



**ENTENDENDO OS NOVOS LETRAMENTOS DA PERSPECTIVA
EDUCACIONAL:**

foco nas práticas sociais diárias

Nara Hiroko TAKAKI¹

Fernanda Belarmino de SANTANA²

RESUMO

Foi no final da década de oitenta que os computadores passaram a fazer parte do ensino nas universidades brasileiras (PAIVA, 2008). Entretanto, o que se tem discutido é como seu uso está sendo feito, com que propósitos e fundamentos teóricos. As novas tecnologias estão presentes na vida (salas de aula, locais de trabalho e lazer, dentre outros), gerando novas linguagens e construções de sentido. As escolas e universidades estão sendo desafiadas a promover práticas que dialoguem com essas novas demandas de uma sociedade em constante transformação. Ao promover um diálogo com a nova realidade, os ‘novos letramentos’ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006) buscam revisitar as ontologias e epistemologias de ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade do posicionamento crítico, colaborativo e transformativo do cidadão em contexto complexo, pluralizado, heterogêneo e instável (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013; OCEM-LE, 2006). Este artigo busca estabelecer uma relação entre as práticas de letramentos com as práticas escolares de escolas e universidades no mundo globalizado e tecnologizado. Ele é parte de pesquisas sobre novos letramentos, formação crítica de professor e sociedade, com uso de metodologia de natureza qualitativa, interpretativa, bibliográfica e exploratória. A conclusão parcial revela a necessidade de se desenvolver mais pesquisas nesta área de conhecimento e práticas inovadoras, colaborativas, críticas e transformativas em contextos educacionais.

Palavras-chave: Contexto. Novos letramentos. Formação educacional. Criticidade. Transformação.

¹ Professora Doutora, adjunta III, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana/MS. Coordenadora do Projeto Pesquisa **Novos Letramentos e Multiletramentos no ensino de Línguas em Letras: ressignificando em tempos globais**. Membro do Projeto **Professor sem Fronteiras** sob a coordenação do Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul). Membro do **Projeto Nacional de formação de professores, educação crítica, novos letramentos, multiletramentos** desenvolvido por vinte universidades brasileiras e parceria com a Universidade de Manitoba (Profa. Dra. Diana Brydon) e Glendon College (Universidade de York com Prof. Dr. Ian Martin e Prof. Dr. Brian Morgan), sob a liderança do Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Profa. Dra. Walkyria Monte Mór, ambos da Universidade de São Paulo).

² Mestranda em Estudos de Linguagens do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Campo Grande/MS.



ABSTRACT

At the end of the 80's, computers became part of the teaching at Brazilian universities (PAIVA, 2008). Nevertheless, how they have been used, with what purposes and what theoretical underpinnings are now under discussion. The new technologies are present in our lives (in classroom, places of work and leisure, among others), creating new languages and meaning making. Schools and universities are challenged to promote practices that establish dialogues with such demands of a society within constant transformation. In dialoguing with the new reality, the new literacies (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006) seek to revisit the ontologies and epistemologies, emphasizing the need for critical, collaborative and transformative positioning of the citizen in complex, pluralized, heterogeneous and unstable context (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013; OCEM-LE, 2006). This paper aims at establishing a relationship between literacy practices and the school practices in globalized and technologized world. It is part of a set of research about new literacies, critical teacher education and society, with the use of qualitative, interpretive, and exploratory methodology. The partial conclusion reveals the need to enhance research in this field of knowledge together with innovative, collaborative, critical and transformative practices in educational settings.

Keywords: Context. New literacies. Educational development. Critique. Transformation.

1 INTRODUÇÃO

Os novos letramentos emergem de acordo com as mudanças nas formas de linguagens, comunicação e nos recursos tecnológicos. Isso se deve ao fato de que as tecnologias que chegam até nossos lares, locais de trabalho e lazer têm sido apresentadas como sendo as da penúltima geração, já que as da última sempre se projetam no vir a ser. É o que acontece, por exemplo, com os modelos de telefonia móvel. Antes de podermos avaliá-los do ponto de vista educacional, novos aparelhos surgem no mercado. Partindo desse pressuposto, mais produtivo seria caracterizar os novos letramentos em contextos específicos ao invés de buscar por uma definição hermética dos mesmos.

