

**EPISTEMOLOGIAS DE NOVOS E MÚLTIPLOS LETRAMENTOS,
IDENTIDADE PÓS-MODERNA: repensando perspectivas para o ensino e
aprendizagem de línguas**

Giovani FERREIRA¹

Nara Hiroko TAKAKI²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar epistemologias contemporâneas sobre novos letramentos, múltiplos letramentos, letramentos críticos (CERVETTI et al., 2001; COPE; KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; LEMKE, 2002; MENEZES DE SOUZA, 2007; MONTE MÓR, 2010; ROJO, 2012; TAKAKI, 2012) e identidade pós-moderna (HALL, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2007). Ademais, visa a entender as implicações que tais teorias têm para a formação de alunos/cidadãos críticos na sociedade global atual. Esta reconfigurada pelas tecnologias da informação e comunicação. As perspectivas contempladas ao longo deste artigo nos convidam a repensar e reinterpretar as epistemologias educacionais, performances pedagógicas no intuito de promover o ensino e aprendizagem de língua inglesa (ou/e de L1, L2, LE) de forma colaborativa, transformativa, crítica e ética.

Palavras-chave: Formação continuada de alunos e professores. Letramentos. Identidade pós-moderna.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação e comunicação (doravante TICs) têm sido produtivamente estudadas por diversos teóricos quanto aos seus usos na sociedade em geral, bem como no ensino e aprendizagem de língua materna (L1), língua adicional (LA) e língua estrangeira (LE).

¹ Acadêmico do Curso de Letras: Português/Inglês, da UFMS, Campus de Aquidauana. E-mail: giovaniavril@hotmail.com.

² Orientadora, 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: resignificando 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 em parceria com a Universidade de Manitoba (Prof^ª. Dr^ª. 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 Prof^ª. Dr^ª. Walkyria Monte Mór, ambos da Universidade de São Paulo). E-mail: bobnation@terra.com.br.

O que tem chamado atenção é: como professores e alunos têm lidado com as novas demandas da sociedade reconfigurada pelas tecnologias? De que forma as TICs podem nos ajudar a promover o desenvolvimento de línguas incluindo epistemologias convencionais/tradicionais, teorias pós-estruturalistas, pós-coloniais e teorias referentes aos novos e múltiplos letramentos críticos?

Partindo desse pressuposto, este artigo foi elaborado com o objetivo de repensar e traduzir nossas escolhas, atitudes e práticas pedagógicas para dentro de contextos educacionais nos quais a linguagem, o conhecimento, a construção de sentidos e a identidade pós-moderna são vistos sob uma ótica dinâmica, complexa, crítica e híbrida.

2 LETRAMENTO CRÍTICO E NOVOS LETRAMENTOS: um panorama das definições

Começamos a discorrer sobre letramento, na visão de um de seus precursores: Street (1984). Este abre sua obra seminal, *Literacies in practice and theory*, apresentando dois modelos bem divergentes de letramento: o **autônomo** e o **ideológico**. No modelo **autônomo**, a escrita e leitura não dependem do contexto em que são produzidas e usadas para haver uma interpretação. O conhecimento é adquirido como uma habilidade, um avanço cognitivo, porém não como uma prática social. Já no modelo **ideológico**, o inverso acontece, não que seja uma negação do anterior, pois a prática de leitura, escrita e construção de sentidos é compreendida por meio do contexto social, histórico, ideológico e cultural em que ela é produzida.

Nesse segundo modelo, a compreensão depende do lugar social a partir do qual o aluno/cidadão atribui sentidos ao texto, discurso, gênero ou evento. O letramento aqui deve ser entendido como uma prática discursiva social. Nesse modelo, o aluno/cidadão é capaz de articular um contexto em meio aos outros, acionando sua agentividade de forma crítica e não simplesmente adotando os sentidos já pré-estabelecidos como se eles fossem universais.

