

Teorias dos novos letramentos e multiletramentos: Perspectiva crítica no ensino de línguas estrangeiras

New literacy and multiliteracy theories: Critical perspective in foreign language teaching

Janice Gonçalves Alves*

Resumo: Considerando os objetivos educacionais do ensino de línguas estrangeiras dentro de um contexto sócio-histórico, onde importantes mudanças epistemológicas e tecnológicas têm exigido adaptações e transformações, este artigo propõe rever os conceitos das teorias dos Novos Letramentos e dos Multiletramentos (GEE, 1990, COPE e KALANTZIS, 2000, LANKSHEAR e KNOBEL, 2003). A proposta deste artigo é uma reflexão sobre as perspectivas para uma educação crítica que se abre a partir destas teorias, as quais encaixam-se como propostas às novas demandas sociais vigentes.

Palavras-chave: Objetivos Educacionais. Línguas estrangeiras. Novos letramentos. Multiletramentos.

Abstract: *Considering the educational goal in foreign language teaching within a social-historical context where important technological and epistemological changes have required adaptations and transformations, this article proposes to review the concepts of the New Literacies and Multiliteracies theories (GEE, 1990, COPE e KALANTZIS, 2000, LANKSHEAR e*

* Faculdade Fernão Dias, Osasco.

KNOBEL, 2003). *The proposal of this article is a reflection about the perspectives toward a critical education from these theories, which fit new social demands.*

Keywords: *Educational Goals. Foreign Languages. New Literacies. Multiliteracies.*

Introdução

O termo Letramento, traduzido do inglês *literacy*, passou a ser usado em Português com os estudos da Educação e das Ciências Linguísticas, a partir da segunda metade dos anos 80. Na língua inglesa o termo *illiteracy* tem sido corrente desde 1660, segundo registro do Oxford English Dictionary, mas seu antônimo *literacy* surgiu apenas no final do século XIX, em resposta às mudanças históricas das práticas sociais, com as novas necessidades sociais do uso da leitura e da escrita (SOARES, 2005).

Em contraponto à noção de alfabetização como simples aquisição da tecnologia de decodificação do código da leitura e da escrita, o novo termo letramento surgiu para dar conta de uma nova realidade social onde não basta apenas ler e escrever, mas sim, atribuir sentidos, a partir dos contextos e dos meios de sua produção, de forma a agir e transformar práticas sociais. Além disso, com o avanço da tecnologia e a multiplicação de possibilidades de produção de sentido, a leitura e a escrita ultrapassaram os limites do código alfabético, sendo que outros códigos, visuais, auditivos, sensitivos, participam da produção de sentidos fazendo parte integrante das práticas sociais dos indivíduos.

Antes de 1970, na educação formal, o conceito de leitura e escrita tinha um cunho psicológico, centrado em habilidades individuais. O letramento, no inglês *literacy*, aparecia apenas no ensino não formal, especialmente relacionado ao ensino de adultos. No Brasil os termos usados eram alfabetização e analfabetismo, sob esse mesmo contexto. As definições de letramento tradicionalmente eram usadas em relação à aquisição de leitura e escrita, ou ainda particularmente em relação a adultos não-letrados, tratando-se de programas específicos de alfabetização.

Importante salientar que todo esse processo embasa-se em profundas mudanças epistemológicas nas quais a visão de linguagem tem especial importância; Barton (1994) afirma que toda a visão de letramento tem como premissa uma visão de linguagem não como um sistema fixo e estável, mas como algo em construção, tanto no contexto histórico quanto no individual, ou seja, não apenas os contextos históricos com seus discursos vigentes participam da produção de sentidos, mas também o uso individual que se faz da linguagem localmente pode transformar e movimentar esse sistema.

Kress (2003) declara, ao comentar os processos de transformação contemporâneos da pós-modernidade, bem como as possíveis transformações futuras, que essas mudanças não se referem apenas à linguagem, pois esta seria apenas um dos modos de significação e acrescenta que as teorias de linguagem conhecidas não dão mais conta desses outros modos semióticos. Nessa visão a linguagem apresenta, portanto, uma subjetividade tanto no nível sócio-histórico, quanto no nível individual, o que neste nível poderíamos chamar de agência.

O conceito de agência tem sido construído em diferentes áreas da ciência sendo usado em diferentes tipos de pesquisa, incorporando assim, um caráter transdisciplinar. Nos estudos de Linguística Aplicada esse conceito tem sido amplamente utilizado e explorado ao se tratar do ensino de línguas e formação de professores (MONTE MÓR, 2012; MOITA LOPES, 2008; KUMARAVADIVELU, 2012). Um dos importantes teóricos no desenvolvimento desse conceito é Giddens (1989, 2009), o qual destaca que agência é a capacidade do indivíduo de causar uma transformação em relação ao seu entorno exercendo algum tipo de poder, mesmo ao se encontrar em posição de subordinação. Ressalta-se, no entanto, que agência não pode ser considerada simplesmente uma ação individual ligada apenas ao desejo de seu autor, mas sim, deve-se considerar que esta ação manifesta está grandemente imbricada em uma rede de relações sociais que a move e, muitas vezes a promove também.

