

Educação Linguística e Tecnologias: Perspectivas e Desafios

Denise Bértoli Braga
Petrlson Pinheiro
Cláudia Hilsdorf Rocha

DOI 10.52050/9786586030617.c5

Introdução

O objetivo deste capítulo é discutir questões atinentes à área de educação linguística e tecnologias, as quais foram foco de interesse de pesquisas do Departamento de Linguística Aplicada (DLA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, em diálogo com colaboradores. Para tanto, o capítulo retoma brevemente as especificidades da sociedade da escrita e da sociedade digital, com o intuito de refletir sobre os impactos epistemológicos dessas particularidades.

Na sequência, o texto se volta para uma discussão mais detalhada acerca da Pedagogia dos Multiletramentos, mais especificamente no que se refere a estudos que hoje apresentam uma visão renovada sobre conceituações nesse campo e que impactam a não somente educação linguística contemporânea, como também a formação docente.

Por fim, são tecidas considerações a respeito da gênese dos estudos realizados no DLA no âmbito da educação linguística e tecnologias. Assim sendo, são brevemente debatidas iniciativas que se preocupavam com propostas mais colaborativas, ensino independente, aprendizagem mediada por computadores no contexto de educação a distância e construção de materiais e ambientes digitais. São também citados trabalhos e iniciativas

recentes, que se ocupam de reflexões sobre os avanços das tecnologias e mídias e seus impactos para uma educação linguística orientada por uma ética colaborativa, descentrada, além de transformadora e socialmente justa.

Sociedade da escrita e sociedade digital: atravessamentos e movimentos de ruptura nos estudos da linguagem

Ao discorrerem sobre o processo de produção de sentidos e de conhecimentos em diferentes momentos na história da humanidade, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) discutem três movimentos que, por meio de suas particularidades, provocaram mudanças radicais nos modos de socialização e comunicação. A esses períodos, que representam transições de maior ou menor duração, os referidos autores denominam *três globalizações*. A primeira globalização remonta o início da espécie humana e, de modo bastante sucinto, caracteriza-se pelo surgimento das primeiras línguas em todo o mundo, as quais, em sua pluralidade, complexa mutabilidade e ampla dinamicidade, apresentavam modos muito diversos e sofisticados de representação multimodal e gráfica de significados. Epistemologicamente, a complexidade dessas línguas conectava-se intimamente às filosofias de determinados grupos ou povos indígenas, o que também impulsionava as diferenças que as línguas apresentavam entre si. Como pontua Braga (2013, p. 25), “no início e na sua forma mais natural, a linguagem foi construída explorando os recursos do corpo como meio de expressão e recepção de informações”.

O início da escrita, por sua vez, marca a emergência da segunda globalização, cuja propagação ocorreu devido ao deslocamento em massa das línguas que caracterizaram o primeiro movimento de globalização (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Novas demandas comunicativas, aliadas à crescente necessidade de formas de registro mais permanentes das memórias dos povos, a fim de garantir a transmissão cultural dos diversos grupos, demandaram novos padrões comunicativos e de organização social, nesse momento histórico (BRAGA, 2013).

As marcas da Modernidade emergiram ao final dessa segunda onda globalizadora, por volta de 1500, com mudanças ligadas ao surgimento de novas tecnologias de manufatura, à importância atribuída à ciência e à razão, e ao início da forma de trabalho urbano e industrial, como explicitam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Esses autores também ressaltam que essa época favoreceu a estabilização, padronização, homogeneização e generalização dos sistemas de significação, além de acelerar a produção de diferenças, não somente em termos socioculturais, mas também linguísticos, uma vez que a escrita passa a representar um dos mais potentes instrumentos de poder.

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a escrita afeta a vida humana radicalmente, pois, ao longo da maior parte de sua existência, ela se revela um instrumento que possibilita a manutenção da propriedade e da riqueza, como também uma ferramenta a serviço da burocracia estatal e um meio para o exercício do poder religioso. Nesse contexto, cresce fortemente o nacionalismo moderno, na medida em que igualmente se intensifica a força do Estado-Nação homogêneo e impositivamente monolíngue. Para Canagarajah (2013), na égide de uma ideologia monolíngue, segue fortalecida a noção de que língua, comunidade e território representam uma unidade isomórfica. Nessa linha de pensamento, a comunidade se define a partir de um lugar geograficamente determinado e de sua natureza culturalmente homogênea. Por sua vez, aos habitantes desse espaço rigidamente delimitado, é outorgada a posição de membros da comunidade e proprietários da língua falada nesse território.

