

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM MEIO ÀS GLOBALIZAÇÕES: AS NOVAS TECNOLOGIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA SOCIEDADE

Nara Hiroko TAKAKI - USP

Resumo

Um dos fatores mais impactantes da globalização refere-se ao fato de que o meio digital tem propiciado o encontro de epistemologias. Compreender como os multiletramentos e os novos letramentos apontam para novas práticas sociais e implicações no ensino-aprendizagem de língua estrangeira tornou-se preocupação de muitos teóricos e pesquisadores recentes. Neste trabalho enfatizo a natureza complexa dos letramentos a partir de conceitos de linguagem, conhecimento, cultura e realidade como sendo processos sociais dinâmicos em meio a relações desiguais de poder. Os letramentos pressupõem questionar, desafiar as práticas sociais dominantes, cuidando-se para não transformar valores locais em universais. Com isso espero contribuir com novas reflexões no âmbito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira e educação.

Palavras-chave: letramentos, epistemologias, contexto, tecnologia, ensino

Estudiosos da educação e de muitas áreas de conhecimento tendem a buscar a compreensão dos conflitos epistemológicos e as formas de agenciar as contingências em comunidades que se globalizam diferentemente. Sem dar a última palavra, Street (1984, ed., 1993), Pennycook (2001, 2007), Cope, Kalantziz (ed., 2000), Gee (1990, 2003), Lankshear e Knobel (2005) enfocam os letramentos como forma de sobreviver às perigosas tentativas de colonização e europeização das sociedades ditas minorias, por meio de novas construções de conhecimento e novas tecnologias. Dessa forma, vale discorrer a respeito de um breve histórico para melhor resituarmos os letramentos e suas transformações.

De acordo com Lankshear, Knobel (2005), a história do letramento adquire mais ênfase nas décadas de 50 e 60 quando o referido termo associava-se automaticamente à disposição que um país em ascensão apresentava para as guinadas econômicas. No chamado terceiro mundo, praticamente 80% da população adulta eram consideradas analfabetas e desprovidas de ensino formal que pudesse alavancar suas condições de trabalho e vida ao progresso, este visto como processo cívico. Assim, o analfabetismo gerou campanhas com a

TAKAKI

finalidade de atender principalmente aos adultos, por meio de programas informais de alfabetização, visando à leitura de textos impressos de suas vidas diárias.

Decorrente dos receios do comunismo no pós-guerra (aproximadamente entre 1950 e 1960), e em função do rápido e ameaçador avanço tecnológico (rádio e televisão), as escolas se viram diante da necessidade de desenvolverem habilidades de leitura para prepararem as crianças para o mundo complexo que se despontava na época. Sob forte influência da tradição neo-liberal, emergiu a chamada leitura crítica que, segundo Cervetti, Pardales, Damico (2001), enfocava principalmente: a decodificação de sentidos pelos leitores; a busca pelas intenções do autor através de lentes racionais; a linguagem objetiva conectada a uma realidade ordenada e transparente; a criticidade e habilidade para distinguir opinião de fato; a suspensão de julgamentos até que evidências textuais fossem detectadas; a avaliação sobre o que seria arbitrário, preconceituoso e neutro; a crença numa realidade concreta usada como referência interpretativa; e a crença na ideia de uma interpretação correta e uma errada.

Outra perspectiva sobre “educação crítica” surgiu com a identificação “letramento crítico”. O letramento crítico, de acordo com os referidos autores, encontrou várias influências na sua formação. Uma delas adveio da teoria crítica social, no tocante a aspectos como: alívio do sofrimento dos oprimidos; crítica aos problemas sócio-políticos; alternativas para uma sociedade mais justa. Uma segunda influência ao letramento crítico surgiu na década de 70, com o pensamento de Freire, conforme analisam Lankshear, Knobel (2005). A concepção de letramento adquiriu, assim, uma nova característica com as contribuições desses autores.

O trabalho de Freire com camponeses brasileiros e chilenos indicava a necessidade urgente de lidar com o letramento a partir de um viés e prática sócio-crítica, ou seja, ler o mundo ultrapassando a mera decodificação das palavras. Nasceu daí um esforço coletivo que apontava para processos mais reflexivos e ações na prática que possibilitassem a análise e compreensão da realidade injusta da qual os leitores participavam, no afã de aprender a ler e escrever de maneira minimamente historicizada. As novas dimensões econômica, cultural e social alertavam os leitores às construções de sentido contextualizadas, para então se prepararem e engajarem numa ação cultural para desafiar, resistir e subverter relações sociais que beneficiavam alguns grupos em detrimento de outros, incluindo eles próprios.