Portanto, devido a essa rede de significados que envolvem a ação do sujeito, existe aí uma importante relação de interpretação de sentidos e possibilidades que o autor/agente deve ser capaz de reconhecer para exercer

seu poder transformador. É justamente nesse ponto que os letramentos podem contribuir. Assim, sob a perspectiva dos letramentos, segundo Monte Mór (2013), a condição de agente corresponde a uma percepção social do sujeito em relação à história – a sua própria e a dos outros – abrindo possibilidades de reconstrução de sentidos já dados ou mesmo a construção de novos sentidos com vistas à transformação.

Retomando o desenrolar dos estudos de letramentos, segundo Lankshear e Knobel (2003), alguns fatores foram importantes para incrementar o desenvolvimento de teorias específicas sobre esse tema, a partir de 1970. Dentre eles, destacamos os seguintes: primeiramente o movimento de educação radical desenvolvido por Paulo Freire, no final dos anos 60 e início dos anos 70, onde o conceito de letramento seguia a máxima freireana de ler as palavras e ler o mundo, envolvendo muito mais do que um mero decodificar de signos linguísticos, mas sim a construção de uma prática social, que envolvia reflexão crítica e ação. Um segundo fator de desenvolvimento dos letramentos nas novas perspectivas educacionais foi a descoberta, especialmente nos Estados Unidos, de uma crise de preparo para o enfrentamento das novas demandas econômicas e sociais, numa sociedade pós-industrial, onde os alunos depois de passar pelas instituições escolares, não davam conta das mudanças nas organizações e instituições que tinham de enfrentar no dia a dia. Por fim, o desenvolvimento das perspectivas socioculturais dentro dos estudos da Linguagem e das Ciências Sociais (GEE, 1996 apud LANKSHEAR e KNOBEL, 2003). Conclui-se, portanto, que a partir dos anos 70, o letramento entra para o campo da educação formal, já não mais com um cunho psicológico, mas sim, sociológico, abrindo possibilidades nos estudos das linguagens de uma perspectiva menos estruturalista, mais centrada numa visão de língua como prática social.

Resumidamente, a expansão das teorias dos letramentos aconteceu por estas três razões gerais: trabalho de Paulo Freire voltado à consciência crítica; pós-industrialismo que exigia uma mudança do modo mecanicista de trabalho até então vigentes, para um modo de pensamento e ação com a necessidade de iniciativa e tomada de decisões; e finalmente, pela perspectiva teórica

sociocultural nos estudos de Linguagem e Ciências Sociais, integrando outros campos da ciência.

Como consequência desses novos estudos houve certamente mudança de conceito e nomenclatura, sendo o termo largamente utilizado dentro dos sistemas oficiais de ensino passando-se de uma perspectiva de letramento psicológica para uma perspectiva de letramento como prática social; no entanto, as mudanças práticas em termos educacionais têm sido insuficientes.

Os autores Kalantzis e Cope (2008) corroboram essa visão do quadro educacional dizendo que as transformações sociais muitas vezes não têm sido acompanhadas pela escola. Ao comentar sobre os programas escolares e currículos, esses autores descrevem três momentos sócio-históricos importantes. No primeiro momento, encontra-se uma escola que atua como reprodutora do conhecimento; no segundo, evidenciam-se as necessidades dos alunos e o papel da escola em atendê-las, reconhecendo as diferenças dos aprendizes. Apesar desse reconhecimento de diferenças, isso é feito ainda numa perspectiva individualista que entende a aprendizagem dentro de um espectro individual de competência e habilidade. Ainda nesse segundo momento, pensa-se que o conhecimento legitimado é aquele concebido e disseminado na e pela escola. Por fim, no terceiro momento sócio-histórico, há uma ampliação do currículo abrindo possibilidades para alternativas de construção do conhecimento dentro e fora da escola. Os dizeres de Monte Mór (2014) complementam sobre a necessidade de mudanças educacionais na perspectiva dos letramentos:

[...] durante longo tempo, as propostas educacionais priorizaram o modelo, o singular e a homogeneidade, sendo muito recente a abertura para a diversidade, a heterogeneidade e as formas plurais de conhecimento. Validam-se, também, os conhecimentos construídos e as aprendizagens ocorridas fora das instituições escolares e universitárias. (MONTE MÓR, 2014, p. 242).

Sob essa perspectiva sociocultural da educação desenvolveu-se uma concepção bem mais estruturada colocada por Green (1998, apud LANKSHEAR e KNOBEL, 2007) em um modelo de três dimensões, a saber, operacional, cultural e crítico. Sob essa visão destaca-se que o letramento deve ser visto como tendo essas três dimensões de aprendizagem e prática, as

quais trariam em si aspectos da linguagem, significação e contexto, sendo que nenhuma prioriza outra e são compreendidas como uma prática simultânea.

A dimensão operacional tem seu foco na linguagem, incluindo competências, procedimentos e técnicas que envolvem também habilidades de se lidar com o sistema da língua escrita de forma proficiente, mas não só, pois inclui adequação dos contextos nos quais se processa. Já dimensão cultural tem a ver com a competência dos sistemas de sentido dentro das práticas sociais, especificamente, o contexto. A dimensão crítica, por sua vez, envolve a percepção de que todas as práticas sociais, e em consequência os letramentos, são socialmente construídos e seletivos, incluindo e também excluindo representações e classificações de valores, padrões, regras. A dimensão crítica preconiza a percepção de que através dos letramentos o indivíduo não meramente é capaz de participar dessas representações, mas participa de sua produção e também é capaz de participar de sua transformação (GREEN, 1998; GEE et al 1996 apud LANKSHEAR e KNOBEL, 2007).

