

MULTILETRAMENTO DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO SÉCULO XXI

Denise Gomes Pacheco (Universidade de Macau)

RESUMO

O presente texto discute o conceito de multiletramento digital no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Analisa algumas das mudanças metodológicas e de estratégias de leitura e escrita observadas desde a invenção da escrita, da imprensa e da democratização do uso da internet. No mundo tecnológico¹, os processos de fala, leitura e escrita de uma língua estrangeira devem levar em consideração a importância de uso de metodologia atualizada, calcada no interesse e nas necessidades e demandas específicas dos estudantes.

¹ Cabe esclarecer o conceito de *tecnologia*: ‘tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto em termos de artefatos, como de métodos e técnicas para estender sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, assim facilitando e simplificando o seu trabalho enriquecendo suas relações interpessoais ou dando prazer’ (Chaves, 1999). As *Information and Communication Technologies* são as tecnologias de infocomunicação e englobam computadores, telecomunicações, componentes microeletrônicos, fibras ópticas, satélites, internet e redes de todos os tipos. A grande sinergia de nossos dias decorre da atuação em conjunto dessas tecnologias, no processo denominado convergência digital. O conceito de *e-learning* inclui uma ampla gama de aplicações e processos, tais como aprendizagem baseada na Internet, no computador, aulas virtuais, colaboração digital. Inclui a entrega de conteúdos através da Internet, extranet, intranet, (LAN / WAN), áudio e vídeo, transmissão via satélite, televisão interativa e CD-ROM. O início do uso do *e-learning* se deu na década de 80, quando as empresas passaram a utilizar CD-ROMs para treinar seus funcionários

Palavras-chave: Multiletramento digital. Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira. Materiais e metodologias de ensino. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

The present paper discusses the concept of digital multiliteracy² in the teaching-learning process of foreign languages. It analyses some of the methodological changes and the reading/writing strategies evolution since the "creation" of the writing and printing press and of the democratization of the usage of the internet. In a technological world, the teaching of speaking, reading and writing a foreign language must consider the importance of updated methodology, which must be based on the students' interest and specific needs and requests.

Keywords: Digital Multiliteracy. Foreign Language Teaching/Learning. Materials and Methodology for Teaching. Applied Linguistics.

CONFIGURANDO A REFLEXÃO

A aprendizagem de línguas estrangeiras e o uso de ferramentas digitais, antes um “must”, hoje são requisito para ingresso no mercado de trabalho. No mundo globalizado, ser poliglota e saber navegar na internet não são mais um diferencial. Dentro do atual contexto de exigência de plurilinguismo e multiculturalismo, a aprendizagem de línguas e de culturas

² Inspiro-me em Dionísio (2005) na escolha da terminologia: Dionísio, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: Karwoski, Acir; Gaydeczka, Beatriz & Brito, Karim S. (Orgs.). *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. União da Vitória: PR, Kaygangue, p. 159-178

estrangeiras (LE³) e o domínio de estratégias de leitura e escrita de textos digitais são habilidades indispensáveis.

Vivemos em um mundo globalizado, em que os meios digitais se colocam a serviço da eliminação das barreiras de tempo e de espaço, trazendo, como consequência, novas exigências de letramento e diferentes práticas de leitura. Sabemos que, para aprender LE, é necessário aprender também formas específicas de nomeação e de uso da linguagem para realização de atividades cotidianas que exijam o uso da língua-cultura alvo.

O ler e o escrever em LE devem extrapolar a esfera acadêmica e se inserir nas atividades cotidianas da vida cidadã, da qual o computador já é parte indispensável: a pesquisa online, o uso de serviços variados (e-commerce); a leitura e interpretação de informações disponibilizadas nos hipertextos veiculados na internet. Esses são exemplos de algumas das exigências do processo de (multi)letramento digital de que os materiais didáticos de ensino de LE não podem mais prescindir, apesar de se mostrarem ainda bastante limitados, na realidade brasileira, como salienta Pacheco (2006a).

Se retomarmos a história do ensino-aprendizagem de LE, vamos perceber como o advento da escrita alfabética, da imprensa, das tecnologias eletrônicas como telefone, fotografia, cinema, rádio, televisão, vídeo e computador foram influenciando direta ou indiretamente os métodos de ensino de LE. Assim, foram utilizados os métodos Tradução e Gramática, Direto, Audiolingual, Silencioso, ‘Suggestopedia’, ‘*Community Learning*’, ‘*Total Physical Response*’. A partir de Widdowson (1978) e sua proposta de abordagem

³ No presente texto, o uso da sigla LE refere-se à(s) língua(s) estrangeira(s), ou seja, a língua-cultura alvo que está sendo estudada como língua estrangeira.

comunicativa, passou-se a considerar relevante a inserção de materiais autênticos⁴, que, por sua vez, foram exigindo novas práticas de leitura e a diversificação de materiais didáticos.

Hoje estão à disposição dos professores e alunos de LE equipamentos que congregam, simultaneamente e em um único e cada vez mais ‘micro’ aparelho, arquivos de imagens, sons⁵, movimentos, formas, cores. Estamos na era dos *palms*, dos *ipods*, dos *IPhones*, dos celulares que desempenham múltiplas funções e são ao mesmo tempo minicomputadores *wireless*, telefone, máquina fotográfica, GPS, através dos quais processamos arquivos de texto, de som, de imagem; enviamos e recebemos mensagens; compartilhamos fotos, músicas, filmes; realizamos e participamos de videoconferências.

Ironicamente, porém, mesmo diante de tantos recursos tecnológicos disponíveis na vida cotidiana, os materiais de ensino-aprendizagem de LE têm se comportado de forma bastante tímida, ante essa rapidíssima avalanche tecnológica. Questiona-se de que forma os cursos de LE têm ou não atendido às exigências de multiletramento digital impostas ao mundo globalizado e ‘virtual’. O presente trabalho apresenta algumas reflexões sobre o impacto dessas tecnologias nas práticas de ensino-aprendizagem da leitura /escrita em LE, segundo as exigências do (multi)letramento digital em um mundo pluriculturalista e multicultural.

AS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LE: SUCINTO HISTÓRICO

Tomamos como ponto de partida para nossa reflexão a década de 70 (séc. XX), quando era exigida do professor competência técnica, para formular objetivos operacionais,

⁴ Cf a interessante reflexão feita em Pacheco 2006 a sobre o conceito de autenticidade, no que se refere a materiais didáticos.

⁵ Geralmente os arquivos de imagem incorporam os sons. Mas é possível enviar somente arquivos de sons, como os de extensão .wav, por exemplo.

elaborar exercícios de instrução programada, testes de múltipla escolha. Isso porque os conteúdos dos cursos que deveriam ser ‘planejados’ já estavam definidos no/pelo livro didático (LD). Reitere-se: os *únicos possíveis, os únicos pensáveis*.

