

LETRAMENTOS DIGITAIS E AMPLIAÇÕES DAS NOÇÕES DE TEXTO E DE LEITURA¹

DIGITAL LITERACIES AND THE EXPANDINGS OF THE CONCEPTIONS OF TEXT AND READING

Walter Vieira Barros
UFCG

Resumo: Este artigo objetiva discutir acerca das transformações que as tecnologias digitais têm promovido nas concepções de letramento(s), de texto e de leitura, bem como discutir sobre as implicações de tais mudanças para o ensino de línguas. A base epistemológica que fundamenta a escola tem sido desafiada pelas práticas sociais contemporâneas, ressaltando a importância do desenvolvimento de epistemologias digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Estas epistemologias, que podem contribuir para a redução do descompasso entre escola e sociedade, neste trabalho, diz respeito às teorias de letramentos, mais especificamente a perspectiva dos letramentos digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) aliada ao letramento crítico (MONTE MÓR, 2013). A natureza das práticas sociais, e das produções textuais, contemporâneas é mais colaborativa, fluida e criativa, em que os usuários estão ativamente engajados. Tais aspectos podem ser considerados no ensino de línguas, enfatizando seu caráter educativo e não apenas linguístico-estrutural.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Letramentos digitais. Texto. Leitura. Ensino de línguas.

Abstract: *This paper aims to discuss the changes influenced by the digital technologies in the conceptions of literacy(ies), text, and reading, as well as the implications of those changes for language teaching. The epistemological basis that underlies the school practices has been challenged by the contemporary social practices, highlighting the importance of developing digital epistemologies (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). These epistemologies, which can help reducing the discrepancy between school and society, in this paper, are related to literacies theories, specifically the digital literacies perspective (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) in line with critical literacy (MONTE MÓR, 2013). The nature of contemporary social practices, and textual productions, is more collaborative, fluid, and creative, in which users are actively engaged. Such features could be considered in language teaching, emphasizing its educational aspect, not only the linguistic-structural one.*

Keywords: *Digital Technologies. Digital literacies. Text. Reading. Language teaching.*

¹ Este trabalho é parte das discussões teóricas de uma pesquisa de mestrado em andamento, com defesa prevista para julho de 2019, que está inserida na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

1. INTRODUÇÃO

A base epistemológica a partir da qual a escola aborda o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, conforme explicam Lankshear e Knobel (2003), tem se tornado obsoleta e tem sido “desafiada” pelas novas práticas da contemporaneidade, especialmente com o advento das tecnologias digitais. Os autores ressaltam a necessidade de desenvolvimento de epistemologias digitais – termo guarda-chuva para se referir às questões e aos aspectos da sociedade digital, que poderiam ser levados em consideração pelos educadores.

Dessa forma, as práticas pedagógicas no cotidiano escolar e “a formação de professores deve[m] considerar que esse mundo em que estamos inseridos oferece novas formas de se fazer sentido” (TAVARES; STELLA, 2014, p. 85) e, assim, contribuir para a redução do descompasso entre escola e sociedade, apontado por Menezes de Souza (2011a) e Tavares e Stella (2014).

Partindo das considerações expostas, enfoco, neste artigo, a perspectiva teórica dos letramentos digitais, com o intuito de discutir acerca das transformações que o advento das tecnologias digitais tem promovido nas concepções de letramento(s), de texto e de leitura, bem como discutir sobre as implicações de tais mudanças para o ensino de línguas.

O presente artigo está estruturado em quatro seções, além desta Introdução e das Considerações finais. A primeira, apresenta características das mentalidades que se constroem na sociedade conforme as práticas sociais de cada época; a segunda, trata de alguns conceitos de letramento(s); a terceira, aborda as concepções acerca de letramento(s) digital(ais); e a quarta, discute sobre as ampliações das noções de texto e de leitura, de acordo com uma epistemologia digital.

2. MENTALIDADES

As TIC “impuseram-se como um elemento cada vez mais importante de mudança nos modos de viver, pensar e comunicar” (PISCHETOLA, 2016, p. 9). Elas são resultados de transformações sociais mais amplas, ao mesmo tempo que também geram mudanças na “comunicação e nas formas de interação [...] cujas conseqüências se fazem notar nos modos de construção de conhecimento, nas interações sociais, nas formas de ler e perceber o mundo” (MONTE MÓR, 2010, p. 469), constituindo uma nova mentalidade (*new mindset*).

