

O ‘NOVO’ NOS NOVOS LETRAMENTOS: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS¹

Ana Paula M. DUBOC

Doutoranda USP - Universidade de São Paulo / Capes

ABSTRACT

This paper discusses the ‘new’ in the new literacies and its implications to language teaching. It claims for the necessary understanding of the new ways of learning, knowing and acting in digital times by advocating that the use of technology per se in schools does not imply a pedagogy in accordance with current demands.

Palavras-Chave: ensino de língua inglesa, novos letramentos, letramento crítico.

Introdução

A história sempre foi uma teia de circunstâncias nas quais nascemos, uma teia de relações que envolvem uma multiplicidade de “eus” e condições. A condição histórica é de multiplicidade, complexidade e imprevisibilidade. Porque os seres humanos criaram um mundo tecnológico de tremenda inércia, sua multiplicidade e complexidade nos parecem mais assombrosas do que nunca.²

Williams (2004), Afterword: an historian's view on the network society

¹ Este artigo é baseado em minha apresentação na mesa-redonda de abertura da XXVII JELI, realizada na Universidade Metodista, em São Bernardo do Campo, em 2011.

² *History has always been a web of circumstances into which we are born, a web of relationships that involve a multiplicity of selves and conditions. The historical condition is one of multiplicity, complexity, and unpredictability. Because human beings have created a technological world of tremendous inertia, its multiplicity and complexity seem more daunting than ever.*

A condição histórica múltipla, complexa e imprevisível apresentada por Williams (ibidem) reflete a atual configuração das sociedades pós-modernas digitalizadas, cuja reflexão torna-se relevante se quisermos compreender o *modus operandi* das práticas sociais emergentes, incluindo-se, aqui, as práticas pedagógicas.

Segundo teóricos como Lyotard (2004), a pós-modernidade caracteriza-se por um estado cultural posterior às grandes transformações da ciência, da literatura e das artes, ocorridas da década de cinquenta em diante. Essas transformações redefiniram as áreas do conhecimento, as quais estiveram embasadas nos preceitos da Ciência moderna newtoniana e cartesiana até a segunda metade do século XX, marcando, assim, a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade pós-industrial.

Uma das principais características desse momento histórico constitui o desencantamento com a racionalidade técnica e o formalismo rígido da Ciência moderna em função de novas possibilidades de ver o mundo, pautadas agora no caos, na complexidade, na multiplicidade, na indeterminação e no relativismo trazidos pelo surgimento de novas epistemologias, como a Física quântica, a nova Química, a nova Biologia, uma nova Matemática e uma nova forma de pensar as Humanidades (cf. DOLL JR, 1997).

Dentre as implicações desse movimento, Lyotard (ibidem) aponta para a legitimação de um novo tipo de saber, fruto da incredulidade em relação às metanarrativas modernas: de um saber científico, uno e hegemônico da modernidade, passamos a legitimar saberes heterogêneos, subjetivos e múltiplos. Ao definir a pós-modernidade, Silva (2010) também trata dessa transformação da natureza do saber ao caracterizá-la como ruptura epistemológica e estética com a modernidade marcada pela negação da pureza, da abstração e das totalidades do paradigma moderno.

A multiplicidade, complexidade e imprevisibilidade dos tempos pós-modernos tornam-se mais visíveis nas décadas finais do século XX com o crescimento exponencial das tecnologias da informação e das telecomunicações. Se na sociedade tipográfica, a comunicação e a produção de sentidos ocorriam essencialmente por meio de mídias verbais e impressas, circulando entre poucos indivíduos, agora, com o desenvolvimento dos aparatos digitais nas sociedades pós-tipográficas, a interação e o processo de significação ocorrem por meio de mídias impressas e digitais, verbais e não-verbais, circulando para um número expressivamente maior de pessoas.

De que forma, então, essa atual reconfiguração afeta nossas práticas sociais? De que forma, em particular, esse novo cenário afeta a forma como aprendemos e ensinamos? Se a sociedade atual vivencia importantes reconceituações, o que tem sido discutido por pesquisas que se voltam para uma pedagogia que pudesse responder a essas novas demandas, sobretudo pedagogias que se voltam para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras?

Para responder a esses questionamentos, proponho pensar questões educacionais à luz dos novos estudos de letramento e multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR, KNOBEL, 2003) por considerá-los um locus de pesquisa comprometido com uma educação condizente com a epistemologia digital. Acredito que as novas teorias de letramento têm oferecido relevantes insights para o ensino de línguas justamente porque se voltam para a compreensão do sujeito, do conhecimento e da língua e linguagem na era digital. Buscar uma nova forma de ensinar e avaliar apropriada às demandas atuais implica primeiramente entendermos a nova forma de aprender, conhecer e agir do sujeito da era digital, conforme discuto a seguir.

Um novo aprender, conhecer e agir na era digital...