O segundo modelo, então, aproxima-se da visão de **letramento crítico** enfatizado por Cervetti et al (2001). Tais autores pressupõem um letrado capaz de reconhecer que a língua e a linguagem apenas representam parcialmente as realidades e que seja, por isso mesmo, capaz de confrontar as diversas “representações” da sociedade com as ideologias embutidas nos textos digitais, por exemplo. Isso requer capacidades múltiplas

para situar tais representações com sua realidade, problematizá-las, posicionar-se em relação a elas. O letramento crítico, assim, visa a incluir o aluno/cidadão atuante no mundo e permite a ação deste no seu contexto local-global a seu favor e a favor do coletivo.

O letramento crítico propicia ao aluno/cidadão ir além da tecnologia da leitura e escrita para um contexto mais amplo. Contexto este de questionamentos contextualizados, o qual capacita o aluno/cidadão a desenvolver a **hermenêutica da suspeita** (RICOEUR, 1978 apud TAKAKI, 2012, p. 157). Passam, então, a existir interpretações críticas por meio da suspeita de ideologias e sentidos ditos privilegiados (por critérios de grupos hegemônicos) na construção de textos multimodais (KRESS, 2010), como no caso dos textos presentes nos celulares, *outdoors*, nas revistas, na televisão e na Internet. Contudo, há que ser ressaltado que quem suspeita não tem a resposta final, apenas constrói verdades sujeitas às suspeitas alheias e às de si mesmo como um sistema contínuo e fluido de significados.

No que concerne aos multiletramentos, Rojo (2012) esclarece que os **letramentos** no plural apontam para “a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2012, p. 13). Dessa forma, os letramentos referem-se às diversas nuances de letramento, como o letramento digital, visual, midiático, crítico, cultural, espacial, matemático, para citar alguns exemplos (KALANTZIS; COPE, 2012).

Em meio às modalidades pluralizadas de letramentos, corroboramos Cervetti et al (2001), para os quais o letramento crítico transpassa todos os outros por propiciar engajamento e expansão de senso crítico do cidadão. Isso acontece pelo fato do letramento crítico exigir um esforço muito maior de avaliação, reflexão, criticidade e agentividade. Estratégias de questionamento e de problematização de posições, por meio das quais o aluno/cidadão atribui sentidos ao texto, são muito mais significativas do que aquelas perguntas de leitura crítica (para a qual os sentidos já estão dados) que exigem que tal usuário extraia informações do texto, como identificar a ideia principal do texto, detectar as intenções do autor, por exemplo. (CERVETTI et al, 2001).

Kress (2010) pontua que os textos multimodais podem ser estudados, explorados, reinterpretados concomitantemente. De acordo com o autor, essa seria uma boa oportunidade para alunos que não possuem, pelo menos, um bom vocabulário e domínio da gramática de uma língua. Desta forma, a utilização de textos verbais ilustrados por

outros textos não verbais pode ajudar os alunos a melhor compreender textos verbalizados em inglês. E é nesse momento que perguntas, como as seguintes, podem ser utilizadas para promover o letramento crítico (CERVETTI et al, 2001; OCEM-LE, 2006; STREET, 1984; TAKAKI, 2011):

*What do these themes, ideas, positionings tell us about the different social groups and different views of the world? What does this image, video tell you about the types of contexts in which it is contagious and replicable? What does/do this/these image, text(s), video(s), assume as knowledge or truth in this particular context? Who are the people involved? Who would recognize this/these images, lyrics, video as relevant to his/her/their communities, places of study, places of work, regions, country, and world? Who would not recognize this/these aspect(s), idea(s), theme(s) and what would be the consequences of not recognizing it/them? Do Africans, Japanese, Pernambucanos, Aquidauanenses, Asians think the way you do? Why? How do you know it? Could you give any example? Are you prepared to change your positioning and ideas? Do you know some word(s)? Which? Do you agree with...? Do you think differently from your friends/ parents...? What's the reality in your society, state and country? And in the world? Why? What can we do to help?*³(Adaptado de CERVETTI et al, 2001).

