

APRESENTAÇÃO

Claudia Hilsdorf Rocha

Denise Hibarino

Eliane Fernandes Azzari

Este dossiê temático da *Revista X* reúne artigos de integrantes do grupo de pesquisa E-lang (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8240029799749503), iniciado em 2001, e que tem como foco a prática pedagógica e a formação docente, em sua interface com as tecnologias (digitais e móveis). Dentre as temáticas abordadas nas pesquisas desse grupo encontram-se a educação (linguística) crítica; a formação e a prática docente mediante a presença dessas tecnologias em esfera escolar, bem como a ampliação do olhar frente a textos multi e hipermodais constitutivos de práticas sociais em que as novas tecnologias se fazem presentes.

O olhar crítico permeia os principais temas em destaque nas pesquisas do grupo, cujos objetivos voltam-se, principalmente, à problematização em relação a aspectos culturais e de linguagem na construção de sentidos, tendo sempre em mente o caráter formador da educação como meio para a participação social.

A relação entre linguagem, sociedade, educação e tecnologia tem sido, portanto, o fio condutor das discussões e estudos desenvolvidos pelos participantes do E-lang. Linguagem e cultura são indissociáveis e, junto a Braga (2013, p. 25), compreendemos que “a construção das culturas e a consequente complexificação das organizações sociais foi possível porque o ser humano tem a capacidade de criar ferramentas e linguagens”. Nesse contexto, na sociedade contemporânea, tem sido amplamente reconhecido e discutido o impacto das tecnologias digitais nas relações humanas, em seus mais variados campos.

Com base em Setton (2010, p. 14), as discussões sobre cultura, mídia e socialização levam-nos a conceber esta última como “um processo educativo”, que envolve a “transmissão, negociação e apropriação de uma série de saberes, que acabam por auxiliar na “manutenção e ou transformação dos grupos e das sociedades”. Levando

em conta um contexto de formação de bases ocidentais e capitalistas, a citada autora prossegue com suas ponderações, levando-nos também à compreensão de um conceito de cultura (midiática) bastante interessante, na medida em que considera as relações de poder e as ideologias produzidas em meio às relações sociais em que as tecnologias e mídias se fazem presentes.

Para Setton (2010, p. 19, grifo no original), as culturas, dentre a quais encontram-se incluídas a cultura das mídias, devem ser vistas como um processo, não podendo esta ser reduzida aos “objetos, símbolos morais ou bens materiais de uma sociedade”, uma vez que se “apresentaria também como resultado das diferenças de sentido ou diferenças de usos entre os diversos indivíduos que a produzem e a consomem”.

Esse modo de compreender as relações humanas, sempre permeadas pela linguagem, cultura, tecnologia e educação é relevante para as discussões e estudos desenvolvidos para o grupo principalmente porque permite que consideremos o potencial humano de agência, possibilitando que problematizações e estudos sejam conduzidos, orientados pelo caráter humanizador e transformador da educação crítica (NORTON; TOOHEY, 2001; ROCHA; MACIEL, 2013) ou de pesquisas de bases críticas, de modo geral, que se voltam às mídias digitais no processo de ampliação de participação social de grupos tidos como minoritários (BRAGA, 2015).

Nas palavras da autora (SETTON, 2010, p. 19, ênfase no original),

A cultura [...] não apresenta apenas os símbolos, a moral e as imagens de uma sociedade, como sua música, seus ditados populares ou sua bandeira. A cultura é muito mais que isso, pois expressa *um conjunto de condições sociais de produção de sentidos* e valores que ajudam na *reprodução* das relações entre os grupos, que auxiliam na *transformação* e na *criação* de novos e outros sentidos e valores”.

Para Setton (2010, p. 21), portanto, a cultura é um sistema simbólico e pode ser entendida como discurso, uma vez que ela “mediatiza uma ideia, um sistema de ideias, ela oferece um discurso que cria os sentidos e as verdades”. Assim sendo, diante das desigualdades profundas da sociedade em que vivemos, delineia-se a importância de um incessante questionamento acerca dos interesses que estão sendo atendidos e mantidos por meio de determinadas práticas e processos.

De modo bastante similar, Selwyn (2014) entende tecnologia (educacional) como *processo* e como *ideologia*, fomentando as discussões de nosso grupo. Para esse autor, a tecnologia ligada ao campo educacional não é algo que possa ser visto de forma homogênea, uma vez que engloba “uma vasta gama de práticas, atividades e dispositivos de ordem social e técnica”, envolvendo “tudo o que é feito com essas tecnologias em nome da educação (SELWYN, 2014, p. 6).

O autor prossegue acrescentando que “tecnologia educacional também se refere ao campo comercial de desenvolvimento, produção e marketing da tecnologia”, além do “crescente campo do estudo e pesquisa acadêmica” (SELWYN, 2014, p. 6). Ainda segundo o citado autor (SELWYN, 2014, p. 7), além de incluir as possibilidades de uso em sala de aula, o campo das tecnologias digitais educacionais envolve desde “o uso pessoal de dispositivos portáteis”, o que por sua vez está atrelado à tecnologia móvel (PACHLER *et al*, 2010; PEGRUM, 2014; McQUIGGAN, *et al*, 2015), mostrando-se também uma questão de interesse do grupo, até ambientes multimídia imersivos de simulação para contextos militares ou médicos, por exemplo.