Uma vez estudados os resultados de uma primeira ação coletiva, os camponeses deveriam proceder às outras iniciativas, isto é, prepararem-se para atender às necessidades daquela sociedade em transformação. Dois pilares compunham o projeto pedagógico de Freire: *ação e reflexão*, cujas concepções foram questionadas e transformadas ao longo da história. Uma segunda influência que o letramento recebeu deveu-se à era pós-industrial americana, bem como às novas necessidades de mercado na Inglaterra, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. As escolas, nesses países, enfrentavam uma crise avassaladora na educação, sem que pudessem formar cidadãos minimamente críticos, associados à qualificação para os “novos trabalhos” que emergiam na ocasião, conforme postulam Muspratt, Luke, Freebody (1997). Segundo esses autores, no século 19 e final do 20, a educação de letramento limitava-se a reconhecer palavras, práticas ortográficas, leitura em voz alta, exposição à literatura clássica. Tal critério de conteúdo acabou por classificar quem era diaspórico, exótico, oriental em relação ao centro cultural europeu. A referência prática de leitura acabou reproduzindo, assim, a legitimação do poder desse centro, por exemplo, a partir de concepções eurocêntricas de linguagem, conhecimento, cultura, realidade adotadas no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Para ilustrar melhor as mudanças de foco entre leitura crítica e letramento crítico, apresento a tabela proposta por Cervetti, Pardales, Damico (2001, p.9):

Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento (epistemologia)	O conhecimento é adquirido através de experiência sensorial no mundo e através do pensamento racional; uma distinção entre fatos, inferências e julgamentos do leitor é concebida.	O que conta como conhecimento não é natural ou neutro; o conhecimento é sempre baseado em regras discursivas de uma determinada comunidade, e é, portanto, ideológico.
Realidade (ontologia)	A realidade é diretamente acessível e pode, portanto, servir como um referente para interpretação.	A realidade definitivamente não pode ser conhecida e não pode ser captada pela linguagem; decisões sobre verdade, portanto, não podem ser baseadas numa teoria de correspondência com a realidade, devendo estas, serem construídas localmente.

Autoria	Detectar as intenções do autor constitui-se como base para níveis superiores de interpretação.	O significado textual é sempre múltiplo, contestado, historicamente situado e construído em meio a diferentes relações de cultura e poder.
Objetivos instrucionais	Desenvolvimento de habilidades de alto nível de compreensão e interpretação.	Desenvolvimento de consciência crítica.

Tabela 1. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras*.¹

Bem examinadas as nuances, merece destacar que o letramento crítico prima por uma abordagem que considera o processo de leitura como uma construção de significados atrelados ao contexto sócio-histórico, político e econômico, às relações de poder. Vale dizer, vir a transformar a si mesmo. Na relação com um determinado texto (imagem, vídeo game, texto didático, texto midiático) perguntas como: *Esse texto dissemina interesses de quem, de que grupo social? Que interesses não são atendidos? Que outras visões de mundo são possíveis?* poderão levar o professor e aluno de língua estrangeira a expandir suas capacidades crítico-interpretativas. Nesse processo, o leitor atribui sentidos ao texto, questionando seus estereótipos e forças ideológicas. Tal prática do questionamento opera como uma estratégia, a qual poderá agenciar transformações de grupos considerados marginalizados e, portanto, a minimização das desigualdades sociais.

Assim, a partir das décadas de 80 e 90, o *letramento* emerge como sendo a chave para a educação formal, trazendo a perspectiva sóciolinguística nos estudos da linguagem, gerando a mudança de leitura e escrita para *letramento*. Dito de outra forma, este último torna-se uma questão de prática social atrelada às relações macro e micro da história; os textos constituem-se em parte integrante das práticas que ocorrem em tempo-espço específicos. Os leitores articulam textos diferentemente, em práticas sociais distintas, e tais maneiras diferentes de lidar com o texto, alteram não somente suas identificações, mas, também as ideologias e participações dos indivíduos na sala de aula, na sociedade. Não se recomenda, assim, dissociar a leitura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira de outros componentes

¹ Tabela original, em inglês, no site <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>.

como: valores, gestos, interações com sons, imagens e animações, não importando em que suporte estes são produzidos e veiculados.

Nessa esteira histórica, novas concepções teóricas sofisticaram o conceito e a prática de *letramento* para uma pluralidade que engloba: *letramento cultural, crítico, técnico, tridimensional, de poder, ambiental, matemático, midiático, computacional, político, oral, visual, científico, emocional*, enfim, *multi-letramentos*. Os letramentos tornaram-se uma indústria. Green, Lankshear, Snyder (2000) lançam três dimensões igualmente essenciais e simultâneas: *operacional, cultural e crítica*. No *nível operacional*, os rudimentos da língua, os procedimentos e estratégias concorrem para a proficiência da língua: ler e escrever competentemente em diversos contextos da vida. A *dimensão cultural*, como sugerida pelo próprio nome, compreende a articulação com a prática social; entender e lidar com textos em relação contextual; como os textos apresentam maneiras particulares, mas, não únicas, de interpretação, sem se perder em meros relativismos. A *dimensão crítica* corresponderia à capacidade interpretativa para construir novas visões culturais que, aparentemente, se apresentam de forma velada em um determinado texto, tendo como possível implicação a reprodução de novos essencialismos ideológicos.