Outro aspecto relevante para os estudos de letramentos é o uso de outra nomenclatura, formada pela palavra “letramentos” precedida pelo adjetivo “novos”: Novos letramentos. Mas qual seria a razão para inserir “novos” junto à palavra letramentos? O que há de “novo” nos letramentos? Em relação a isso, pesquisas feitas por Monte Mór (2010) tornam-se esclarecedoras. A mesma aponta para uma:

[...] revisão sobre linguagem, comunicação e sociedade, tendo em vista as incontestáveis mudanças percebidas nas últimas décadas, promovidas pelo advento e disseminação de tecnologias e da revisão de conhecimento, *modus vivendi* (interação social, formas de trabalho, relações de poder, dentre outros), comunicação e que teóricos como Kress (2003) e Gee (2004) denominam “mindsets”, com referência às formas de ver e perceber a

³ Perguntas adaptadas das fontes <<http://www.osdemethodology.org.uk/units/highereducation/ctcbooklet.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2014, <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 22 de jun. 2014.

Tradução: O que esses/estes temas, ideias, posicionamentos nos dizem sobre os diferentes grupos sociais e diferentes vistas do mundo? O que esta/este imagem, vídeo diz a você sobre os “tipos” de contextos nos quais é contagioso(a) e disseminado(a)? O que este(s) texto(s), vídeo(s) assume(m) como conhecimento ou verdade nesse contexto particular? Quem são as pessoas envolvidas? Quem reconheceria/tomaria estas imagens, letras de músicas, vídeo como relevantes para sua(s) comunidade(s), lugares de estudo, trabalho, região, país e mundo? Quem não reconheceria tais aspectos, ideias, temas e quais seriam as consequências de não reconhecê-los? Africanos, japoneses, pernambucanos, aquidauanenses, asiáticos pensam como você? Por quê? Como você sabe disso? Poderia exemplificar? Você está preparado para mudar seus posicionamentos/princípios e ideias? Você conhece alguma(s) palavra(s)? Qual/quais? Você concorda com...? Você pensa diferentemente de seus amigos, pais...? Qual é a realidade em sua sociedade, estado, país? E no mundo? Por quê? O que podemos fazer para ajudar?

sociedade (MONTE MÓR, 2010, p. 470).

Percebe-se que as tecnologias promovem outras formas de ver e perceber nossas comunidades e o mundo ao mesmo tempo em que atuamos em tais espaços. E é nesse ponto que o novo ganha destaque. De acordo com Lankshear e Knobel (2003) a digitalidade das nossas vidas diárias e do mundo, propiciada pela chegada de novas tecnologias, provocou mudanças na mente do aluno/cidadão contemporâneo, levando-o a refletir, re-conceituar definições de sujeito, identidade, conhecimento, relações de poder, cultura, aprendizagem, prática pedagógica, educação, em meio às novas mídias.

Desse modo, os novos letramentos exigem um olhar mais expansivo nas formas como aprendemos, ensinamos, estudamos, percebemos e agimos. Portanto, ao utilizar das tecnologias da informação e comunicação é preciso estar ciente de como utilizá-las, para não reproduzir o “vinho velho em garrafas novas”, expressão cunhada por Lankshear e Knobel (2003, p. 54) para referir às práticas tradicionais transpostas para os recursos tecnológicos. Um exemplo disso seria fazer uso de **PowerPoint**, **Datashow** e salas equipadas com outras máquinas para ensinar gramática, itens lexicais, morfossintáticos de forma descontextualizada e acrítica. Seria o ensino tradicional simplesmente transplantado para suportes tecnológicos.

Assim, chamamos a atenção do leitor para o fato de que os novos letramentos implicam uma revisão educacional crítica de ensino e aprendizado, de valores, conhecimentos, identidade, relações de poder, levando em consideração diferentes letramentos, como o visual, o digital, o cultural, o crítico, o convencional. Afinal, os novos letramentos não se esgotam apenas com o uso de novas tecnologias. A preocupação reside na maneira pela qual aplicamos tecnologias ao ensino e aprendizagem à construção de conhecimento, sentido e mundo.