Embora a discussão sobre o conceito de crítica seja um grande desafio e ainda que não seja o objetivo específico destas reflexões, torna-se importante explicitarmos, resumidamente, qual visão e conceito de crítica subjaz nas discussões apresentadas aqui. Segundo Monte Mór (2013), há duas concepções mais recorrentes sobre o que é ser crítico. A primeira é aquela que associa criticidade ao desenvolvimento específico em determinado campo de estudo, como uma especialidade e que supõe como premissa um maior acesso à escolaridade formal. Já a segunda, concebe crítica como uma capacidade de percepção aumentada do sujeito sobre seu espaço social, sua realidade do entorno, percebendo sua própria posição nesse espaço.

Para as teorias dos letramentos, baseando-se nesta segunda concepção descrita acima, crítica é uma construção social, a qual não se atrela a um determinado grau de escolaridade ou conhecimento formal, mas sim, a um posicionamento do sujeito, que como leitor de textos ou do mundo, aludindo aos escritos de Freire (1987, 2001), seja capaz de transpor os limites do óbvio para ampliar sua interpretação criando novas possibilidades de produção de sentidos e de consequente transformação.

Há que se ressaltar ainda o impacto das novas formas de comunicação, das novas tecnologias, bem como das mudanças da circulação de informações que, conseqüentemente estão mudando as demandas de aprendizagem tanto nas dimensões operacionais quanto culturais. Essas diversidades culturais e linguísticas, sob o impacto das novas tecnologias de comunicação em constante expansão, estão mudando as necessidades de aprendizagem dos alunos e assim, as necessidades dos letramentos tornam-se múltiplas e diversificadas também.

Percebe-se assim, que as mudanças em termos de tecnologia, instituição, mídia, economia e outros meios, que impactaram e transformaram as práticas sociais nas diversas esferas da vida, também mudaram os modos de produzir, distribuir, trocar e receber textos. Dessas transformações emergiram os Novos Letramentos ou Multiletramentos (GEE, 1990; COPE e KALANTZIS, 1996).

Os conceitos expressos pelos prefixos 'novo' e 'multi' surgem como complementos às teorias dos letramentos para dar conta das novas e múltiplas práticas sociais de linguagem vigentes na sociedade globalizada do século XXI. Com a chegada das novas tecnologias da informação e a ampliação dos meios de comunicação, alguns grupos de educadores passaram a pesquisar a respeito do impacto das modificações e avanços tecnológicos para o âmbito educacional.

Cope e Kalantzis (2000) relatam o surgimento de um grupo de pesquisa, em 1994, conhecido como *New London Group* com a finalidade de aprofundar estudos sobre como as bases epistemológicas do letramento foram transformadas pelo avanço das tecnologias e como isso impactava as práticas educativas. Segundo esses autores, o termo 'multiletramentos' foi cunhado por esse grupo de pesquisadores para definir essas novas demandas educacionais. A escolha da nomenclatura está ligada ao fato da multiplicidade das mídias comunicativas atuais e à crescente diversidade linguística e cultural promovida pela globalização e por maior acesso a diferentes paradigmas.

Neste artigo, pretende-se fazer uma reflexão sobre as teorias dos Letramentos e Multiletramentos no ensino de língua estrangeira da atualidade. Após essa introdução que delimitou alguns conceitos essenciais que permeiam

as reflexões posteriores, abordaremos dois itens referentes ao pano de fundo das prementes mudanças educacionais discutidas no texto, a globalização e a era digital, comentando sobre seu importante papel na construção dessas mudanças. O terceiro item fará referência à proposição das teorias dos Multiletramentos no ensino de língua estrangeira.

1. Construindo as transformações

Veremos a seguir dois aspectos essencialmente importantes que contribuíram para essa nova perspectiva nas linguagens e práticas sociais, a saber, a globalização e a virada tecnológica, a era digital.

1.1 Globalização

Esse tema tem estado em foco na modernidade, gerando tanto interesse quanto controvérsia, pois sua amplitude vai desde as Ciências Econômicas até as Ciências Políticas, bem como às Ciências Sociais. Por definição, segundo Coatsworth (2004, p.39) globalização seria “o que acontece quando o movimento de pessoas, bens ou ideias entre países e regiões acelera”.