Reconheço a natureza “didática” da referida divisão, com diferentes focos e interpreto que todas essas dimensões se apresentam interligadas. E, ainda, que não há como fugir da permeabilidade da *dimensão crítica* no conjunto das três dimensões. Em todas as fases está presente o elemento da criticidade, pois é com a criticidade expandida que o leitor poderá renegociar sentidos ao perceber que o texto é sócio-ideologicamente construído, o qual acaba por incluir, por exemplo, valores, ideologias, perspectivas ocidentais, excluindo tantos outros. No que tange ao *letramento digital*, em relação ao letramento convencional no papel, a diferença reside na velocidade da construção e divulgação de significados, bem como na ruptura com a tradicional linearidade de leitura e, portanto, de construção epistemológica. O hiperleitor² poderá transformar os significados do texto digital de acordo com o seu conhecimento de mundo, sua bagagem cultural, habilidades técnicas e prática social de sua vida diária, o que assinala outra característica fundamental do suporte digital: a performatividade (*epistemologia digital, epistemologia de performance* nas palavras de Lankshear, Knobel, 2005) e co-autoria do hiperleitor. Com essa consciência, teoricamente, o

² Denomino *hiperleitor* o usuário de Internet, doravante, o aluno de língua estrangeira já familiarizado com o meio digital.

leitor-hiperleitor estaria capacitado a promover rupturas e transformações reescrevendo a sua própria história.

É então que, na era digital, Cope e Kalantziz (2003) chamam a atenção para as novas linguagens de tecnologia que acessem novas formas de trabalho, cidadania, ética e práticas pessoais e/ou coletivas no cotidiano do aluno. As referidas práticas, cada vez mais, conferem visibilidade ao estudo das imagens, animações e às interações textuais via máquina: o computador. Portanto, resta aos envolvidos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira a tarefa de estender os ensinamentos para além de seu cunho técnico, já que *know how* para manipular e operar o sistema da língua não é suficiente para desenvolver nos aprendizes a capacidade de renegociar sentidos criticamente com as novas condições na sociedade contemporânea.

Ainda no final da década de 80 e início da de 90, Gee (1990) reforça o conceito de letramentos balizado na questão de discurso. Discurso como sendo maneiras de estar no mundo, abrangendo, portanto, palavras, atos, crenças, gestos, atitudes, propósitos, vestimentas, identificações, grupos sociais com posicionamentos dinâmicos frente à história. O discurso varia de grupo para grupo, de hiperleitor para hiperleitor, lembra o citado autor, reforçando a conhecida asserção de que não há hiperleitor desprovido de ideologias.

Para compreender e articular discursos, uma sugestão seria olhar para um conjunto de usos singulares da linguagem que reconstrói as identificações na sociedade. Reconhecer discursos como discursos significa dizer como estes se articulam e promovem determinados valores; seria a capacidade inerente da linguagem de viabilizar isso através do caráter permeável e maleável do signo linguístico. Munidos desse conhecimento decidiremos por praticar um e não outro discurso, por alterá-lo dependendo das circunstâncias contextuais imediatas. A esse poder Gee (1990) define como sendo *letramento de poder*.

Pesquisadores como Street (1984, 1993), Gee (1990), Monte Mór (In: Menezes de Souza (ed.), 2006, 2007), além de outros já mencionados, valorizam duas vertentes nos estudos de letramentos, a saber: *vertente paradigmática e vertente ontológica*. A primeira confere tratamento a partir de uma abordagem acentuadamente sociocultural, ao passo que a segunda enfoca as alterações causadas pelos efeitos eletrônicos na prática de leitura diária. Teóricos da *vertente paradigmática*, Giroux (2005), Muspratt, Luke e Freebody (1997), Lemke (1998) ponderam que uma prática de leitura e interpretação, a começar pelos

currículos escolares, deve conscientizar os cidadãos das ideologias dominantes, travestidas de senso comum e/ou canonicidade³, e promover uma mudança de foco em tais práticas de sorte a analisá-las sob a perspectiva sócio-cultural, considerando os conhecimentos e experiências que os cidadãos trazem para a sala de aula e, por extensão, os hiperleitores.

De acordo com pesquisas realizadas por Muspratt, Luke e Freebody (1997, p. 200) os cidadãos de menor acesso aos novos letramentos coincidem com aqueles de menor participação ativa na esfera política e tais autores indagam se isso impera por conta desses cidadãos deterem menos poder por serem menos letrados criticamente, ou se são menos letrados por deterem menor poder. Não se trata de uma questão a ser resolvida aqui. Mais do que tentar responder a essa pergunta, os projetos sobre novos letramentos propõem que esses cidadãos andarilhos e vítimas das próprias escolas tenham uma prática pedagógica de leitura que rompa com: 1) os legados coloniais europeizantes; 2) com positivismos e binarismos centrados na rigidez de dominante e dominado; 3) com a crença do sujeito uno e passivo; e 4) barreiras outras que os impeçam de promover mudanças coletivas no nível individual, contagiando assim as esferas públicas. Ao contrário, os educadores críticos deverão, criativamente, oferecer condições para que as diferentes epistemologias de conhecimento e poder sejam construídas para que outras narrativas tornem o familiar novamente estranho, para perceberem o mesmo evento, texto, e saírem com narrativas diversas e conflituosas, porém contextualizadas.