3 MULTILETRAMENTOS E HIPERMODALIDADES

Cope e Kalantzis (2000) caracterizam o termo **Multiletramentos**, para enfatizar duas mudanças específicas nas sociedades contemporâneas. Tais mudanças correlacionam entre si. A primeira é que, devido à constante globalização, as diversidades linguísticas e culturais têm crescido cada vez mais, exigindo a (re) negociação de diferenças pelos cidadãos. Em consonância com isso, acreditamos que o

dissenso seja mais produtivo que o consenso (RANCIÈRE, 2010), no que se refere à criticidade e não à arbitrariedade que finda num centro, num senso comum de meras polarizações (como justo/injusto; vida/morte; Zeus/Hades; céu/inferno; significante/significado). Não que as divergências apontem para um vale tudo de perspectivas, mas os alunos/cidadãos podem expandir seus letramentos críticos, questionar, refletir, recriar as realidades, os contextos que coexistem nas sociedades (MONTE MÓR, 2013). A segunda mudança na sociedade, de acordo com os citados autores, é a provocada pelas novas mídias, as quais propiciam a construção de conhecimento cada vez mais rápida, colaborativa, multimodal, ou seja, os textos em circulação social apresentam-se por meio de diversas semioses de significação e produção de sentidos.

Apesar de as multimodalidades serem comuns na televisão, na Internet, e até mesmo nos jornais impressos, livros, anúncios publicitários, nas revistas, propagandas, em estampas de camisetas, etc., os alunos/cidadãos precisam compreender que tais fenômenos culturais não servem apenas para embelezar outro texto. Desta forma, entendemos que todo “texto é sempre um produto de um trabalho e de uma prática social” (TAKAKI, 2012, p. 141). Depreende-se, então, que as multimodalidades não são neutras, desprovidas de ideologias e questões de poder, pois em sua produção o autor utiliza de suas habilidades, estratégias e conhecimento para tentar persuadir, convencer o aluno/cidadão, reproduzindo hierarquias. Contudo, é o cidadão/leitor quem atribui sentidos ao texto (BAKHTIN, 1999), pressuposto relevante quando se conceitua linguagem, identidade, cultura, letramentos e ensino e aprendizagem de línguas.

Além do conceito de multimodalidades, há outra terminologia que designa diversas manifestações da linguagem, a hipermodalidade (LEMKE, 2002). Segundo esse autor, a hipermodalidade é “um modo para nomear as novas interações de sentido baseadas em palavra, imagem e som na hipermídia [...], nos artefatos semióticos nos quais significantes em diferentes escalas de organização sintagmática estão ligados em redes complexas”⁴(LEMKE, 2002, tradução nossa). Desta forma, a hipermodalidade representa várias modalidades que se encontram e se complementam de forma complexa, formando um ambiente hipermodal, como é o caso dos sites, das páginas da

⁴ Original: “one way to name the new interaction of word-, image-, and sound- based meanings in hypermedia, [...], in semiotic artifacts in which signifiers on different scales of syntagmatic organization are linked in complex networks”. (LEMKE, 2002).

Internet. Nessas páginas existem animações, letras, sons, imagens, ícones, vídeos, *links*, por exemplo.

Corroborando Snyder (1996), os textos eletrônicos são fluídos, multissequenciais. Isso quer dizer que eles são constituídos por diversos textos virtuais e, portanto, híbridos. Desta maneira, alunos/cidadãos, que fazem uso desses textos, são chamados de hiperleitores. Estes, por sua vez, são livres para lerem, construírem sentidos em diversas sequências, em uma ordem de “livre” escolha. Nesse sentido, podem realizar diversas práticas performáticas nesse processo hiperdinâmico (SNYDER, 1996, p. 16-17).

Além disso, o processo de **desconstrução** (DERRIDA, 1997) pode ser desenvolvido. Nesse processo de **desconstrução**, os alunos/cidadãos são levados a fazer reflexões mais expandidas, e passam a indagar sobre valores padronizados, ideologias, estereótipos, consolidados nas sociedades. Há, portanto, uma descentralização do dominante, daquilo que está no centro como sendo o verdadeiro e único. Nesse processo, outros valores, interpretações, posicionamentos vistos como marginais e periféricos, passam a ter espaço. Não se trata de substituir o centralizado (hegemônico) pelo marginalizado, pois assim, uma nova hierarquia existiria e o marginalizado se tornaria o hegemônico. Trata-se de uma desconstrução que possibilita o entendimento de que diversas realidades coexistem, sendo que nenhuma realidade se sobrepõe a outra. Nesse caso, a prática de letramento crítico volta-se para a construção de diálogos informados que propiciam renegociações benéficas para as partes com a minimização de desigualdades (FREIRE, 2005; MENEZES DE SOUZA, 2011).