Segundo Lankshear e Knobel (2007), mentalidade se refere a um ponto de vista ou a uma perspectiva a partir da qual experienciamos o mundo; interpretamos, construímos sentidos e agimos. Ao pensar sobre a sociedade contemporânea, os autores identificam duas mentalidades. A primeira, denominada ‘físico-industrial’, assume que a sociedade contemporânea continua igual ao que era há algumas décadas, porém mais “tecnologizada”. Dessa forma, entende-se que não houve mudanças na sociedade, apenas uma maior presença de novas tecnologias, que ajuda a realizar de forma mais rápida o que já se fazia. Nessa perspectiva, as novas tecnologias seriam uma nova roupagem ou um novo meio para práticas que continuam as mesmas de uma conjuntura social anterior, em que as coisas eram realizadas por meio de repetições, desenvolvimento de rotinas, treinamentos etc. baseados em

“suposições duradouras sobre corpos, materiais, propriedades e formas de posse, princípios e técnicas industriais, textos físicos, negociações face a face (com aproximação física)”² (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10, tradução minha).³

Na segunda, denominada ‘ciberespaço-pós-industrial’, o mundo contemporâneo é visto como diferente do que era há algumas décadas e que essas mudanças continuam aumentando, de forma que, em alguns anos, a sociedade apresentará transformações que a diferenciara do que é hoje. Entende-se, de acordo com essa segunda mentalidade, que as mudanças na contemporaneidade são ontológicas e relacionadas ao desenvolvimento das TIC, ao possibilitarem que “pessoas imaginem e explorem novas maneiras de fazer coisas e novas maneiras de ser/estar”⁴ (LANKSHEAR, KNOBEL, 2007, p. 10) no mundo, ao invés de entender as tecnologias como ferramentas que apenas possibilitam que algo convencional possa ser realizado de uma forma mais “tecnologizada”.

Por fim, os autores explicam que as pessoas vinculadas à primeira mentalidade, que operam no espaço físico, valorizam a escassez, o controle e o monopólio. Nessa perspectiva de ter a escassez como um fundamento básico, credencia-se autoridades que criam metas a serem atingidas e que determinam certas realizações como sendo “bem-sucedidas”, isto é, valoriza-se a falta e propõe-se o que e como tal falta deve ser superada ou preenchida. As pessoas vinculadas à segunda mentalidade, que operam no ciberespaço, valorizam a dispersão, a distribuição, a colaboração, as relações, as conversas e as conexões.

Ao pensar no papel da escola, pode-se perceber que, embora os alunos estejam situados na segunda mentalidade, as práticas escolares operam de acordo com a primeira. Isso demonstra um descompasso entre as práticas sociais do mundo contemporâneo, em que os alunos estão inseridos, e o que é praticado e valorizado na escola. Esta última ainda parece seguir uma lógica conteudista, situada na primeira mentalidade: estabelecem, de forma universal e neutra, o que os alunos não sabem, como e em que sequência devem aprender para superar a escassez identificada.

A segunda mentalidade, ciberespaço-pós-industrial, é mais fluida, colaborativa e distribuída que a primeira, centrada na solidez, no individual, na escassez e no monopólio. Operar a partir dessa perspectiva não implica dizer que a escola abandonará ou irá desconsiderar o conhecimento já produzido ao longo da história (organizado em disciplinas escolares), mas que esses conhecimentos podem ser abordados não em termos de transmissão e absorção, mas de performance. Em outras palavras, os conteúdos mobilizados são entendidos como recursos para construção, intercâmbio e negociação de sentidos em contexto onde pessoas agem de forma colaborativa, autêntica e guiada por propósitos significativos para um grupo determinado (cf. LANKSHEAR, KNOBEL, 2003, 2007).

Dessa forma, é fundamentado na perspectiva dos letramentos digitais que busco discutir acerca das transformações que o advento das TIC tem promovido nas concepções de letramento(s),

² “[...] longstanding assumptions about bodies, materials, property and forms of ownership, industrial techniques and principles, physical texts, face to face dealings (and physical proxies for them)”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10).

³ Todas as traduções presentes neste texto foram feitas pelo autor. Feito este esclarecimento, não utilizarei, nas próximas traduções, a expressão “tradução minha”.

⁴ “[...] people imagining and exploring new ways of doing things and new ways of being [...]”. (LANKSHEAR, KNOBEL, 2007, p. 10).

de texto e de leitura, bem como discutir sobre as implicações de tais mudanças para o ensino de línguas. No entanto, antes de explicar o que seriam os letramentos digitais, é preciso abordar, de forma breve, os diferentes conceitos de letramento(s) e situar em que perspectiva teórica de letramentos estou inserido. Isso porque, de acordo com Buzato (2010), ao utilizar o termo ‘letramento(s)’, as perspectivas teóricas trazem consigo uma concepção de letramento(s) antes de conceituar o que seria(m) o(s) letramento(s) digital(is).