Usando máquinas de escrever, quadro de giz, cartões de papel, gravuras de revistas e gravadores, os professores desenvolviam as atividades para suas aulas de LE. Àquela época, as fitas cassetes e de vídeo eram muito usadas em atividades implementadas com o método áudio-lingual. Os laboratórios de línguas eram equipados com microfones, fones de ouvido, gravadores, pois fitas cassete e de vídeo eram recursos auxiliares importantes no desenvolvimento do trabalho do professor. Havia inclusive laboratórios que dispunham de cabine, na qual os alunos aprimoravam a produção oral.

Essas mesmas cabines eram ‘controladas’ pelo professor de LE, que assim trabalhava com cada discente, sendo esse processo caracterizado pela individualidade, pois era bastante esporádica a comunicação entre os aprendizes.

Com o advento da abordagem comunicativa e da divulgação dos ‘avanços’ da pesquisa de dimensão cognitivista da aprendizagem, o ensino passou por uma etapa ainda mais individualizadora. Assim, em ritmo descompassado, não foram automaticamente sendo incorporados às atividades docente e discente os recursos tecnológicos em que a sociedade foi sendo rápida e avassaladoramente imersa.

Não se pode negar que, no que se refere a materiais de ensino, sempre foi primordial o uso do livro didático nas aulas de ensino-aprendizagem de LE. Os professores que, na década de 70, usavam mimeógrafos a álcool para produzir o material de leitura com que iriam trabalhar e adotaram as impressoras matriciais. Na década de 90, de caixas de matrizes de carbono, os docentes passaram a armazenar, inicialmente, seus trabalhos em disquetes flexíveis, posteriormente, em disquete de 3.5” (com capacidade de armazenamento de 1,44 MB), deste ao CDR que armazena o equivalente a 300 livros de 200 páginas). Atualmente,

são usados o CDRW (CD regravável como os antigos disquetes) e os *memory sticks* ou *flash drives*, de dimensões cada vez mais reduzidas e de capacidade de armazenamento de dados cada vez maior. O uso desses dispositivos foi facilitado pela disponibilização de USB⁶ - Universal Serial Bus - nos computadores. As aulas podem ser dadas usando o Smart Board⁷, sendo totalmente gravados os textos e a interação ocorrida entre professores e alunos para serem posteriormente disponibilizados em plataformas digitais de aprendizagem. Tal tem sido a rapidez do processo de atualização de equipamentos eletrônicos de informática que não se pode sequer imaginar os recursos tecnológicos de que os professores vão dispor daqui a alguns poucos anos.

Sabe-se hoje que o ensino-aprendizagem de LE deve ser desenvolvido em bases diversificadas, face às atuais práticas de leitura de que os aprendentes precisam no uso corrente da LE. A primeira delas é o reconhecimento da marca identitária constitutiva do aprendiz a quem se dirige o ensino da LE, uma vez que ele vive as exigências do mundo globalizado, multiletrado, multicultural, plurilíngue. Desse modo, no processo de ensino-

⁶ USB é a sigla de Universal Serial Bus. Trata-se de uma tecnologia que tornou mais simples e fácil a conexão de diversos tipos de aparelhos (câmeras digitais, drives externos, modems, mouse, teclado, etc) ao computador, evitando o uso de um tipo específico de conector para cada dispositivo.

⁷ O *Smart Board* é um quadro computadorizado onde o professor pode escrever e ir abrindo novos ‘quadros’ – ou seja, novas telas. Tudo o que escreve fica armazenado e ele pode ir retomando o que foi escrito e vários ‘quadros’ podem ser abertos ao mesmo tempo. Toda a aula em áudio e vídeo pode ser registrada (esses arquivos ficam disponibilizados para os alunos ou para consulta posterior). Durante o uso do *Smart Board* o professor tem ainda acesso à internet para ir ilustrando os conteúdos que estiver ensinando. O uso desse equipamento permite o encaminhamento diferenciado das atividades de fixação dos conteúdos estudados e é bastante eficaz nas atividades de educação a distância.

aprendizagem de uma LE, o aprendente precisa ser exposto à leitura e escrita de textos apresentados em diferentes suportes⁸, notadamente os digitais.

Os avanços da pesquisa aplicada vividos nas últimas décadas do século XX e dos primeiros anos do século XXI - Coracini (1995, 1999), Coracini & Bertoldo (2003) - já impõem como não passível de discussão o fato de que, durante o processo ensino-aprendizagem de uma LE, o foco do trabalho deva ser deslocado para uma dimensão discursiva. Isso pressupõe que a leitura e a escrita em LE são processos que envolvem a produção e a recepção de textos como indissociáveis e intercomplementares, sendo inadequado e desaconselhável, portanto, o estudo de palavras isoladas, de frases soltas e a leitura linear e descontextualizada de textos impressos, conforme mostrou Pacheco (2005). A esse conjunto devemos agora agregar o domínio das estratégias de leitura e escrita de hipertextos.

A análise da materialidade linguística dos textos trabalhados nas aulas de LE deve ser deslocada para um posicionamento discursivamente reflexivo, no qual são analisados os elementos que compõem a relação entre as instâncias subjetivas e a situação discursiva em que se desenrola o evento comunicativo. Os professores de LE precisam, também, se deslocar do lugar de conhecedores do processo histórico de transição da sociedade de produção, para assumirem-se membros de uma ordem semiúrgica, caracterizada pela proliferação de signos, simulacro de imagens nos mais inimagináveis suportes⁹.

⁸ Segundo Marcuschi (2003, p.1), os suportes são os habitats dos gêneros textuais, “desde a antiguidade os suportes textuais variaram, indo das paredes interiores de cavernas à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor, para finalmente entrar no ambiente virtual da Internet”.

⁹ Como exemplos desses suportes podemos mencionar os outdoors, o pára-choque de caminhão, o encosto de cabeça dos aviões, os sites de bate-papo na internet, as toalhas de mesa dos restaurantes...

Testemunhamos hoje o uso de *notebooks* e até mesmo celulares¹⁰, para registro de apontamentos de aula, de tarefas de casa, de fichamentos para pesquisas. Nas bibliotecas e nas salas de aula, os computadores estão ocupando o lugar dos cadernos e das fichas de cartolina. Os alunos de hoje imprimem, produzem e enviam arquivos digitais, gravam sons e imagens e os enviam pela internet para o seu próprio e-mail ou para outras pessoas via e-mail, skype ou messenger¹¹; ensinam e aprendem comunicando-se de modo síncrono (em tempo real) ou assíncrono. Seu uso atíça a reflexão acerca do inexorável estado em que nos encontramos hoje, ‘imersos num oceano de imagens [...] espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar [...] a *Era do Entretenimento*, centrada na cultura da imagem, a do discurso da mídia eletrônica, irracional, incoerente e fragmentado’ (Baudrillard, 1981: p. 185).