4 PÓS-MODERNIDADE, RECONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS

Mas como os professores e alunos podem lidar com os aspectos relacionados à natureza dos novos letramentos e multiletramentos no ensino e aprendizagem de língua inglesa com o uso de tecnologias? Menezes de Souza (2007, p. 10) nos alerta que a modernidade visava controlar, categorizar a natureza, a humanidade, no intuito de estabelecer regras para todo o mundo, unificar, modelar a vida das pessoas. Porém, com a pós-modernidade, a conhecida forma modernista, reguladora (que possibilita que alunos reproduzam o que o professor os ensina), começa a ser questionada em meio às

revisões teóricas, às mudanças tecnológicas na informação e comunicação.

A fase atual da pós-modernidade, isto é, o período socio-histórico, intelectual, cultural da sociedade após a segunda Guerra Mundial, acarretou inovações na vida dos alunos/cidadãos, e conseqüentemente na formação de suas identidades. Dessa forma, o sujeito pós-moderno é fragmentado, complexo e paradoxal. Logo, não é possível conceber uma identidade unificada, padronizada, permanente, estável e universal. A identidade do sujeito/aluno/cidadão é formada, transformada e reinterpretada culturalmente (HALL, 2006).

A formação de identidade no âmbito pós-estrutural, por exemplo, do usuário de Internet da rede social Facebook, recusa a ser unificada, universalizada, pois o sujeito da pós-modernidade é híbrido, ou seja, está em constante formação com o(s) seu(s) próprio **eu(s)**, com aspectos políticos, econômicos e sociais em que seu contexto, sua realidade está inserida muitas vezes em detrimento da realidade, do contexto do(s) **outro(s)** (MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 11). Como estamos localizados nesse contexto da pós-modernidade, não faria sentido nos prendermos aos materiais didáticos, currículos que tendem a regularizar, a normatizar e a universalizar o conhecimento. Para tanto, o citado autor, ao argumentar sobre o hibridismo e tradução cultural, enfatiza que as tecnologias devem ser traduzidas, re-contextualizadas de acordo com os contextos e especificidades locais nas quais são utilizadas.

Próximo ao que Menezes de Souza (2007) pauta sobre o ensino e aprendizado totalizante, Chun (2012) enfatiza que os alunos, através do intermédio do professor, podem recriar e re-contextualizar as representações, mensagens, visões de mundo dominantes que os textos da globalidade carregam em sua formação. Em outras palavras, Chun (2012) nos lembra que a globalização é um acontecimento que tanto pode ser homogeneizante quanto heterogêneo. Isso porque em sua manifestação, ela procura padronizar marcas, filmes, por exemplo, para o mundo. Mas em resposta a isso, o aluno/cidadão pode ser capacitado a indagar as realidades globais em relação a sua realidade local (heterogeneidade), em situações em que “o global é trazido em conjunção com o local, e o local é modificado para acomodar o global”⁵ (KUMARAVADIVELU, 2008 apud CHUN, 2012, p. 146, tradução nossa).

Dessa forma, o ensino de inglês como língua internacional e o impacto da

⁵ Original: “the global is brought in conjunction with the local, and the local is modified to accommodate the global”. (KUMARAVADIVELU, 2008 apud CHUN, 2012, p. 146).

globalização que nunca esteve isolado desse ensino – como de outras línguas também – trazem profundas implicações na formação, no ensino e aprendizado de alunos, professores de acordo com Kumaravadivelu (2012). Para este, a legitimação, por exemplo, de valores por meio da globalização de certa forma remete ao conhecimento baseado num centro e à era colonial. Isso exige que o conhecimento perante a globalização seja reconceituado e reorganizado, o que pressupõe uma “quebra”, isto é, a reconceitualização de protótipos e sistemas de ensino que tratam a identidade como unitária e não mutável (KUMARAVADIVELU, 2012). Assim, o conhecimento global e o local podem ser contemplados por meio de textos multi-hipermodais, sem que as diferenças entre culturas e identidades sejam eliminadas. Mas isso vai depender das estratégias, dos conhecimentos epistemológicos e educacionais que os alunos/docentes/cidadãos adotam.