Ao assumir o controle das fronteiras, o nacionalismo, como processo político e como pensamento hegemônico, impõe efeitos devastadores à pluralidade social, linguística e cultural, mostrando-se terra fértil para visões reducionistas e segregadoras, nos mais variados âmbitos sociais, entre eles, no campo das linguagens e da educação linguística. O nacionalismo, característico da sociedade da escrita (CASTELLS, 1999), insiste, sem trégua,

[...] na padronização (como, por exemplo, ensinar um único idioma nacional) e nos fenômenos relacionados de assimilação, em que se deve abrir mão de língua(s) e cultura(s) próprias para se ajustar à língua e à cultura nacionais, e de homogeneização, em que busca

tornar todos os cidadãos mais ou menos “iguais”. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 45, ênfase no original)

Com a invenção da imprensa e com a fabricação do papel, ocorre a disseminação massiva da aprendizagem da escrita, ou seja, da alfabetização, conforme reflete Monte Mór (2017). A autora recupera o conceito de *mente tipográfica*, proposto por Castells (1999), a fim de destacar um entendimento de mundo marcado por uma lógica linear, compartimentada e uniforme, bem como um processo de construção de conhecimento orientado por uma dinâmica centralizadora, assimilacionista e simplificadora. Para Monte Mór (2017), a segunda globalização, conforme proposto por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), reflete também um momento linguístico e cultural muito particular ao minar o predomínio da oralidade e da heterogeneidade que caracteriza o período anterior à constituição da sociedade da escrita.

O pensar tipográfico, característico dessa sociedade e balizado pela lógica alfabética e ocidentalizada, preserva o privilégio da palavra escrita, impõe uma epistemologia monomodal e mantém padrões opressores de correção linguística (MONTE MÓR, 2017; CASTELLS, 1999). Por consequência, como destaca Braga (2013), a língua, nesse momento histórico, é prioritariamente vista como um sistema autônomo e abstrato. Da mesma forma, a escrita segue ocupando um lugar de prestígio social crescente e acaba sendo demandada tanto nas práticas sociais oficiais e dominantes, como também nas educacionais, as quais mantêm um padrão mimético, transmissivo e assimétrico.

A terceira globalização surge a partir do final do século XX, na medida em que a escrita perde seu lugar de privilégio, devido a uma ampla gama de transformações nas formas de produção de significados e conhecimentos, resultantes do impacto das tecnologias de comunicação presentes nessa época histórica (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Observa-se, nesse momento, um retorno à valorização da multimodalidade e da pluralidade social, linguística e cultural. As tecnologias digitais e novas mídias, típicas da sociedade digital, revelam-se mais potentes que tecnologias anteriores, de natureza mecânica e analógica e afetam profundamente os modos de significação, de disseminação de informação e de construção de conhecimento, porque integram, de modo dinâmico, as linguagens

e modalidades, em uma rede complexa, interativa e descentralizada (CASLTELLES, 1999; MONTE MÓR, 2017). Uma outra lógica emerge, rompendo com o pensamento dualista, estático e unificador. Conseqüentemente, essa nova mentalidade favorece o descentramento e a heterogeneidade, além de uma produção e disseminação de informação e conhecimento de ordem mais democrática, colaborativa, aberta e participativa (BRAGA, 2013).

Para Rojo e Moura (2019), os princípios que regem a sociedade digital demandam a ruptura com modos reducionistas de compreensão do texto e dos processos de leitura e escrita, como também pedem uma maneira renovada de abordar a linguagem. Apoiados nas discussões propostas pelo Grupo de Nova Londres (1996), ou *The New London Group*, originalmente, como iremos abordar mais adiante, os autores advogam em favor de uma visão ressignificada e suficientemente ampliada, que possa refletir a variabilidade contemporânea da produção de significado em uma multiplicidade de contextos culturais e sociais, como também valorizar o caráter multissemiótico dos atuais padrões de significação. Nesse horizonte, torna-se mais fortemente visível a diversidade de práticas de criação de significado e conhecimento e, assim, passa a fazer sentido a noção de (multi/novos) letramentos (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). Rojo e Moura (2019, p. 26), destacam que, ao refletirem uma nova mentalidade ou *ethos*, “os novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões” e, assim, representam “o espaço da livre informação” e “inauguram uma cultura do remix e da hibridação”.