A *vertente ontológica*, por sua vez, parte das inovações na tecnologia, instituições, mídia, economia, finanças, comunicação, globalização, as quais causam mudanças bruscas nas práticas sociais: trabalho, lazer, família, educação e esfera pública em geral. Muitas dessas mudanças impulsionam maneiras de produzir textos eletrônicos, caracterizando diferentes formas de prática textual. Incluem-se nessa mira o uso de hiperlinks entre documentos, imagens, sons, filmes, linguagem semiótica pelo uso do mouse, leitura de arquivos complexos e identificação de que software fará a leitura de cada arquivo. Textos não lineares navegam, em profusão, em mundos online, tri-dimensionais, apontando para uma prática de leitura especializada.

³ Diz-se canonicidade as leituras que são aceitas, honradas e utilizadas por determinados grupos sociais detentores de capital simbólico aparentemente hegemônico.

As habilidades pressupõem uma prática. Entretanto, alguns hiperleitores já se engajam em práticas sociais para as quais não possuem experiência prévia, caracterizando o que Lankshear, Knobel (2005) denominam *epistemologia de performance*, ou seja, a capacidade de refletir, tomar decisões e agir diante do inesperado. É o que ocorre, por exemplo, nos jogos eletrônicos. Tal fenômeno nos remete à noção de identidade construída por meio de performatividade defendida por Pennycook (2001, 2007). Não há como fugir da cumplicidade para com os diversos valores sociais, acreditando que novas ciências, meramente tecnicistas, minimizarão as desigualdades sociais. Isso não quer dizer, no entanto, que estamos num dilema, num beco sem saída, estamos tentando reaprender, cuidando para que experiências locais não se tornem universais.

Centrados na perspectiva de que há uma escassez de estudos de leitura no âmbito do discurso oficial do *letramento crítico*, os teóricos até aqui mencionados sugerem um empreendimento educacional que tenha maior responsabilidade social no tratamento da leitura. Essa responsabilidade, conquanto suscite interesse, é, no entanto, altamente complexa. Requer preparo para ampliar as perspectivas históricas acerca do objeto de leitura e luta coletiva, para fragilizar as consolidadas interpretações de grupos considerados hegemônicos, as quais respondem, em proporções espantosas, pelas reproduções de hierarquia social por meio da própria educação em que as leituras priorizam a visão ocidental de mundo, corroborando os estudos de Lankshear e Knobel (2005). A questão vai além: muitas instituições e programas curriculares sobre o ensino de língua estrangeira acabam reproduzindo tais perspectivas, seja pela força midiática, por meio da qual tais leituras são veiculadas, seja pela falta de preparo do professor, dos aprendizes, da instituição, seja pela comodidade destes e interesses de foro pessoal e político.

Relembro o leitor que um dos maiores desafios da atualidade é lidar com as contradições inerentes à co-construção de conhecimento aliado à prática social que ressurge, a (re)começar pelos novos meios eletrônicos de comunicação. Estes se apresentam como espaços oportunos para o que Lankshear e Knobel (2005) denominam de *novos letramentos*, ou seja, leitura como uma *prática social*, portanto, envolvendo questões de cultura, poder, contestações das ideologias ditas hegemônicas, negociações discursivas e ações frente a essa problemática.

Observa-se que o universo eletrônico-digital apresenta um vasto espectro de híbridas, múltiplas e fluidas identificações, no qual proliferam vários *loci de enunciação*, conceito de

TAKAKI

Bhabha (1994). Parafraseando Menezes de Souza (In: Prinsloo, Buynham, 2007), o *locus de enunciação* é o local atravessado por ideologias e valores linguístico-culturais, que se apresentam de maneira contraditória, ambígua, híbrida e contextualizada. Em outras palavras, tal *locus* refere-se ao contexto sócio-ideológico, cultural, altamente produtivo, no qual o usuário da linguagem se insere. Não se trata, pois, de casos reduzidos à idéia automática de que aqui há uma cultura e, portanto, aqui há um letramento. As especificidades contextuais podem mostrar resistências variadas ao processo de transformação cultural. Assim sendo, torna-se mais delicado o trabalho lá desenvolvido, por mais preparado e cuidadoso que seja o cidadão hiperleitor e as instituições, nesse empreendimento em conjunto. Uma conscientização emerge: a de que não há uma origem cristalizada com a qual verdades pudessem ser fixadas no tempo-espço. Trata-se de constantes interações sociais em que os efeitos de sentidos produzidos fornecem escopo para outros significados futuros, ambivalentes, efêmeros, essencialmente tradutórios e, portanto, passíveis de interpretações, de re-historicização.