Os aprendentes de LE atualmente lêem e escrevem em perspectiva de multiletramento, ou seja, consideram que as imagens e o paratexto¹² deixaram de ser acessórios, mas constitutivos, produtores de efeitos de sentido, de visões de mundo, de estilos de vida e de um sistema de valor congruentes com os imperativos do capitalismo de consumo (Kellner: 1995),

¹⁰ Cite-se o que tem ocorrido atualmente em conferências ou mesmo em aulas: o celular é usado para tirar fotos das anotações feitas no quadro e registrar a fala do apresentador ou do professor. Esse uso em estabelecimentos de ensino já gerou questões judiciais e constituem um tópico bastante interessante para se discutir a temática da disciplina no ambiente escolar, mas o seu aprofundamento foge aos objetivos do presente texto.

¹¹ Esses são programas que permitem a comunicação falada via computador. Para tal, os dois usuários, que desejam se comunicar de qualquer parte do mundo, deverão estar com seus computadores conectados à internet, além de disporem de microfone e/ou câmera. O serviço permite ligações locais, nacionais e internacionais.

¹² A materialidade lingüística do paratexto é identificada através de indicações do autor, tipo de texto, forma, época e veículo de divulgação, como ocorre no e-mail, por exemplo. É curioso se observar o modo como tem-se estruturado a superfície textual dos e-mails. Em comunicação mais informal têm sido evitadas as saudações, despedidas e assinatura, para “se ganhar tempo”. O aprofundamento deste tópico foge aos objetivos do presente texto.

daí a exigência de ler/escrever criticamente, inclusive as imagens veiculadas nos textos, especialmente nos hipertextos.

Embora seja esse o contexto cotidiano dos aprendentes de LE, como já afirmamos, o ensino tem ainda no LD impresso o seu pilar. E, mesmo em face da avassaladora evolução tecnológica que testemunhamos hoje, nem sempre ele tem acompanhado essas novas exigências. Os textos ainda são sequenciais e predominantemente verbais. As ilustrações, quando há, muitas vezes persistem com função representacional. Esse papel tão importante foi assumido pelos desenhos, gravuras e até mesmo fotos nos primeiros LD de LE publicados, mas por razões que certamente fogem ao âmbito pedagógico, resistem à renovação tão indispensável, ficando distante, portanto, da função discursiva que deveriam ocupar.

A título de exemplificação, como mostra Pacheco (2006b), no que se refere ao ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), no Brasil, até 2007, havia apenas um LD que oferecia recursos disponíveis na internet aos docentes e discentes, ainda de forma limitada, mantendo fortes semelhanças com os LD produzidos em épocas anteriores. Essa realidade não é muito diferente da de outros países. Nos Estados Unidos da América, país que se destaca em setores de ponta da pesquisa em várias áreas, somente em 2007 foi lançado um LD de PLE com recursos acessíveis via internet¹³.

A estruturação dos textos encontrados nos LD de LE dificulta processos discursivos de interpretação. Os textos verbais e os desenhos apresentados nesses materiais muitas vezes sequer estabelecem relação de coerência interna (Pacheco, 2006a), não apresentam também adequação à realidade que circunda os aprendizes. Estes, como produtores/intérpretes, muitas

¹³ A obra a que nos referimos é a seguinte: Klobucka, Anna M.; Jouët-Pastré, Clémence M. C.; Sobral, Patrícia Isabel; Moreira, Mari Luci De B & Hutchinson, Amélia P. *Ponto de Encontro: Portuguese as a world language*. Pearson Education, Inc. Upper Saddle River, NJ, 2007. No acesso feito à página da internet indicada na obra, em 01 de março de 2007, os dados relativos aos recursos on-line intitulados “Basic Companion Website Coming Soon” – (cf. <http://www.prenhall.com/ponto/>).

vezes não conseguem interpretar as cenas com que se deparam nos livros didáticos, a partir da ativação de mecanismos intertextuais. Fica, assim, extremamente prejudicado o estabelecimento de relações de estranhamento ou de intimidade, superioridade ou subordinação, credibilidade ou questionamento, importância ou desinteresse, constituintes do processo de interpretação por que passa cada aprendiz como leitor/autor de textos em perspectiva discursiva.

Como realizações semióticas de práticas sociais, nos textos com que lidamos no cotidiano, as imagens vêm competindo com o texto verbal pela posição de centralidade na superfície hipertextual. A importância de sua presença nos hipertextos e os efeitos de sentido que elas estabelecem passam a ser, portanto, elementos centrais do processo de multiletramento em língua materna e muito mais em LE. Assim, como leitores e produtores de textos, devemos desenvolver a 'sintonia fina' no olhar, ou seja, devemos implementar estratégias diferenciadas de leitura, nas quais o escrito/verbal seja lido/jogado, e suas cores, formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombra favoreçam a descoberta de visões de mundo complexas e sutis, conforme nos mostra Oliveira (2006, pp. 21-33).

Esses pressupostos configuram um contexto de leitura/escrita que impõe práticas de leitura diferenciadas, para as quais um trabalho de (multi)letramento digital vai poder colaborar de forma bastante significativa, como vamos mostrar a seguir.

O (MULTI)LETRAMENTO DIGITAL

O conceito de multiletramento digital pressupõe a concepção de ensino da leitura e escrita englobando aspectos que considerem as estratégias de leitura e produção de hipertextos, cujas marcas constitutivas são a incompletude, a fragmentação, a (co)colaboração (Marcuschi, 2000, p. 89).

Assim, para a leitura e produção de um hipertexto, exige-se do leitor a capacidade de reconhecimento das

duas dimensões dos *hyperlinks*: a navegacional (associada às diversas conexões que um texto pode fazer com outros textos e outros contextos) e a semântica (relacionada às ligações semânticas que podem se tornar realidade, dependendo do caminho escolhido pelo leitor) (cf. BURBULES, 2002).

Para compreender o que isso significa, vamos comparar as práticas de leitura desenvolvidas no tempo dos rolos de pergaminho e as de agora, quando lemos um hipertexto. Se quiséssemos voltar a um ponto inicial da leitura de um texto escrito no pergaminho, ele teria que ser totalmente desenrolado, pois a leitura era vertical e contínua. Havia *uma* superfície textual.