A sociedade digital é também uma sociedade que sofre as pressões do neoliberalismo e do capitalismo destrutivo. Nesse sentido, a educação linguística é fortemente impactada por ideologias monolíngues e colonizadoras, as quais reproduzem, em um movimento centrípeto, o pensamento dominante, que valoriza o nacionalismo, impõe a homogeneização, segue a lógica de mercado e mantém desigualdades estruturais

Assim sendo,

Obviamente, é fundamental que se compreenda que as transformações de ordem social, política e cultural são também o corolário

de mudanças no mundo do trabalho, decorrentes de processos de globalização, incluindo nesse bojo a ubiquidade das TIC. Todavia, se essa relação for levada a ferro e fogo, sem consideração de seus matizes, corremos o risco de ser guiados por uma perspectiva que se enquadra exclusivamente na dinâmica de reestruturação do capitalismo, que se consolida no modelo vigente neoliberal. Tal perspectiva pode conduzir (e, em muitos contextos, já conduz!) à criação de modelos de ensino que se enquadram em lógicas mercadológicas, sugeridas e até, em alguns casos, impostas por grandes conglomerados e corporações internacionais. (PINHEIRO, 2016, p. 528)

Da mesma forma, em sua fluidez e volatilidade, a sociedade digital sofre os efeitos avassaladores do dadocentrismo e do capitalismo digital. Nessa linha, a tecnologia digital revela-se “um emaranhado confuso de geopolítica, finança global, consumismo desenfreado e acelerada apropriação corporativa de nossos relacionamentos [e informações] mais íntimos” (MOROZOV, 2018, p. 7). O mundo digital rompe com as bases de uma sociedade disciplinar, para produzir modos mais potentes de controle a partir do imperativo do desempenho, promovendo a autoexploração e provocando esgotamento psíquico (HAN, 2017).

Conforme argumenta Pinheiro (2018), na sociedade atual, regida pelas redes e fluxos, parece mais adequado que as formas de controle e vigilância sejam representadas pela ótica complexa, multidimensional e glocalizada do multissinóptico. Nesse contexto, Han (2018) alerta que o indivíduo da sociedade digital move-se pela ótica do exame e, como tal, pode agir organizadamente em grupo, mas nunca se orienta ou se interessa pelo coletivo. Nas palavras de Han (2018, p. 29, ênfase no original), “o habitante digital da rede não se reúne. Falta a ela a *interioridade da reunião* que produziria um Nós”.

Nessa sociedade, principalmente pelos impactos das tecnologias digitais e das novas mídias, atravessadas pelo poder do hipercapitalismo, vivemos momentos de radical transformação, que nos aproximam as pessoas e do mundo, ao mesmo tempo em que nos afastam da pluralidade e do interesse na (re)construção de um espaço de convivência mais genuinamente coletivo e menos alimentado pelo Antropoceno (KRENAK, 2019). Ao

refletir sobre os efeitos do exame digital e do desempenho neoliberal na educação linguística contemporânea, Rocha (2019a) argumenta em favor de explorarmos o caráter político-ideológico das práticas translíngues, a fim de que possamos enfrentar uma noção reducionista e colonizadora de língua e de saberes, e criar formas alternativas e comunais de experiências de linguagens e aprendizagem.

Alinhados à noção de “significar multiletrando”, proposta por Liberali e Megale (2019, p. 68-69), entendemos que, na sociedade digital, é crucial que repensemos os modos de significação produzidos na e pela complexa e dinâmica imbricação de linguagens, mídias e culturas. Nesse horizonte, defendemos que, por meio dessas reflexões, seja possível redesenhar práticas sociais e educativas a partir de novas éticas e estéticas (ROJO; MOURA, 2019), em uma ótica afetivamente resistente e transformativa (ROCHA, 2019b), além de democratizadora e potencializadora de uma globalização multicultural e humanizadora (SOUSA SANTOS, 2008).

Tecnologias, multiletramentos e formação docente no âmbito da educação linguística contemporânea

Desde o final do século passado, as tecnologias da informação e da comunicação vêm crescentemente impactando a vida social e cultural, possibilitando transformações nas práticas de letramentos grafocêntricas, colocando em xeque o papel preponderante que a escrita exerce em certas instâncias da vida social. Isso vem acontecendo em virtude não apenas da complexidade multimodal cada vez maior, mas também da possibilidade de dar mais visibilidade à diversidade linguística, cultural e social, o que, por sua vez, nos permite questionar e rever conceitos relacionados a identidades, valores, crenças e atitudes.

