

MONTE MÓR, W. 2017. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In Takaki e Monte Mor (orgs) *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas: Ed. Pontes, 2017, p 267-286.

## **Capítulo:**

### **SOCIEDADE DA ESCRITA E SOCIEDADE DIGITAL: LÍNGUAS E LINGUAGENS EM REVISÃO**

Walkyria Monte Mor – Universidade de São Paulo

#### **Resumo**

Este capítulo focaliza as expectativas de mudança surgidas a partir do final do século XX, e que são percebidas ao longo do século XXI, quais sejam, as expectativas referentes à presença da tecnologia digital na sociedade da escrita na qual predominava a tecnologia mecânica e analógica. Desse quadro, analisa o reflexo da linguagem digital na educação/formação de jovens e cidadãos. Essa análise é construída por meio de respostas a indagações acerca (1) da noção de tecnologia analógica e digital presente no imaginário social de professores e alunos e (2) das alterações geradas pela lógica digital no conhecimento sobre linguagem e comunicação, fato que igualmente suscita modificações na visão de escola, escolarização, ensinar e aprender. A autora, então, discute as epistemologias emergentes, como a epistemologia de performance orientada por conhecimentos da linguagem digital, sinalizando para a revisão do privilégio de conceitos convencionais no trabalho educacional, de modo a se contemplar noções emergentes de conhecimento e de uma formação voltada para a agência, a subjetificação e a (re)construção de sentidos.

**Palavras-chave:** sociedade digital; epistemologias emergentes, epistemologia de performance; agência; subjetificação; construção de sentidos.

#### **Introdução**

O reinício de um ciclo – como nas viradas do século XVIII para XIX, XIX para XX; XX para XXI – costuma proporcionar retrospectivas e prospecções, com menor ou maior enfoque a determinadas questões, a depender da extensão, densidade e relevância do tal período para aqueles que o focalizam/nele interagem. Foram inúmeras, de grande importância social, cultural, política, educacional e econômica (citando as grandes áreas), e até mesmo aceleradas, as mudanças observadas durante o século XX, principalmente em suas últimas décadas. No século XXI, tais enfoques continuam observáveis, gerando sentimentos diversos: esperança, desesperança, ansiedade, angústia, otimismo, desejo de volta ao passado, anseio pelo futuro e outros.

Algumas publicações das últimas décadas nomeiam a globalização e a tecnologia digital como os dois fatores de maior impacto nas recentes mudanças. Aqui neste texto,

concentro-me no tópico tecnologia, dando ênfase à relação desta com os estudos sobre epistemologias, com o propósito de ampliação de reflexões e conhecimentos acerca da relação ‘tecnologia e epistemologia’.

Não com pouca frequência, verifica-se que a tecnologia digital e a mecânica são vistas ou tratadas de forma indiferenciada, como se compartilhassem exatamente os mesmos conceitos, como se qualquer noção tecnológica propiciasse os mesmos efeitos. No caso da presença de tecnologia em escolas, verifica-se que, em boa parte das vezes, a menção à tecnologia digital é feita sem haver uma distinção desta para a analógica ou mecânica com a qual se tem contato desde outros séculos.

Na década de 90, Machado (1993) apresentava reflexões instigantes acerca do debate erigido pelas humanidades em torno da presença da tecnologia que, resumidamente, entendia “concepção de *técnica* [grifo do autor] como algo fundamentalmente estranho ao homem” (p. 9). O autor contrapõe-se a essa visão pautando-se em Simondon (1969) e McLuhan (1971). Para o primeiro, seria o próprio homem quem produz as máquinas e os procedimentos científicos que as fazem funcionar. Para o segundo, as máquinas são ampliações ou extensões dos sentidos do homem e de sua própria capacidade de compreensão. Refletindo sobre a tecnologia nos dias de hoje, Machado salienta o paradoxo existente entre a máquina [ou tecnologia] que o homem produz e o resultado de sua produção como “algo que lhe escapa como areia entre os dedos e no qual ele não pode mais se fazer reconhecer” (p. 9). Apreendo dessas leituras que essas menções remetem a dois momentos tecnológicos reconhecidos na área pedagógica: aquele em que a tecnologia era produzida pelo homem, ampliando e estendendo seus sentidos e sua capacidade de compreensão (quadro-negro, giz, mimeógrafos, projetores de slides etc – tecnologia mecânica); um outro mais recente em que aquilo que o homem produz continua a ser a sua ampliação e extensão, ao mesmo tempo em que lhe escapa como areia pelos dedos pelo estranhamento (e encantamento) que lhe causa (computadores, softwares, aplicativos etc – tecnologia digital). (Mais adiante retomo essa reflexão).

Logo, várias são as pesquisas recentes que destacam o interesse nas questões tecnológicas refletidas nas investigações de pesquisadores(as) quanto à adequação do uso da tecnologia digital nas escolas, ou mesmo quando esta [tecnologia digital] é tratada

como um fator que deixa a escola mais atraente para os alunos. Na avaliação dos estudantes, grande parte desses garante que a escola se torna mais interessante. A questão epistemológica, portanto, deve merecer maior atenção nas análises.