Apesar de também necessitar da rolagem vertical do texto, a leitura do hipertexto permite ágeis, contínuas e ilimitadas idas e vindas, bem como o acionamento de *hyperlinks*¹⁴ e a abertura simultânea de novas telas, o que pressupõe o contato com *múltiplas superfícies textuais*. Com base nessas características constitutivas, a trajetória do leitor do hipertexto no percurso por cada uma das telas do computador se dá através do acionamento de um ícone ou de uma tecla ou da barra de rolagem de cada tela, o que vai possibilitar a abertura de novas telas, conforme vão sendo acionados novos *links*, os quais podem ser inúmeros em *uma única tela*.

¹⁴ *Hyperlink* é uma ferramenta que os hipertextos disponibilizam para acesso a outros textos, ou seja, é chave para o acesso a novas telas, conseqüentemente, a outros textos. Geralmente os *hyperlinks* são facilmente reconhecidos no texto, com a simples movimentação do mouse pela superfície textual.

Observemos o exemplo a seguir, em que é feita a reprodução de como se deu a navegação de um internauta pela página do Ministério da Educação e Cultura em 15/10/2009. Observemos os tipos de “leituras” a que ele esteve exposto e as estratégias que precisa/precisaria ter adotado durante esse processo, para exemplificar como se dão as práticas de “leitura” e de “escrita” no suporte digital.



Figura 1 (Horário de Navegação: 16h 30min)



Figura 2 (Horário de Navegação: 16h 30min)

Podemos constatar, de início, uma das características da produção hipertextual: ela é colaborativa, seja na forma de produção ou de recepção. Isso significa leitura em ‘cascata ou arborescente’, conforme classifica Coracini (2005, p. 36). As práticas de leitura são, portanto, diversas das experimentadas antes do surgimento da internet como suporte de veiculação digital de textos, imagens, sons e hipertextos.

Nas figuras 1 e 2, no quadro superior, podemos observar a mudança de “temas” (e há cinco mudanças previstas, como se pode observar pela numeração no lado inferior direito do retângulo). Ao clicar sobre cada uma delas, o internauta é automaticamente direcionado ao aprofundamento do tema específico selecionado (cf. Fig.3).

É interessante observar ainda que a mudança de temática transcorre muito rapidamente, em menos de um minuto (observe-se o horário na barra inferior das telas reproduzidas nas figuras). O acompanhamento desse ritmo exige agilidade do

internauta/leitor, para que consiga acompanhar o ritmo imposto pela/na página por que navega.

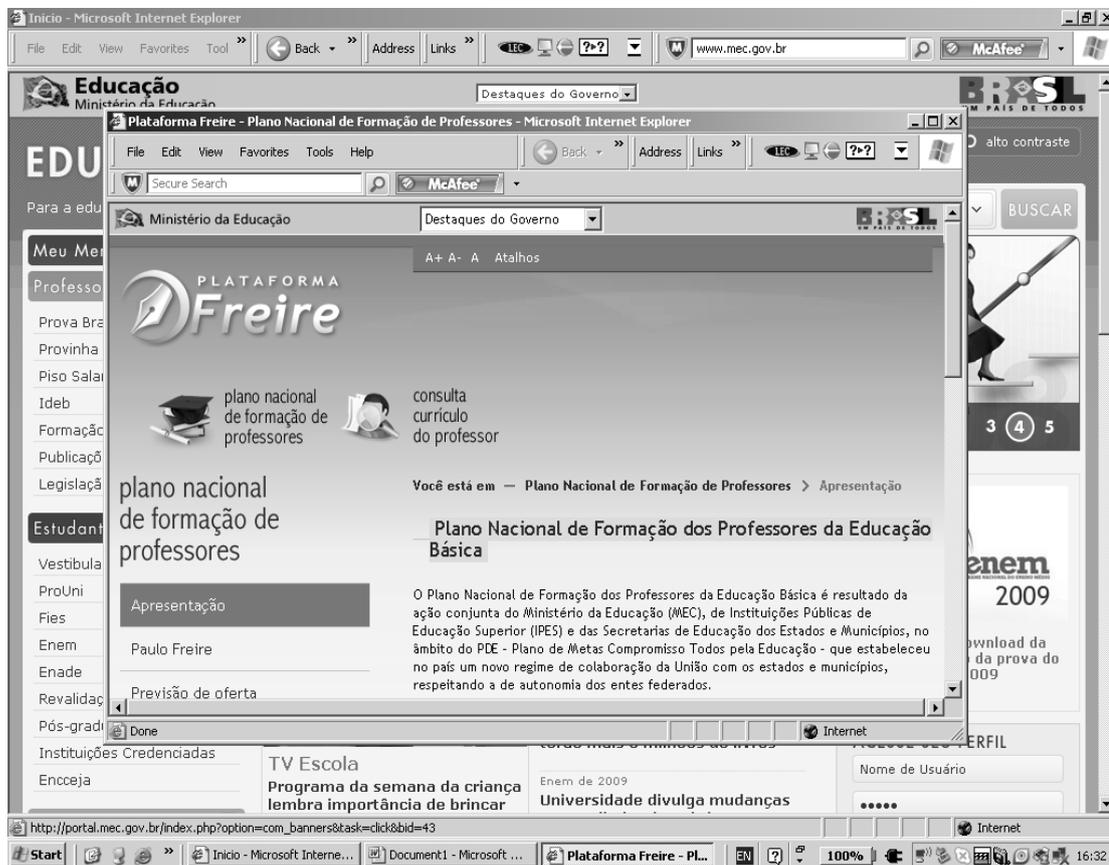


Figura 3 (Horário de navegação: 16h 32min)



Figura 4 (Horário de navegação: 16h 35min)