3. (MULTI) (NOVOS) LETRAMENTO(S): ALGUNS CONCEITOS

Palavras novas surgem pela necessidade de configurar e nomear um novo fenômeno que ocorra na sociedade. Segundo Soares (2009), o termo ‘letramento’ é uma tradução, para o português, da palavra da língua inglesa *literacy*. Esta palavra surgiu depois da negativa *iliteracy* que está registrada no Dicionário Inglês Oxford desde 1660, enquanto *literacy* só foi registrada no fim do século XIX, devido a mudanças, ou novos fenômenos, que surgiram nessa sociedade. Ainda de acordo com essa autora, o termo ‘letramento’ foi utilizado pela primeira vez no Brasil, no final do século XX, mais precisamente em 1986 na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* de Mary Kato, e, mais tarde, em 1988, no livro de Leda Verdiani Tfouni, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*.

Ao problematizar a definição de letramento, Soares (2009) explica que há duas dimensões: a individual e a social. A dimensão individual de letramento se restringe à posse das habilidades de ler e escrever, possibilitando, assim, que o letrado consiga ler textos mais simples/básicos. Já na dimensão social, o letramento é visto como prática social, ou seja, não é apenas um conjunto de habilidades individuais, mas práticas sociais associadas à leitura e à escrita por meio das quais o sujeito engaja-se em seu contexto social.

Em relação à dimensão social do letramento, há interpretações conflitantes: a) uma de perspectiva progressista liberal, que entende as habilidades de leitura e escrita como associadas a seus usos reais para atender exigências sociais, que definiu letramento em termos de funcionalidade – habilidades necessárias para o *funcionamento adequado* do cidadão em um contexto social; e b) uma perspectiva revolucionária, em que o letramento deixa de ser visto como “‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido” (SOARES, 2009, p. 74, grifo do autor), para ser entendido como práticas construídas socialmente, que fazem uso da leitura e da escrita, e podem reforçar ou contestar valores, tradições e relações de poderes na sociedade.

É possível estabelecer um paralelo entre essas duas interpretações da dimensão social do letramento com os modelos autônomo e ideológico de Street (1995/2014).⁵ Segundo esse autor, o modelo autônomo seria um conjunto de habilidades neutras e universais, e o ensino do letramento – tais habilidades – por si só traria efeitos sociais para os indivíduos iletrados, independentemente das condições (sociais e econômicas) que contribuíram para tal condição (iletrado). Já no modelo ideológico, o letramento deixa de ser visto como algo neutro e passa a ser entendido como prática social, em

⁵ A referida obra foi publicada em língua inglesa no ano de 1995. Porém, foi consultada a tradução de Marcos Bagno, publicada em 2014, indicada nas referências deste artigo. Feito este esclarecimento, farei referência ao longo do texto à tradução de 2014.

que seus significados e práticas são sempre questionados, uma vez que “[...] são sempre ‘ideológicos’, estão sempre situados em uma visão de mundo particular”⁶ (STREET, 2003, p. 78, grifo do autor).

Mais recentemente, dando continuidade às pesquisas sobre letramentos, há as perspectivas dos novos letramentos e dos multiletramentos. A primeira corrente teórica ocorre como uma necessidade de expandir a noção liberal de letramento, ou o modelo autônomo de letramento, como define Street (2014). Essa revisão conceitual de letramento foi impulsionada principalmente por três fatores (cf. LANKSHEAR; KNOBEL, 2011): a pedagogia crítica de Paulo Freire, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos sessenta e a emergência dos estudos socioculturais. Os referidos autores definem letramentos, no plural, como “[...] maneiras, reconhecidas socialmente, em que pessoas geram, comunicam e negociam significados [...] por meio de textos”⁷ – ‘letramentos’ passam a ser entendidos como práticas sociais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 33).

Em relação ao adjetivo “novos” de novos letramentos, Lankshear e Knobel (2011) argumentam que está relacionado ao período de mudanças históricas, sociais, culturais, econômicas etc., e que as práticas influenciadas por tais mudanças – novos letramentos – só perderão o *status* de “novos” quando essas mudanças estiverem bem estabilizadas e consideradas como convencionais. Com isso, os autores caracterizam “novos” como formado por uma dimensão tecnológica e uma dimensão *ethos*. A primeira diz respeito à inscrição das tecnologias digitais nas práticas sociais, formas de se comunicar, interagir e produzir sentidos, bem como na concepção de texto que passa a ser cada vez mais multimodal. Na segunda dimensão, *ethos*, os autores discutem que as práticas sociais têm natureza mais participativa, colaborativa e descentralizada do que individual e centrada no autor, como era tradicionalmente, sem, necessariamente, fazer uso das tecnologias digitais.