Em relação às práticas de construção de sentido multi-hipermodal, Lankshear e Knobel (2003) salientam que os alunos trazem para a sala de aula familiarização e modos de construção de conhecimento, demonstrando que são capazes de interpretar, lidar com as tecnologias, com as contingências que podem requerer deles a elaboração de raciocínios e reconexões com sinapses de forma inédita. Os autores denominam essa atitude **epistemologia de performance**. Estando familiarizados, os alunos – por tentativa e erro – criam e recriam sentidos de forma dinâmica. Isso nos leva a pensar que os professores são desafiados perante suas filosofias de educação, práticas pedagógicas convencionais, experiências e verdades únicas, já que as mudanças ocorrem tanto na sociedade em geral quanto nas epistemologias de ensino (MONTE MÓR, 2011, p. 312).

No que diz respeito à construção de conhecimento hipermodal, partimos de uma noção crítica de construção de sentido na perspectiva de Cervetti et al. (2001). Para os autores, os alunos necessitam construir sentido para além da conhecida forma convencional, linear. Alunos e professores/cidadãos, nesse caso, estariam melhor engajados num processo no qual utilizam da tecnologia, da escrita digitalizada com imagens, sons, animações, *links*, para construir e promover conhecimentos de forma crítica e contextualizada.

Nas aulas de inglês e durante a construção de sentido em rede virtual, o professor poderia apropriar-se de perguntas não apenas de opiniões, de varreduras de informações explícitas e implícitas no texto, do ponto de vista do autor, mas também perguntas como as que apresentamos anteriormente. Tais perguntas podem estimular os alunos a recriar

sentidos, a pensar de maneira crítica em relação às implicações das suas respostas na sociedade, a se posicionar diante dos fatos e ainda transformar o meio social no qual vivem.

Como visto, devido às contribuições da tecnologia, as diversidades de linguagens e o pluriculturalismo podem estar intimamente ligados às identidades, às práticas sociais dos alunos e aos professores tanto em sala de aula quanto fora dela. Desse modo, por meio de um olhar mais “sofisticado”, de uma hermenêutica crítica no processo de atribuição de sentido a um texto, o professor deve se atentar para promover o ensino de inglês (e de outras línguas) visando a desenvolver rupturas nas verdades consideradas únicas em textos e eventos (TAKAKI, 2011). Nessa perspectiva, reflexão, formação de cidadania participativa, inovadora e transformadora podem ganhar espaços na interpretação e construção de sentido de um texto, contemplando aspectos comunitários e globais, ou seja, conhecimentos, aspectos de contextos locais (CANAGARAJAH, 2005) em relação aos do contexto global.

De acordo com Monte Mór (2010), levar em consideração as contribuições da tecnologia no ensino e aprendizado, requer o entendimento de que a centralidade nos estudos de língua e linguagem pautada na forma tradicional deve ser transformada. A autora salienta que não se trata de uma perspectiva dicotômica, em que há uma mera substituição do tradicional pela nova forma comunicativa tecnologizada. O que se pretende, portanto, segundo a autora, é a renegociação de protótipos, de paradigmas educacionais no intuito de desenvolver formas diferentes de construção de sentido, de interpretações, de habilidades e criticidade. Entretanto, essa tarefa exige mudanças epistemológicas, as quais demandam uma revisão na concepção de ensino, conduzindo, por exemplo, à descentralização de currículos conteudistas. Assim, planos de aula que visam à fixação de aspectos gramaticais e frases estanques, isoladas, descontextualizadas, poderiam dar espaço para aulas mais dinâmicas, criativas em que se discutem encontros epistemológicos dentro das escolas e universidades.

5 LÍNGUA INGLESA OU/E LÍNGUAS INGLÊSAS? EIS UMA ANTIGA QUESTÃO

Em relação ao uso de língua inglesa nas interações entre as pessoas, em salas de aulas, pela Internet, enfim, nas produções de sentidos, as formas/construções

consideradas não padronizadas, de acordo com a gramática normativa da referida língua, são vistas como válidas, pois, de acordo com Pennycook (2004), elas fazem sentido para os alunos/cidadãos da língua e para as diferentes comunidades locais que as utilizam; além de trazerem questões de poder, de política, de cultura, dentre outras, em suas formações.