Sob uma perspectiva um pouco mais humanística, Bauman (1998) destaca que antes do fenômeno da globalização o mundo buscava e se mantinha, ainda que precariamente, numa tentativa de equilíbrio entre duas potências politicamente definidas que mantinham e se apropriavam em variados níveis, político, cultural social, a saber, o eixo capitalista americano e o eixo socialista soviético¹. Havia controladores e certo controle da totalidade. Com o fim da potência soviética, o mundo deixou de ser uma totalidade e passa a assemelhar-se a um “campo de forças dispersas e díspares” (BAUMAN, 1998, p. 66), onde ninguém mais parece estar no controle. É nessa

¹ A Política dos Blocos surgiu após a Segunda Guerra Mundial, como consequência da chamada Guerra Fria, que opôs a União Soviética aos Estados Unidos: duas nações militar e politicamente poderosas que representavam sistemas ideológicos divergentes e que lutavam pela hegemonia mundial. A partir de então, esses dois Estados colocaram em prática uma política expansionista, visando a ampliação de suas respectivas zonas de influência. A União Soviética manteve um rígido controle sobre os países socialistas do Leste Europeu e fomentou processos revolucionários em todos os continentes, com objetivo de expandir o comunismo pelo mundo. Os Estados Unidos, por outro lado, reagiu com uma política de contenção do avanço soviético e ampliação de sua respectiva zona de controle e influência sobre os países capitalistas. O equilíbrio entre os Blocos foi quebrado com a desintegração da União Soviética, em 1991, e do socialismo no Leste Europeu. O mundo transitou de uma ordem internacional polarizada (equivocadamente chamada de ordem bipolar) para uma ordem internacional que pode ser concebida como multipolar, devido à existência de vários centros de poder.

perda de controle e ausência da totalidade, segundo Bauman (1998), que subjaz o conceito de globalização, nas seguintes palavras:

O significado mais profundo transmitido pela ideia de globalização é o do caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo. (BAUMAN, 1998, p. 66).

Embora o processo de globalização possa parecer algo novo ou isolado, Edmundo (2013), declara que essas expressões datam de movimentos históricos muito mais antigos como a criação do império Romano ou do Império Inca. O renascimento da expressão globalização, tanto no nível léxico quanto no nível semântico como conhecemos hoje, possivelmente se deve às transformações nas áreas políticas, econômicas e culturais que se acentuaram muito a partir dos anos 90. Certamente, o avanço tecnológico acelerou em muito a disseminação do termo e dos conceitos a ele subjacentes.

Ideias anteriores como as de “universalização” ou mesmo de “civilização”, substituídas modernamente pelas ideias da globalização, mantinham um caráter idealista de intenção de produção de ordem, melhoria das condições de vida em escala global, aumentando oportunidades para todos e tinham também a pretensão de tornar essas oportunidades iguais, ideais positivistas atrelados a uma visão meritocrática de um sujeito homogêneo e individualista. (SUAREZ-OROSCO, 2007).

A globalização por sua vez, embora muitas vezes maquiada por esses mesmos ideais positivistas, é marcada pela força motriz do neoliberalismo – o mercado. Enquanto isso, acontece o consequente enfraquecimento de outras instituições como o Estado, que quanto mais fraco, mais atende aos interesses dos mercados mundiais (BAUMAN, 1998; SUÁREZ-OROZCO, 2007).

Como vimos, o tema globalização tem criado inúmeros debates e transformações na área econômica, na política e na social numa tentativa de adequação às novas necessidades que esse fenômeno faz despontar. Outra área que tem sido afetada por esses fenômenos, é a educação, não só no campo teórico como também no pragmático.

Toda essa dinâmica de transformação, tanto dos sistemas institucionais, quanto dos próprios indivíduos mostra que a globalização tem uma implicação incisiva sobre a educação; por outro lado, considera-se uma via de mão dupla, posto que um dos papéis fundamentais da educação é contribuir para a preparação dos cidadãos que atuam nessas novas realidades a fim de que atuem de forma consciente e crítica.

Embora possamos questionar essa visão neoliberal de que a educação deva preparar os cidadãos para o trabalho e manutenção dos sistemas econômicos e sociais vigentes, não podemos desprezar as novas necessidades impostas pelas massivas transformações pelas quais as sociedades têm passado, bem como suas implicações nas instituições educacionais. Ademais, ainda que se pense numa educação que prepare cidadãos com visão crítica, com possibilidade de autonomia e de agência para a transformação desses sistemas, e não apenas para reproduzi-los, há que se pensar numa preparação que possa atender às novas realidades a que a globalização nos impele.

Segundo Orozco e Qin Hilliard (2004) esse seria o principal desafio da educação no século XXI, a saber, mudar o preparo dos cidadãos de um modelo fabril pós-industrial, para outro, onde os cidadãos devem estar preparados para exercer funções interconectadas e rápidas mudanças num mundo globalizado e ainda, prepará-los de forma a ter uma atuação consciente, crítica e transformadora na sociedade.

Ainda conforme os mesmos autores essas transformações globais vão requerer novas habilidades dos jovens, as quais deveriam ser aprendidas nas escolas. No entanto, vê-se que essas habilidades estão muito além do que os sistemas educacionais atuais, que se mantêm reprodutivistas, podem oferecer (SUÁREZ-OROZCO e QIN HILLIARD, 2004), pois como dar conta de um fenômeno, que segundo Coopan (2004, p. 12, apud MATTOS, 2015, p.203), é “inerentemente misto, um processo que abarca tanto a igualdade quanto a diferença... conscientemente contraditório e profundamente dúbio”? Cremos que uma educação pautada nas possibilidades de interpretação de sentidos múltiplos e de agência transformadora, premissas das teorias dos Multiletramentos, podem contribuir na formação desse sujeito aprendiz.