Pesquisas recentes indicam que a prática convencional de leitura, escrita e multimodalidades merece um trabalho que articule o encontro de diferentes ontologias e epistemologias na base da renegociação crítica de sentidos, apontando para processos criativos e éticos configurando horizontalidades nas relações e não somente verticalizações como costuma ocorrer. Isso porque, em pleno século XXI, novas formas de aprendizagem emergem, conclamando uma nova agenda educacional. Imaginar um



cenário no qual os alunos possam estudar em qualquer lugar além da sala de aula, conectados aos professores e a outros aprendizes 24 horas por dia por meio de aparatos eletrônicos, parece não ser tão difícil para a vida de muitos. Os alunos já estão utilizando aparelhos móveis em sala de aula e cada vez mais a escola está perdendo o espaço nessa ‘luta de braço’.

As experiências educacionais, conforme Cope e Kalantzis (2008), caracterizam-se por pelo menos três momentos epistemológicos – didático, autêntico e transformativo. Carteiras enfileiradas e fixas, quadro, giz, caderno, canetas e outros são elementos marcantes na chamada educação ‘didática’. Tecnologias que pareciam atender às expectativas de uma sociedade cuja visão de conhecimento era fixa, estável e transferível.

No modelo ‘autêntico’, a arquitetura menos fixa e menos formal permitia outros recursos tecnológicos como jogos, cartazes e mapas nas paredes, até a substituição de carteiras por mesas que permitiam trabalhos mais interativos e em grupos. Nessa perspectiva prezava-se pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas e foco na interação e construção na aprendizagem dos conteúdos. No ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, por exemplo, havia grande preocupação com as habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos.

Na educação ‘transformativa’, alunos interconectados fazem uso de múltiplas linguagens, logo, precisam desenvolver não apenas as habilidades escritas ou orais, mas também reconhecer os recursos multissemióticos/multimodais, especialmente os promovidos pela nova mídia digital (KRESS, 2003). As redes sociais, por exemplo, possibilitam a problematização de questões de ordem política, econômica e social produzindo e distribuindo conhecimento nas mais diversas linguagens.

Esses movimentos reforçam o caráter heterogêneo linguístico e cultural da sociedade dos novos letramentos e permitem novos olhares, novas leituras, novos conhecimentos. O mundo complexo, pluralizado e dinâmico (MENEZES DE SOUZA, 2011) convida alunos, professores e escolas a desenvolver a percepção crítica para a tomada de decisões com ética e responsabilidade. Assim, as novas formas de ensino-aprendizagem implicam não apenas no presente, mas projetam o cenário para um futuro que ainda não conhecemos.



2 CARACTERÍSTICAS DOS NOVOS LETRAMENTOS

Ao sugerir uma ampliação de práticas de letramentos convencionais para além do desenvolvimento da leitura e escrita, Lankshear e Knobel (2003, 2006, 2013) elencam algumas categorias para o termo ‘novos’. Vale lembrar que na perspectiva de tais autores, a palavra **novos** não implica necessariamente o uso das novas mídias, mas sim raciocínios, ideias, ações, práticas de letramentos que representam rupturas nas formas convencionais de ler o mundo e de nele atuar. Reservamos esse assunto para o subitem **Novos letramentos como práticas sociais: ilustrações da vida diária**.

Uma das categorias concernentes ao **novos** está relacionada aos letramentos pós-tipográficos, associados ao advento das novas tecnologias de comunicação e de informação. Os letramentos pós-tipográficos envolvem novas maneiras de pensar e agir resultantes das novas mídias, caracterizando os novos *mindsets* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006, 2007). Estes operam em princípios pós-industriais, concebendo o mundo de forma não linear e descentralizado. Os *mindsets* representam a criação de conhecimento na base da **performance digital** (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Trata-se de uma prática suscitada pela nova situação que emerge diante da tela e que propicia articulações com as novas linguagens, comunicação, recursos tecnológicos e humanos de forma simultânea, coletiva, criativa e altamente veloz.