Com a globalização, as mudanças socioculturais e o constante surgimento das novas tecnologias digitais, o *New London Group* (1996), a partir das discussões acerca do futuro do ensino de letramento, chegou à noção de multiletramentos. A escolha desse termo se deu devido a dois argumentos: o primeiro remete à multiplicidade de canais de comunicação, de mídias e de modos de construção de significado (visual, áudio, espacial etc.) na concepção de texto; e o segundo argumento diz respeito à crescente diversidade cultural e linguística local e sua constante conectividade com o global. Embora apresentem nomenclaturas diferentes, ‘novos letramentos’ e ‘multiletramentos’, essas perspectivas não estão em polos opostos, pelo contrário, ambas dialogam e se complementam.

É nessa perspectiva de entender letramentos como práticas socioculturais, conforme as discussões empreendidas na noção do modelo ideológico de letramento, na perspectiva dos novos letramentos e na pedagogia dos multiletramentos, que me situo e, a partir da qual, busco entender os letramentos digitais.

⁶ “[...] are always ‘ideological’, they are always rooted in a particular world-view”. (STREET, 2003, p. 78).

⁷ “[...] socially recognized ways in which people generate, communicate, and negotiate meanings, [...] through the medium of encoded texts”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 33).

4. LETRAMENTO(S) DIGITAL(IS)

Na esteira do que Lankshear e Knobel (2011) e o *New London Group* (1996) discutem sobre as implicações das TIC na natureza das práticas sociais, Santaella (2008, p. 48), argumenta que “ler, perceber, escrever, pensar e sentir adquirem características inéditas” nesse(s) novo(s) meio(s) ou ambiente(s) propiciado(s) pelas novas tecnologias. Situando tais argumentos na perspectiva teórica aqui adotada, Lankshear e Knobel (2006, 2008) e Knobel e Lankshear (2017) explicam que precisamos expandir o conceito de letramentos para letramentos digitais.

Segundo Nascimento (2014) e Lankshear e Knobel (2006, 2008) há dois grandes grupos de definições de letramento digital: definições operacionais padronizadas e definições conceituais. As definições do primeiro grupo entendem letramento digital como o domínio de habilidades específicas para usos padrões no manuseio das tecnologias digitais. As definições do segundo grupo dizem respeito a ideias mais gerais, considerando letramento digital como relacionado ao lidar com ideias e não com teclas, isto é, relacionadas a um ideal do que seria ser capaz de entender, comunicar e avaliar ideias e informações em ambientes digitais, cada vez mais multimodal e multimidiático (cf. KNOBEL; LANKSHEAR, 2017).

Podemos perceber que, embora os dois grupos tratem letramento digital de formas diferentes, ambos convergem ao defini-lo como conjunto de habilidades e procedimentos que precisam ser adquiridos para que o letrado digital possa utilizar as TIC de forma proficiente e eficaz em diferentes contextos; são habilidades voltadas para o lidar com ideias e informação ou voltadas para o manuseio de determinado dispositivo.

Ainda em relação às definições de letramento digital, Lankshear e Knobel (2006) explicam que há três fundamentos ou abordagens dominantes (*mainstream*) que são utilizadas, mas que deveriam ser evitadas: 1) ter como foco uma definição técnica da informação, em que se considera letramento digital qualquer tipo de interação mediada por texto, no meio digital, para transmissão ou recebimento de informação; 2) ter como foco uma postura em relação a informação centrada nos conceitos de credibilidade e veracidade; e 3) ter como foco a ideia de letramento digital como algo (*it*) ou uma coisa (*a thing*). O problema desses três fundamentos dominantes é a redução de letramentos a alguma habilidade ou conjunto de algumas habilidades preestabelecidas, por isso definem letramento digital no singular. Essa noção sustenta a ideia de que letrado digital seria alguém que domina tais habilidades e, portanto, seria apto a “[...] aplicar uma tecnologia ‘neutra’ de diferentes maneiras e para diferentes propósitos”⁸ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 16, grifo dos autores).