Para tal, remetemo-nos à algumas pesquisas de Mestrado e Doutorado que recentemente tivemos a oportunidade de ler e discutir com seus autores e orientadores, no que concerne a relação tecnologia digital-escola-educação-ensino de línguas. Boa parte das pesquisas: aponta haver incertezas quanto à adequação de tecnologia digital na escola; indaga a existência de possíveis objetivos mercadológicos subjacentes e incongruentes com os educacionais; registra a distância existente entre as possibilidades educacionais das tecnologias digitais e o uso dessas nas aulas de línguas materna e estrangeiras; busca construir propostas pedagógicas integrando conceitos epistemológicos das tecnologias digitais.

Com respeito às incertezas quanto à adequação do uso de tecnologia digital nas escolas, esta foi percebida quando esse uso foi comparado àquele da vida cotidiana pessoal dos usuários. Ao fazer “uma reflexão sobre o uso de novas tecnologias no contexto escolar e sobre como a cultura digital está sendo gradativamente introduzida na/pela escola”, Matsumoto (2013) discute “a hipótese de que ambientes educacionais baseados nas redes investigadas não necessariamente propiciam interação entre os usuários e não oferecem muitas possibilidades de colaboração nas relações pedagógicas, visto que são desenvolvidos com propósitos diferentes daqueles que tornam tais redes populares” (p. 16). Acrescenta também que “o tema de tecnologia na educação se deu principalmente porque havia (e ainda há) um discurso político-educacional incentivando a proliferação de tecnologia nas escolas” (p. 13). No que concerne aos possíveis objetivos mercadológicos da presença da tecnologia no ensino, à época da pesquisa, Lameu (2013) informa que seu trabalho possibilitou reflexões críticas sobre a presença da tecnologia na escola investigada e sobre a construção de um discurso que acomoda mais as expectativas do mercado do que aquelas da educação.

Na discussão acerca da distância entre possibilidades pedagógicas da tecnologia digital e efetiva realização dessas, Azzari (2017) analisa os abismos e também as pontes nos fazeres de um professor de inglês, em aulas de 8º e 9º anos, em uma escola pública de educação básica na região de Campinas (SP). Também Marques (2015) investiga um

programa de educação continuada voltado para a escola pública e focaliza o ‘descompasso’ da prática observada mediante o desafio da implementação de uma proposta educacional atual. Soares, E. A. (2014) conversa sobre ‘espaço, desinteresse dos alunos, monotonia’ lançando a premissa de que ambos espaço e proposta escolar estejam desinteressantes aos estudantes diante de recursos tecnológicos atraentes dispostos em seu cotidiano não-escolar. Lima (2013), por sua vez, realiza uma investigação sobre questões orientadas pelas teorias dos multiletramentos, em ambiente virtual, por meio da plataforma *moodle*, uma área em que os estudos podem ser ainda mais explorados, segundo essa pesquisadora.

Na construção de propostas pedagógicas integrando conceitos epistemológicos das tecnologias digitais, faço menção à duas pesquisas. Azevedo (2014) buscou agregar os temas identidade de gênero, futebol e videogames de forma original e criativa; construiu um vasto estudo sobre futebol feminino e sobre videogames em escola de Sergipe; discutiu a visão machista da sociedade nos jogos de futebol (virtuais e não-virtuais) e a relevância de alguns processos do letramento digital quando se trata do desenvolvimento da construção/reconstrução de sentidos sociais. Pietroluongo (2017) salienta a pertinência dos ‘novos pátios’, definidos como espaços de aprendizagem que fogem da forma convencional geralmente trabalhada na escola, numa instituição de educação básica do Espírito Santo. Nesse trabalho, apresenta estudos sobre a questão de espaço físico escolar e sobre outros ‘modelos’ de escola. Registra também sua observação acerca da desmotivação dos/das alunos(as) diante de propostas em que nelas não se reconhecem.

Dessas investigações talvez possamos inferir que, ao longo dos anos, vem ampliando-se a familiaridade de professores com a tecnologia digital e com o desenho de práticas pedagógicas que integram o conceito epistemológico digital. Ou de que vem reduzindo-se o grau de incerteza quanto à integração do mundo digital na aprendizagem escolar. Ou que, pouco a pouco, e cada vez mais, o professor se reconhece nessas tecnologias digitais, deixando cada vez menos a areia escapar por entre seus dedos, conforme figura de Machado (1993). No entanto, acreditamos ser importante, ainda, expandir as reflexões e asserções sobre o ‘digital’ e o que ele muda na aprendizagem.