Para Pennycook (2004) não há um inglês padrão, já que pelo mundo todo existem variedades e “formas de inglês/ingleses” que são emergentes e que fogem da norma culta e que precisam ser consideradas. Para isso, ele usa a palavra “*Englishes*” no plural, a fim de salientar amplamente os diversos paradigmas e políticas da língua inglesa mundo afora. O referido autor ainda salienta o surgimento dos “*New Englishes*”, pois muitas palavras estão sendo ressignificadas de acordo com contextos locais.

Os “*Englishes*” ou “*New Englishes*” de acordo com Jenkins (2009) “foram, e ainda são, pela maior parte, aprendidos como segunda língua ou como uma língua com um repertório multilíngue mais amplo de aquisição.”⁶ Assim sendo, há uma gama de variedades do inglês ou dos “ingleses” no mundo sendo ensinados, aprendidos e utilizados por usuários/cidadãos não nativos. Desta forma, aspectos referentes à prosódia, à fonologia, à sintaxe e morfologia em geral, por exemplo, têm sofrido alterações as quais são desvios da gramática normativa de países que possuem a língua inglesa como primeira língua/língua materna. Entretanto, não se trata de um vale tudo, mas de profundas reflexões em meio às complexidades.

Consideramos tais posicionamentos fundamentais, pois:

[...] a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21).

Segundo o referido autor, os sujeitos usuários da língua em questão (ou de qualquer língua materna (L1), segunda língua (L2) e/ou língua estrangeira (LE)) não devem ser tratados como agentes assujeitados de sistemas autocráticos, tirânicos, mas, como alunos/cidadãos/agentes dos seus próprios conhecimentos, possuindo suas próprias escolhas. E, nesse sentido, eles são responsáveis pelas decisões e condutas adotadas por si mesmos.

⁶ Original: *New Englishes “were, and still are, for the most part, learnt as second languages or as one language within a wider multilingual repertoire of acquisition”*. (JENKINS, 2009).

Nesse processo da política linguística, Canagarajah (2013, p. 49) argumenta que práticas linguísticas são aprimoradas, reinventadas, negociadas localmente (e com línguas não locais) sob uma construção crítica, enriquecedora; propiciando trocas de valores e de interesses de forma pluralística e criativa, contribuindo para novas formas de uma língua franca (como tem sido visto o Inglês), caracterizando o que o autor chama de *translingual practice*, ou seja, prática translíngua.

Maciel (2013, p. 243) enfatiza que pesquisas fundamentadas em filosofias pós-coloniais propiciam que modelos de falantes nativos sejam desconstruídos e ressignificados, assim a visão ocidentalista do ensino de línguas e culturas pode ser repensada sob uma perspectiva heterogênea, enfatizando, portanto, práticas locais-globais. Maciel (2013, p. 243) assinala a importância de pesquisas de caráter qualitativo e de natureza etnográfica crítica “que leve em consideração a complexidade das políticas públicas para o ensino de línguas no Brasil e para a formação de professores”. Segundo o referido autor, o conhecimento local poderá ganhar crédito e o professor poderá expandir seu senso crítico em relação a suas experiências e às propostas institucionais implementadas localmente num nível micro sem perder de vista interconectividades.

Concordamos com Maciel (2013, p. 255-258) que, na formação de professores, os trabalhos colaborativos entre escolas públicas e universidades que levem em consideração as propostas, referências e orientações dos documentos oficiais, são de importância capital. Em função disso, os conhecimentos e práticas locais são contemplados, negociados, reconstruídos, valorizando verdades no plural. Estas, situadas contextualmente, sujeitas às alterações, o que requer constantes diálogos “que levem em consideração a formação continuada de professores por intermédio das políticas linguísticas.” (MACIEL, 2013, p. 258).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem tratada de forma convencional, estrutural, traduzida como o ato de “ensinar”, estudar, aprender Inglês (ou L1, L2, LE) apenas por meio de frases estanques, aspectos linguísticos, do mais fácil para o mais complexo, de forma linear, deslocado de contextos socio-históricos (MONTE MÓR, 2011), torna-se questionável na sociedade digital e global em que vivemos. Os alunos/cidadãos precisam lidar (e também sabem muitíssimo) com as novas formas de construções de sentidos e saberes multi-