No entanto, Braga (2013, p. 59) é enfática ao afirmar que “as inovações defendidas pela teoria não estão realmente acontecendo na prática”. Da mesma forma, Selwyn (2014) também assevera que muito do que chamamos de ensino-aprendizagem tradicional encontra-se ainda nas salas de aula, enfatizando que pouca transformação tem ocorrido na escola, de modo mais específico, nas últimas décadas, apesar das tecnologias digitais se fazerem cada vez mais presentes. Para que transformações ocorram nesse cenário, Selwyn (2014) defende que assumamos uma postura crítica, que problematize a presença das tecnologias em cada contexto de forma particularizada e localizada e se distancie, por conseguinte, de um posicionamento de resistência inabalável ou de uma visão salvacionista.

Pautado no pensamento de Popkewitz (1987, p. 350), Selwyn (2014, p. 12) enfatiza que a criticidade advém do exercício do questionamento constante, já que envolve “ [...] o esforço de transformar categorias, pressuposições e práticas do cotidiano em problemáticas”. O autor segue asseverando que é importante evitar nos sentirmos confortáveis ou tomarmos algo como certo, normal ou comum, buscando sempre outras formas de ver, uma vez que, ser crítico implica:

Manter uma visão cética frente às tecnologias educacionais que nos rodeiam, em termos de adequação e eficiência, rejeitando a noção de que este seja um processo inevitável que esteja além de questionamento ou mudança. Isso também requer problematização e engajamento em dúvida sistematizada [...]. Isso envolve considerar explicações e perspectivas alternativas e manter uma abordagem questionadora diante da ordem estabelecida. (SELWYN, 2014, p. 12-13).

Por sua vez, Pinto e Leffa (2015, p. 350), enfatizam que as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) “exercem papel fundamental” em nossa sociedade, regida por “uma ordem social mais ampla – uma nova ordem comunicativa”, afetando, dessa forma, “o(s) letramentos, a língua e a aprendizagem”. Os citados autores (PINTO; LEFFA, 2015, p. 350) alertam ser preciso que educadores estejam atentos para as “múltiplas linguagens e aos letramentos necessários” para que os alunos possam atuar de forma mais ampla na sociedade atual, o que é também uma preocupação dos pesquisadores de nosso grupos. É interessante pontuar que nosso interesse pelas práticas e pela formação docente na atualidade encontram eco também na fala dos autores. Da mesma forma que Braga (2013), Pinto e Leffa (2015) asseveram ser importante continuar investindo em estudos e iniciativas que contribuam para a fortalecimento do letramento digital e para o uso crítico das TIC em sala de aula.

Nessa direção, mostra-se cada vez mais necessário que o processo educativo rompa com a generalização, com dualismos, com o papel centralizador e demasiadamente autoritário do professor, com modos de construção de conhecimento que sigam a linearidade, a gradação de conteúdos, a compartimentalização, a repetição e a memorização, sem reflexão e envolvimento. Muito temos discutido sobre as contribuições do Grupo de Nova Londres (1996) e às ideias ligadas à pedagogias dos Multiletramentos, como possíveis encaminhamentos para tratarmos a pluralidade de linguagens e de culturas em meio à educação crítica de línguas, o que traz à tona as ideias e hibridação e mistura.

A partir de um viés crítico, lembrando que as relações humanas são sempre marcadas por tensão e por desigualdades de várias ordens, as contribuições de Cope e Kalantzis (2000) nos levam a discutir outros modos de construção de sentidos e de letramentos na atualidade, que favorecem maneiras mais colaborativas, agentivas e

abertas de construção e compartilhamento de informação e de conhecimento, ao mesmo tempo em que também rompem com discursos autoritários, de ódio e preconceito.

Por si só, tecnologias digitais não rompem com discursos centralizadores, conforme acentua Braga (2013), embora essas tecnologias tenham ampliado o acesso de grupos tidos como menos favorecidos a um conjunto de conhecimentos e práticas antes elitizadas. Nesse sentido, pontos de interesse do grupo, para embasar discussões e pesquisas, têm sido os conceitos de agência e letramento crítico.

Compreendendo agência como um conflituoso, dinâmico e ininterrupto processo de constituição identitária, que se constrói em meio às tecnologias educacionais, Medina (2006), ampara nossas reflexões a partir de uma abordagem crítica que articula contexto, sentido, identidade e agência discursiva.

Da mesma forma, Luke (2014), Menezes de Souza (2011) e Jordão (2015) nos auxiliam nessas discussões, com suas teorizações a respeito do letramento crítico. De modo bem breve, podemos dizer que a criticidade envolve o questionamento, de forma sistematizada, analítica e constante, de tudo o que possamos tomar como normativo em um determinado momento. É um processo ininterrupto de deslocamento e de olhar a tudo e a todos com suspeita. Conforme enfatiza Jordão (2015, p. 44), na perspectiva do letramento crítico, “a língua é vista como discurso”, podemos, então, compreendê-la como “uma prática social de construção de sentidos”, sendo que a desconstrução dessas interpretações, pode ser vista como um processo de letramento crítico. Isso ocorre porque alguns conhecimentos são compreendidos (interpretados) como mais valiosos que outros e essa ordem, socioculturalmente estabelecida, precisa ser revisitada e reconstruída para que transformações possam ocorrer, como já problematizado por Setton (2010).