**A tecnologia de sempre?**

Há um fato inegável quando se pensa em tecnologia e escola: na concepção iluminista em que foi amplamente disseminada, visando a aprendizagem da leitura e da escrita, a escola sempre contou com princípios tecnológicos, considerando-se que a própria escrita – que juntamente com a leitura representa a razão central para as pessoas se integrarem à escola – é uma tecnologia. Várias alusões são encontradas acerca dessa asserção, como nos estudos dedicados ao debate ‘oralidade – cultura escrita’, em cuja polarização a oralidade é apresentada como uma habilidade natural do homem e a escrita como uma tecnologia. Um exemplo desse entendimento estaria nas explanações de Havelock (1999):

“O ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte. [...] A cultura escrita, em qualquer estágio de seu desenvolvimento e em termos do tempo evolutivo, é mera “presunção”, um exercício artificial, um produto da cultura, não da natureza, imposto ao homem natural” (HAVELOC, 1999, p. 7)

Nessa linha de pensamento, a escola é retratada como uma criação ou um produto da sociedade da cultura escrita (logo, não é um produto da natureza), voltada para propostas de construção de conhecimento e que opera um processo tecnológico. Porém, nessa concepção de tecnologia, observa-se uma dinâmica sistematizadora e convergente no ensino e na aprendizagem, dinâmica esta que reflete o tipo de tecnologia orientadora do processo da construção e da aprendizagem da escrita que se conhece em boa parte da sociedade ocidental.

Em seus estudos sobre cultura da virtualidade real, Castells (1999) remonta ao que veio a ser visto como um novo estado de espírito, ou seja, ao ‘espírito alfabético’, que emerge por volta do ano de 700 a.C., a partir do invento do alfabeto na Grécia, e que se insere “num momento histórico preparado ao longo de aproximadamente três mil anos de evolução da tradição oral e da comunicação não-alfabética” (p. 413). O alfabeto se apresenta, então, como uma tecnologia conceitual, servindo-se de “base para o desenvolvimento da filosofia ocidental e da ciência como hoje são conhecidas” (p. 413). A difusão da aprendizagem da escrita ou alfabetização em grande escala, no entanto, ocorre mais adiante com a invenção e disseminação da imprensa e da fabricação do papel. Castells reaviva esses dados históricos com o intuito de nos alertar para uma de suas interessantes premissas a respeito do impacto da referida tecnologia conceitual sobre o

desenvolvimento da mente/raciocínio/lógica das pessoas: “foi o alfabeto que, no ocidente, proporcionou a infraestrutura mental para a comunicação cumulativa, baseada em conhecimento” (p. 413, tradução minha). O autor denomina esse processo de ‘mente tipográfica’, entendendo ser esse guiado pela ordem do alfabeto fonético, logo, um definidor de um modo de visão de mundo e de construção lógica do meio social. No Brasil e em vários países ocidentais, nos estudos sobre o desenvolvimento de leitura, esse processo foi descrito como ‘top-down’, por reconhecer que a convencionalidade da escrita se dava de cima para baixo, da esquerda para a direita, página após página, convergindo para uma dinâmica linear. Analogamente, assim se condicionava a ‘mente tipográfica’, retratando uma tecnologia conceitual que se mostrava e mostra predominante na escolarização, nas relações sociais e de trabalho.

Complementando esse condicionamento, o projeto de escolarização em larga escala previu uma ‘sistematização dos conhecimentos’ visando a uma didatização de sua ‘transmissão’. No que concerne à linguagem e à comunicação, identificou-se a necessidade de ‘padronizar’ ou ‘simplificar’ a natureza plural das línguas para que elas fossem ensinadas de forma didática, possibilitando avaliação e controle de aprendizagem. Para Kalantzis e Cope (2012), sempre houve diversidade nas línguas (Vide quadro em Anexo 1). Atribuem à sociedade da escrita a redução dessa perspectiva, com vistas à expansão da necessidade de letramentos, ou de alfabetização como fora disseminada em seus primeiros tempos, cujo conceito central voltava-se para a decodificação na aprendizagem da leitura e da escrita. Para ler e escrever segundo esse conceito, havia a conveniência de simplificação e padronização linguística. Assim esses autores descrevem a dinâmica histórico-social das línguas, quando identificam ser esse o segundo dos três ‘momentos linguísticos’ – e, ao meu ver, culturais – que distinguem os estudos da linguagem e da comunicação da humanidade. Esse segundo momento é caracterizado como o da ‘sociedade da escrita’. Nele, a língua passa a ser ‘simplificada’ – aparentemente com vistas à didatização de seu ensino – pelo estabelecimento de padrões de correção linguística. Nessa didatização, os sentidos também são padronizados e homogeneizados; acordos são feitos para gerar versões estabelecidas e oficiais de línguas-padrão; as funções sociais de escrita se sistematizam e, assim, refletem as necessidades das comunidades dominantes; enfim, o privilégio da palavra escrita é preservado. Nessa proposta, a busca pela homogeneidade se evidencia ao contrastá-la com o momento anterior da história da linguagem.

Em fase anterior, marcadas pelo predomínio da oralidade, as línguas eram observadas em suas grandes diferenças e divergências linguísticas; verificava-se dinamismo, ou constante mudança linguística; havia muitas formas de construir sentidos; tratava-se de uma civilização sinestésica, imbuída de uma linguagem multimodal, com características específicas e culturais relativas à época, na qual prevalecia o uso de múltiplos modos de sentido.