hipermodais que transpassam a sociedade atual e conseqüentemente suas identidades, sociedades e vida. Assim sendo, o conceito estrutural e homogêneo da linguagem precisa ser repensado para as novas demandas de informações, comunicações, produção e renegociação de sentidos colaborativamente. É na interação interdiscursiva com o outro que se atribui e reatribui, constrói e desconstrói, cria e recria sentidos à realidade, aos textos (BAKHTIN, 1999) e ao mundo.

FERREIRA, Giovani; TAKAKI, Nara Hiroko. Epistemologias de novos e múltiplos letramentos, identidade pós-moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 119-133, nov. 2014.

EPISTEMOLOGIES OF NEW AND MULTIPLE LITERACIES, POST-MODERN

IDENTITY: rethinking perspectives for the teaching and learning of languages

ABSTRACT

This paper presents contemporary epistemologies about new literacies, multiple literacies, critical literacies (CERVETTI et al., 2001; COPE e KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR e KNOBEL, 2003; LEMKE, 2002; MENEZES DE SOUZA, 2007; MONTE MÓR, 2010; ROJO, 2012; TAKAKI, 2012) and post-modern identity (HALL, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2007). It aims at understanding the implications that such theories have in the development of critical students/citizens in contemporary global society, which is reconfigured by information and communication technologies. In doing so, the perspectives presented in this paper, invite us to rethink, and reinterpret the educational epistemologies, the pedagogical performances in order to promote the teaching and learning of English (or/and of L1, L2, LE) in collaborative, transformative, critical and ethical ways.

Keywords: *Continuous students and teachers' education. Literacies. Post-modern identity.*

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Vanessa. (Coord.). **OSDE critical thinking course**. [Online]. Disponível em: <[http://www.osdemethodology.org.uk/units/highereducation/ctcbooklet .pdf](http://www.osdemethodology.org.uk/units/highereducation/ctcbooklet.pdf)>. Acesso em: 11 de maio 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia de Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

CANAGARAJAH, A. S. *Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies*. In: CANAGARAJAH, A. S. **Reclaiming the local in language policy and**

practice. New York: Routledge, 2005.

CANAGARAJAH, A. S. Navigating language politics: a story of a critical praxis. In: NICOLAIDES, N. et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

CERVETTI, G. et al. *A Tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. **Reading Online**, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 11 de maio 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

CHUN, C. W. *The multimodalities of Globalization: Teaching a YouTube Video in an EAP Classroom*. **Research in the Teaching of English**, University of Southern California, v. 47, n. 2, p. 145-170, 2012.

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

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JENKINS. J. **World Englishes. A resource book for students**. New York: Routledge, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. Canada: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. *Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching as an International Language: The case for an Epistemic Break*. In: ALSAGOFF, L. et al. **Teaching English as an International Language. Principles and Practices**. New York: Routledge, 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies. Changing Knowledge and classroom learning**. London and New York: Open University Press, 2003.

LEMKE, J. **Travels in hypermodality**. Disponível em: <<http://hem.bredband.net/sigrunr/lemke02hyper.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de Línguas. In: NICOLAIDES, N. et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias-conhecimentos de línguas**

estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. CMC, Hibridismo e Tradução Cultural: Reflexões. In: BRAGA, D. B. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas: Unicamp, 2007.

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

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas e novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **R. Let. & Let.** Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476, 2010.

MONTE MÓR, W. *Critical Literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialects between the global and the local*. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. **Formação de professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PENNYCOOK, A. *Critical Moments in a TESOL Praxicum. Pedagogies and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, N. et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RANCIÈRE, J. *The Ignorant Achoolmaster - Five Lessons in intellectual Emancipation*. California: Stanford University Press, 1991.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SNYDER, I. *Hypertext. The electronic labyrinth*. Melbourne: Melbourne University Press, 1996.

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

TAKAKI, N. H. **Leitura na formação de professores de Inglês da rede pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

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

Recebido em 03 de julho de 2014.

Aprovado em 12 de setembro de 2014.