Em contrapartida, há *mindsets* que reconhecem as mudanças tecnológicas, porém ainda assumem o mundo contemporâneo como nos princípios industriais, centralizado e hierarquizado. Para os autores, os estudos de novos letramentos ‘não tratam apenas de uma nova forma de olhar para o letramento, mas olhar para novas formas de letramento’. Em outras palavras, isso implica rever o encontro de antigas ontologias e epistemologias em meio às novas. Não se trata, contudo, de substituir umas pelas outras, pois isso configuraria uma espécie de logocentrismo, noção criticada por Derrida (1999), que significa a reconstrução de uma nova hierarquia na base da mera troca de lugares, fazendo as antigas ontologias e epistemologias se deslocarem para as margens, removendo as novas para o centro. A ideia é renegociar sentidos para transformá-los de forma que beneficie as múltiplas perspectivas em movimento.

Os novos letramentos são situados em contextos de mudanças e essa natureza faz a diferença no âmbito da aprendizagem. Um delas, segundo as visões de Lankshear e Knobel (2007, 2013), é exatamente a preocupação que acompanha os professores e



educadores no sentido de criar espaços de aprendizagem inovadores. Traduzindo: essa ideia implica propiciar o desenvolvimento de capacidades contínuas de aprender em meio às tecnologias emergentes como as digitais, como esclarecemos nas linhas subsequentes.

Outra diferença suscitada pelas novas tecnologias está intimamente relacionada à capacidade de avaliar criticamente o que encontramos nelas, com elas, fora delas. O critério prevê interconectividades, ou seja, a consideração de que as fronteiras entre o virtual e o real podem ser tênues.

À guisa de ilustração, atualmente, é muito mais fácil um aprendiz publicar seus textos num blog, site e compartilhá-lo sem que este tenha de passar pela aprovação de um conselho editorial. Pelo fato de que há maior liberdade de expressão, mais cuidado é requisitado pelos usuários das novas tecnologias, pois grupos sociais de poder disseminam, propagam informações que podem influenciar os usuários/leitores/aprendizes. Isso representa mais um motivo para se praticar o espírito crítico permanentemente.

Nesse raciocínio, a capacidade de ler criticamente o que está a nossa frente na tela digital, requer a expansão de nossas estratégias para além de varreduras de ideias em links e hiperlinks e seleção das mesmas. O que está em jogo, agora, é otimizar o tempo e transformar informações em conhecimento a nosso favor em meio à imensa complexidade, simultaneidade e velocidade, próprios dos novos letramentos. No conjunto, mais pesquisas, segundo tais autores precisam ser realizadas para responder perguntas como: Como criar páginas na *web* para atrair interlocutores produtivos e colaborativos? Como proceder a uma videoconferência com maior alcance e impacto de trabalho? Como tornar a Educação a Distância (EaD) uma poderosa ferramenta para minimizar as lacunas educacionais neste milênio? Como localizar e avaliar fontes rápida e criticamente?

Novas formas de socialização levam os aprendizes e professores a ressignificar conhecimentos, projetos e pesquisas com outros aprendizes e professores em **espaços de afinidade**, em que os participantes interagem, muitas vezes, não por critérios concernentes à etnia, raça, sexualidade, classe social, mas por interesses em comum e gozam de maior flexibilidade ao “logar” ou “deslogar” (GEE, 2004). Essas práticas requerem compreensão, tradução cultural e interação discursiva com outras línguas e culturas.

Eis aí, a noção de novos letramentos na forma **trans-**, isto é trans-letramentos



(TAKAKI, 2014, no prelo). Estes são aqueles que compreendem uma série de concepções sobre práticas sociais, culturais, linguísticas, multimodais (linguagem verbal, imagens, sons, animações, gestos, espaços), análises críticas, habilidades e estratégias para lidar com a simultaneidade, complexidade, velocidade em sociedade de mudanças.

Os novos letramentos promovem oportunidades de conhecermos a nós mesmos, conhecendo os outros de diferentes contextos e não apenas espaços territoriais. Tais espaços são visivelmente encurtados pelas novas tecnologias e o tempo das interações também sofreu alterações, haja vista o uso de Skype para a comunicação entre as mais distantes pessoas no globo.