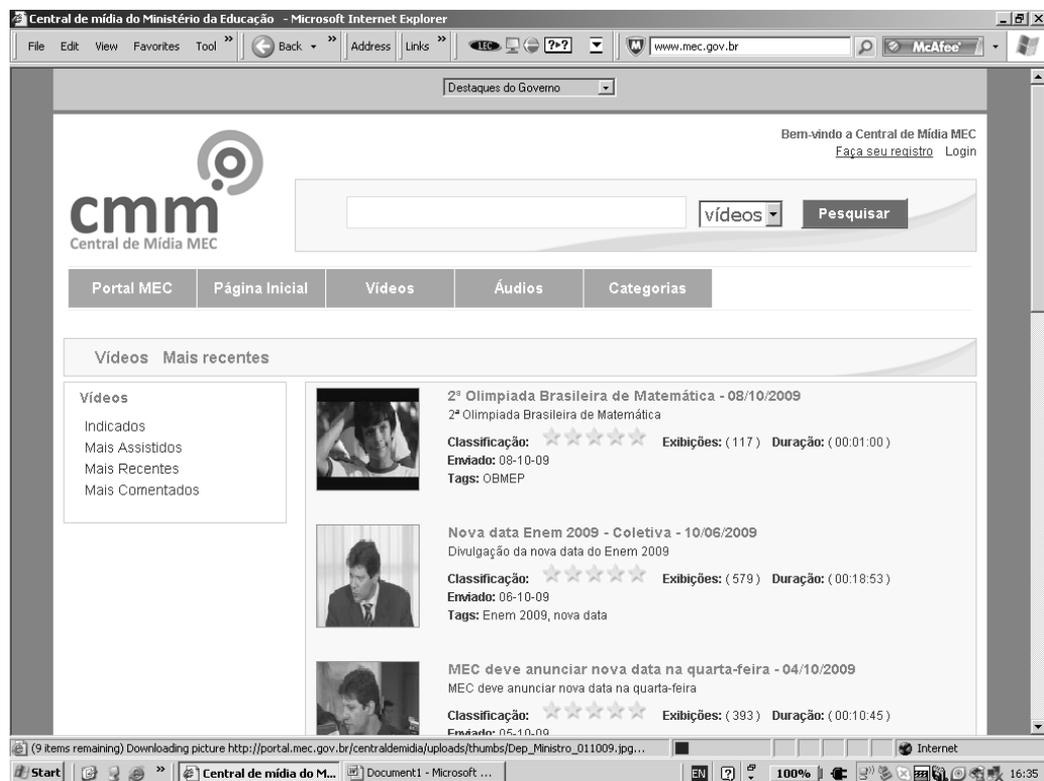


Figura 5 (Horário de navegação: 16h 35min)

Durante todo o tempo de navegação (cinco minutos), o internauta foi exposto a diferentes textos escritos, através dos quais foram sendo direcionadas as notícias veiculadas em textos escritos (Fig. 3), textos de áudio (Fig. 4) ou em vídeos (Fig.5).

Considerando-se os aspectos descritos, constata-se a necessidade de adoção de estratégias diversificadas durante o trabalho de interpretação dos elementos que compõem a *materialidade linguística* dos hipertextos com que o internauta foi travando contato, em função das escolhas de *hyperlinks* realizadas. E quais seriam as implicações que essas constatações trazem para o ensino de LE?

Nos hipertextos trabalhados como suporte para atividades de ensino-aprendizagem de LE, as ‘imagens’ que compõem a superfície textual (nestas incluídas o texto verbal), passam a ter uma importância fundamental na constituição de sentidos. O processo desse tipo de leitura muda o eixo com que se desenvolve o ensino do ler, escrever e falar em LE e de como se concebe o conceito de textualidade. Assim, ler (e cada leitura individualmente) é também produzir texto, que tem uma característica específica de textualização como fundamento constitutivo (Costa Val, 2000), como vamos ver a seguir.

O REDIMENSIONAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA

A ‘nova’ textualidade da estrutura do hipertexto pressupõe algumas determinadas e específicas características. A primeira delas, conforme já afirmamos, é a possibilidade de realização de uma leitura multilinear e multisequencial: entrando no mesmo *site*, cada pessoa pode ler textos diferentes, conforme o caminho escolhido para a ‘sua’ leitura. Isso significa que, para ler um hipertexto midiático, é preciso ter não só competência linguística, mas também semiótica, no que se refere à produção e consumo de imagens que apresentam

movimento e que pipocam na tela, surgindo, se transformando e desaparecendo, enfim, exigindo do leitor estratégias variadas de leitura e de interpretação de sentidos, dentro de determinada superfície textual do hipertexto que está lendo.

Assim, a textualidade no hipertexto refere-se não somente à organização do discurso em nível interno (coerência, coesão, entre outros fatores de textualidade já estudados no texto impresso em papel), mas também à superfície textual (*layout* da página), que vai se modificando constantemente, conforme são feitas as escolhas e vai se processando a leitura. Já se sabe, portanto, que a construção de sentidos se dá levando-se em consideração também a ordem de disposição das informações, além do ordenamento sintático das estruturas, fatores constitutivos do texto, cuja alteração provoca diferenciados efeitos de sentidos.

Quando em um diálogo, alguém pergunta: “Você vai à praia conosco?” e a resposta é “Eu não vou, infelizmente”, a inserção do advérbio *infelizmente* conota um pedido de desculpas, uma estratégia de *amenização* da negativa. Mas, se o advérbio é empregado no início da fala, “Infelizmente, eu não vou”, ele tem a função de *preparação* do interlocutor para a negativa, que vai ser proferida a seguir¹⁵.

Processo sintático semelhante ocorre em relação ao hipertexto. A definição da posição de determinado *link*, de determinada foto, de determinado texto verbal é definida pelas condições de produção do texto e do veículo (suporte) em que ele está sendo divulgado. Cada um desses elementos provoca efeitos de sentido específicos, que vão sendo instaurados conforme haja a conjugação entre esses elementos hipertextuais e a história pessoal de leitura que cada leitor/produtor traz para a interação entre o linguístico e o discursivo.

¹⁵ Isso é muito importante para o desenvolvimento da conversação em PLE, pois é sabido que o brasileiro tem dificuldade de negar diretamente. Esse é um traço da cultura do Brasil.

Para se ter uma ideia da complexidade dos fenômenos de textualização e de interpretação em meios digitais, o próprio texto é mais uma das imagens que compõem a superfície textual de cada página. O espaço que o texto ocupa (que pode situar-se em mais de uma tela), a fonte, a cor e a forma com que seja escrito, seu posicionamento na página (diagramação) são fatores que interferem nos efeitos de sentido que a leitura/interpretação do texto verbal, como parte de um hipertexto, pode produzir.

Essa constatação traz em seu bojo algumas exigências para o trabalho do professor no que se refere à seleção de textos para o desenvolvimento das atividades de ensino, que ensejem a leitura e a produção de hipertextos em LE. A primeira delas é o conhecimento das características dos leitores desse tipo de texto. Sabemos que o leitor busca dinamismo de leitura, logo os hipertextos devem congregiar como características estruturais elementares a criatividade e a concisão.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o entendimento da presença e da função dos *hyperlinks* no hipertexto. Não se pode negar como fascinantes e instigantes eles são. O leitor, diante deles, pode ficar curioso, não resistir e acessá-los, abrindo novas superfícies textuais e, conseqüentemente, correr o risco de abandonar a leitura inicial. Por isso, ao iniciar um trabalho com hipertextos, o professor deve deixar bem explícito o objetivo final da tarefa (para si mesmo e para os alunos), a fim de evitar que os aprendizes fiquem *viajando* pelas páginas da internet, sem chegar a conclusão alguma. Aliás, a explicitação de todas as etapas da atividade, em um plano de pesquisa, é indispensável.