O respeito e o direito às diferenças culturais deveriam se dar tanto na esfera privada, local, regional, nacional e também no mundo global e digital. Em outras palavras, o *Eu* dos hiperleitores se reorganiza frente às mudanças do *Outro* e vice-versa. A *perspectiva crítica* que aqui adoto corrobora os postulados de Cervetti, Pardales e Damico (2001), para quem a construção de sentidos pressupõe a influência das convenções e valores específicos da comunidade à qual pertence o leitor e que, portanto, o conhecimento é sempre situado, relacional e sujeito às mudanças histórico-culturais.

Observa-se que muitos currículos universitários incluem reformas reconhecendo o direito às diferentes especificidades de patrimônios culturais, estes normalmente circunscritos à lógica do universo cultural etnocêntrico, mas que, agora, no meio eletrônico-digital, como a Internet, rompem com as fronteiras rígidas das identificações humanas, alargando o espaço para revisão de questões de epistemologia, poder (co-autoria, consumidor-produtor) e agência.

De acordo com Lankhsear, Knobel (2005), o *letramento* não constitui um fim em si. Desenvolvê-lo significa ultrapassar a mera atribuição de sentido ao texto estudado, de forma a capacitar o leitor a participar ativamente do complexo social no qual ele interage. O *letramento* procura conscientizar o leitor de que os textos são produzidos, distribuídos e interpretados de acordo com objetivos, práticas, interesses sócio-econômicos e culturais que concorrem para ser legitimados e mantidos. Tais interesses não são uniformes a todos os

cidadãos, motivos que tornam mais complexa a articulação do letramento em meio a uma variedade e simultaneidade de necessidades e interesses interconectados: individuais, coletivos, nacionais, transnacionais, globais.

Para os mesmos autores, os novos letramentos associados com as mudanças contemporâneas em nossas instituições e economia não envolvem necessariamente o uso de TCIs (Tecnologias de comunicação e informação)⁴ ou seja, o uso de novas tecnologias. Para ambos, compreender os novos letramentos significa investigar o “velho” com novas lentes e, portanto, novas formas de pensar. Como exemplos ilustrativos de categorias que embasam essa abordagem, tais autores mencionam a construção de *cenário* e os *zines*. O primeiro se refere às narrativas que descrevem e procuram ensaiar alternativas baseadas em hipóteses e assunções plausíveis para pensar o futuro. Não são previsões, mas sim uma preparação que tem por objetivo expandir o pensamento, estratégias, tomadas de decisão para futuras necessidades. Na educação, isso corresponde às elaborações de cursos de capacitação, de reflexão sobre, por exemplo, questões de ensino e aprendizagem de letramento e tecnologia para um determinado grupo de aprendizes e seus possíveis significados sociais, redimensionando as incertezas de forma mais crítica, por assim dizer.

De acordo com Lankshear, Knobel (2005), os *zines* são as produções e publicações realizadas por jovens em geral, indo na contra mão dos discursos dominantes de natureza etnocêntrica. São espaços nos quais eles articulam idéias, projetos que tentam subverter valores hierárquicos da sociedade. Utilizam para tanto, fotografias, fotocópias de imagens, textos digitados e os vendem a preço baixo (nos Estados Unidos, por exemplo, são vendidos a um dólar). O gênero, *zines*, fornece pistas para compreendermos como certos jovens praticam políticas culturais, como eles entendem a natureza e papel dos letramentos nas suas vidas diárias.

Essas descrições do que vem acontecendo fora do âmbito escolar demonstram que muitas escolas carecem de uma maior aceitação dos desafios dos novos letramentos e que as novas tecnologias estão demandando, cada vez mais, outras práticas culturais para o futuro do aluno de língua estrangeira, cuja rotina já é influenciada pelos efeitos tecnológicos. Assim sendo, na visão de tais autores, em muitas escolas a rotina de ensino e aprendizagem está firmemente baseada em currículos que acabam institucionalizando a marginalização de

⁴ Minha tradução para o termo em inglês ICTs, Information, communication technologies.

aprendizes “‘mais”’ familiarizados com as novas tecnologias. Segundo Barlow (In: Lankshear, Knobel, 2005), aqueles que já incorporaram as práticas com as novas tecnologias são denominados *natives* ou *insiders* e, os outros, de *immigrants*, *outsiders* ou *newcomers*. A tensão escolar que daí emerge sustenta-se pelo fato de que muitas práticas pedagógicas não conseguem acompanhar o ritmo rápido das mudanças nos meios de comunicação e se encontram desatualizadas quanto à aquisição de novos conhecimentos. Evidentemente, os *outsiders* não estariam tão excluídos, pois já experimentam e convivem com as consequências das produções tecnológicas fora da sala de aula, por meio de programas de televisão, filmes, jornais e revistas.