No que tange às habilidades de escrita e fala, estas deverão ser sofisticadas, no sentido de que rapidez, clareza e adaptações aos diversos contextos serão requisitos fundamentais. Escrever, ouvir, falar e negociar sentidos por meio de novas tecnologias somente aumentará (se já não está aumentado) a nossa responsabilidade. Isso significa dizer que lidar com tais habilidades convencionais poderá não ser suficiente. Os textos apresentam-se com um altíssimo grau de complexidade, isto é, com elementos que não eram concebidos outrora, no papel. Para exemplificar bem essa ideia, os jogos eletrônicos e os *vídeo games* impactaram o mundo da aprendizagem (GEE, 2004; XAVIER DE LIMA, 2011; OBLINGER, 2006; TAKAKI, 2007, 2012; TURKLE, 2004). Nunca, crianças e jovens, principalmente, ensinaram tanto aos professores e, grosso modo, à geração anterior à década de noventa (PRENSKY, 2006). Reservadas as limitações tecnológicas, os jogadores têm maior engajamento para ensino-aprendizagem colaborativo, controle sobre esse espaço e tempo, práticas de constantes reinterpretações, interculturalidades. Enfim, processos de novos letramentos são altamente produtivos, complexos, interconectados e inimitáveis no meio impresso, uma consideração essencial para os desenhos e práticas curriculares deste milênio.

Nas palavras de Lankshear e Knobel (2003, 2006), o conceito de **epistemologia digital** requer práticas inovadoras, convocando novas abordagens para os currículos e pedagogias ancoradas em práticas consideradas obsoletas. Os autores propõem que a 'validade' do conhecimento seja repensada, ou seja, os tipos e áreas do conhecimento que têm sido respaldados pela escola.

O mundo da digitalização requer lidar com conceitos e questões que envolvam saber, opinar, criticar, justificar conforme as demandas que esses novos espaços tem criado. Mais do que nunca, professores precisam do conhecimento que seus próprios



alunos estão consumindo, produzindo, interagindo, remixando para ressignificar suas práticas escolares.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM-LE, 2006) alertam para a discussão da inclusão digital nas escolas. Aliada ao movimento da globalização, o advento das tecnologias digitais ganha espaço nas dimensões social e política, o que gera um debate sobre a promoção da cultura digital nas escolas. Entretanto, o documento alerta para a necessidade de preparação para a utilização desses recursos. A questão está em não reduzir o conhecimento tecnológico a práticas “alfabetizadoras” e de conhecimento técnico. Tais práticas preparam aprendizes para serem consumidores de linguagens e informações, reforçando questões de poder e de raciocínio “globalizante”. De outro modo, propõem-se práticas nas quais os aprendizes sejam produtores de linguagens e que possam posicionar-se criticamente diante de valores e práticas “globalizantes” e homogeneizantes. O projeto de inclusão proposto pelas OCEM-LE (2006) visa à consciência crítica da diversidade sociocultural e linguística, possibilitando o contato com a heterogeneidade de línguas e culturas em contextos locais e globais para ir além, ou seja, para renegociar conhecimentos e ações que minimizem as desigualdades nas comunidades.

Uma pesquisa conduzida com graduandos do curso de Letras na Universidade de São Paulo (USP) revelou que os jovens ainda possuem pouco estímulo ou poucas oportunidades para transferir conhecimento no meio acadêmico, como premissa de que o saber acadêmico seja mais privilegiado (MONTE MÓR, 2012). Esses mesmos graduandos poderão atuar na educação de jovens e, portanto, entrarão em contato com usuários imersos na **epistemologia digital**. São já dotados de **mente em rede** na **virtualidade real**, conforme identifica Castells (2006), pelo fato das fronteiras entre o real e o virtual serem tênues. Com vistas à expansão interpretativa e reconstrução de sentido baseadas nos recursos multimodais e tecnologias digitais, a pesquisa buscou o redesenho de práticas que propiciasse a expansão de visões dos graduandos por meio dos letramentos críticos (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997). O procedimento partiu de práticas de leitura que envolviam distribuição de conhecimento e poder nas relações sociais. Tendo em vista as dificuldades que os graduandos apresentaram nessa pesquisa, concluiu-se que a universidade está diante do desafio de conciliar prática social e prática acadêmica.