Diversos conceitos vêm sofrendo expressivas mudanças desde o advento da epistemologia digital. Para nosso campo específico, interessa-nos compreender as noções de sujeito, conhecimento e língua como pré-condição para o redesenho de práticas educacionais condizentes com essas novas demandas.

Para tanto, os elementos que compõem o tripé do cenário histórico tecido por Williams (ibidem) logo na introdução deste artigo – quais sejam, a multiplicidade, a complexidade e a imprevisibilidade – nos servem de ponto de partida, somando-se ainda outros atributos igualmente pertinentes, como a heterogeneidade, a instabilidade e o descentramento. Para compreendermos a forma como esses atributos atualmente afetam as noções de sujeito e conhecimento, necessitamos recuperar a ideia de sujeito e de conhecimento do paradigma moderno, instaurados em meados do século XVII.

Uma das mais relevantes características do pensamento moderno constitui a ruptura com a visão teocêntrica antecessora em detrimento da razão humana, do *Cogito* cartesiano que coloca o homem em posição de destaque, assumindo-o como sujeito racional, centrado e soberano. Em outras palavras, a liberdade humana não estava mais localizada em explicações metafísicas, “especulativas e inconsequentes” conforme palavras do próprio Comte (1978:102), mas, sim, no pensamento crítico (numa acepção iluminista, vale dizer) baseado no conhecimento objetivo, claro e distinto. O *Cogito* cartesiano – ou seja, a razão humana – e não mais a fé, passa a ser o meio de libertação (cf. MARCONDES, 2002).

Inaugura-se, assim, no pensamento moderno, a ideia de sujeito e de conhecimento que perpassou séculos e que influenciou profundamente modelos educacionais subsequentes: agora é o homem – e não mais um deus ou o cosmos – que, por meio de sua razão, explica a realidade de maneira objetiva, clara e científica. Consequentemente, o único conhecimento legitimado é aquele que é estável, homogêneo, universal e cientificamente experimentado.

Mais adiante, as transformações científicas, sociais e culturais da segunda metade do século XX vêm alterar essa noção de sujeito e de conhecimento ao privilegiarem questões como a diversidade, a localidade, a especificidade e o contingente (GIROUX, 1993) instigando-nos a repensar as práticas sociais à luz desses novos atributos. Com isso, outros tipos de saber passam a ser considerados: saberes múltiplos, heterogêneos e instáveis, cuja validade se encontra justamente em seus contextos de uso. O conhecimento, então, deixa de ser homogêneo, universal e estável para se configurar na heterogeneidade, na localidade e na instabilidade.

A tabela a seguir (Tabela 1) tenta resumir as duas principais acepções de conhecimento que discuto neste artigo, não implicando, no entanto, que as categorias de um lado substituem as categorias de outro, numa lógica simplista. Pelo contrário, ao compreender a pós-modernidade como discurso que dialoga com a modernidade (cf. CORDEIRO, 2002), proponho interpretarmos essa tabela como representação didática que elege elementos que se tornaram (mais) visíveis em tempos históricos distintos, considerando-se a possibilidade de justaposição ou hibridização desses elementos nas diversas práticas sociais:

Conhecimento no paradigma moderno	Conhecimento no paradigma pós-moderno
objetivo	subjetivo
estável	instável
previsível	imprevisível
homogêneo	heterogêneo
uno	múltiplo

Tabela 1: Duas acepções de conhecimento

A reconceituação de sujeito e de conhecimento com base nos elementos que se tornaram visíveis na pós-modernidade passa a ser potencializada quando consideramos a maneira como o sujeito aprende, conhece e age no lidar com as diversas mídias digitais. Em outras palavras, a heterogeneidade, a complexidade e a instabilidade tão recorrentes no discurso pós-moderno tornam-se o ponto de partida nas discussões que se voltam para a compreensão da epistemologia digital emergente como é o caso dos novos letramentos. Falar em formas de aprender e de ensinar na era digital implica, portanto, prestarmos tais elementos do discurso pós-moderno, pois é nele que se encontram inscritas as novas teorias de letramento e multiletramentos.

Ao tratarem das diferenças entre as sociedades tipográfica e pós-tipográfica, Lankshear e Knobel (2006) trazem elementos similares que acabam por ressoar as diferenças entre modernidade e pós-modernidade de que tratei anteriormente. Segundo esses autores, a sociedade pós-tipográfica é marcada pelo advento de novas formas textuais fluidas, instáveis e provisórias. De uma

ordem capitalista pautada na ideia de conhecimento concentrado, individual e estável, passamos agora à noção de conhecimento distribuído (cf. GEE, 2004), colaborativo, dinâmico e instável possibilitado pelos aparatos eletrônicos.