Esses desafios, quando relacionados à educação linguística e à formação docente podem ser ampliados se pensarmos em termos de políticas educacionais (ROCHA *et al*, 2015). Tem sido crescente o interesse de pesquisadores por essa temática em tempos de globalização e de internacionalização, que impactam a educação (de línguas) de diferentes maneiras e cujos efeitos carecem ser problematizados e investigados. Nesse âmbito, cresce também o foco em estudos que se voltam ao português como língua estrangeira, temática esta de interesse de vários participantes do E-Lang.

Diante de todo o exposto, os artigos presentes nesta edição são representativos de reflexões, inquietações, convicções e des/reconstruções, principalmente no que diz respeito à linha educacional do Grupo E-Lang. São aqui compartilhados alguns trabalhos (de iniciação científica, mestrado e doutorado) e discussões dentre as que têm sido realizadas no âmbito da graduação / pós-graduação do IEL-UNICAMP, ao longo dos anos de 2014 e 2015. Os estudos aqui reunidos abordam os letramentos, os multiletramentos, a interculturalidade, a transculturalidade e as tecnologias digitais e móveis, voltados para o contexto social e educacional brasileiro. Os trabalhos apresentados são orientados pela visão bakhtiniana de linguagem, por ser esta uma perspectiva que acata a natureza social e discursiva das relações e comunicações humanas e, portanto, por estar em consonância com os pressupostos teóricos já compartilhados. Para Bakhtin (2004 [1929]), todo discurso é marcado ideologicamente, sendo portanto, prática social, historicamente situada.

Iniciamos com o artigo de Azzari, que propõe discutir a interface entre educação crítica e a presença de tecnologias (especialmente as digitais e síncronas) nas práticas docentes no ensino de língua inglesa na escola pública. A autora lança um olhar problematizador em direção ao papel que tem sido (socialmente) atribuído às (novas) tecnologias, apontando para o papel agente da docência mediante tais processos e discurso.

Ao contextualizar o ensino da língua inglesa no ProFIS-UNICAMP, Hibarino e Vasconcelos discutem, sob a ótica dos multiletramentos, como a organização de um projeto colaborativo de um website bilíngue em um programa de ampliação de acesso ao ensino superior possibilitou um trabalho voltado para o letramento crítico. Além disso, também mostram como o engajamento discente permitiu uma visão mais crítica e transformadora sobre seu papel agentivo e sobre o próprio cenário sócio-educacional no qual os sujeitos participantes estavam inseridos.

Na esteira das discussões sobre educação de línguas, Kawachi nos convida a uma reflexão teórica sobre os conceitos de letramentos e multiletramentos nas práticas pedagógicas de língua inglesa e como essas práticas podem preparar os alunos ao convívio com as diferenças na sala de aula.

Também direcionado para a sala de aula de língua inglesa, São Pedro nos conduz ao pensamento complexo de Morin, à visão transdisciplinar e aos efeitos de sentido que este termo traz à tona, no âmbito da Linguística Aplicada.

Prado e Vinci, por sua vez, compartilham suas pesquisas de iniciação científica amparadas por uma perspectiva intercultural no ensino de línguas estrangeiras. Ao problematizar os conceitos de cultura, as autoras destacam a valorização da pluralidade linguística e cultural em sala de aula.

Finalmente, a narrativa de Vicentin traz um olhar docente ao narrar sobre si mesma, perpassando teorias acerca da ubiquidade e da aprendizagem móvel (*mobile learning*), apontando alguns questionamentos e desafios que as novas tecnologias impõem dentro e fora de sala de aula.

Ao reunirmos estes diferentes olhares, esperamos poder contribuir para as discussões no âmbito das pesquisas em educação linguística e no campo dos letramentos, especialmente em relação à presença das tecnologias no fazer docente.

As organizadoras

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M./Volochnikov, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].
- BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRAGA, D. B. (Org.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo: Cortez, 2015.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professor tem... letramento crítico? In: JESUS, D.M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento críticos: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes. p. 41-53.
- LUKE, A. Defining critical literacy. In: PANDYA, J. Z.; ÀVILA, J. (Eds.). *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge, 2014. p. 19-31.
- MEDINA, J. *Speaking from elsewhere: a new contextualist perspective on meaning, identity and discursive agency*. New York: State University of New York Press, 2006.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PINTO, C. M.; LEFFA, V. Investigação Brasileira sobre letramento digital: metanálise qualitativa de resumos. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (Orgs.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2015. p. 349-377.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2014.

ROCHA, C.H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (org.) *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes, 2015.

SELWYN, N. *Distrusting educational technology: critical questions for changing times*. London: Routledge, 2014.

SETTON, M. G. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

THE NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.