3 NOVOS LETRAMENTOS E LETRAMENTOS CRÍTICOS

Nas últimas décadas, congressos, conferências e seminários têm salientado a importância da cidadania e da criticidade sociais no âmbito educacional visando às menores desigualdades. O legado de Freire (2005) conferiu ao Brasil um espaço de grandes discussões sobre essas questões. Entretanto, parece intrigante que, em geral, nas escolas e até nas universidades essa consciência crítica ainda não seja a tônica das práticas de sala de aula. Seria bom pensarmos em como as instituições (universidades e escolas) e os professores concebem a noção de crítica.

A partir desse questionamento, diversos posicionamentos teóricos emergem. Ao elaborar um percurso sobre o que se entende por crítica e onde os letramentos críticos se encontram, Monte Mór (2013) relaciona pelo menos dois tipos de ‘críticas’: *criticism* e *critique*. O *criticism* parte da premissa de que para se engajar criticamente, alguém de maior bagagem intelectual como críticos literários ou especialistas renomados sejam necessários. No caso da escola, o professor seria uma fonte de crítica “elevada” para os assuntos pedagógicos. Esse conceito de crítico está restrito a um grupo específico e especializado para tal. Já o termo *critique* revela um posicionamento ideológico que se volta para questões sociais, permitindo a subjetividade, não restrita a um pensamento único e acabado, mas dinâmico, aberto às reconstruções.

Nesse entendimento, o ser crítico independe de escolarização ou especialização. É um posicionamento que abrange a criticidade de qualquer sujeito, seja ele professor, vendedor, advogado ou trabalhador do campo, dentre outros. Parafraseando Monte Mór (2013), esse processo intersubjetivo, portanto, permite o desenvolvimento do senso ou percepção crítica. A autora adota o pensamento de Ricoeur (1978) sobre o termo crítica. Nessa perspectiva, o sujeito se engaja em exercícios hermenêuticos por meio do que o referido autor chama de ‘suspeita’. Esse exercício envolve a ruptura de sentidos construídos sócio-historicamente, rompendo com o círculo interpretativo em busca de novas possibilidades de interpretação e de reconstruções de sentidos. Esse conceito parece interessar aos objetivos educacionais e pedagógicos que buscam uma educação mais engajada e voltada para o aprendiz enquanto cidadão crítico e ativo na sociedade.

Sem a intenção de estabelecer uma leitura única para a noção de crítica, mas de entrelaçar visões que interpretem as necessidades do mundo dito globalizado e



tecnologizado, os letramentos críticos são passíveis de redefinições. Uma revisão elaborada por Menezes de Souza (2011) focaliza um processo de crítica voltado para a leitura do 'outro', desenvolvido pelo pensamento de Freire (2005). Essa dinâmica, aparentemente complexa, envolve a percepção de que os valores e significados são construídos sócio-historicamente. O autor alude à consciência freiriana, ou seja, a consciência de que não estamos simplesmente no mundo, mas estamos com o mundo. Nessa lógica, portanto, ler o 'outro' (comunidades, textos, culturas, novos letramentos, educação) envolve a relação com o 'eu'/'não-eu'. Assim como o 'outro' origina-se numa coletividade sócio-histórica, o 'eu' também. Logo, o 'outro' diz/influencia quem sou 'eu'.

O letramento crítico implica entender que estamos com o mundo em situações de conflitos epistemológicos com a diversidade/diferença. Desse modo, seria possível propiciar outras vozes nas práticas escolares que promoveriam a expansão e compreensão da diversidade e heterogeneidade nessas relações com o 'outro', as quais se dão constantemente nas relações local-global no mundo real-virtual.