Procurando, então, argumentar que letramento grafocêntrico, embora importante, já não era suficiente para dar conta das mudanças constantes tanto local quanto globalmente, e buscando repensar, conforme apontamos na primeira seção deste capítulo, modos de significação produzidos na e pela complexa e dinâmica imbricação de linguagens, mídias e culturas,

característicos da terceira globalização, ainda em meados da década de 1990, um grupo de pesquisadores provenientes da Austrália, Inglaterra e Estados Unidos, que se autodenominaram The New London Group¹ (NLG), lançou um manifesto chamado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (1996), cujo interesse comum era discutir uma pedagogia direcionada para os Multiletramentos². As propostas de trabalho do NLG estavam voltadas para os estudos semióticos dos textos, envolvendo as diferentes formas de produzir, veicular e consumir textos, expandindo, assim, o conhecimento sobre letramento. Tais estudos, no entanto, passaram a ter seu escopo ainda mais ampliado em decorrência do uso de novas tecnologias da informação e da comunicação.

Foi nesse contexto, então, que se propalou a ideia de uma nova pedagogia, cujo interesse comum era discutir uma proposta que pudesse repensar textos e práticas, movendo o campo do *letramento* (no singular) para *letramentos* (no plural), ao “reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64). Assim, para expandir a compreensão sobre tal pedagogia, o grupo procurou desenvolver uma proposta baseada em três eixos, que se dividem em “porquê”, “o quê” e “como” dos multiletramentos.

Em relação ao “porquê”, o NLG se apoiou em dois argumentos que já se enquadravam dentro de uma então nova ordem global, cultural e institucional emergente: “a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência de diversidade linguística e cultural” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 63). O primeiro argumento relacionava “à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64), uma vez

1 O grupo se reuniu, pela primeira vez, em 1994, na cidade de New London, Connecticut (EUA), daí terem escolhido a autodenominação “New London Group”.

2 O NLG era composto pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

que, “em um sentido profundo, toda construção de significado é multimodal” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 29).

O segundo argumento, por sua vez, se ancorou nas diferenças culturais e linguísticas de uma sociedade cada vez mais globalizada, em que lidar com as “diferenças linguísticas e culturais se tornou central para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e privadas. Uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos ingleses e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64).

Com base nesses dois argumentos, o grupo chamou, então, a atenção para o fato de que as vivências dos estudantes, em geral, já estavam se tornando cada vez mais globais, o que já lhes possibilitava lidar com uma imensa diversidade linguística e cultural. Nesse sentido, o NLG defendia um ensino voltado para projetos que considerassem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica. Uma maneira que o grupo encontrou em seu manifesto para contemplar essas três dimensões da vida social – que, por sua vez, se relaciona ao “o quê” dos multiletramentos – foi através de um conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos: o *design*. O conceito de *design* é reapropriado do mundo do trabalho (dimensão profissional) para as dimensões pessoal e de participação cívica, na tentativa de colocá-las também sob escrutínio de interpretações e ressignificações possíveis em diferentes contextos da vida social (PINHEIRO, 2016; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Para o NLG, o *design* se constitui não como algo fixo, mas como elementos que estão sempre em processo de construção de sentidos, cuja constituição se dá pela inter-relação de três componentes básicos: *available* (designs disponíveis) *designs*, *designing* e *redesigned*³. Os *designs*

3 O termo *design* (em inglês), na concepção com a qual estamos lidando nesta introdução, engloba tanto um sentido mais restrito, isto é, uma instanciação de convenções e recursos construídos e reificados socioculturalmente, como também apresenta um sentido mais amplo, que se constitui por meio de um processo de retrabalho, que leva à sua própria ressignificação/transformação. Dada a ambivalência do termo, decidimos, portanto, não

disponíveis são aquilo que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções; o *designing*, por sua vez, se caracteriza pela capacidade de uso de um conteúdo conhecido para desenvolver, transformar e apropriar-se dele convenientemente; já o *redesigned* se realiza por meio do que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de construção de significados (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009).