Corroborando essa ideia em nível ampliado, Jordão (2009) comenta que a democracia com caráter ocidentalizado, a afirmação de liberdades individuais e o consumismo baseado no mercado, são ideias neoliberais que através da globalização têm sido impostas com certa violência de dominação, as quais têm atingido todas as culturas (hemisfério sul e oriente) como se fossem desejos globais. No entanto, a chave para se resistir a esse tipo de imposição (MIGNOLO, 2007, BOAVENTURA SANTOS, 2008 apud JORDÃO, 2009) estaria na possibilidade de caminhos que considerem novas perspectivas epistemológicas baseadas em sentidos múltiplos, complexidade, heterogeneidade, ao invés da valorização da padronização e da homogeneidade, com o apagamento dos conflitos.

Vemos assim, ainda que nos pareça algo contraditório, que os mesmos pontos nos quais as ideias neoliberais globalizadas se fundamentam para uma educação reprodutivista, são também as bases que nos impelem a buscar alternativas para uma nova visão educacional que priorize a crítica e a transformação.

Sob esse *locus*, baseado nas teorias pós-coloniais e na educação crítica, a educação nos discursos globalizados mostra-se como um desafio que deve constituir não só novas habilidades cognitivas, mas também relações interpessoais e culturais diversificadas e sofisticadas, que preparem os indivíduos para se engajarem em todos esses processos. Suárez-Orozco (2007) ressalta dois domínios, que segundo ele, representam os grandes desafios em particular para a educação nessa era globalizada: o domínio da diferença e o domínio da complexidade.

Num contexto marcado pelos mais variados padrões sociais e culturais, étnicos, religiosos, linguísticos, de gênero e de raça, lidar com as diferenças tem se tornado o grande desafio para os educadores, pois o contexto escolar dentro da sociedade globalizada também se tornou multicultural.

A formação educacional desse cidadão deverá levar em conta que ele tem que estar preparado para lidar com os conflitos das diferenças, para negociar posições, visualizar múltiplas perspectivas sobre fatos e padrões estabelecidos, ou seja, um contexto onde o global e o local entram em

intersecção, onde todas as fronteiras tanto no nível social quanto no individual, tornam-se mais fluidas e inconstantes.

Os contextos globalizados geram maior complexidade que, por sua vez, devem gerar novas fórmulas de analisar e solucionar problemas. Flexibilidade, agilidade, uma compreensão multidisciplinar são demandas que a vida globalizada impõe às novas sociedades. Sob esse contexto de mudança e transformação de paradigmas cremos que as teorias dos Multiletramentos poderiam ser uma possível alternativa para o campo educacional, havendo possibilidade de responder a essas novas demandas sociais e individuais que as novas práticas sociais e globalizadas fizeram emergir.

Passando para o complexo contexto escolar, destacamos o campo das linguagens e dentro deste, especificamente, o estudo do inglês como língua estrangeira. Desnecessário seria dizer que neste cenário até então descrito, o mundo globalizado e sua sociedade pós-moderna, o conhecimento de línguas estrangeiras é um importante elemento que está diretamente ligado à importância das informações e sua produção em larga escala com total rapidez, bem como ao próprio mercado econômico, principalmente com sua ligação ao mundo do trabalho na sua visão capitalista.

Nesse ponto, ao lembrarmos os ambientes de trabalho modernos da sociedade globalizada, destacamos a posição da língua inglesa, que tem sido vista como a língua internacional de comunicação e também como língua franca (JORDÃO, 2009). Ressalta-se que esse poder conferido à língua inglesa não tem nada a ver com características próprias inerentes a ela como sistema ou estrutura, mas sim, ao poder de quem a usa e para que a usa, destacando que os sistemas linguísticos estão ligados à produção e distribuição do conhecimento, e como afirma Foucault, conhecimento e poder são inseparáveis.

Segundo Jordão (2009), no cenário globalizado pós-moderno, o poder é definido principalmente por 'ter ou não ter' e esse tem sido um princípio estabelecido pela lógica neoliberal e disseminado globalmente através de ideologia, culturas, identidades, linguagens e, conseqüentemente, pelos modos de interpretação ou de produção de sentidos.

Partindo do pressuposto que a língua não só media as relações, nomeando as experiências, mas simultaneamente participa da produção de sentidos, construindo-os, a linguagem acaba assumindo uma força de legitimação e distribuição do conhecimento, que determinará posições de poder e autoridade histórica, social e política. A língua inglesa tem assumido essa posição no contexto atual e essa autoridade e poder tem sido ainda mais acentuados e disseminados, cremos nós, pelos processos de globalização.

Sendo assim, ensinar e/ou aprender inglês como língua estrangeira hoje, deveria priorizar aspectos reflexivos e críticos alargando as possibilidades de interpretação através das bases teóricas dos Multiletramentos, podendo assim ser um aspecto de transformação e participação ativa nas comunidades atuais.

Através de uma educação linguística crítico-reflexiva, o conhecedor ou falante do inglês sendo visto como tendo uma posição privilegiada, pode conhecer criticamente tanto o poder dessa posição quanto a construção dela; por outro lado, a multiplicidade de aspectos que se inserem nesse discurso hegemônico da língua inglesa, também pode ser interpretada como uma possibilidade de abertura ou uma brecha, para o reconhecimento e relacionamento da multiplicidade cultural com o diferente, o heterogêneo.

