de aula. Não faz nenhum sentido negar à escrita o papel que vem ocupando na história da humanidade, e menos sentido faria negar às crianças o direito de acesso a essa habilidade. Trata-se de reconhecer que a escrita não é o único meio válido de transmissão de conhecimento e de arte narrativa e que, com o

presente desenvolvimento tecnológico, outros meios têm se mostrado também eficientes para tais funções.

Como se pode depreender das ponderações de Lévy (2015) e também de Kalantzis e Cope (2000), diferentes epistemologias devem ser conhecidas e valorizadas para a construção de comunidades de conhecimento. Não há como valorizar o conhecimento daqueles aprendizes que não têm acesso à escrita nos padrões exigidos pela escola se a leitura não for vista como um dos meios de expressão, e não o único. Os diferentes meios não podem ser apenas coadjuvantes, mas devem ser valorizados em si mesmos.

Em outras palavras, não se trata de fomentar o uso de música, artes plásticas ou tecnologia digital apenas para atingir melhores padrões de leitura. Trata-se de atingir níveis de compartilhamento epistemológico que valorizem os outros meios em suas singularidades, como fins em si mesmos, para o crescimento coletivo, com a produção de trabalhos que funcionarão coletivamente. O respeito por diferentes tipos de pensamento, e diferentes formas de expressão, passa por esse respeito na escola, refletindo em princípios de equidade na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. (Org.). *Dislexia*. Novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades*. Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-23.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies*. Literacy Learning and the Design of Social Futures. London/New York: Routledge, 2000, p. 121-148.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. *A Inteligência Coletiva*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Folha de São Paulo, 2015.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. *Mundo singular*. Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.