Por fim, o “como” dos multiletramentos se divide, segundo a proposta do NLG, em quatro movimentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. A prática situada envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real. Nela, são priorizados *designs* criados pelos alunos e/ou professores, envolvendo simulações de seus contextos locais, que se relacionam ao mundo do trabalho ou a situações que ocorrem em espaços públicos. Na instrução explícita, trabalha-se a metalinguagem usada por alunos e professores em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente das instruções e dos conteúdos, vislumbrando sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, de modo a explicitar diferentes modos de significação. O enquadramento crítico, por sua vez, trata da análise e interpretação críticas do contexto social e cultural, de políticas, ideologias e valores explícitos ou implícitos, tendo como referência os *designs* desenvolvidos. Por último, a prática transformada seria, então, o resultado da transferência e a recriação de sentidos consolidados por meio da transposição/intervenção inovadora em diferentes contextos. Nesse movimento, torna-se explícita a construção de um novo sentido, tendo por referência um contexto inicial ou uma prática situada (PINHEIRO, 2016).

A proposta e a dinâmica desses quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos procura trazer à tona para o processo de ensino e aprendizagem, mormente, os interesses dos sujeitos envolvidos, buscando,

traduzi-lo (incluindo seus componentes básicos) para o português, visto que a tradução poderia não contemplar ou ainda distorcer, de alguma forma, a própria ambivalência que se pretende justamente salientar.

com isso, valorizar o papel da agência na construção de sentidos, conforme destacam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 177):

As implicações pedagógicas dessa mudança na concepção que subjaz o significado são enormes, pois uma pedagogia dos multiletramentos requer que reconheçamos o papel central da agência no processo de construção de significado. Por meio desse reconhecimento, busca-se, assim, criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até emancipadora. Nesse sentido, o trabalho com letramentos na escola não se reduz a habilidades e competências, mas visa contribuir para formar alunos que sejam *designers* ativos de significado, com sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação. A lógica da pedagogia dos multiletramentos reconhece, portanto, que a construção de significado é um processo ativo e transformador, o que parece ser mais apropriado para o mundo atual de mudanças e diversidades.

Pode-se, assim, dizer que a perspectiva dos multiletramentos se mostra bastante relevante, no campo da linguística aplicada, para pensar, mais especificamente, a formação de professores (inicial e continuada), que se configura como um tema em que interesses sociais variados se encontram em constante disputa e sob permanente tensão. Um desses interesses está relacionado à lógica mercadológica, que fomenta, entre outras coisas, políticas de competitividade, produtividade e utilitarismo, que estão na base do discurso neoliberal, e podem, em última instância, transformar a formação docente em uma *commodity*, cujo papel seria mais direcionado e dimensionado de acordo com a utilidade e a função que desempenharia no/para o mercado (PINHEIRO, 2016).

Para tentar se desvencilhar dessa visão mercadológica, é preciso, antes de tudo, diferenciar a expressão “formação de professores” de “treinamento de professores” ou de “atualização de professores”, baseando-se na ideia de que “formação” é um conceito que concerne um todo indivisível pessoal e profissional. Enquanto as palavras “treinamento” e “atualização” lidam com a ideia neoliberal de conhecimento e técnica corretos, oferecendo os dados e métodos (corretos) e invocando práticas de competitividade, produtividade e utilitarismo, a palavra “formação” oferece aos (futuros) professores apoio

para discernir criticamente sobre sua identidade e integridade no processo de ensino e aprendizagem.

Essa concepção crítica sobre a expressão “formação de professores” se alinha à perspectiva dos multiletramentos, que, entre outras coisas, busca reconhecer a multiplicidade de práticas de letramentos, tanto aquelas valorizadas na escola, típicas de práticas de letramentos grafocêntricas; passando por aquelas não valorizadas no contexto escolar, que envolvem diferentes práticas e culturas não hegemônicas; àquelas mediadas por tecnologias digitais de comunicação e informação. Nesse sentido, pensar a formação docente à luz da perspectiva dos multiletramentos não é algo que envolve uma mera mudança metodológica, mas sim, como apontamos no começo deste capítulo, uma ontoepistemológica, pois opera com uma visão de conhecimento que busca construir sentidos com base na multimodalidade e nas diferenças étnicas, culturais, linguísticas e sociais, perpassadas, de alguma forma, pela presença e uso de novas tecnologias.