Assim, o “sujeito tipográfico” centraliza e concentra o conhecimento, produzindo sentidos de maneira individual e prescritiva ao se ater aos modelos e normas de edição textual estabelecidas, ao passo que o “sujeito pós-tipográfico”, em contato com os diversos aparatos digitais, aprende, constrói e age no mundo de maneira mais aberta, mais pública, mais distribuída e colaborativa, experimentando a riqueza dos modos representacionais na ausência de modelos pré-estabelecidos, inaugurando, assim, o que Lankshear e Knobel (2003) definem como uma “epistemologia de desempenho”³.

Para ilustrar essa expressiva mudança, tomemos como exemplo duas formas textuais: a enciclopédia impressa e o software colaborativo *Wikipedia*⁴. Enquanto a primeira, de caráter predominantemente tipográfico, traz informações numa lógica baseada na centralização, na autoria definida, na concentração e na normatização, a segunda, de natureza pós-tipográfica, orienta-se por numa lógica marcada pela distribuição, pela autoria colaborativa, pelo compartilhamento e pela experimentação. Distribuição, colaboração, compartilhamento e experimentação constituem, portanto, os elementos-chave que redefinem a noção de conhecimento na era digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). A tabela abaixo (Tabela 2), baseada nas contribuições de Lankshear e Knobel (2006), resume esses conceitos, os quais são elucidativos para entendermos as formas de aprender, conhecer e agir dos sujeitos da era digital:

Sociedade tipográfica (letramento convencional)	Sociedade pós-tipográfica (novos letramentos)
centralização	distribuição
concentração	compartilhamento
autoria individual	autoria colaborativa
esfera privada	esfera pública
normatização	experimentação

Tabela 2: Formas de aprender, conhecer e agir em dois modelos de sociedade

Quais são as implicações dessa nova forma de construir conhecimento para os sujeitos das sociedades contemporâneas? Talvez a principal delas consista no aumento expressivo da participação e do engajamento dos sujeitos em suas diversas práticas sociais. No mundo atual, o sujeito demonstra um expressivo agenciamento, possibilitado pelo uso desses modos

³ Do original, *performance epistemology* (Lankshear e Knobel, 2003)

⁴ <http://www.wikipedia.org/>

representacionais variados, sejam eles escritos ou orais, impressos ou digitais, verbais ou não-verbais.

Conforme ressaltam Kalantzis, Cope e Harvey (2003), as circunstâncias cívicas, econômicas e culturais em que vivemos atualmente requerem cada vez mais alunos autônomos, que atuem como “designers” de suas próprias experiências de aprendizagem tanto de forma colaborativa quanto de forma individual. Segundo os autores (ibidem), colaboração, flexibilidade e sensibilidade às diversidades linguístico-culturais agora compõem os novos elementos do que eles denominam de “new basics”, expandindo o currículo mínimo que tradicionalmente priorizou o ensino de conteúdos objetivos e estáveis. Assim, concluem esses teóricos que o aprendiz da epistemologia digital é um sujeito autônomo, auto-diretivo, colaborativo, flexível, dotado de múltiplas estratégias e habilidades no lidar com tarefas e resolução de problemas. O aprendiz digital é também, na visão desses autores, um ótimo ‘comunicador’, porque dá boas vindas à diferença linguístico-cultural que encontra nos espaços por onde circula pra produzir e distribuir conhecimentos.

As estratégias e habilidades necessárias para a nova forma de aprender, conhecer e agir do sujeito da era digital podem parecer distantes para alguns modelos curriculares. Não obstante, é esse perfil de sujeito que os (futuros) professores encontram/encontrarão em suas salas de aula: alunos cada vez mais flexíveis, proativos, dinâmicos, cujo agenciamento se dá cada vez mais de forma pública, horizontal, distribuída e colaborativa. Nosso aluno, ao se afiliar às diferentes redes sociais (como *Orkut*, *Facebook*, *Flickr* dentre outras) e ainda ao participar ativamente de sites colaborativos e públicos (como *Youtube* e *Wikipedia*), revela cada vez mais uma nova forma de produzir significados.

Em suma, as novas demandas sociais vêm acompanhadas de novas formas de aprender e produzir conhecimento, pautadas agora na capacidade de fazer uso das diferentes linguagens de forma crítica, variada e participativa. Nesse sentido, este artigo argumenta em favor de práticas pedagógicas que se voltem para a articulação entre o ensino de aspectos linguísticos e culturais da língua inglesa e o ensino de estratégias e habilidades condizentes com as demandas atuais. Os novos letramentos, notadamente o trabalho de letramento crítico que estes encerram, podem constituir-se uma proposta pedagógica interessante, porque se voltam para a expansão de perspectivas dos alunos, segundo proposta de Monte Mór, (2009, 2011a), tomando-se como ponto de partida a multimodalidade e digitalidade de nossos tempos, conforme discuto a seguir.

O ‘novo’ nos novos letramentos...