Os leitores de hipertexto também anseiam por credibilidade e agilidade, o que vai exigir que o trabalho de escolha dos *sites* passe por uma seleção criteriosa, para evitar a oferta de opções com informações desatualizadas, ou mesmo com arquivos muito pesados, que tornem lento o seu descarregamento – *download*.

Além desses aspectos, segundo a natureza enunciativa da linguagem, percebemos nos hipertextos a integração de várias semioses, característica presente em gêneros textuais híbridos emergentes, como os blogs e os e-mails. Se tomarmos a mensagem veiculada por e-mail, com exemplo, podemos identificar que, além de texto escrito, podem ser incluídas imagens (fotos, imagens escaneadas, *emoticons*), *hyperlinks* direcionando o leitor a páginas na internet, como, por exemplo, para um álbum digital de fotografias que o autor do e-mail deseje socializar com o destinatário-leitor; sons, que podem ser ouvidos pelo receptor assim que abrir o e-mail ou quando fizer *download* do arquivo digital anexado à mensagem, dentre inúmeras outras opções.

A pesquisa aplicada em CALL (Computer Assisted Language Learning) tem apresentado resultados em relação à popularização dos chats síncronos, desenvolvidos em páginas específicas – associadas geralmente aos provedores de e-mails. Nestes a interação se dá em tempo real, através da troca de arquivos de textos, de voz, de sons, de imagens, de vídeos.

Além desses espaços de desenvolvimento da escrita, denominada por muitos de ‘internetês’¹⁶, cabe registrar a ‘oficialização’ do e-mail e das mensagens instantâneas como instrumento de comunicação muitíssimo usado para todos os fins: dos mais informais (na comunicação entre amigos para transmissão de recados, pedidos, avisos, convites) à comunicação com objetivos empresariais e comerciais. Através do e-mail, é feita a divulgação

¹⁶ Internetês é a denominação que se dá ao uso específico da linguagem na internet, na qual, sob o ponto de vista dos usos da linguagem destacam-se aspectos linguísticos específicos, tais como a pontuação minimalista, a ortografia bizarra, a abundância de siglas e de abreviaturas nada convencionais, além de estruturas frasais pouco ortodoxas. O trabalho do professor deve se concentrar na orientação dos alunos para a importância de adequação do registro linguístico aos gêneros textuais usados em suportes digitais, notadamente porque para acesso aos portais, a digitação dos endereços deve estar rigorosamente correta. Esse é o caso em que um simples ponto faz uma enorme diferença.

de seus produtos, a comunicação entre empresas e seus clientes, a formalização de compra, venda, encomenda, reclamações, sugestões...¹⁷ A exploração desse tipo de gênero textual, por integrar o dia a dia dos estudantes, torna-se eficaz também no processo de aprendizagem de LE.

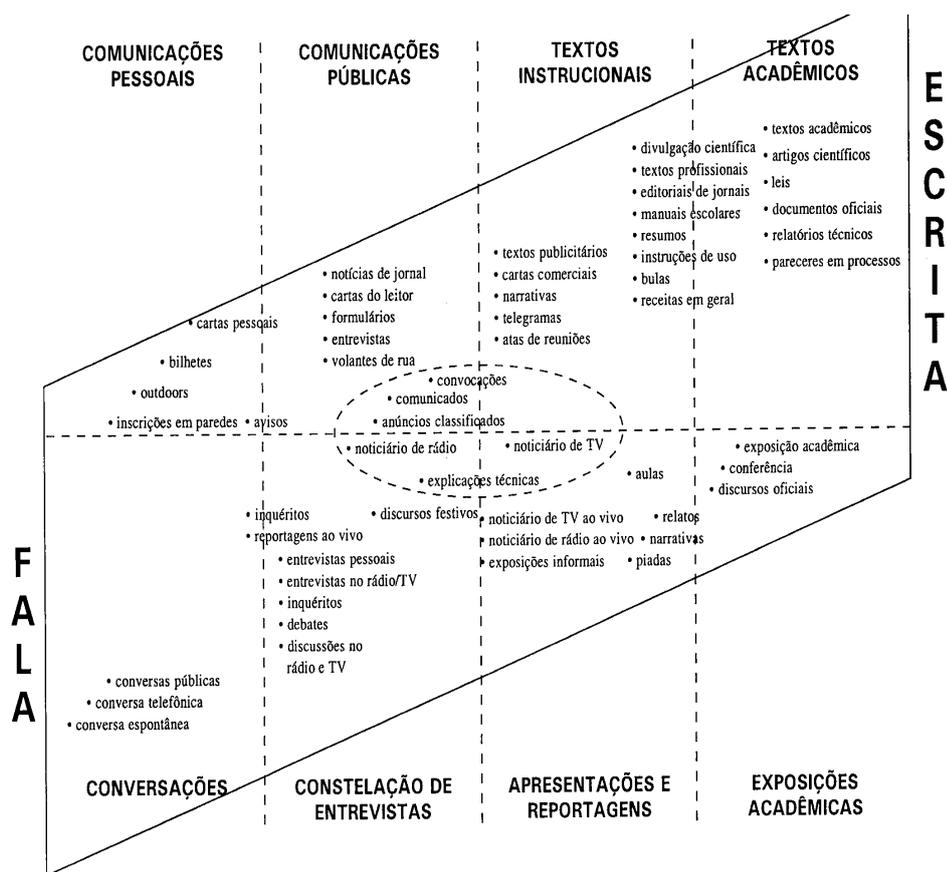
OS GÊNEROS DIGITAIS E O MULTILETRAMENTO

Sabemos que os gêneros sempre variaram historicamente. Hoje não temos mais epopéias como a *Iliada*. Temos *blogs*, que primam pela atualidade, dinamicidade e interatividade. Nos primórdios da humanidade, a comunicação se dava por batidas de tambor. Hoje falamos com pessoas do outro lado do mundo, via computador, através do Messenger, do *Skype*. Um aspecto parece resistir a essa tão rápida evolução de suportes disponíveis: para cada gênero, há alguns protocolos sociais, que são seguidos à risca, enquanto outros são quebrados todos os dias.

Muitos pesquisadores têm se dedicado à investigação dos gêneros textuais, procurando associar as duas formas fundamentais de expressão usadas pelo homem (a escrita e a fala), distribuindo-os conforme sua aproximação ou distanciamento da oralidade e da escrita. Podemos visualizar essa tipologização na figura 7, reproduzida a seguir:

Figura 7: Gêneros textuais (In: Marcuschi, 2003, p. 41).