Assim, o estudo da língua estrangeira, especificamente o inglês, poderia deixar de ser meramente um elemento de poder encarado na sociedade capitalista como determinante de status e sucesso, ou ainda reduzir o seu emprego como um mero mediador de contato com o mundo globalizado. Sob essa perspectiva educacional dos Multiletramentos, haveria a possibilidade de se enfrentar e desafiar as identificações e representações dessa língua dominante revelando os conflitos criados pela multiplicidade de sentidos que surgirem, promovendo, tanto para os estudantes quanto para professores, diferentes visões do papel do inglês, tanto no contexto local quanto global, através de constantes questionamentos de ações individuais e das práticas sociais nas quais os indivíduos que utilizam a língua inglesa, se engajam.

1.2. A era digital

O termo digital nos remete a uma associação imediata com o computador, associação essa correta, pois essencialmente, o que os

computadores fazem é trabalhar as informações em forma de dígitos. No entanto, atualmente ao usarmos o termo, abrangemos não só o computador, mas tantas outras formas tecnológicas e transformadoras que dia a dia se renovam e transformam as nossas práticas sociais.

Essas mudanças tecnológicas não modificaram apenas os meios de acesso a informações ou a forma de acessá-las. Mudaram, outrossim, as nossas relações com o mundo ao redor. A noção de tempo, espaço e até mesmo de realidade transformaram-se, mudando não só algumas práticas, mas também as relações de troca de poder e de envolvimento, tanto em nível individual quanto institucional.

Lankshear e Knobel (2003) falam em mudanças de organização mental usando alguns conceitos que posicionam as mudanças tecnológicas em termos de mudanças de como pensar a realidade. Segundo essa ideia, por séculos acostumou-se com a noção de que todas as coisas eram formadas por átomos e, com base nisso, foram desenvolvidos conceitos, leis e procedimentos que explicavam e lidavam com o mundo natural, sendo esse mundo capturado de forma analógica. Entretanto, com a virada tecnológica, os átomos do mundo físico transformaram-se em *bits* do mundo digital, trazendo consigo novos conceitos, crenças, orientações do conhecimento, que por sua vez também transformaram nossa visão do mundo e nossa relação com ele.

Um exemplo simples e muito significativo em termos de mudança dos conceitos é a noção de espaço e tempo: o fato de como a transferência ou armazenamento de informações no modelo tradicional difere do modelo digital. Pensemos em quanto tempo seria gasto para se escrever um texto de dez páginas a caneta e enviá-lo para um determinado lugar, e quanto tempo seria gasto para digitá-lo e enviá-lo por e-mail. Imaginando que se multiplicássemos isso por cem textos diferentes, quanto de tempo gasto para fazê-lo e espaço para armazená-los seria necessário (COSCARELLI e RIBEIRO, 2005)? Com esse simples exemplo é fácil concluir que a tecnologia digital mudou radicalmente nossa percepção sobre espaço e tempo, o mesmo acontecendo em outros níveis com diversos outros conceitos.

Historicamente, as mudanças tecnológicas têm tido uma relação determinante com o comportamento humano, nas relações sociais e até

mesmo na própria organização social. Ademais, as mudanças operadas pela tecnologia afetam a sociedade como um todo, carregando suas consequências. É certo também que a difusão tecnológica obedece a esferas sociais, sendo essa difusão influenciada por variados níveis de contextos de uma vasta gama de fatores sociais, culturais e até geográficos, que podem limitar ou facilitar o acesso e a participação às novas tecnologias (COPE e KALANTZIS, 2000). A tecnologia emerge em contextos históricos específicos e torna-se parte de uma trama social diversa, moldando e sendo moldada por práticas sociais ali vigentes.

Além da mudança de conceitos como de tempo e espaço, como exemplificamos acima, surgem também novas instituições com novas relações de poder, novas formas de socialização em comunidades virtuais com possibilidades de diferentes políticas de identidade e também de agência. Em nível individual, salientamos essas mudanças em relação às linguagens e às interpretações, em três espaços da existência humana: a vida profissional, a vida pública, relacionada à cidadania e também à vida pessoal. Nesse cenário de notável mudança no relacionamento com a tecnologia, em termos de linguagem, as exigências de letramento foram mudando e continuarão a mudar sob a influência e o impacto das novidades tecnológicas.

Assim, uma nova configuração de letramento é colocada: além de um metaconhecimento de diversos sistemas de significados, domínio de habilidades técnicas e analíticas também há a necessidade de um enfoque na capacidade de compreensão e interpretação desses sistemas e habilidades que operam essas novas relações de poder que marcam os novos espaços dessas práticas sociais.

Os Multiletramentos se encaixam como uma possibilidade de um caminho pedagógico para lidar com essas transformações por ter suas bases nas interpretações múltiplas, no hibridismo, na heterogeneidade e na construção do conhecimento a partir dos contextos e da subjetividade.