O conceito de novos letramentos data do final da década de oitenta e do início dos anos noventa em resposta à necessidade de expandir a noção de letramento como modelo autônomo (cf. STREET, 1995, 1998, 2003),

caracterizado como um conjunto monolítico de habilidades de leitura e de escrita e adquirido de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte. Letramento, na acepção convencional, é entendido como a habilidade de ler e de escrever um código linguístico – estando, portanto, associado à ideia de *alfabetização* convencional – enquanto que os novos letramentos constituem uma expansão daquela acepção de forma a considerar os aspectos sócio-ideológicos inerentes às práticas de leitura.

Essa revisão conceitual de letramento foi impulsionada por três principais fatores, conforme elencados por Lankshear e Knobel (2003): a pedagogia crítica freireana, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos sessenta e a emergência dos estudos socioculturais. Assim é que teóricos começam a discutir que a aprendizagem da língua não se reduz ao domínio de um código ou técnica de escrita – a ideia mesma de *alfabetização*, por assim dizer; pelo contrário, aprender a ler e a escrever constitui uma prática sócio-cultural na medida em que a língua se encontra situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais (cf. MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006; ROJO, 2009; SOARES, 2005).

Ao priorizar o aspecto sócio-cultural no lidar com os diversos modos representacionais, os novos letramentos são acompanhados de uma orientação crítica, pautada agora na ideia de **letramento crítico**. Convém aqui esclarecer que essa acepção de ‘crítico’ imbricada nos novos letramentos difere da acepção iluminista de ‘crítico’: enquanto esta última caracteriza-se pelo discernimento racional e objetivo de fatos e opiniões em um texto, a primeira se coloca como exercício de problematização com fins de elucidação de questões sociais (cf. BURBULES, BERK, 1999; MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006; PENNYCOOK, 2001).

Assim, segundo proposta de Monte Mór (2009, 2011a), o letramento crítico constitui uma prática social comprometida com a expansão de perspectivas o que implica, nos termos de Menezes de Souza (2011), o desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva de sua linguagem. Em outras palavras, o letramento crítico configura-se não como método pré-estabelecido, mas como uma postura ou atitude diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais (cf. COMBER, 2001). Para Shor (1999), essa prática desafia o *status quo* como forma do sujeito compreender sua construção sócio-histórica e buscar, se desejável, a transformação de seu entorno.

Para ilustrar como isso pode ser transposto para a sala de aula de inglês, tomemos como exemplo essa unidade didática⁵ (Figura 1) voltada para o tema das refeições:

⁵ In: PUCHTA, H.; STRANKS, J. *English in mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Culture in mind

8 Read

a Look at photos 1–4. Can you find these things?
 some cereal bacon and eggs restaurant food an omelette
 some toast a sandwich a take-away fish and chips

b Match the things in Exercise 8a with the headings from an article on British food.
 1 Breakfast 2 Lunch 3 Eating out
 Read the text quickly to check your answers.

What is British food?

When someone says 'typical British food', most people think of fish and chips, roast beef on Sundays, and bacon and eggs for breakfast. But is this what people usually eat? What do the teenagers of Britain eat today? We asked James (15), Sophie (15) and Marcus (16).



James: Breakfast for me is a bowl of cereal and some fruit juice. That's all.



Sophie: I never eat a big breakfast. I just have tea and a piece of toast.



Marcus: I love bacon and eggs at the weekend, but not on school days. It's too much.

Breakfast



Figura 1: Parte de uma unidade didática voltada para o tema "refeições"

Sob uma acepção convencional de letramento, o professor poderá, por exemplo, solicitar que os alunos identifiquem no texto o que cada personagem costuma comer. Ao desejar expandir a lição para além de uma abordagem verificacionista, que simplesmente constata as informações dadas no texto, o professor poderá, por exemplo, questionar as generalizações e categorizações encontradas nesta lição, de forma a expandir os significados construídos pelos alunos quanto ao que eles consideram como “comida britânica” ou especificamente “o café da manhã britânico ou americano”.

Poderá, também, levantar questionamentos como os que se seguem: *Como o texto conceitua “comida britânica”? O que o texto deixa de dizer? Que pessoas o texto deixa de representar? Quais “comidas típicas” são consideradas relevantes? Quais não são? Por quê? Qual realidade é construída neste texto? Da perspectiva de quem é construída? Se você fosse criar uma lição sobre comidas brasileiras, o que você colocaria como “comida típica”? Por quê?* (cf. LUKE, FREEBODY, 1997; MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006).

Essa conexão com a realidade brasileira busca expandir a perspectiva do aluno instigando-o a tecer relações entre as esferas individual (o que é “comida típica” em sua casa), comunitária (o que significa “comida típica” em seu bairro ou na casa de seus amigos e parentes) e global (o que significa falar em “comida típica” nos diferentes países), em consonância com proposta de Monte Mór (2011b), desenvolvendo, assim, a percepção do aluno quanto à natureza sócio-cultural do conhecimento e à construção da realidade nos usos da linguagem. Assim, o trabalho de letramento crítico rompe com a noção de conhecimento objetivo, homogêneo e universal instaurado na modernidade, porque prevê a heterogeneidade, localidade e contingência do significado: o que eu entendo como “café da manhã” pode ser diferente do entendimento de muitos estrangeiros – e até mesmo de outros brasileiros (cf. DUBOC, 2007).