Traçando um paralelo com as discussões iniciais sobre letramento, tal forma de pensar sustenta algo criticado por Street (2014) acerca do modelo autônomo de letramento: a ideia de que o domínio de determinadas habilidades (neutras) já causaria impactos sociais na vida dos, agora, letrados. Embora as discussões tenham avançado nos estudos sobre letramentos, quando se envolve as TIC em tais discussões percebe-se uma retomada a argumentos iniciais, já superados, em que se tinha como

⁸ “[...] apply a «neutral» technology in different ways and for different purposes”. (LANKSHEAR, KNOBEL, 2006, p. 16).

base a ideia de habilidades neutras que, ao serem adquiridas e dominadas, poderiam universalmente serem utilizadas em diferentes contextos.

A maneira como entendo letramento digital é mais ampla e busca evitar definições ou grupos de definições binários/dicotômicos centrados em conjuntos de habilidades neutras e universais. Segundo Street (2014), deve-se evitar o que ele denomina de teoria da ‘grande divisão’, que, relacionada aos letramentos digitais, seria evitar a polarizações, como as criticadas por Buzato (2007): letramento tradicional e letramento digital, cultura do papel e cultura da tela; bem como evitar a noção de um continuum entre tradicional e digital, pois tal noção sugere a existência de polos hegemônicos.

Desse modo, parto de uma perspectiva sociocultural, tendo como base as discussões sobre o modelo ideológico de letramentos, os novos letramentos e os multiletramentos. Por isso, fundamentado em Buzato (2006, 2007), Knobel e Lankshear (2017), Lankshear e Knobel (2006, 2008), Nascimento (2014), Nascimento e Knobel (2017) e Takaki (2012), trato *letramentos digitais*, no plural, uma vez que entendo letramentos digitais como termo/conceito para se referir à “[...] miríade de *práticas sociais* e de concepções de *engajamento na construção de sentidos mediados por textos* produzidos, recebidos, distribuídos, intercambiados etc., via codificação digital”⁹ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 5, grifo meu).

Outra maneira de conceituar letramentos digitais, que dialoga com a definição apresentada no parágrafo anterior é “uma visão dos letramentos digitais como *redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC*”, sendo tais letramentos sempre situados em contextos socioculturais específicos (BUZATO, 2007, p. 168, grifo do autor).

Nessa perspectiva, Buzato (2006) explica que não se espera do cidadão, do aluno e do professor apenas o domínio das habilidades necessárias para o manuseio das tecnologias, mas que eles pratiquem as tecnologias socialmente. No entanto, há os entusiastas acríticos, alinhados à concepção de letramento digital no singular, que veem as tecnologias

como ferramentas neutras, isto é, livres de decisões e coerções de natureza cultural e ideológica, para o acesso à informação, e que, frequentemente, vêem a própria informação obtida via TIC como fim, e não como início de um processo de construção de conhecimento que está estreitamente relacionado com o contexto sociocultural em que a informação é utilizada. (BUZATO, 2006, p. 8).

Dessa forma, discutir sobre letramentos digitais envolve pensar em formas de se engajar nessa sociedade atual, complexa, globalizada e digital (TAKAKI, 2012). No entanto, conforme adverte Braga (2010), os avanços das TIC foram financiados por grupos dominantes, devido a interesses comerciais que acabavam incentivando mais investimento no desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias. Disso, resultou uma sofisticação dos recursos técnicos e uma queda no preço das TIC, que as popularizaram, ficando mais acessíveis à população.

Braga (2010, p. 375) explica que “a tecnologia, como qualquer produto social não é neutra: sua criação ou adoção por comunidades específicas é guiada por interpretações sobre o potencial que

⁹ “[...] myriad social practices and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged, etc., via digital codification”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 5).

elas têm para satisfazer necessidades sociais específicas”. Isso é de extrema relevância e poderia ser considerado para que a utilização das TIC na educação, por exemplo, não resulte na valorização, imposição e reprodução de modelos dominantes, uma vez que, conforme discute a autora, as tecnologias servem paradoxalmente a propósitos sociais antagônicos: a) valorizam a concentração de poder de grupos dominantes; b) potencializam o acesso de grupos sociais desfavorecidos a modos de participação social mais democrática, possibilitando o embate entre o global e o local.

Por isso, é importante pensar os letramentos digitais numa perspectiva sociocultural e não meramente operacional. Ao priorizar o aspecto sociocultural em sua prática, os educadores, conforme explicam Duboc e Ferraz (2011, p. 22), abrem espaço para que sua prática seja acompanhada “de uma orientação crítica, pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico”.

Tal perspectiva crítica pode contribuir para a percepção do aluno de seu papel ativo na transformação da sociedade (cf. JORDÃO; FOGAÇA, 2007), possibilitando que os alunos se percebam como capazes de agir sobre o mundo explorando, também, possibilidades de engajamento social que se ampliam com o advento das TIC. Logo, entendemos que tratar letramentos digitais, no plural, partindo de uma perspectiva sociocultural, envolve práticas fundamentadas por um trabalho de letramento crítico.