O terceiro momento linguístico, conforme descrição de Kalantzis e Cope (2012), retoma valores não contemplados [pelo segundo] daquele primeiro momento das línguas das sociedades orais. Ou seja, restabelece – e, ao mesmo tempo, amplia – a força das pluralizações das línguas e culturas. Para os autores, nessas últimas décadas, evidenciam-se as crescentes diferenças de sentidos com a emergência da ‘diversidade’ na nova Cosmópolis global; ganham relevantes estudos as divergências entre a linguagem social e o multilinguagem globalizado; aumenta-se o acesso à mídia, possibilitando a observação da divergência acentuada em culturas e linguagens sociais; retoma-se a multimodalidade já existente nas línguas e linguagens, segundo registros acerca daquele primeiro momento de linguagem e comunicação acima mencionado.

No entanto, essa retomada ocorre com alterações, como não poderia deixar de ser. Essas alterações são mais facilmente identificadas e passam a circular em larga escala por serem produzidas agora pela tecnologia digital que se revela mais penetrante do que as anteriores, de natureza mecânica e analógica, que, porém, ainda estão presentes nas produções atuais de conhecimento. Para explicar as duas produções de conhecimento, remeto-me ao procedimento fotográfico. Em sua natureza mecânica e analógica, atribuíam-se conhecimento da produção e revelação das fotos a um conhecedor, o fotógrafo, havendo a necessidade de tempo físico entre a captura e a revelação das imagens (tempo esse que gradativamente se encurtou, na medida em que se ampliava o conhecimento técnico sobre esse processo). Em sua natureza digital, esse conhecimento deixa de ser concentrado aos conhecedores específicos, no caso, aos fotógrafos, e é partilhado por pessoas com acesso a um instrumento digital (máquina fotográfica ou celular) que possa realizar a tarefa. O tempo físico entre captura e revelação de imagens se dilui, se torna simultâneo. Trata-se de um conhecimento provido por máquinas que não exigem conhecimento sistemático do usuário sobre o procedimento em si, que permitem tentativa

e erro por quem as manipula, como forma de aprendizagem e que, nesse processo, instigam o exercício do raciocínio e da lógica de seus usuários. Para muitos, aparentemente a máquina faz e pensa pelo agente. Porém, não se trata bem disso. Para o processo educativo, trata-se de um processo que não coíbe a tentativa e, principalmente, o erro; que não direciona o aprendizado para o ‘como aprender ou fazer da forma correta de uma vez ou desde uma primeira vez’. Logo, orienta-se por maior flexibilidade e liberdade de ação e pensamento. Sendo assim, o modo de pensar a educação, o ensino e a aprendizagem – e o indivíduo e a sociedade – não poderia mais concentrar-se nas características unificadoras da sociedade da escrita, resumidas em: simplificação, homogeneização e estabelecimento / oficialização de padrões de correção linguística e dos sentidos; unificação das funções sociais de escrita a serem aceitas e preservação do privilégio da palavra escrita, entendendo-se que a linguagem não se limita às modalidades escrita e oral.

Quando se fala em tecnologia a partir da segunda metade do século XX, fala-se em mais um conceito. Um conceito que, entretanto, não apaga o mecânico e analógico, descrito anteriormente, visto que com ele convive. Nesses tempos recentes, conforme Castells,

“ocorreu uma transformação tecnológica de dimensões históricas similares [ao impacto do alfabeto e da imprensa de Gutemberg], ou seja, a integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa. Ou, em outras palavras, a formação de um hipertexto e uma metalinguagem que, pela primeira vez na história, integra no mesmo sistema as modalidades escrita, oral e audiovisual da condição humana” (CASTELLS 1999, p 414. Tradução minha)

Desse sistema eletrônico, desenvolvido e popularizado pelos conhecimentos da linguagem digital, emerge uma ‘nova’ cultura que opera de modo ampliado, por diversos meios de comunicação e também por diversificadas – e algumas novas – formas de interatividade. Nesse, a noção de linearidade passa a conviver com a não-linearidade – ou outras formas de sequência – vista nas leituras em hipertexto e nas interações em rede, por meio de uma ‘nova mídia’ descentralizada (ou, centralizada segundo um paradigma diferente), um sistema organizado em função do uso de redes de computadores. Essa comunicação que se expande de suas modalidades de escrita e oralidade para a integração com a linguagem que também se expressa culturalmente pela imagem, som, tom, cores, corpo, gestualidade e emoções, extrapola o paradigma da ordem alfabética, levando à



percepção da existência de outras possibilidades de ler, interagir, ver, pensar, conviver com, diferentes dos padrões convencionais. Essa outra dinâmica propiciaria o desenvolvimento de mais uma forma de organização ou de infraestrutura mental, a de uma ‘mente em rede’, que por sua vez, funciona/opera juntamente com a ‘mente tipográfica’, considerando-se a relevância do saber histórico, social e cultural do ler e escrever da sociedade da escrita.