¹⁷ É interessante observar ainda como esse fenômeno de popularização do e-mail se dá em outras esferas de comunicação. Eles estão paulatinamente substituindo as cartas escritas na comunicação entre as pessoas. Já é nítida a redução do número de cartões (de natal, de aniversário) enviados, já que os internautas têm à sua disposição cartões virtuais que podem inclusive ter sua entrega programada, sem custo adicional, sem desperdício de tempo em filas. Hoje só manda cartão de natal um público específico com objetivos definidos.



Com a evolução rapidíssima dos meios virtuais de comunicação, tem sido também extremamente rápido o aparecimento do que Marcuschi (2004, pp. 28-9) denomina ‘gêneros emergentes’, uma espécie de transformação de alguns gêneros anteriormente utilizados. E, com ela, a democratização do acesso aos meios digitais foi provocando dois processos de mudança. O primeiro foi o fim das fábricas de máquinas de escrever, reservando a elas espaço apenas em museus (ou escritórios de alguns persistentes escritores). O segundo, a extinção da profissão de datilógrafo e o surgimento da função de digitador, também extinta após uma brevíssima existência. O computador popularizou-se e, hoje, todos os que o usam desenvolvem as habilidades exigidas para o exercício das extintas profissões anteriormente citadas.

Atualmente, gêneros emergentes como o e-mail, o bate-papo virtual em aberto, bate-papo virtual reservado, bate-papo agendado, bate-papo virtual em salas privadas, entrevista com convidado, aula virtual, *chat* educacional, vídeoconferência, lista de discussão, *weblogs*

estão popularizados exigindo o domínio de competências específicas. Vejamos como Marcuschi (Id., p. 31) sistematiza essa transformação, no quadro 1:

Figura 8: Gêneros emergentes na mídia virtual

| | GÊNEROS EMERGENTES | GÊNEROS JÁ EXISTENTES |
|---|--------------------------------------|------------------------------------|
| | E-mail | Carta pessoal// bilhete |
| | Chat em aberto | Conversações em grupos abertos |
| | Chat reservado | Conversações duais (casuais) |
| | Chat ICQ (agendado) | Encontros pessoais (agendados) |
| | Chat em salas privadas | Conversações fechadas |
| | Entrevista com convidado | Entrevistas com pessoa convidada |
| | E-mail educacional (aula por e-mail) | Aulas por correspondência |
| | Aula Chat (aulas virtuais) | Aulas presenciais |
| | Videoconferência interativa | Reunião de grupo/conferência |
| 0 | Lista de discussão | Circulares |
| 1 | Blog | Diário pessoal, anotações, agendas |

Apesar das mudanças estruturais provocadas pela adoção de “novos” gêneros, outras reflexões podem ainda ser feitas. A concepção da grande maioria dos textos produzidos em suporte digital continua a ser grafocêntrica. Essa característica peculiar a esse tipo de texto deve ser preocupação central, mas não exclusiva, dos docentes de LE. Não se pode negar que nesse grafocentrismo têm sido ancoradas as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem de LE nos materiais didáticos, especialmente no livro didático, que não perdeu sua hegemonia, conforme ressalta Pacheco (2006a). Se tomarmos como exemplo a listagem citada na figura 8, vamos perceber que, dos 11 “gêneros” citados, 10 têm centralidade na escrita, embora durante

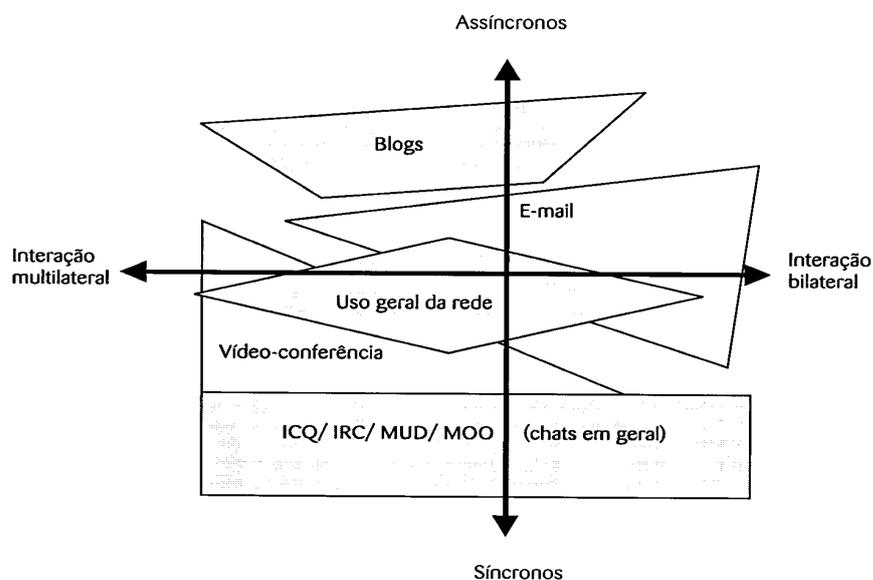
uma videoconferência (item 9 da figura 8), podem ser trocadas entre os participantes mensagens escritas simultâneas à fala. É importante registrar ainda que, na comunicação síncrona via internet, existe uma “fala escrita”, que geralmente prima pela informalidade e pelo descompromisso em relação ao paradigma gramatical, característica fundamental do denominado internetês.

O modelo interativo, que na era pré-internet era monolocutivo ou interlocutivo, passa a ser interlocutivo e multi ou plurilocutivo¹⁸. O que ficava centrado na dicotomia fala/escrita passa a ter o componente *tempo* (sincronia ou assincronia), o que de certa forma redimensiona a distinção entre os gêneros propostos. A categoria espaço passa a ser irrelevante e é superada pela sincronia ou assincronia. Podemos visualizar esse ‘novo’ paradigma, através da observação de como se dá o funcionamento dos gêneros digitais (Fig. 9).

Figura 9: Contínuo dos gêneros de comunicação digital

¹⁸ Referimo-nos às conversas entre várias pessoas através de programas como Skype, que já integram o nosso cotidiano. Já estão até mesmo se popularizando na comunicação simultânea entre filiais de lojas comerciais e até mesmo entre pesquisadores que trabalham juntos, ainda que fisicamente estejam em espaços bastante distantes. Cite-se ainda o uso acadêmico como é o caso do Projeto Teletandem Brasil, desenvolvido pela UNESP, São Paulo (<http://www.teletandembrasil.org/home.asp>).