4. TEXTO E LEITURA

De acordo com Monte Mór (2013, p. 42), na perspectiva dos letramentos, mais especificamente pelo viés do letramento crítico, parte-se “da premissa de que linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” e que configura representações da realidade em textos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Barton e Lee (2015) explicam que, ao tratar das tecnologias digitais, é importante entender que elas também são parte de transformações sociais, foram/são construídas socialmente e, portanto, não são ferramentas neutras ou geradoras automáticas de impactos. Além disso, os autores ressaltam o papel fundamental da linguagem nessas mudanças do mundo contemporâneo, “que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos” (BARTON; LEE, 2015, p. 13). Isso reafirma a ideia de que é preciso conceber tecnologias e linguagem como elementos constitutivos de práticas sociais, que influenciam e são influenciados pelas transformações da sociedade atual.

Logo, percebe-se que, com as TIC, as possibilidades de configurações de realidades em textos são ampliadas para além do verbal escrito. ‘Texto’, na perspectiva dos letramentos, não se restringe apenas ao texto escrito, mas a “qualquer unidade de sentido percebida como tal por um determinado grupo social. Portanto, um texto é qualquer construção de significado [...] seja ela verbal ou não-verbal” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 88).

Texto é entendido como materialização, que representa posições culturais, ideologias e discursos (cf. LUKE; FREEBODY, 1997; JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Por influência das TIC, o texto deixa de se apresentar ou deixa de se materializar apenas, ou primordialmente, por meio do *modo representacional* (KRESS, 2000) verbal escrito. Em uma epistemologia digital, o texto apresenta-se “amal-

gamado por meio da aproximação e justaposição de formas de expressão inovadoras, dentre as quais textos, imagens, sons, gráficos, *emoticons*, *hyperlinks*, cujas significações, vale dizer, sofrem variações culturais” (DUBOC, 2012, p. 77, grifo da autora).

O ‘texto’ passa a “[...] cobrir todos os modos de artefatos multimidiáticos por meio dos quais as pessoas possam ler e escrever, interpretar e produzir sentidos em suas vidas cotidianas” (LANKSHEAR; KNOBEL; CURRAN, 2013, p. 1). Desse modo, a concepção de texto, e do próprio processo de construção de sentidos, deixam de ser entendidos como relacionados apenas ao modo verbal-escrito para englobar outros modos de representação (KRESS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). A multimodalidade, segundo Kress (2000), diz respeito à descentralização da escrita como único ou principal modo para construção de sentidos. Com isso, outros modos de representação (visual, sonoro, espacial etc.) se igualam a esse *status* que tinha a escrita, na construção de sentidos a disposição do “leitor/autor” (cf. MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 133).

Com essa ampliação do conceito de texto, ancorada por uma orientação crítica, amplia-se também o conceito de leitura. Dessa forma, leitura, segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), deixa de ser entendida como um processo de decodificação, de busca e/ou extração de um sentido preconcebido para um processo de construção, em que leitores também são entendidos como construtores de sentidos. Essa ampliação desestabiliza a representação convencional de um autor como criador de um ‘sentido original’ codificado no texto (verbal-escrito) e que deveria ser decifrado, extraído, ou desvendado por um leitor.

O sentido, na perspectiva dos letramentos, é entendido como construído “[...] em um contexto de relações de poderes, de relações sociais e históricas”¹⁰ (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p.6) e não um simples produto neutro, oriundo das intenções de um indivíduo/autor. O leitor passa a também assumir um papel mais ativo e autoral na construção de sentidos, ele “adquire o papel de ‘autor’ do texto lido” (BRASIL, 2006, p. 106). Dessa forma, ler passa a ser entendido como um processo de conhecimento do mundo e um meio para transformação social.

Isso implica, de acordo com Menezes de Souza (2011a; 2011b), perceber que a “leitura/escritura” (cf. MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 139) é construída sócio-historicamente nas e pelas comunidades heterogêneas das quais pertencemos e somos por elas constituídos. De acordo com as OCEM/LE, tal noção de leitura pode promover o reconhecimento de discursos dominantes e das lutas de poder que se manifestam socialmente na e pela linguagem, uma vez que, nessa concepção de leitura, valoriza-se a pluralidade, o dissenso, o conflito de diferentes perspectivas (BRASIL, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Enquanto professor de língua inglesa, ao considerar o contexto de ensino de línguas, entendo que um ensino fundamentado nas teorias de letramentos (novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico e letramentos digitais) pode contribuir para a percepção do aluno de seu papel ativo na transformação da sociedade (cf. JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Isso porque abre-se espaço para problematizações e questionamentos sobre as relações de poderes presentes na sociedade, sobre questões sociais, bem como questionamentos de diferentes pontos de vistas; além de propiciar a problematiza-

¹⁰ “[...] in the context of social, historic, and power relations”. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO 2001, p. 6).