No ciberespaço, como o significado muda em diferentes mídias, com diferentes gêneros e contextos, a multiplicidade dos textos digitais eletrônicos baseados em noções de hibridismo, intertextualidade e hipertextualidade, exige-se uma nova visão, um novo jeito de olhar, um letramento crítico. Como a

definição de letramento crítico não é tarefa fácil, escolhemos apresentar, resumidamente, algumas possibilidades conceituais para o termo, cujos autores possuam uma visão adequada ao propósito deste artigo.

Vasquez (2014), assevera que letramento crítico tem sido tópico de debates por diversos teóricos devido à sua plasticidade de encaixar-se em diversos contextos, fortalecendo-se como uma importante abordagem pedagógica de ensino e aprendizagem. A autora define essa abordagem educacional como um 'jeito de viver' o cotidiano do professor e não como uma estratégia adicional a ser incluída no currículo escolar e, ainda vai mais além nesse ideia, ao dizer que letramento crítico pode ser uma perspectiva através da qual se participe no mundo, tanto dentro quanto fora dos muros da escola. Ainda segundo Vasquez (2014), letramento crítico não serve apenas para romper com, criticar ou pensar reflexivamente sobre os textos, mas também, e principalmente, para uma ação que produza um re-desenho daquele dado texto. Isso só pode ser feito quando se questionam os sistemas dessa produção, o seu próprio lugar no sistema e os discursos que o mantém na posição em que se encontra. Para ela, letramento crítico capacita o sujeito a não apenas reconhecer isso, mas principalmente a romper com essas práticas discursivas colocando alternativas em seu lugar.

Menezes de Souza (2011), ao redefinir o conceito de letramento crítico, enfatiza o aspecto histórico, temporal, político e ético do que é ser crítico. Embora o conceito de crítica já tenha sido abordado em outra parte deste artigo, cremos, neste momento da discussão, ser válido reforçar essa concepção. Para isso, o autor nos remete aos pressupostos de Freire (2005, apud Menezes de Souza, 2011) quando este se refere à conscientização de um esforço de compreensão do mundo a fim de se intervir politicamente nele. Ainda segundo Freire, essa compreensão/conhecimento pode ocorrer de forma ingênua ou mais rigorosa, criticamente. Para isso, é que a ação pedagógica, através do letramento crítico, torna-se primordial, no sentido de promover o afastamento das leituras ingênuas do mundo para desenvolver leituras mais críticas (MENEZES de SOUZA, 2011). O autor ainda nos traz uma importante reflexão a respeito do conceito de letramento crítico quando nos alerta para o fato de que o leitor crítico não pode se excluir da dinâmica sócio-histórica da

produção de sentidos ao ler o mundo, mas assevera que ler criticamente é, não só aprender a escutar as palavras do texto, mas também ‘aprender a se ouvir escutando’, ou seja, perceber-se como ser inseparável do próprio contexto sócio-histórico e dos significados que se adquire dele.

Voltando aos desafios educacionais em relação a essa virada tecnológica e, conseqüentemente epistemológica, nota-se que estes concentram-se, principalmente, em dois pólos: o reconhecimento de uma evidente desigualdade de acesso aos bens tecnológicos por questões socioeconômicas marcadas pela sociedade capitalista, e o grande desafio de lidar com o hibridismo e a heterogeneidade na instituição escola, ainda tão marcadamente linear e baseada em conceitos onde a uniformidade e a igualdade são vistos como objetivos finais.

Entretanto, pesquisadores e educadores têm se engajado em reconhecer essas transformações e sua influência nos espaços educacionais, como também em aprender com elas integrando-as a esse espaço, com tentativas de mudanças de currículos embasados numa filosofia aberta à transformação e à multiplicidade e agência.

2. Os Multiletramentos e o ensino de língua estrangeira

Muitas pesquisas têm sido realizadas dentro da área da Linguística Aplicada sobre a aquisição de segunda língua e o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Inúmeras teorias são apresentadas diferindo desde o conceito que se tem de língua, como estrutura inata ou como instrumento de pensamento e de ação, até e, principalmente, em como acontece a aquisição inicial dessa segunda língua – o inatismo de Descartes, e em oposição, o ambientalismo de John Lock.

Na perspectiva dos Multiletramentos, a linguagem é vista como elemento de agência, a qual não só media a atuação do indivíduo na cultura e na sociedade, como também e, ao mesmo tempo, constrói o discurso em que se insere. Em relação ao sujeito, a linguagem participa da construção de sua identidade, a qual é fragmentada e heterogênea, que se mostra em parte e em parte se constrói (Kress, 2003).

Retomando o conceito de letramento como forma de representação e comunicação construída socialmente por variados modos semióticos, entre eles a linguagem, destaca-se que nesse processo, a noção de uso da linguagem não se limita às fontes discursivas já existentes, mas refaz constantemente essas fontes num processo de ação e interação, construção e reconstrução denominada por Kress (2003, p. 186) como *design*.

Ora, sob esse conceito, mesmo o uso de uma segunda língua pelo aprendiz não se limitaria à capacidade de escolher o correto dentro de um sistema linguístico existente já estabelecido, mas sim, de usar essa competência em múltiplas possibilidades de escolha nos diversos contextos, não como mero usuário, mas sim como agente produtor e transformador de sentidos.