Um exemplo pedagógico, apresentado por Cervetti, Pardales e Damico (2001) e reforçado pelas OCEM-LE (2006), ajuda crianças de seis anos a ler e analisar a construção das mães em catálogos de propagandas com presentes para o Dia das Mães. Após leitura e questionamentos entre professor e alunos, constatou-se que as mães representadas estavam ligadas às questões de consumismo. O tema foi abordado despertando nos alunos um componente social. Para não ficarem somente na leitura e constatação, os alunos desenvolveram um projeto de pesquisa envolvendo a comunidade local. A partir da consciência crítica de que há outros valores como afeto, carinho, amor, cuidado, atenção, para se comemorar o Dia da Mães, os aprendizes atraíram mais mães. Com isso, acabaram por contagiar outras mulheres da comunidade local com a importante conscientização de que há outras interpretações e, portanto, práticas sociais mais inclusivas em relação á referida propaganda e data comemorativa. Assim, puderam reconceituar o Dia das Mães de acordo com suas comunidades, atuando com papéis transformadores na sociedade. O trabalho não se limitou ao âmbito escolar, ao contrário, teve um alcance e repercussão maior. Essa é uma característica fundamental em projetos de novos letramentos que vem ganhando adeptos nas últimas décadas.

O projeto de letramentos críticos (CERVETTI, et al., 2001; FREIRE, 2005; KALANTZIS; COPE, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR; 2011)



propõe um trabalho de escuta que não busque reduzir nem o 'eu' nem o 'outro', mas estabelecer relações de significação onde as diferenças sejam espaços para a reinterpretção, releitura de mundo e renegociação de sentidos. E nós, professores/educadores/pesquisadores/aprendizes, precisamos estar conscientes sobre essas contingências, dispostos a nos engajar em uma educação mais 'transformativa'.

4 NOVOS LETRAMENTOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS: ilustrações da vida diária

As novas formas de viver, estudar e trabalhar acabam sendo influenciadas pelos novos letramentos. Estes por sua vez, informam professores, pesquisadores, educadores, desenhistas de currículos e profissionais de políticas linguísticas e das novas mídias a respeito das mudanças que podem e devem ocasionar em suas áreas de atuação. Essa premissa baseia-se na observância de que cidadão do senso comum faz uso de tecnologias avançadas quase que diariamente, pois ele percebe seus benefícios imediatos. As atividades bancárias são bons exemplos dessa mudança na sociedade. Ao pagar contas, sacar dinheiro, fazer depósitos e outras transações, uma parcela significativa dos cidadãos urbanos recorre à Internet ou ao caixa eletrônico das agências bancárias. Raras são as pessoas que aderem às filas para serem atendidas pelos funcionários, exceto quando a natureza da tarefa requer esse tipo de contato físico.

Em ambas as formas, usando a Internet ou o caixa eletrônico, o cidadão já precisa estar familiarizado com tais ambientes, o que pressupõe leituras multimodais, interpretações e tomadas de decisão, inclusive com certa rapidez de raciocínio e de coordenação motora. Ler e entender as funções, ícones, multimodalidades, da página virtual de determinado banco (com opções para extratos, cartões, pagamentos, transferências, aplicações, outras transações, etc.), seguir os links que conduzam à realização de tarefas já representa um evento complexo de letramento. Analogamente, ao acessar a tela no caixa eletrônico, o cidadão deverá ler e interpretar as opções mostradas na tela (pagamentos, transferências, saques, depósitos, extratos, etc.), selecionar uma, ler novamente a informação subsequente, selecionar uma das opções e assim sucessivamente até realizar a tarefa desejada com sucesso. Caso o cidadão leve muito tempo para tomar decisões entre escolher uma opção e outra, a tela simplesmente se altera, forçando-o a recomeçar o processo.

Curiosamente, a escola não necessariamente ensina essa prática de letramento,



pois a necessidade chega mais rapidamente fora dela. Portanto, os cidadãos buscam aprender a lidar com as novas tecnologias e novas formas de comunicação e linguagem na vida diária. Essa premissa acaba por demandar revisões curriculares (MACIEL, 2011; RIZVI; LINGARD, 2010). Tentativa e erro, pedido de ajuda (por exemplo, a alguém que saiba mais, ao funcionário do banco) compõem os mecanismos criados que expandem a autonomia na aprendizagem como uma prática social.