ção das próprias visões de mundo e do porquê de entendê-lo dessa forma e não de outra – uma (auto) análise que focaliza na genealogia¹¹ das (próprias) leituras (MENEZES DE SOUZA, 2011b).

Com isso, objetiva-se causar rupturas que desestabilizem “certezas dos sentidos e visões de então” (MONTE MÓR, 2013, p. 39), abrindo espaço para (re)construções de novos sentidos, provocando, assim, expansão de perspectivas – reflexão crítica que visa provocar deslocamentos a respeito de concepções socialmente construídas. Como defende Vetter (2008, p. 110 apud MATIOS, 2014, p. 177), essa perspectiva auxilia o aprendiz a compreender e a “valorizar a diversidade dos outros, e empoderar-se para desafiar [sic.] os discursos que tentam subjugar ou silenciar qualquer voz”, isto é, busca-se possibilitar que os alunos se percebam como capazes de agir sobre o mundo, explorando também, acrescento, as possibilidades que se ampliam com o advento das TIC.

Considerar a prática de “produções textuais (no sentido duplo de autoria e leitura de textos)” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 133) nas aulas de línguas é entender, possibilitar e incentivar o engajamento ativo do aluno na construção e negociação de sentidos. Tal postura ativa coaduna-se a epistemologias digitais, como a perspectiva dos letramentos digitais, uma vez que se estará entendendo o aluno como ‘nativo digital’: “um construtor/colaborador de criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. Ou seja, é importante considerar que o aluno “opera” a partir de uma nova mentalidade, numa sociedade digital, em que a linguagem se torna cada vez mais multimodal, em um ambiente que incita no usuário/aluno uma postura de construtor: engajamento ativo para o desenvolvimento de produções colaborativas.

Essas características do ‘nativo digital’ podem ser consideradas pelo professor em sua prática docente, no intuito de contribuir para que o aluno se perceba como responsável pela realidade social e, portanto, responsável por transformá-la; bem como para que ele perceba e utilize as possibilidades de engajamento/participação social ativa que as TIC possibilitam. Com isso, retomando o paradoxo discutido por Braga (2010), não se estará valorizando a concentração de poder de grupos dominantes, nem impondo uma padronização que serve aos interesses desses grupos, mas incentivando e desenvolvendo maneiras críticas de participação social mais democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme sinalizado no início deste artigo, o objetivo do presente texto foi discutir acerca das transformações que o advento das tecnologias digitais tem promovido nas concepções de letramento(s), de texto e de leitura, bem como discutir sobre as implicações de tais mudanças para o ensino de língua

A partir das discussões e dos diálogos estabelecidos entre os diferentes autores utilizados, entendo que não é o mero uso das tecnologias que acarretará em melhoras no processo de ensino-

¹¹ O conceito de genealogia, como explica Menezes de Souza (2011b, p. 133), não significa alcançar a origem última do significado. Esse conceito, oriundo das teorias de Nietzsche e Foucault, significa “um processo de reconhecimento e análise das produções textuais (no sentido duplo de autoria e leitura de textos) anteriores nas quais um determinado leitor/autor participou ou às quais foi exposto; significa reconhecer que enquanto leitores/autores de textos somos frutos de nossas histórias de leitura/escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas”.

-aprendizagem e que, portanto, nós, enquanto professores, ao fazermos uso de tais tecnologias na sala de aula “temos que garantir que a educação seja o centro e que as tecnologias, novas ou velhas, devam permanecer fielmente a serviço do nosso objetivo principal: educar pessoas”¹² (NASCIMENTO, 2014, p. 23).

Dessa forma, além do investimento na inserção de tecnologias no espaço escolar como forma de possibilitar uma atualização educacional, acredito que também, ou principalmente, deva-se investir na formação de professores, para que estes possam fazer usos pedagógicos das TIC. Investimento na formação de professores me parece um modo de contribuir para a redução do descompasso entre escola e sociedade e para que as tecnologias não sejam utilizadas apenas como uma nova roupagem de práticas pedagógicas tradicionais, totalmente situadas em uma mentalidade físico-industrial, que já não fazem sentido na contemporaneidade.