### **O que o conhecimento da linguagem e comunicação digital altera na visão de escola, escolarização, ensinar e aprender?**

As pesquisas que vêm estudando o impacto do conhecimento sobre o digital no campo da educação e nos estudos das linguagens alertam que não se trata apenas de introduzir aparelhos tecnológicos e conexão em rede nas escolas. Advertem que essa perspectiva, isoladamente de uma nova formação acerca do processo de letramentos, pode gerar desmotivações a alunos e professores e descompassos entre os propósitos da escola e da sociedade, conforme anteriormente destacado nas pesquisas de Matsumoto (2013), Lameu (2013), Lima (2013), Soares (2014), Marques (2015), Azzari (2017).

Ao estudar os jovens americanos que já nasceram a partir de décadas em que predomina a linguagem digital, os chamados ‘nativos digitais’, Prensky (2001) salienta a importância de que esses não sejam mais vistos como ‘os mesmos estudantes’ de décadas anteriores. Acrescenta esse autor que, em suas investigações de campo, os registros indicam reclamações quanto à indisciplina, falta de atenção e desinteresse dos jovens. Dos professores, as anotações de Prensky descrevem aulas convencionais cujos conteúdos não se relacionam com o cotidiano dos estudantes, no entendimento destes.

Em publicações posteriores, Prensky postula que os jovens expressam ter maior expectativa da escola do que ter as aulas convencionais e conteúdos que julgam ser desconectados de seus contextos reais. Esperam ser respeitados em suas posições e construções de sentidos, em seus interesses; desejariam criar mais, ver maior conexão entre a escola e seus meios (PRENSKY, 2010). Conclui o autor que, na educação do século XXI, “os problemas de amanhã não podem ser resolvidos com as mentes de ontem” (PRENSKY, 2012, p.12). Para esse autor ainda há uma divisão entre os jovens ‘nativos digitais’ e os professores ou adultos que não nasceram nas décadas recentes com

a predominância da linguagem digital, o que ele denomina em inglês *'Immigrant/Native divide'*. Segundo as teorizações de Castells (1999), esse embate poderia ser entendido como um conflito entre gerações cujos letramentos se pautam nos modos de ler a escrita e o mundo que foram impactados pelo alfabeto fonético e pela comunicação digital, contribuindo, respectivamente, para o desenvolvimento das 'mentes tipográficas' e 'mentes em rede'.

Em acréscimo às mencionadas infraestruturas ou processos mentais, há ainda uma outra constatação a ser destacada: o modo ampliado pelo qual o conhecimento se organiza. Ou seja, o reconhecimento de que outras construções epistemológicas se adicionam à maneira linear e gradativa de se tratar os conhecimentos. Essa asserção é defendida pelos estudiosos da área de Letramentos (Multiletramentos, Novos Letramentos, Letramentos Críticos, Letramentos Digitais) ao concluírem que o processo de letramento escolar deveria refletir a sociedade em suas mutações de linguagem, relacionamentos, trabalhos e modos de construção destes.

Esses estudiosos advogam que as comunicações digitais possibilitaram que as pessoas – e, em grande parte, os jovens com acesso ao mundo digital – percebessem as inúmeras possibilidades de construir linguagem, de conhecer algo, de interagir com outras pessoas, de ler, de escrever, de construir sentidos e muitas outras ações. Adicionam também que o acesso a essas possibilidades não necessariamente ocorre a partir da aprendizagem escolar, sendo que esta pode ocorrer em toda parte em que há algo a ser aprendido. Esse processo seria o que Cope e Kalantzis (2009) definem como 'aprendizagem ubíqua'. Uma aprendizagem que sempre existiu, mas que, ao ser reforçada e suplementada pelos recursos tecnológicos e academicamente reconhecida vem gerando indagações acerca do modelo de educação e de instituição escolar e universitária até então sedimentado. Algumas dessas indagações seriam: para que serve a escola? E a universidade? Para que servem os conteúdos disciplinares das escolas e universidades? A escola e a universidade de hoje dão conta das necessidades atuais da sociedade e das pessoas? As escolas / universidades devem integrar as pluralizações e diversidades impulsionados pelas epistemologias digitais de hoje? A formação docente deve se ajustar aos conhecimentos e necessidades emergentes? E, como essas, muitas outras interrogações emergem.

Quanto às epistemologias digitais, retomo parte dos dizeres acima onde saliento que há uma nova geração (digo ‘nova’ referindo-me à mentalidade e não necessariamente à idade biológica) que, diante do acesso às tecnologias digitais, sente-se completamente à vontade para aprender por meio da tentativa e erro. Ao se defrontarem com *hardware*, *software*, aplicativos etc, isto é, recursos da linguagem digital cujos funcionamentos desconhecem, experimentam construir caminhos variados de tentativas, visando enfrentar e dar conta do desafio. Nesse processo, permitem-se ser ‘agentes’, ou seja, não limitam as suas capacidades de agência por não terem primeiramente aprendido o modo correto de proceder frente a algo desconhecido. Não dependem de que alguém primeiramente os diga como proceder. Da mesma forma, apreendem a flexibilidade e a riqueza da multimodalidade – linguagens dos/das imagens, sons, tons, cores, corpos, gestualidades, emoções – amplamente visibilizada pelos recursos digitais, podendo vivenciá-las em suas criações comunicativas, nas quais podem extrapolar o paradigma da ordem alfabética do letramento convencional, propiciando que se operem as suas ‘mentes em rede’, como nas referências de Castells (1999).