Nesse caso, aprender e ensinar, ensinar e aprender, não depende necessariamente de idade, gênero, etnia, raça, classe social, posição que o cidadão ocupa na sociedade. Diferente da prática escolar tradicional que requer a verticalização de saberes e ensino, pois somente os legitimados a ensinar é que o fazem, na vida diária essa relação apresenta-se mais diluída, evidenciando, assim, formas horizontais de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, se na escola conservadora, o professor ensina e o aluno reproduz o que aquele ensinou, no cotidiano, tanto o professor, como o aluno ensina e aprende colaborativamente, o que configura uma divisão de saber-poder (Foucault, 1979), reconhecimento extremamente importante quando se trata de práticas de novos letramentos.

No âmbito do trabalho, Kalantzis, Cope (2012, p. 45) acentuam que “os alunos precisam desenvolver habilidades para falar, negociar e serem capazes de se engajarem criticamente em suas condições de trabalho.” Tais autores prosseguem reforçando outras qualidades consideradas imprescindíveis para participação ativa em diversos contextos, tais como: criatividade, iniciativa/agência/autonomia, capacidade de perceber questões, suas implicações e proposição de soluções (em conjunto), habilidade para pensar/ensaiar o futuro no presente, e não se contentar com certezas absolutas. Isso é o que Lankshear e Knobel (2006, p. 25-27) denominam *scenarioplanning* (**planejamento de cenário**) e que não necessariamente requer o uso das novas mídias, pelo menos nessa fase. O planejamento de cenário não é mera previsão de futuro, significa imaginar e discutir coletiva e criticamente uma diversidade de possíveis futuros visando a um exercício preparatório para as contingências.

Os referidos autores citam como exemplo de planejamento de cenário, uma petroleira que articulou várias possibilidades de futuro com possíveis alternativas diante de uma crise, exercício que outras petroleiras não fizeram. No final das contas, aquela conseguiu ser menos atingida pela crise, pois estava mais bem preparada para o inesperado e, ao contrário das outras, elevou sua posição no ranque das companhias.

Outro exemplo de prática de novos letramentos refere-se a um grupo de



mulheres e moças na Austrália, as quais decidiram dar visibilidade aos seus papéis na sociedade junto ao governo australiano. Por meio de um projeto inicial, *Digitarts*, elas instruem os visitantes desse espaço digital. O espaço propicia aprendizagem, visto que elas ensinam como desenvolver comunicação escrita, isto é, como produzir textos, além de ensinar como fazer imagens digitais. Poemas, narrativas e páginas de jornal são postados, reconstruindo, assim, suas identidades por meio da expressão escrita e da arte.

Atualmente, esse projeto se mantém com patrocínios do governo. Acolhem jovens, meninos e meninas culturalmente vulneráveis para que os mesmos tenham acesso a cursos de informática e de animação digital. O acesso à produção e disseminação pública de conhecimento, arte e informação fez com que as mulheres tivessem maior participação em comunidades recreativas e esportivas. Ainda como parte do resultado desse projeto, houve um estreitamento das relações entre essas comunidades e o governo local com perspectivas de continuidade.

Muito além da habilidade técnica de abrir e fechar páginas, consultar links, sites e blogs, editar imagens, produzir filmes domésticos, produzir e divulgar trabalhos, ideias, projetos, esses participantes lidam diariamente com gramáticas complexas que o ciberespaço recria. Os ingredientes que compõem essas gramáticas são: hibridismo, assimetrias, múltiplas semiosis, padrões e experiências que refletem valores, conhecimento, políticas, tendências pedagógicas, filosóficas, educacionais, sócias, culturas políticas e econômicas.