Um leitor atento poderá questionar a ‘real’ extensão das contribuições dos novos estudos do letramento, alegando, por exemplo, que já na década de setenta as contribuições da sociologia para o campo educacional pressupunham a construção social do conhecimento, o que, inclusive, possibilitou o desenvolvimento da abordagem de ensino sociocultural, da noção de língua como construção social e da subsequente rediscussão do papel do professor como mediador. Indubitavelmente, as últimas décadas do século XX constituíram um momento frutífero para a redefinição de conhecimento, de língua e de pedagogia sob uma ótica mais sociológica, o que nos leva a reconhecer que aspectos como colaboração, construção e negociação não são privilégio da epistemologia digital. O que há, então, de ‘novo’ nesses debates? Em outras palavras, em que sentido os novos letramentos constituem um aporte teórico inovador?

O ponto de partida para compreender as contribuições desses estudos e a forma como estes diferem de abordagens sociológicas anteriores constitui justamente as mudanças expressivas nas diferentes esferas da nova ordem social, impulsionadas pelo advento da era digital. É, portanto, a **digitalidade** o elemento inovador de nossos tempos e ausente no cotidiano das pessoas décadas atrás que irá trazer essas importantes transformações.

Com isso, há dois aspectos que necessitam ser considerados no entendimento do que significa o “novo” nos atuais debates sobre os novos

letramentos: um voltado para a questão técnica⁶, caracterizada pela própria digitalidade de nossos tempos, e outro voltado para a questão do *ethos*⁷, caracterizada por uma ruptura **ontológica** na medida em que todo o aparato digital tem afetado o próprio sujeito ao re-configurar aspectos como identidade, valores e agenciamento (cf. KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). Em outras palavras, o que constitui o ‘novo’ nos novos letramentos não advém do simples uso dos aparatos tecnológicos, mas sim, de um processo de re-conceituação sem precedentes quanto ao que vem a constituir sujeito, conhecimento, língua e, conseqüentemente, pedagogia.

Falar sobre o “novo” nos novos letramentos implica necessariamente tratarmos das novas formas de aprender, de conhecer, de agir, de ensinar e avaliar. Para tanto, proponho uma reflexão sobre o que consiste a ideia do “novo” para além de sua exterioridade. O que quero dizer é que o simples uso das novas tecnologias em uma sala de aula não significa necessariamente a adoção de uma prática de novos letramentos, apesar da “novidade” da parafernália tecnológica saltitante aos olhos em alguns contextos escolares. Em outras palavras, os novos letramentos constituem uma prática pedagógica inovadora porque se fundamenta não apenas na digitalidade atual, mas sobretudo na revisão de importantes conceitos, o que me leva a afirmar que sua implementação não depende necessariamente da utilização das novas tecnologias na escola.

A atividade sobre refeições apresentada anteriormente pode ser considerada um exemplo consoante com os novos letramentos, porque toma a língua como construção sócio-ideológica, mesmo que tenha partido de um livro didático, de natureza prioritariamente tipográfica. O mesmo trabalho de letramento crítico é previsto por teóricos dos novos letramentos no lidar com outros modos representacionais na escola, como é o caso da utilização de vídeos, imagens, gráficos ou textos multimodais como um site da Internet, em que diferentes modos se justapõem.

Os novos letramentos, com ênfase para sua orientação crítica como exercício de problematização e expansão de perspectivas, apresentam novas formas de ensinar apropriadas às novas formas de aprender. Como, então, vislumbrar uma nova avaliação sob essa perspectiva? É o que busco responder no item subsequente.

Epistemologia digital e as novas formas de avaliar

Para tratar da questão da avaliação sob a ótica dos novos letramentos, retomo a concepção de Broadfoot (1996: 03) que a define como “*elemento central na vida social. Fazer julgamentos sobre pessoas, coisas, ideias e*

⁶ No original, *the new technical stuff* (Knobel e Lankshear, 2007)

⁷ No original, *the new ethos stuff* (Knobel e Lankshear, ibidem).

valores é parte do processo de construção da realidade e onde nos situamos em qualquer situação.” Embora a orientação sociológica tomada por Broadfoot (ibidem.) e outros teóricos tenha reconhecido o papel da subjetividade no processo avaliativo, a avaliação escolar ainda é fortemente influenciada pelo modelo positivista, argumento que encontra respaldo nas diversas pesquisas sobre o tema. Ao acompanhar diferentes realidades escolares, Duboc (2007, 2009), por exemplo, identifica três problemas recorrentes: 1) o entendimento de avaliação como mero sinônimo de mensuração; 2) a ênfase à avaliação de conteúdos linguísticos objetivos e estáveis; e finalmente 3) a predominância de testes escritos em detrimento do uso de instrumentos avaliativos variados.