Educação linguística, letramentos e tecnologias no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA): revisitando trajetórias e desafios

A preocupação com o uso das tecnologias digitais em intervenções educativas, atreladas a uma preocupação mais específica sobre a natureza dos textos que circulavam nas práticas comunicativas digitais, passou a instigar pesquisas do PPG-LA a partir de meados da década de 90. Seguindo uma tradição do DLA de explorar de forma dialética teoria e prática, a gênese dessas pesquisas foi inicialmente atrelada ao surgimento de iniciativas de ensino a distância que passaram a ganhar maior interesse dados os avanços das tecnologias digitais. A disponibilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) abriu perspectivas novas para as iniciativas de EAD, na medida em que permitiu superar as dificuldades de interação entre professor e alunos ou dos alunos entre si, um grande entrave nas iniciativas tradicionais de ensino a distância mediadas por correspondência ou contatos telefônicos. Os diferentes canais de comunicação síncrona ou

quase síncrona permitiram reduzir a distância transacional existente no processo pedagógico (MOORE, 1993)⁴ e promoveram uma atenção renovada às propostas de ensino norteadas pelas teorias sociointeracionistas (GARISSON, 1993). Em âmbito nacional, surgiram iniciativas específicas que exploraram AVA no ensino de língua estrangeira, como a proposta do curso *Surfing and Learning* criado por docentes da PUC-SP. Em escopo mais amplo as iniciativas de EAD surgiam em discussões acadêmicas e iniciativas que buscavam, através desse recurso, ampliar o acesso ao ensino, uma promessa que norteou a iniciativa da Universidade Aberta do Brasil no início da década de 2000⁵. Esse cenário indicava a necessidade de uma compreensão mais informada que permitisse identificar as possibilidades e os problemas existentes nessa nova forma de ensino e aprendizagem. Os estudos iniciais desenvolvidos nessa direção buscavam entender estratégias discursivas que ofereciam andaimes para os alunos nessas interações mediadas pela tecnologia digital.

No âmbito interno à UNICAMP, desde 1994, docentes do DLA e do Centro de Línguas (CEL), da Unicamp, preocupavam-se em encontrar formas de ampliar o acesso ao conteúdo das disciplinas de Inglês Instrumental para os alunos pós-graduandos da Instituição que não eram atendidos pelas poucas vagas existentes. A exploração dos recursos de intranet parecia uma alternativa promissora para ampliar o acesso aos materiais produzidos por esses docentes. A proposta inicial era construir um banco de materiais com os textos e atividades criadas para o uso em sala de aula de modo que os alunos pós-graduandos pudessem estudar de forma independente. Essa alternativa, inicialmente pensada como uma solução prática adequada para ampliação de acesso à educação linguística e a materiais para a aprendizagem de línguas, revelou-se muito mais complexa, já que o material produzido para o

4 Moore (1993) define “distância transacional” como sendo a distância cognitiva que existe entre o conhecimento prévio do aprendiz e o conteúdo explorado no programa de cursos e disciplinas. O diálogo que se estabelece entre o professor e o aprendiz ou entre os aprendizes entre si desempenha um papel fundamental na superação da “distância transacional”.

5 A Universidade Aberta do Brasil, inserida No Plano Nacional de Educação 2001-2010 com a meta de favorecer o acesso ao ensino superior de 30% da população entre 18 e 24 anos, ilustra esse movimento mais amplo que ocorreu em âmbito nacional.

ensino presencial pressupunha a mediação facilitadora e contextualizadora de um docente. Essa experiência evidenciou a necessidade de estudos específicos sobre autonomia, estudo reflexivo automonitorado, que em um momento inicial norteou a proposta pedagógica do primeiro curso digital para estudo independente desenvolvido no DLA -- *Read in Web* – oferecido de forma gratuita aos alunos a partir do ano 2000. O processo de criação da versão digital desse curso apontou particularidades da natureza da interação com textos em meio digital que não estavam contempladas nos estudos tradicionais do letramento já bastante desenvolvidos no âmbito do Departamento.