Esses exemplos e tantos outros sopram ventos favoráveis a uma forma de auto-inclusão digital dos cidadãos em espaços de aprendizagem. Cada vez mais eles se aproximam dos nativos digitais (Prensky, 2006), conforme já explicitado anteriormente, o que significa dizer que estão aprendendo muito sobre aprender na “escola” que funciona vinte e quatro horas por dia, ou seja, a sociedade, especialmente a global e digital. As novas formas de comunicação e de construção de conhecimento e de práticas sociais diárias vão muito além do que os profissionais das novas tecnologias previram. Aprender por mobilização, participação, colaboração, criatividade são qualidade que vão predominar nos espaços de aprendizagem e de modificação das práticas educacionais existentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações e perguntas aqui feitas requerem ressignificar os conceitos de



aprendizagem, conhecimento, avaliação, escola, pedagogia, tecnologia e relações entre professores – alunos – escolas/universidades. É isso que os resultados parciais de nossas pesquisas têm apresentado. Observa-se que os novos letramentos estão presentes nas mais diversas práticas sociais da vida de forma bastante entrelaçada. Eles representam possibilidades de ações inovadoras, participativas e transformadoras no ensino, pesquisa e extensão sobre linguagens interconectando escolas/universidades e sociedade. Ainda, os novos letramentos são práticas ontológicas e epistemológicas que não podem mais ser ignoradas nos contextos escolares. Se considerarmos os novos letramentos como parte de um todo, porém não acabado, rigidamente estruturado e sequencializado, seria possível uma educação que se aproxima mais da vida real-virtual, virtual-real (CASTELLS, 2006)? Acredita-se que essas reflexões não envolvem apenas professores, educadores, pesquisadores, mas também alunos, participantes de espaços de afinidade (GEE, 2004) e de comunidades de práticas sociais, além de autoridades nas políticas linguísticas, dispostos a ampliar suas lentes e romper com as fronteiras que ainda os separam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Língua Estrangeira.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. *A Tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy.* **Reading Online**, v. 4, n. 9, abr. 2001. Disponível em: <www.readingonline.org/articles/cervetti/>. Acesso em: 13 maio 2014.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **New learning: elements of a science of education.** Port Melbourne: Cambridge University Press, 2008.

DERRIDA, Jacques. **Of Grammatology.** Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

GEE, James Paul. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling.** New York: Routledge, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.



FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1979.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, Gunter. **Literacy in the new media age**. London: New York: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A new literacies reader: educational perspectives (new literacies and digital epistemologies)**. New York: Peter Lang, 2013.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: changing knowledge and classroom learning**. 2.ª ed. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: Everyday practices and classroom learning**. 2.ª ed. Glasgow: McGraw-Hill/Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Sampling "the New" in New Literacies*. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Eds.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007. v. 29.

MACIEL, Ruberval Franco. Globalização, reformas educacionais e ensino de línguas: colaboração de pesquisa Brasil/Canadá. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 11, n. 12, p. 235-251, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa Araújo (Orgs.). **Formação de professores de línguas – ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Linguagem tecnológica e educação. Em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). **Ensino de língua**. Das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012. p. 181-190.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editora, 2013. p. 31-50.

MUSPRATT, Sandy; LUKE, Allan; FREEBODY, Peter (Eds.). **Constructing critical literacies. Teaching and learning textual practice**. New Jersey: Hampton Press, 1997.

OBLINGER, Diana G. (Ed.). **Learning spaces**. 2006. Disponível em: <www.educause.edu/learningspaces>. Acesso em: 20 out. 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**. Breve retrospectiva histórica. 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2014.



PRENSKY, Mark. *Don't bother Me Mom – I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success – and how you can help!* Minnesota: Paragon House, 2006.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica.** Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RIZVI, Fazal.; LINGARD. Bob. *Globalizing education policy.* New York: Routledge, 2010.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Cosmopolitismo, processos tradutórios e ética do Sul: particularidades em pesquisas de língua, cultura e sociedade (no prelo),** 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TAKAKI, Nara Hiroko. Repensando os vídeo games através da hermenêutica crítica de Ricoeur. **Revista de Ciências Humanas: Dossiê Linguística**, v. 7, n. 1, jan./jun. 2007.

TURKLE, Sherry. *How computers change the way we think. The Chronicle of Higher Education*, v. 50, n. 21, 2004. Disponível em: <http://web.mit.edu/sturkle/www/pdfs/forstwebpage/Turkle_how_computers_change_way_we_think.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2004.

XAVIER DE LIMA, Luiz Henrique Magnani. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. **Revista X**, v. 1-1, p. 1-18, 2011.

TAKAKI, Nara Hiroko; SANTANA, Fernanda Belarmino. Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 52-66, out. 2014.