Ao analisar mais detidamente esses três aspectos, aqui lidos como “problemas”, identifico um denominador-comum: a negligência da subjetividade e da heterogeneidade na prática avaliativa convencional. Na medida em que a avaliação é compreendida como mera verificação do desempenho, nega-se sua mais relevante acepção, qual seja, sua ideia de valor ou de julgamento, seu caráter interpretativo, por assim dizer. Como se não bastasse, a escolha de conteúdos objetivos e estáveis de fácil correção também apaga a possibilidade de se avaliar produções subjetivas, criativas e diversificadas.

A denúncia desse modelo tradicional de avaliação não é privilégio da era digital. Em décadas anteriores, a pesquisa voltada para o campo da avaliação beneficiou-se consideravelmente das contribuições da antropologia, da sociologia e da teoria crítica. Consequentemente, inúmeros estudos, sobretudo ao longo das últimas trinta décadas, vêm sinalizando em favor de uma avaliação processual, formativa, subjetiva e variada, uma avaliação não mais a serviço da exclusão, mas, sim, a serviço do desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno (cf. ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002)

Se o modelo avaliativo tradicional vem sendo denunciado por essas abordagens sociológicas nos últimos anos, o que há, então, de novo, na forma de avaliar neste novo milênio? Mais especificamente, como podemos pensar a avaliação da aprendizagem do inglês sob a perspectiva dos novos letramentos, em plena epistemologia digital?

Para responder a essa pergunta, recupero as valiosas contribuições dos estudos de orientação sociológica para o campo educacional no final do século XX, particularmente no que diz respeito à defesa de práticas educacionais – e consequentemente avaliativas – mais colaborativas, subjetivas e heterogêneas. A avaliação tradicional, sob influência do modelo liberal-positivista, ocorre na esfera privada, sendo marcada pela individualidade (a imagem de alunos sentados individualmente em fileiras enquanto realizam a prova é emblemática) e pela verticalidade (com deliberações advindas autoritariamente da instituição ou do professor). Em contrapartida a esse modelo, uma avaliação mais sociológica expande a esfera privada na medida em que começa a considerar o trabalho em grupos, pois entende o conhecimento como construção social,

sendo o professor o mediador desse processo (o currículo por projetos, os alunos sentados em grupos, trabalhando de forma colaborativa e o uso de portfólios constituem as imagens dessa acepção de avaliação).

A epistemologia digital vem, então, potencializar alguns conceitos que haviam sido incluídos no debate educacional, como a colaboração, a mediação, a subjetividade e a heterogeneidade. Não se trata simplesmente de retomar estudos anteriores, mas principalmente de revisitar atributos, colocando-os como elementos agora constituintes do currículo escolar, e conseqüentemente, da avaliação. Se o trabalho colaborativo, por exemplo, anos atrás, ocorria no “meio físico”, agora a era digital permite que a colaboração ocorra entre sujeitos localizados em espaços diferentes capazes de construir conhecimento simultaneamente com diversos sujeitos por meio de diversas mídias digitais. A colaboração entre sujeitos e a distribuição do conhecimento via os diversos canais ocorre de maneira sem precedentes, merecendo, agora, fundamentar o desenho curricular contemporâneo.

Nesse sentido, ao discutirem a prática avaliativa sob a perspectiva dos novos letramentos, teóricos como Burke e Hammett (2009) e Kalantzis et al (2003) sinalizam que esta deverá pautar-se não mais apenas na objetividade, na homogeneidade, na individualidade – elementos tipicamente privados – mas, sim, na subjetividade, na heterogeneidade, na colaboração e na distribuição, elementos mais visíveis numa esfera pública. Em minha análise, isso implica uma mudança no entendimento de avaliação e não necessariamente nos instrumentos avaliativos. Assim, o professor que compreende o ensino e a avaliação pautando-se na ideia de colaboração, distribuição, subjetividade e heterogeneidade estará concebendo práticas escolares mais apropriadas, independentemente da utilização de um blog educativo ou uma prova escrita. É a mudança do ethos de que falam Knobel e Lankshear (2007), ou seja, a mudança conceitual como primeiro e importante passo para redesenharmos nossas práticas educacionais.

Diante dessas considerações, listo abaixo alguns aspectos que poderiam ser avaliados sob a perspectiva dos novos letramentos, sobretudo em práticas educacionais que priorizam o trabalho de letramento crítico. Além dos aspectos linguísticos que usualmente ensinamos em nossos cursos, como gramática, léxico, estratégias de leitura, funções comunicativas, poderíamos também avaliar, com base em Burke e Hammett (ibidem) e Kalantzis et al (ibidem):

1. Aspectos linguísticos e culturais locais e globais;
2. A habilidade dos alunos em distribuir conhecimento via diferentes mídias ou modos representacionais;
3. A habilidade dos alunos em manipular, criar e remixar textos de diferentes mídias;
4. A habilidade dos alunos em trabalhar de forma colaborativa;

5. A habilidade do aluno em se posicionar criticamente diante de textos;
6. A habilidade dos alunos em interpretar visões de mundo em diferentes tipos de texto.