Desse modo, acredito que os professores (entre os quais, me incluo) possam tentar se deslocar da concepção de língua como sistema autônomo e neutro e de letramento digital como conjunto de habilidades universais, que, relacionando com os conceitos de letramentos discutidos na seção “(Multi) (novos) letramento(s): alguns conceitos”, seria um deslocamento da concepção de modelo autônomo de letramento. Com isso, poderemos buscar práticas alternativas, pensando em como praticar (ou como já praticamos em contextos não escolares) a linguagem e as TIC socialmente, e buscar associar essa perspectiva de prática social ao ensino de línguas.

Do contrário, continuaremos a abordar as tecnologias em sua dimensão técnico-operacional e/ou como uma nova plataforma para práticas pedagógicas tradicionais que posicionam os aprendizes num papel passivo de reprodução de conhecimentos preconcebidos. Tal postura, no caso do ensino de línguas, diz respeito ao ensino voltado para a reprodução de estruturas e regras gramaticais de um sistema linguístico supostamente autônomo e neutro, em que o “domínio” desses elementos é visto como algo que automaticamente possibilita que o aluno/cidadão utilize essa língua, além de representar uma garantia de sucesso e de exercício da cidadania.

Percebe-se, assim, a importância da compreensão da linguagem e das TIC como sendo praticadas de modo contextualizado e situado em diferentes sociedades, diferentes comunidades que usam diferentes formas para se expressarem. Ao invés de concentrar esforços na tentativa de moldar o aluno em um ideal de nativo ou de falante culto, parece mais alinhado às características do mundo contemporâneo, a uma nova mentalidade e a uma educação crítica possibilitar que esse aluno possa ampliar seu repertório linguístico-cultural; entendendo a linguagem (as TIC) como espaço de construção e negociação de sentidos e não um conjunto de regras de “bons usos” a ser “dominado” e seguido por aqueles que não a utilizam de tal maneira.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; LEE, C. Linguagem no mundo digital. In: *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 11-28.

¹² “[...] have to ensure that education is central and that technologies, new or old, must remain faithfully in the service of our main goal: educating people”. (NASCIMENTO, 2014, p. 23).

BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 373-391, jul/dez. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006, p. 85-124.

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede. São Paulo: CENPEC, p. 1-7, 2006.

_____. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. *Letramentos digitais*. Entrevistadora: Leila Ribeiro. Entrevista concedida à Sociedade de Linguística Aplicada, Cultura Digital e Educação-SALA (11 min.), nov. 2010. Disponível em: < <http://sala.org.br/index.php/tv/entrevistas/360-letramentos-digitais> > acessado em outubro de 2017.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, Curitiba – PR, v.1, p. 19-32, 2011.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramento crítico nas brechas da formação do professor de inglês*. 258f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. In: *Revista Línguas e Letras*. v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Digital literacies. In: PEPPLER, K. (Ed.). *The SAGE encyclopedia of out-of school learning*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2017. p. 2016-220.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

_____. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Norway, v. 1, p. 12-24, 2006.

_____. Sampling “the new” in new literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007. p. 1-24.

_____. Introduction: Digital Literacies – concepts, policies and practices. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Pub-

lishing, 2008. p. 1-16.

_____. *New literacies: everyday practices and social learning*. Maidenhead, UK: Open University Press, 3 ed., 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.; CURRAN, C. Conceptualizing and researching “New Literacies.” In C. A. Chapelle (Ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2013. p. 863-870.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing critical literacies*. St. Leonards: Hampton, Press, 1997.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 171 – 191.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação “desformatada” – práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011a. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b. p. 128-140.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

NASCIMENTO, A. K. O. Digital literacies in in-service and pre-service teacher education: some considerations on the learning provided by such process. *Revista Leitura*, Maceió: EDUFAL, n. 53, p. 20-37, 2014.

NASCIMENTO, A. K.; KNOBEL, M. What’s to be learned? A review of sociocultural digital literacies research within pre-service teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Universitetsforlaget, v. 12, n. 3, p. 67-88, 2017.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

PISCHETOLA, M. *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Petrópolis: Editora Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. IN: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 47-72.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. What’s “new” in new literacy studies? critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, Columbia University, v. 5, p. 1-14, 2003.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

TAVARES, R. R.; STELLA, P. R. Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 75-99.

Walter Vieira Barros

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Licenciado em Letras - Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Detém a atenção para os estudos sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, Formação de Professores de Língua Inglesa e Letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos, Letramento Crítico e Letramentos Digitais).

Enviado em 20/02/2018.

Aceito em 20/03/2018.