Como exemplo típico de novos letramentos Lankshear, Knobel (2005) citam o projeto de dois artistas australianos que utilizam tecnologias digitais promovendo interações de jovens e indígenas em desvantagem social, para que os mesmos deixem de ser meros consumidores culturais e iniciem um processo de produção ativa no meio digital. Cada participante desse projeto dispõe de uma série de possibilidades para interagir: *I phone*, vídeo conferências informais, leitura de notícias, espaços para debate via e-mails. Eles transitam por vários ambientes, de uma comunidade para outra, de forma variada ao mesmo tempo em que editam, enviam, recebem, publicam, documentam, arquivam, criticam, ensinam, aprendem, enfim, reconstroem suas identidades dinamicamente nessa multimediação de artefatos culturais. Dessa perspectiva, para os referidos autores, não há sentido algum estudar letramentos sem partir da aprendizagem das novas práticas. Grande parte da sociedade australiana já incorporou muito dessas práticas. Tal aprendizagem requer: 1) uma descrição e análise cuidadosa que considere como o *insider* participa do discurso de sua cybercultura, com que maneiras ele se posiciona, suas crenças e valores; e 2) posicionamento crítico de leitura, isto é, indagar a respeito de como os textos significam, quem eles favorecem da maneira que são produzidos e interpretados.

Outro fator, explorado por Castells (2006), reporta-se ao fato de que as aplicações das tecnologias na revolução digital, diferente da industrial, ocorrem em matéria não física: ideias, teorias, informações. Nessa era aprendemos com o nosso fazer e, portanto, nossa participação aumenta consideravelmente. De acordo com o citado autor, o que tem valor é a familiarização com os recursos e não a profusão de dados. Infere-se, portanto, que uma maior responsabilidade para filtrar o que se julga relevante nessa aparente liberdade será demandada por parte do hiperleitor.

Na visão de Landow (2006), o hipertexto viria a ser o que Derrida sugere ao tentar incluir elementos visuais na escrita como um meio de escapar das limitações da linearidade, tendo em vista o caráter pluridimensional do pensamento humano. O hipertexto é um texto digital que ocupa uma tela e é dotado de propriedade maleável sujeito às intervenções de seu hiperleitor. Há inclusão de uma porcentagem mais alta de informação não verbal do que no texto convencional impresso no espaço físico, como, por exemplo, o papel. De certa forma, Landow (2006) pensa que a vontade de Derrida foi atendida quando da invenção do computador. Mesmo sem links para outros textos ou partes de um determinado texto, a produção textual-digital já enfatiza seu caráter virtual porque o computador armazena e articula a palavra como imagem; uma imagem criada num meio tão fluido e mutável quanto a água.

Outra característica do hipertexto é a sua capacidade de levar o hiperleitor de um ponto para outro(s). Um *link*, um texto (imagem, animação, texto verbal) poderá ser associado ao outro, de diferentes categorias e de diferentes sites, estimulando, assim, a construção de conhecimento em rede. Os sistemas de hipertexto conectam: passagens do texto verbal com imagens; duas ou mais partes do texto. Em outras palavras, o hipertexto inclui a hipermídia, motivo pelo qual Landow (2006) usa os dois termos indiscriminadamente. Além disso, o computador digitaliza ambos os símbolos alfanuméricos e as imagens. O que distingue um texto impresso tradicionalmente do texto digital são os recursos para marcar a presença intrusiva e dinâmica do hiperleitor-autor no texto digital. O movimento do cursor também indica a presença do material conectado a um determinado texto por meio de mudanças de imagens que representam o cursor: ora como imagem que se assemelha a uma seta, ora como uma imagem semelhante a uma mão, ou outra indicação imagética, sinalizando o hiperleitor a “clique” naquela mão para acessar o *link* desejado. A descrição de textualidade de Barthes (In: Sontag, 1982) se assemelha à descrição do hipertexto, ou seja, texto composto por blocos de palavras, imagens, que ele denomina de *lexia* e que são associados eletronicamente a múltiplos caminhos chamados *links*. Um *hyperlink* é formado por galáxias de *links*, por assim dizer. Tais *links* nunca se fecham, pelo contrário, eles se multiplicam de forma multisequencial, mesclando texto verbal e não verbal: uma multiplicidade conectada a outras multiplicidades.

Palavras e imagens digitais tomam a forma de códigos semióticos e são: fluidos, adaptáveis, abertos sem fronteiras, processáveis, duplicáveis, podem ser relocados para

infinitas redes de conexão com rapidez; são simulacros de algo armazenado na memória e não correspondem a um objeto concreto localizado no espaço físico. Tais elementos são compostos por códigos que outros códigos podem reformatar, manipulá-los para diferentes propósitos, sem afetar os códigos originais. Enfim, tais características permitem que diferentes textos (=lexias) se conectem por meio de links eletrônicos. A digitalização promove condições para a hipertextualidade e, nesse sentido, o hiperleitor pode facilmente finalizar uma busca, sair do texto a qualquer momento com facilidade. Ele escolhe sua trajetória de leitura, tem oportunidade de ser autor (em alguns sistemas de ler-escrever), de adicionar links e complementar o texto lido com outros textos de sua escolha ideológica.