Para exemplificar, o exercício abaixo constitui uma atividade realizada em meio impresso, sem o uso de tecnologias digitais:

<p>Complete as frases (1.0)</p> <p>a-) Brazil is located in _____.</p> <p>b-) Canada is located in _____.</p> <p>c-) Japan is located in _____.</p> <p>d-) Kangaroos are native to _____.</p>

Figura 2: Exercício lexical extraído de uma prova (Duboc, 2007)

O exercício acima testa se o aluno sabe escrever os nomes dos continentes em inglês, o que constitui um conteúdo homogêneo e estável. Sob a perspectiva dos novos letramentos, no entanto, o professor poderia expandir o item “d” do exercício ao levantar, por exemplo, a questão dos estereótipos e generalizações de diferentes culturas, avaliando a habilidade dos alunos em argumentar e se posicionar criticamente sobre o tema. Essa expansão poderá ser feita com o grupo todo, corroborando o papel da colaboração e da distribuição de nossos tempos, e em português, já que os objetivos linguísticos são contemplados em outros momentos da aula.

Caso o professor tenha acesso às novas tecnologias, os blogs educativos ou edublogs são canais muito interessantes e podem se transformar em um instrumento de avaliação, uma vez que, conforme González (2005) expõe, constituem meios de comunicação coletivos que promovem com eficiência a troca de reflexões pessoais e sociais acerca de diversos temas. O excerto abaixo é parte de uma discussão em um blog de uma escola pública, com base em um vídeo sobre o chiclete, postado pelo mediador do blog:



Figura 3: Opiniões de alunos postadas em um blog escolar

Como podemos notar, os alunos se posicionam criticamente acerca do tema, expondo suas opiniões e distribuindo o conhecimento. Isso é uma prática comum entre muitos alunos, os quais participam ativamente de diferentes redes sociais, além de blogs e chats. Produzir conhecimento para esses alunos de forma colaborativa, distribuída e pública faz parte de seu dia-a-dia. Nesse sentido, a escola que insiste em uma prática pedagógica individual e privada, pautada na objetividade e no controle, passa a ser desinteressante para esses alunos.

Concluindo: para não cair na armadilha do “*old wine in new bottles*”

Este artigo buscou discutir o conceito do “novo” nos novos letramentos analisando as mudanças conceituais que fundamentam as novas formas de aprender, conhecer e agir vivenciadas pelo sujeito da era digital para, em seguida, repensar novas formas de ensinar e avaliar as línguas estrangeiras. Para tanto, o texto partiu do cenário da pós-modernidade, caracterizado pela multiplicidade, complexidade e imprevisibilidade, porque nele se inscrevem as teorias dos letramentos trazidas ao longo do texto.

No que diz respeito às formas de aprender, conhecer e agir presentes nas sociedades contemporâneas, podemos identificar uma distinção importante entre o conhecimento da modernidade e o conhecimento da pós-modernidade na medida em que o primeiro caracteriza-se prioritariamente como objetivo, estável, uno e homogêneo e o segundo como saber subjetivo, instável, múltiplo e heterogêneo. Com o advento das tecnologias, essa nova natureza do saber é

potencializada por um sujeito que agora produz sentidos de forma muito mais colaborativa, distribuída, pública e diversificada, colocando-se, assim, como sujeito autônomo, auto-diretivo e flexível na ausência de modelos pré-definidos.

Conseqüentemente, autores como Burke (2009), Burke e Hammet (2009) e Kalantzis et al (2003) têm proposto um ensino e uma avaliação mais colaborativa, distribuída e pública, pautados na emergência de um “new basics” composto por novas habilidades, como as que listei anteriormente.

Este artigo parte da premissa de que as sociedades contemporâneas vivenciam não apenas o surgimento de novos aparatos digitais – o “new technical stuff” de que tratam Knobel e Lankshear (2007) – mas, sobretudo, expressivas revisões conceituais – ou “new ethos stuff” conforme sinalizado ao longo deste artigo. Segundo esses autores (ibidem: 07):

O que é central nos novos letramentos não é o fato de que agora podemos buscar informações online ou escrever ensaios usando um processador ao invés de uma caneta ou máquina de escrever, ou ainda que agora podemos mixar músicas com softwares sofisticados que funcionam em computadores comuns; mas, ao invés disso, que agora eles [os novos letramentos] mobilizam tipos de valores, prioridades e sensibilidades muito diferentes do que os letramentos a que estamos familiarizados.⁸

Assim, ao invés de esgotar o leitor com exercícios ilustrativos, advogo que a compreensão dos **conceitos** que fundamentam as novas formas de aprender, conhecer e agir dos alunos inscritos nesta epistemologia digital constitui o ponto de partida para repensarmos novas formas de ensinar e avaliar. Isso não significa aguardar a construção de laboratórios multimídia super-modernos, mas desde já compreender que, com ou sem o uso das tecnologias nas salas de aula, as formas de aprender, ensinar e avaliar já são afetadas por expressivas mudanças conceituais da era digital.