A esse processo, Lankshear e Knobel denominam epistemologia de performance (2003). Percebem esses autores que, paralelamente a – e, em alguns casos, juntamente com – a aprendizagem de natureza tipográfica, amplia-se a construção de conhecimento que não se prende a convencionalidade legitimada pelas instituições. Para Lankshear e Knobel, essa seria a epistemologia de performance, conceito segundo o qual os aprendizes constroem conhecimentos independentemente de terem aprendido exemplos e modelos sobre como construí-los. Para tal, utilizam-se de aprendizagens intuitivas ou não, desenvolvidas pelas escolas ou fora delas, como montagem, bricolagem, colagem, edição, processamento de dados e informações (e outras) que se transformam em construções ou reconstruções que atendem aos seus planos ou empreendimentos.

Sendo assim, entendo que o conhecimento sobre a linguagem digital, que evidencia a multimodalidade da comunicação, e a compreensão sobre as epistemologias digitais que implicam no fazer mesmo na ausência de modelos ou aprendizagem institucional prévia revelam-se fundamentais para a discussão e rediscussão acerca de escola, universidade escolarização, ensinar e aprender. É legítimo – pelo menos, por enquanto e, provavelmente, por algumas décadas (séculos também?) pela frente – pensar na irreversibilidade da sociedade da escrita e sua expectativa quanto à formação escolar

e universitária dos educandos desta sociedade. E é igualmente legítimo pensar na impossibilidade da restrição de capacidades e habilidades aos conceitos de linguagens, culturas e sentidos homogêneos e padronizados, em detrimento das pluralizações linguísticas, culturais e sociais, e das epistemologias emergentes das linguagens e comunicações digitais.

Discuto ainda essa premissa em face de uma matéria publicada por Hutt (2016) no *World Economic Forum* referente à divisão de conhecimento digital (tradução para *digital divide*) entre os jovens de diferentes comunidades sócio-econômicas. Esse fórum alimenta as pesquisas educacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>1</sup>, instituição responsável pelo *Program for International Students Assessment*, o PISA. A partir de pesquisa de campo, a especialista em conteúdo formativo do fórum afirma que jovens de camadas socialmente desiguais dispõem tempo *online* relativamente igual diante do computador. Na análise de Hutt, o fator que leva à desigualdade digital entre os jovens dessas diferentes camadas sociais não seria o tempo de acesso, mas o uso feito desse tempo. As pesquisas indicam haver desigualdade quanto à aprendizagem e às oportunidades ofertadas pelo mundo digital. Estudantes com melhores condições sócio-econômicas demonstram aprender sobre o mundo e desenvolver habilidades de forma a aproveitar as oportunidades que surgem. Os alunos em ‘desvantagem social’ demonstram ter menor aproveitamento sobre os conhecimentos disponíveis na internet e sobre as eventuais oportunidades.

Relativizo, porém, a defesa de Hutt de que “acesso igual implica em oportunidades iguais” (“*Equal access does imply equal opportunities*”). Analiso a descrição dessa especialista em seu viés epistemológico, entendendo que a ubiquidade dessa aprendizagem foi levada em conta na investigação. Os respondentes reportam o uso do computador para jogos de videogame e leitura de notícias e informações ou obtenção de

---

<sup>1</sup> A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. A OCDE busca coordenar definições, medidas e conceitos, o que contribuiria para a comparação entre países que enfrentam problemas similares. Ademais de fomentar a formação de enfoques comuns para políticas públicas, essas características permitem à OCDE tratar de temas controversos, de definição difícil em organismos de vocação universal, como as Nações Unidas e na OMC. Fonte: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/15584-o-brasil-e-a-ocde>

informações práticas da internet. Porém, o parâmetro de conhecimento que orientou a referida pesquisa com jovens pode ter se pautado por uma epistemologia convencional, e pode não ter considerado outras epistemologias emergentes, outros conhecimentos ou, mesmo, o que os respondentes consideraram ser ‘oportunidades’.

### **Repensando a questão**

Encontro em Lankshear e Knobel (2016) alguns argumentos e teorizações que me instigam a repensar a questão das epistemologias emergentes na sociedade da escrita. Para eles, as pesquisas nessa área devem procurar ir além da investigação acerca da proliferação dos aparatos digitais e das redes no cotidiano das pessoas. Sugerem que deveria haver “maior interesse acadêmico na compreensão sobre as mudanças e as novas práticas pelas quais as pessoas constroem, compartilham e interpretam os sentidos que circulam” (p 5). Entendo que essa afirmação expressa uma preocupação de natureza epistemológica.