Resumindo a concepção de *hipertexto*, termo cunhado por Nelson (In: Landow, 2006) na década de sessenta, vem a de ser uma forma eletrônica de texto não sequencial que se fragmenta multiplamente, faculta ao hiperleitor fazer escolhas que enveredam para outros textos. No hipertexto, segundo o referido autor, a tela interativa favorece a leitura, pois a capacidade que o hiperleitor tem de navegar por espaços que ele próprio seleciona sugere uma gama de possibilidades, porém, não ilimitadamente, isto é, modificar o tamanho e o estilo da fonte com os quais o texto é escrito, posicionar um texto ou vários ao lado de outro(s), fazer anotações (como na lousa interativa), criar seu próprio site com diversas finalidades (anunciar seu vídeo domesticamente produzido, comprar, vender algo, publicar seus textos, socializar de forma múltipla, mais do que nunca), simular a beleza de uma celebridade por meio de *fotshop*; brincar de herói que é morto, mas, que pode ressuscitar e se tornar invisível para atacar o inimigo, tornar as fronteiras entre leitor e escritor extremamente porosas. Essa noção foi anteriormente defendida por Barthes (In: Landow, 2006, p.1-143) para quem o leitor, literário, deveria se tornar consumidor e produtor do texto em estudo.

Em decorrência, podemos enfatizar a questão da divisão de poder entre escritor, designer de multimídia e leitor-usuário da Internet. Em outras palavras, estamos tratando de leitura digital de textos em rede, cujo meio permite que o hiperleitor customize sua própria experiência, crie novas formas de interação formando comunidades, ainda que de forma limitada.

Ao mesmo tempo em que há aberturas para o exercício da criatividade humana, serão exigidas do articulador da “nova mídia” uma maior responsabilidade interdisciplinar, além de habilidade técnica. É neste exato momento que recorro à acuidade que Burbules (In: Snyder, 2002) propõe: o trajeto de um (*hiper*)link para outro não significa necessariamente

TAKAKI

que o caminho de volta seja o mesmo que o da “partida-chegada”, pois, há mecanismos fluidos que transformam não somente o conteúdo, mas também a aparência e apresentação do texto alvo e que nos conduzem a efeitos epistemológicos diferentes (exs.: textos que podem ser descartados, recuperados temporariamente), cada vez que decidimos trilhar por um ou outro link.

De fato, não se concebe um final em si aos caminhos escolhidos. Há referências que nos permitem transitar de um meio para outro, o que não seria traduzido no papel. Muitas das decisões são tomadas pela aparente praticidade e/ou falta de conhecimento prévio necessário para enfocar *links* de busca de insumos mais relevantes do hiperleitor, que poderá ser mais facilmente manipulado pela perspectiva ideológica do designer e/ou instituição a que ele pertence. Os *hyperlinks*, conforme explicam Braga e Busnardo (In: Snyder, 2004), não são construídos por acaso para servirem de atalhos de navegação. Pelo contrário, são transpassados por sentidos que favorecem seus nichos ideológicos, por assim dizer. Não podemos negar que as novas demandas de mercado cultural globalizado oferecem diferentes caminhos online para que as ideologias subjacentes de instituições que são responsáveis por determinados sites se reproduzam.

Não são poucos os sites com finalidade comercial que aparecem em primeiro lugar no inventário de opções para o hiperleitor. As ferramentas de busca, o gerenciamento de sites, a hospedagem de conteúdos e sua natureza fundamentam-se em sistemas lógicos de categorização que estão longe de ser neutros e que podem induzir os leitores menos preparados para certas leituras e não outras, corroborando os posicionamentos dos autores anteriormente mencionados.

Como num livro, o hipertexto está conectado a outros hipertextos por meio de um sistema intertextual e o que o diferencia de um livro é o grande valor de impacto de informações visuais, sonoras e animações. Todos esses elementos concorrem para um jogo sógnico na tela digital que questiona a soberania de narrativas meramente verbais, conforme salienta Kress (2001).

Os inventários de opções para manipulação do texto são imensos. Dependendo do propósito do escritor-artista, de seu público alvo, diferentes recursos serão acionados para configurar fontes, formatos, contrastes de cores e tons, texturas, tamanhos de letras e traços,

margens, configurações e layout de páginas, movimentos, formas, dimensões, sons diversos, jogo de perspectivismo simultâneo.

A lógica do espaço fluido construído por equações matemáticas binárias que traduzem informações desafiam a inteligência e a habilidade física dos hiperleitores, por exemplo, a dos jogadores mirins de vídeo games. Tais jogos, frequentemente condenados por muitos pais por conta da temática restrita à violência e pelo distanciamento do filho à socialização são, ao mesmo tempo, defendidos pela maioria dos jovens. O processo de construção de sentidos nesses jogos requer um critério de relevância, de construção de caminhos de interpretação permeados por pistas visuais, configurações de códigos que regem a animação e os efeitos das estratégias de jogo defendidos por estudiosos que explicam que o raciocínio cognitivo rápido, mediante a memorização de códigos, coordenação motora, alta criatividade, socialização do jogador, (Gee, 2003, é um deles) pode constituir objeto de estudos mais aprofundados, no que tange ao desenvolvimento humano.