Compreender a mudança ontológica discutida por teóricos dos novos letramentos evitaria, então, cairmos na armadilha inscrita na expressão idiomática *old wine in new bottles*, na medida em que a simples existência de aparatos tecnológicos nas salas de aula, como uma lousa eletrônica, o uso de *datashows* e até mesmo de *netbooks*, não constitui garantia de uma pedagogia revisitada e apropriada ao nosso tempo. Nada disso configura uma prática de novos letramentos se o professor de línguas não visitar o seu próprio

⁸ *What is central to new literacies is not the fact that we can now "look up information online" or write essays using a word processor rather than a pen or typewriter, or even that we can mix music with sophisticated software that works on run-of-the-mill computers but, rather, that they mobilize very different kinds of values and priorities and sensibilities than the literacies we are familiar with.*

entendimento de sujeito, conhecimento e língua diante das demandas da epistemologia digital.

Para Burke (2009), o primeiro passo rumo à mudança curricular consistiria em legitimar toda a multimodalidade textual na qual o aluno já se insere, trazendo para as salas de aula esse novo *modus operandi* de aprender, conhecer e agir, tão distinto do projeto educacional moderno, fundamentado na centralização, na individualização e na normatização de saberes. A nova pedagogia já pode ser transposta para a escola, porque já nos encontramos inscritos no cenário digital múltiplo, complexo e imprevisível. Um cenário que pode parecer assombroso para Williams (ibidem) e para alguns de nós, mas talvez não tão assombroso assim para os alunos de nossos tempos.

Referências Bibliográficas

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

BROADFOOT, P. *Education, assessment and society: a sociological analysis*. Buckingham: Open University Press, 1996.

BURBULES, N. C.; BERK, R. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In: POPKEWITZ, T. S.; FENDLER, L. (eds). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. Great Britain: Routledge, 1999.

BURKE, A. Checkmarks on the Screen: Questions of Assessment and New Literacies in the Digital Age. In: BURKE, A.; HAMMETT, R. (eds.). *Assessing new literacies: perspectives from the classroom*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2009.

BURKE, A.; HAMMETT, R. (eds.). *Assessing new literacies: perspectives from the classroom*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2009.

COMBER, B. Critical literacies and local action: teacher knowledge and a 'new' research agenda. In: COMBER, B.; SIMPSON, A. (eds.) *Negotiating critical literacies in classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

COMTE, A. *Curso de Filosofia Positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*. Trad. GIANNOTTI, J. A.; LEMOS, M. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CORDEIRO, J. F. P. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

DOLL JR, W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. VERONESE, M. A. V. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DUBOC, A. P. M. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

_____. A. P. M. Language Assessment from the Perspective of the New Literacy Studies. *Rev. Lenguaje*, Universidad del Valle, Cali, Colombia, Vol. 37, n.1, 2009, 159-178, Disponível em <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=37-1>

GEE, J. P. *Situated language and learning – a critique of traditional schooling*. United Kingdom: Routledge, 2004.

GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONZÁLEZ, F. S. Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, redes sociales, wikis, web 2.0. Conferência Univ. León, Espanha, out 2005. Disponível em www.gabinetedeinformatica.net> Acesso em 10 abril 2007.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; HARVEY, A. Assessing Multiliteracies and the New Basics. *Assessment in Education*, Vol. 10, No. 1, March 2003

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (eds.). *A New Literacies sampler*. NY: Peter Lang Publishing, 2007.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2003.

_____. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. New York: Open University Press, 2006.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. São Paulo: José Olympio, 2004.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso: 20 set. 2010.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al (Orgs.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

_____. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a.

_____. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Inglês*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010a. Disponível em http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ing_portal.pdf Acesso 15 Abril 2011b.

MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SHOR, I. What is critical literacy? *The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*. Issue 4, Vol.1, 1999.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte Autêntica, 2010. 3ª edição.

SOARES, M. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? *Rev. Pátio*, ano IX, n.34, p.50-52, mai/jul 2005.

STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. New York: Longman, 1995.

____. New Literacies in theory and practice: what are the implications for language in education? *Linguistics and Education*, vol.10 (1), 1998, 1-24

____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, Vol. 5(2), 2003.

WILLIAMS, R. Afterword: an historian's view on the network society. In: CASTELLS, M. (Ed.). *The network society: a cross-cultural perspective*. UK: Edward Elgar Publishing, 2004.