Tratar de epistemologias emergentes, como a epistemologia de performance descrita por Lankshear e Knobel (2003), representa um grande desafio para a educação, a meu ver. Significa revisitar alguns dos princípios que contribuíram para consolidar o modelo de educação, indivíduo, cidadania, trabalho e sociedade com os quais há tanto tempo convivemos. Desses princípios, destaco dois aqui.

O primeiro deles seria o conceito de verdade na ciência e no conhecimento. Seguindo raciocínios filosóficos de ordem positivista e orientações iluministas, desenvolveu-se o conceito de verdade no conhecimento que deveria ser reconhecido como ciência. Ou seja, não bastava haver saberes entre as pessoas; esses precisariam passar por processos de reconhecimento e aceitabilidade que, então, o identificariam como verdadeiros e válidos na academia e na sociedade. Esse procedimento possibilitava o que se diz popularmente ‘separar o joio do trigo’, ou seja, separar o que se constituía como conhecimento verdadeiro do que, então, se definiu como senso comum. Essa hierarquização de valores operou também na sociedade da escrita na qual, conforme já assinalado neste texto, também foram estabelecidos padrões de aceitabilidade linguística e de sentidos. Nas ideias de ‘verdade’ e de ‘linguagem’, verifica-se haver um movimento de convergência no qual as pluralizações delas [verdade e linguagem] tornam-se opacas,

grosso modo. No entanto, a dinâmica social, histórica e cultural – corroborada pelo conhecimento emergente da lógica digital – faz vir à superfície da academia e da sociedade (em suas respectivas instituições) as pluralizações e diversidades da noção de verdade que então se encontravam veladas e silenciadas. Por essa razão e outras, a percepção crítica atual direciona para o questionamento acerca ‘do que é verdadeiro’. E da desconstrução e reconstrução da visão de homogeneidade linguística, cultural e epistemológica.

O segundo princípio tem a ver com conhecimento escolarizado / acadêmico e a relação do indivíduo (aluno, aprendiz, pesquisador, cidadão) com ele. O conhecimento como algo dado, já construído; o indivíduo como aquele que tem (ou deve ter) o potencial para aprender e apreender algo que já está pronto. Nessa visão, o conhecimento se apresenta como objeto e o indivíduo como sujeito objetificado, considerando-se que sua subjetividade aprende a seguir parâmetros de aceitabilidade interpretativa, sendo pouco valorizada no que lhe é propriamente subjetivo. Com isso, é, de certa forma, até desvalorizada em avaliações que observam ‘você deve procurar ser mais objetivo’ ou ‘sua análise está muito subjetiva’. Sobre esse princípio, ressalto as teorizações de Biesta (2009, 2010) para quem a subjetificação – função educacional que valoriza o sujeito, como aquele que é capaz de construir sentidos, ter visão crítica, assim desenvolvendo a sua subjetividade em meio à coletividade a que integra – deveria ser valorizada pelas instituições escolares e acadêmicas, refletindo-se em sua participação social.

Associada a este segundo estaria, por exemplo, a construção de sentidos (*meaning making*), uma prática que tem sido muito discutida nos atuais estudos de linguagem. Autores da área de letramentos, como Gee (2011); Janks (2010); Kalantzis e Cope (2008, 2012) discutem-na ao reconceituarem os processos de letramentos. Entendem que, nesses processos, a leitura ocorre numa (re)construção de visão de linguagem que é – e, embora com outras características, sempre foi – multimodal, situadamente cultural, interessada, uma asserção que demanda uma revisão nos estudos sobre os sentidos: por que vistos como ‘dados’, por que ‘não estão prontos e são construídos na interlocução’.

Não pretendo que todas essas questões se esgotem neste texto, no entanto. Muitas pesquisas, estudos e discussões têm surgido em torno delas e muito mais ainda deverá emergir. Fiquemos atentos!

## Considerações Finais

Neste texto abordo a presença da tecnologia digital na sociedade e na educação e a convivência dessa com outras tecnologias seculares, de natureza mecânica e analógica. Apresentando estudos e reflexões sobre o impacto do conhecimento que se constrói com base numa lógica digital e que retoma e amplifica pluralizações e diversidades linguísticas, sociais e culturais, obscurecidas pelas normatizações e sistematizações da sociedade da escrita.

Com relação a esta sociedade da escrita, reconheço a sua irreversibilidade e contribuições para as construções de conhecimento até então realizadas. No entanto, defendo que seja expandido o espaço para outras epistemologias emergentes, como a epistemologia de performance, identificando-me com os estudos de autores que apontam para a emergência ou desvelamento de caminhos outros para que formas plurais e diversas de conhecimento, linguagem, identidade, trabalho, relacionamento e vivência possam ter seu lugar de reconhecimento e aceitação institucional na sociedade.