O confronto direto com esses problemas de ordem prática instigou o surgimento de um conjunto de estudos, ainda na década de 2000, sobre a produção e leitura de hipertextos e construtos hipermodais. Alguns estudos iniciais buscavam delinear as especificidades das práticas interativas no meio digital através de análises contrastivas entre as formas de construção de sentidos nas leituras de textos impressos e digitais. Questões específicas sobre letramento digital, um termo ainda usado no singular, passaram a se fazer presentes priorizando o foco no professor ou nos alunos, ou refletindo sobre a interação de sujeitos, oriundos de grupos periféricos, com interfaces digitais. No âmbito do ensino de língua materna, as investigações passaram a explorar a pesquisa da internet ou o uso de ambientes específicos oferecidos pela internet como *blogs*, por exemplo, para trazer novas possibilidades para a prática de produção de textos na situação de sala de aula, uma tendência que posteriormente ganhou maior projeção dentro da orientação de ensino híbrido. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, a Internet e os diferentes ambientes digitais mudaram radicalmente as possibilidades de insumo e prática da língua alvo. Surgiram nessa década, no departamento, pesquisas que buscam entender o potencial pedagógico de ambientes específicos no processo de ensino e aprendizagem. Braga (2013), em um livro direcionado ao público docente, retoma algumas dessas questões em um contexto em que os avanços da tecnologia de suporte e das redes sem fio tornaram a presença dos dispositivos digitais muito mais presentes nas práticas cotidianas.

Por sua vez, no âmbito da aprendizagem independente, a iniciativa pioneira e bem sucedida do curso *Read in Web* motivou um conjunto de estudos sobre autonomia do aprendiz (BRAGA, 1999, 2004a) e integração de uma metodologia reflexiva ao design de navegação proposto para cursos dessa natureza (BRAGA, 1997, 2004b, 2004c).

Ainda nessa década, iniciaram-se reflexões sobre a necessidade de leitura crítica de construtos hipertextuais (BRAGA, 2003, 2005, 2007). O desenvolvimento desses estudos, atrelados ao Grupo de pesquisa E-Lang (CNPq/UNICAMPP), criado em 2001 sob a coordenação da professora Denise Bértoli Braga, geraram a criação, no PPG-LA, de uma área específica voltada para Linguagens e Tecnologias. Essa área passou a contar com a participação de outros docentes do programa, contribuindo para que os estudos realizados na UNICAMP participassem ativamente, em contexto nacional e internacional, da produção teórica sobre educação linguística e tecnologias, vinculados a uma visão social e crítica e aos Multiletramentos, como ilustram algumas das reflexões apresentadas no presente texto.

Nessa direção, nos anos posteriores, ampliaram-se estudos sobre educação linguística e participação social (BRAGA, 2015; BRAGA; VÓVIO, 2015), com o propósito de aprofundar reflexões sobre os possíveis efeitos das tecnologias contemporâneas para práticas de letramentos e para o empoderamento de grupos sociais minoritarizados e socioeconomicamente desfavorecidos. Ganham também proeminência reflexões voltadas às tecnologias móveis e à educação linguística e de professores, em um viés político, discursivo e orientado para a formação cidadã e democrática em tempos de globalização e internacionalização (ROCHA; MACIEL, 2015; ROCHA; BRAGA; CALDAS, 2015). Nesse viés, foram também concretizadas iniciativas interessadas nas articulações entre tecnologia educacional, mobilidade e práticas translíngues na contemporaneidade (ROCHA, EL KADRI; WINDLE, 2017).

Mais recentemente, têm ganhado espaço estudos sobre o desenvolvimento de cursos virtuais, massivos e abertos no campo da aprendizagem de línguas (*Massive, Open, Online, Language Courses* – LMOOCs) e sobre os desafios, nos âmbitos ontológico, epistemológico e metodológico, para a construção de propostas dessa natureza, que busquem responder, de forma

mais transgressiva e preocupada com a justiça social e cognitiva (SOUSA SANTOS, 2018), aos desafios sociais, culturais, linguísticos e educacionais contemporâneos (ROCHA, 2018; ROCHA, 2019b; ROCHA; BRAGA, 2020).

Referências

BRAGA, D. B. (1997). Ensino de língua via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução. *Trab. Ling. Aplic., Campinas*, v. 30, p. 5-16.

BRAGA, D. B. (1999). Self-Tutoring Processes: The Role of Subjective Factors in Readiness for Autonomous Learning of Foreign-Language Reading. *The ESPecialist*, v. 20, n.1, p. 58-75.

BRAGA, D. B. (2003). A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente hipermídia. *Revista da ANPOLL*, São Paulo - USP, v. 1, n.15, p. 65-86.

BRAGA, D. B. (2004a). Digital Literacy for Autonomous Learning: Designer Problems and Learner Choices. In: SANYDER, I.; BEAVIS, C. (Org.). *Doing literacy online: teaching, learning, and playing in an electronic world*. New Jersey: Hampton Press, INC., v. 1, p. 45-68.