Aparentemente para alguns e não para outros, nesse festival de artes digitais, uma preocupação poderia percorrer os estudos de *multiletramentos* e indagar sobre quem se beneficia desse paradigma digital e em que contexto, segundo orientações de Muspratt, Luke, Freebody (1997). Quando jogos, televisão, cinema, DVDs, telefones celulares e outras formas narrativas são convertidos em dados numéricos, acessíveis à leitura do computador, o resultado é uma construção de mundo mediada pela máquina e pela cultura, segundo Manovich (2001). Esse autor indaga como podemos, portanto, aprender com o rápido avanço tecnológico para que não se transforme em uma extensão de dominação cultural e exclusão sócio-econômica, uma preocupação apontada por Giroux (2005) sobre aqueles que não são minimamente digitalizados, ou seja, que não têm acesso a uma prática de leitura mais consciente de tais mecanismos de manipulação sócio-ideológica. Uma possível alternativa seria conscientizar o aluno de que a linguagem não é neutra, a começar, por exemplo, pelos textos dos livros didáticos para ensino-aprendizagem de inglês. Esse momento poderia representar uma oportunidade para discussões incluindo outros olhares e posicionamentos críticos de comunidades culturais, os quais têm sido silenciados, não raramente em função do imperialismo da língua e cultura inglesas.

Ensino e aprendizagem de língua estrangeira em meio às diferentes formas de globalização e que busca uma educação orientada para os *multiletramentos* tornam-se prementes na sociedade, mormente quando o aluno já está trazendo conhecimentos e

TAKAKI

habilidades para a sala de aula, participando da construção de sentidos de maneiras diversas e diferentes de outrora. Observam-se, assim, mudanças na sociedade digital, relações paradoxais entre as novas teorias com outros conhecimentos já desenvolvidos. Aparentemente, as novas tecnologias propiciam confrontos de diferentes comunidades de prática social. Considerar a capacidade inerente que certas teorias possuem de se inter-intra-trans-relacionarem, de forma a reconhecer as tensões produtivas que cada teoria salienta, poderá abrir espaços para constantes interpretações, reflexões e agências.

Referências bibliográficas

BARTHES, R. 1982. Authors and writers. In: SONTAG, Susan (ed.) *A Barthes reader*. New York: Hill and Wang, 1982. p. 93-185.

BHABA, H. *The location of culture*. London, New York: Routledge, 1994.

BRAGA, D. B., BUSNARDO, J. 2004. Digital literacy for autonomous learning: designer problems and learner choices. In: SNYDER, I., BEAVIS, C. (eds.) *Doing literacy online. Teaching, learning and playing in an electronic world*. New Jersey: Hampton Press, INC., 2004.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Vol. 1, tradução por: Majer, Roneide Venâncio. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CERVETTI, G., PARDALES, M. J., DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, 9. In: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>, 2001. Acesso em: 27 de Janeiro de 2004.

COPE, B., KALANTIZIZ, M. (eds.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge, 2000.

GEE, J. P. *Social Linguistics and literacies. Ideology in discourses*. London: Talyor & Francis Publishers, 1990.

_____. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GIROUX, H. *Border Crossings. Cultural workers and the politics of education*. New York and London: Routledge, 2005.

GREEN, B., LANKSHEAR, C., SNYDER, I. *Teachers and Technoliteracy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*, St Leonards: Allen & Unwin, 2000.

KRESS, G. Multimodal discourse. *The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LANDOW, G. P. *Hypertext 3.0 Critical theory and new media in an era of globalization*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2006.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. *New literacies. Changing knowledge and classroom learning*. UK: Open University, 2005.

LEMKE, J. L. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In: Reinking, D, McKenna, M. C., Labbo, L. D., Kieffer, R. D. (eds.) *Handbook of literacy and technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p 283-302, 1998.

MANOVICH, L. *The language of new media*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press, 2001.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Beyond here's a literacy, here's a culture: vision in Amerindian literacies, p. 215-218. In: PRINSLOO, M., BAYNHAM, M (eds.) *Literacies, Global and Local* Cape Town: John Benjamins Publishing Company, 2007.

MONTE MÓR, W. Reading Dogville in Brazil: image, language and critical literacy. In: Menezes de Souza, L. M. T. (ed.) *Language and intercultural communication*, vol. 6, nº. 2. London: Multimodal Matters, 2006.

_____. *Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas*. In: Trabalhos em linguística aplicada. Campinas: IEL, UNICAMP, 2007, 46 (1), p. 1-138.

MUSPRATT, S., LUKE, A., FREEBODY, P. (eds.) *Constructing critical literacies. Teaching and learning textual practice*. New Jersey: Hampton Press, 1997.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*. London, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Publishers, 2001.

_____. *Global Englishes and Transcultural Flows*. London, New York: Routledge, 2007.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. (ed.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SNYDER, I. (ed.) *Silicon literacies. Communication, innovation and education in the electronic age*. London, New York: Routledge, 2002.