## Referências

- AZZARI, E. Discursos sobre a Presença de Tecnologia em Aula de Inglês na Educação Básica: Abismos e Pontes. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP, 2017.
- AZEVEDO, R.T. Identidade de gênero, futebol e videogames. Dissertação de Mestrado. UFS, 2014.
- BIESTA, G. Education after deconstruction: Between event and invention. In M. A. Peters & G. J. Biesta (Eds.), *Derrida, deconstruction and the politics of pedagogy*. New York, NY: Peter Lang, 2009.
- BIESTA, G. Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Boulder, CO: Paradigm. 2010.
- CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Ubiquitous Learning*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2009.
- GEE, J. P. *Situated Language and Learning*. New York & London, Routledge, 2003.
- GEE, J.P. Literacy and Interpretation in J. P. Gee.; E.R. Hayes, *Language and Learning in the Digital Age*. London and New York: Routledge, 2011, p 41-53.

- GOMES, N. B. da Silva. Possibilidade de um ensino pluralista de Literatura: Leituras Multimodais de O Mágico de Oz por alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado, Maringá, UEM, 2017
- HAVELOCK, E. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna, in Olson; Torrance *Cultura Escrita e Oralidade*. São Paulo: Ed Ática, 1999.
- HUTT, R. (2016) Rich and poor teenagers use the web differently – here's what this is doing to inequality. *World Economic Forum*, 27 de julho, 2016. Acesso em 8/8/2017.  
[https://www.weforum.org/agenda/2016/07/rich-and-poor-teenagers-spend-a-similar-amount-of-time-online-so-why-aren-t-we-closing-the-digital-divide/?utm\\_content=buffer9e263&utm\\_medium=social&utm\\_source=facebook.com&utm\\_campaign=buffer](https://www.weforum.org/agenda/2016/07/rich-and-poor-teenagers-spend-a-similar-amount-of-time-online-so-why-aren-t-we-closing-the-digital-divide/?utm_content=buffer9e263&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer)
- JANKS, H. *Literacy and Power*. New York and London: Routledge, 2010.
- KALANTZIS, M. and COPE, B. *New Learning: elements of a science of education*. Melbourne: Cambridge University Press, 2008.
- KALANTZIS, M. and COPE, B. *Literacies*. New York, Melbourne, Madrid, Capetown: Cambridge University Press, 2012.
- LAMEU, P.C. Os conflitos do discurso disciplinar pedagógico e do discurso tecnológico educacional. Dissertação de Mestrado. USP, 2013.
- LANKSHEAR, C. and KNOBEL, M., 2003. *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. UK and New York: Open University Press
- LANKSHEAR, C. and KNOBEL, M. *New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn*. New York: Peter Lang Publishing, 2016.
- LANKSHEAR, C. and KNOBEL, M. *Literacies: social, cultural and historical perspectives*. New York: Peter Lang Publishing, 2011.
- LIMA, A.P.S. As asas da mudança: incertezas e desafios de uma professora em uma sala digital de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Cuiabá, UFMT, 2013.
- MACHADO, A. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- MCLUHAN, M. *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: University of Toronto Press, 1971 [1962].
- MARQUES, N. Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula de uma escola pública em Campo Grande-MS: uma perspectiva rizomática. Campo Grande, UEMS, 2015.
- MATSUMOTO, R. (Inter)faces colaborativas? Uma análise discursiva de ambientes virtuais educacionais baseados em redes sociais. Dissertação de Mestrado, São Paulo, USP, 2013.
- PIETROLUONGO, F.S. *Changing Stories: Uma proposta nos novos pátios para o ensino de inglês como língua adicional*. Dissertação de Mestrado. Vitória, UFES, 2017.
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001
- PRENSKY, M. *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*. London: Corwin, 2010.



PRENSKY, M. *Brain Gain: Technology for Digital Wisdom*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2012.

SIMONDON, G. *Du Mode D'Existence des Objets Techniques*. Paris: Aubier, 1969.

SOARES, E. A. C. O Letramento Crítico no Ensino de Língua Inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, UFMG, 2014.

## ANEXO 1

(Kalantzis, M.; Cope, B. 2012)

1as. Línguas	Início da escrita	Vida pessoal e de comunidade
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grandes <b>diferenças linguísticas; muitas formas de construir sentidos</b></li> <li>• <b>Divergência</b> nas diferenças linguísticas</li> <li>• Dinamismo, ou <b>constante mudança</b> linguística</li> <li>• Civilização sinestésica, uso de <b>múltiplos modos</b> de sentido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Língua simplificada</b>; as funções sociais de escrita são poucas e servem às elites</li> <li>• Os <b>sentidos</b> são <b>padronizados e homogeneizados</b></li> <li>• Exigência de <b>acordos estabelecidas</b> e <b>oficiais de línguas-padrão</b></li> <li>• Separação das modalidades de sentido e <b>privilegio da palavra escrita</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crescentes <b>diferenças de sentidos</b> com a emergência da <b>'diversidade'</b> na nova Cosmópolis global</li> <li>• <b>Divergências</b> entre linguagem social e multilinguagem globalizado</li> <li>• <b>Mídia</b> mais <b>acessível</b>, divergência acentuada em culturas e linguagens sociais</li> <li>• <b>Multimodalidade</b> retomada 1º com a <b>tecnologia fotográfica</b>, depois com a <b>digital</b></li> </ul>

Quadro 1: As três globalizações, de Kalantzis e Cope, 2012, p 37. Tradução minha.