Dessa forma, a proposta dos Multiletramentos de situar o aprendiz como um agente, como tendo parte integrante na construção de seu próprio conhecimento, o qual envolve o reconhecimento das diferenças e as negociações dos possíveis conflitos que surgirem, as possibilidades de interpretações na construção de sentido, além de uma atuação crítica não só diante do sistema já pronto, mas também diante de sua própria ação de escolha, parecem adequar-se às atuais exigências da aprendizagem de uma segunda língua que priorizam objetivos não apenas reprodutivistas, mas com possibilidades de transformação e atuação crítica.

Considerações finais

As teorias dos Multiletramentos revisitam e reconstróem conceitos como conhecimento, língua e educação. Já no início de seus estudos, ainda denominado como letramento, muito mais do que uma tecnologia da escrita, referia-se ao lidar com a leitura e a escrita, não apenas como uma questão técnica, mas como algo situado política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e nas diferentes culturas (LANKSHEAR e KNOBEL, 2003).

Com novas demandas sociais e novas perspectivas tecnológicas, os estudos e pesquisas expandiram o conceito de letramento para além da linguagem, atingindo outros modos semióticos, surgindo as nomenclaturas Novos Letramentos e Multiletramentos, os quais encaixam-se numa nova

epistemologia do conhecimento e da pedagogia, capaz de criar, recriar e negociar sentidos (COPE e KALANTZIS, 2004, 2006).

Nessa nova proposta há a quebra da primazia do conhecimento propositivo, ditado por conteúdos, métodos centrados em técnicas, sem abertura a diferentes interpretações, para dar ênfase a um caráter dinâmico, instável e dialógico.

Nessa perspectiva, agência, autoria, que antes eram tímidas e veladas, tornam-se mais públicas e menos verticalizadas, menos individualistas, com um caráter mais colaborativo (GEE, 2004).

Em termos de aprendizagem de língua, num contexto onde a tecnologia desponta, se os modos de significação são construídos de outras formas, como por exemplo, nos textos multimodais e nos hipertextos, onde sons, imagens, ícones e gráficos têm significação e valor, o paradigma tradicional de ensino de línguas já não se adequará a uma aprendizagem efetiva dentro das novas demandas sociais de negociação com o diferente, tampouco de autonomia. O paradigma tradicional de ensino de línguas propõe conceitos estáticos e homogêneos, enquanto que a teoria dos Multiletramentos propõe modos de representação mais amplos, dinâmicos e negociáveis na construção dos sentidos.

Creemos que essa nova concepção pedagógica dos Multiletramentos que propõe um conhecimento dinâmico, distribuído e colaborativo, poderá contribuir na formação do cidadão ao inserir-se na sociedade atual com suas características pós-modernas.

Referências

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*.

Oxford: Blackwell, 1994.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CANCIAN, R. Pedagogia e Comunicação. Página 3. Disponível em

<<http://educacao.uol.com.br/sociologia/politica-dos-blocos.jhtm>>. Acesso em: 3 dezembro 2016.

- COATSWORTH, J. H. Globalization, growth and welfare in History. In *Globalization, culture and education in the new millennium*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2004, p. 38-55.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- _____. (Org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- EDMUNDO, E. S. G. *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas da pesquisa*. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Conscientização, Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo: Centauro Editora, 2001.
- GEE, J. P. *Situated language and learning*. New York: Routledge, 2004.
- _____. J. P. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. 2 ed. London: Taylor & Francis, 1996.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. Tradução Álvaro Cabral. 3ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 1989/2009.
- JORDÃO, C. M. English as a foreign language. Globalisation and conceptual questioning. *Globalisation, societies and education*, v. 7, n. 1, p. 95-107, 2009.
- KALANTZIS, M; COPE, B. *Literacies*. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2012.
- KALANTZIS, M; COPE, B. *New Learning: elements of a science of education*. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2008.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society*. New York: Routledge. 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling "the new" in New Literacies. In:
LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.) *A New Literacies Sampler*. Peter Lang
Publishing, New York, 2007.

_____. *New literacies: changing knowledge and classroom research*.
Maidenhead: Open University Press, 2003.

MATTOS, A. M. de A. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino
de inglês como língua estrangeira. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 17/1, p.
102-129, jun. 2014.

MENEZES de SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico:
conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.)
Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco
Editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira:
Ideologia linguística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A.* v. 24, n.2. p. 309-340,
2008.

MONTE-MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas:
Expandindo visões sobre a "diferença". *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p.
234-253, jan-jul., 2014.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In:
ROCHA, Cláudia Hisdorf; MACIEL, Ruberval Franco. *Língua estrangeira e
formação cidadã: por discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores,
2013.

_____. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In:
SILVA, K. A.; DANIEL, F.G. de; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO,
A.C.B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: Novos olhares – Volume
II*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 23-50.

MUSPRATT, S.; LUKE A.; FREEBODY, P. *Constructing critical literacies*. St
Leonards, Hampton Press, 1997.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica,
2005.

SUÁREZ-OROZCO, M. M. *Learning in the global era*. Berkeley: University of California Press, 2007.

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. *Globalization, culture and education in the new millenium*. Berkeley: University of California Press, 2004.

VASQUEZ, V. M. *Negotiating critical literacies with young children: 10th anniversary edition*. New York: Routledge, 2014.