BRAGA, D. B. (2004b). A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e Gêneros e Digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, v. 1, p. 144-162.

BRAGA, D. B. (2004c). Linguagem Pedagógica e Materiais para Aprendizagem Independente de Leitura na WEB. Em: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado de Letras. p. 157-184.

BRAGA, D. B. (2005). A construção de sentidos em hipertextos: questões de autoria e leitura relevantes para a interação crítica com hipertextos. In: FREIRE, M; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. 1ed.Campinas: Pontes, 2005, v. , p. 247-268.

BRAGA, D. B. (2007). Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e reflexão social Crítica. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet & Ensino - Novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 181-195.

BRAGA, D. B. (2013). *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez.

BRAGA, D. B. (Org.). (2015) *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo: Cortez.

BRAGA, D. B; VÓVIO, C. (2015). O uso de tecnologias e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdades. Em: BRAGA, D. B. (Org.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo, Editora Cortez, 2015. p. 33-67.

BYUNG-CHUL HAN. (2017). *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Vozes.

BYUNG-CHUL HAN. (2018). *No Exame: Perspectivas do Digital*. Petrópolis: Vozes.

CANAGARAJAH, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London/New York: Routledge.

CASTELLS, M. (1999). *Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (2000). Designs for social futures. In B. COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge. p. 203-234.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning, Pedagogies: *An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195. http://blogs.ubc.ca/lled3602015/files/2015/08/CopeKalantzis_Multiliteracies.pdf.

GARRISON, D. R. (1993). A cognitivist view of distance education: an analysis of teaching-learning assumptions, *Distance Education*, p. 199-211.

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

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. A. (2020). *Letramentos*. Campinas: Editora da UNICAMP.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (2007). *A New Literacy Sampler*. New York: Peter Lang.

KRENAK, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. (2019). Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência: por que importa? In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas: Pontes. p. 59-74.

MONTE MÓR, W. (2017). Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: MONTE MÓR, W.; TAKAKI, N. H. (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítica na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes. p. 267-286.

MOROZOV, E. (2018). *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: UBU.

MOORE, M. (1993). Theory of Transactional Distance. In: KEEGAN, D. (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. New York: Routledge. p. 22-29.

PINHEIRO, P. A. (2016). Sobre o Manifesto: A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. 20 Anos Depois, *Trab. Ling. Aplic.*, v.55, n. 2, p. 525-530.

PINHEIRO, P. A. (2018). The age of multisynopticon: what does it mean to be (critically) literate today? In: MACIEL, Ruberval Franco et al (Orgs.). *Linguística aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes. p. 237-260.

ROJO, R.; MOURA, E. (2019). *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola.

ROCHA, C. H. (2018). Foreign language MOOCs design: challenges to provide meaningful learning, *The ESPecialist*, v. 39, n.3, p. 1-25.

ROCHA, C. H. (2019a) Language education in the fluidity of the burnout society: the decolonial potential of the translingual approach, *D.E.L.T.A.*, v. 35, n. 4, p. 1-39. e2019350403

ROCHA, C. H. (2019b). MOOCs em língua estrangeira: desafios para a construção de ecologias de aprendizagens situadas e transgressivas. In: FINARDI, Kyria Rebeca e colaboradores (Orgs.). *Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada*. Campinas: Pontes. p. 139-178.

ROCHA, C. H. (2020). Escute com seu corpo: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. *Revista X*, v. 15, n. 4, p. 115-125.

ROCHA C. H.; BRAGA, D. B. (2000). Pluralidades em Português Brasileiro: uma proposta de aprendizagem virtual de línguas atrelada à reflexão crítica sobre diversidade cultural. In: ZACCHI, J. V.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Diversidade e tecnologias no Ensino de línguas*. São Paulo: Blucher. p. 31-58.

ROCHA C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). (2020). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempo de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes.

ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (Orgs.). (2017). Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues. Campinas: Pontes.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (2015). Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: Ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Edição ampliada. Campinas: Pontes Editores. p. 13-30.

SOUSA SANTOS, B. (2008). *Globalizations, Theory, Culture & Society*, 23 (2-3), p. 393-399.

SOUSA SANTOS, B. (2018). *The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the south*. Durham/London: Duke University Press.

THE NEW LONDON GROUP. (1996). "A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures", *Harvard Educational Review*, n. 66, p. 60-92.