(Marcuschi, 2004, p.37)



Fonte: Simeon J. YATES (2000) p. 237 (com adaptações)

A figura 9 mostra que a comunicação pode ser multilateral, bilateral ou multilateral – interindividual ou não. A comunicação digital permite ainda o que Marcuschi (Ibid.) chama de “entrecruzamento que permite uma enorme variedade de realizações em termos de formalidade, informalidade, relações comunicativas e relações síncronas ou não”¹⁹.

Na mesma obra, Marcuschi (Id, p. 26) comenta ainda o processo de *generacidade*: “trata-se de um deslocamento epistêmico do encadeamento para um artefato linguístico dinâmico e holístico”. Segundo o autor, os gêneros textuais emergentes ensejam o pensar em gênero como um conjunto de “formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos”. (MARCUSCHI, 2003, p. 19)

¹⁹ É interessante registrar que o processo é constituído de tal forma, que muitas pessoas, usando meios digitais, podem até chegar, nessa interação virtual, ao nível mais profundo de intimidade e de informalidade, sem sequer se conhecerem pessoalmente (como por exemplo, nos sites de relacionamento). A interlocução bilateral digital tem provocado desdobramentos para os quais estamos ainda despreparados. A análise desse fato, porém foge aos objetivos do presente texto.

Hoje, postula-se que a mobilidade dos gêneros vai exigindo sua inevitável ‘hibridação’ ou ‘mesclagem’. Esse processo é ‘de tal ordem que podemos chegar a uma situação em que não mais haja categorização de gêneros puros, dada a interinfluência entre eles.

Sáimos de um modelo de estruturação monomodal (escrita ou fala; veiculação através da voz ou do papel) para o modelo multimodal (hipertexto e utilização simultânea síncrona a assíncrona de cores, sons, formas e imagens em movimento). Dentro desse contexto, todos (inclusive os aprendizes de LE, independentemente de estarem em contexto de imersão ou não) estão se deparando com a *multimodalidade*, que passa a ser traço constitutivo do discurso oral e escrito. Nesse novo enquadre sócio-histórico, o tipo implementado de letramento vai permitir que professores e aprendizes, no gozo do seu direito linguístico, respondam satisfatoriamente ou não, em alguns casos experimentando até mesmo o revezamento de papéis discursivos.

IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Infelizmente, o advento de novas tecnologias não veio acompanhado de uma revisão na concepção de ensino desenvolvida. Apesar de ser inegável a imersão dos estudantes no mundo digital²⁰ em sua vida cotidiana, no que tange a metodologias de ensino-aprendizagem e à produção de materiais didáticos nos meios institucionais, a situação parece não ter se alterado, como nos mostra Coracini (2005, pp. 40-41):

²⁰ No que tange à realidade brasileira, podemos mencionar o investimento governamental para equipar as escolas públicas com computadores, embora os dados da realidade comprovem que essa iniciativa ainda é tímida e engloba aspectos metodológicos e de gestão operacional, cuja análise fogem ao objetivo do presente texto.

Temos a impressão de que o acesso às novas tecnologias supre não só as deficiências do ensino, as dificuldades de reflexão dos alunos, como a desmotivação que mina nossos cursos e os torna maçantes: só porque nossas aulas se utilizam do computador, por exemplo, elas parecem atuais e interessantes. Ora, é preciso considerar que nos encontramos, hoje, em situação semelhante àquela dos anos 80, em que foi abolido o livro didático (sobretudo no ensino de línguas estrangeiras), em prol do uso de textos autênticos: imaginava-se – e ainda se imagina – que trabalhar um texto de jornal ou de revista é suficiente para inserir-me nossas aulas no ensino comunicativo de línguas. Ora, o que se tem observado, na maioria dos casos e não apenas no Brasil, é a inserção de metodologias clássicas em *cd-rom*: as questões de compreensão, por exemplo, são as mesmas, os tipos de exercícios são semelhantes aos usados no livro didático e no chamado ensino instrumental de línguas: questões de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, verdadeiro ou falso [...].

A proposta de *multiletramento digital*, contudo, reafirma que o uso de novas tecnologias pode/deve contribuir para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de LE. A meta é estimular o letramento crítico dos aprendizes, através de uma abordagem discursiva, ou seja, aquela em que o sentido se dá em cada leitura de imagens, de textos, de sons ou da reunião desses três elementos.

Outro aspecto a se destacar refere-se o uso de ferramentas digitais permite que sejam simultâneos os processos de produção e de recepção, o que confere ao texto veiculado neste suporte uma dinamicidade ímpar, visto que ocorre um incessante processo de trabalho com textos ‘[...] de rasgar, de amarrotar, de torcer, de recosturar o texto para abrir um meio vivo no

qual possa se desdobrar o sentido. '[...] É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo, que o fabricamos, que o atualizamos', como sugere Lévy (1998, pp. 35-36).

Como projeto da pós-modernidade, que parte da perspectiva de pluralidade, ou seja, do princípio de problematizar o homogêneo e o aparentemente simples e uno, a fragmentação de tudo e de todos, o multiletramento digital postula a revisão do conceito de textualidade dada a nova materialidade com que os textos são constituídos; o desenvolvimento do trabalho educativo em LE se dando de forma colaborativa, através de projetos em temas transversais, tentando buscar a intercompreensão entre as línguas/culturas maternas e a língua/cultura alvo para a identificação de aspectos linguísticos, comuns e distintos entre essas línguas²¹; o ensino estruturado em perspectiva interdisciplinar via intertextualidade, quando são considerados aspectos como a história de leitura do aprendiz em LM e em outras LE. O texto deixa de ser somente monomodal e passa a ser também multimodal, no qual imagens, formas, movimentos produzem também efeitos de sentido, refletem ou apagam aspectos histórico-ideológicos.

É importante destacar também que já existe à disposição dos docentes em portais como Moodle (<http://moodle.org/>)²² e Wimba (<http://www.wimba.com/>), exemplos de ambientes virtuais de aprendizagem, nos quais os professores podem centralizar, online, seus cursos, e disponibilizar arquivos de som (gravando inclusive sua voz para sistematizar e fixar o vocabulário estudado a cada aula). Além de planejar cursos (e atualizar rápida e facilmente o planejamento sempre que necessário), podem montar e atualizar constantemente o calendário de atividades do curso, assim como propor e aplicar testes escritos e orais, receber

²¹ Cite-se o Eurocom4, projeto desenvolvido na Europa para ensino de quatro línguas românicas: italiano, espanhol, francês e português (cf. <http://sites.univ-provence.fr/delic/Eurom4/>).

²² Plataforma Moodle - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* -, assim como o WEBCT, Wiki entre outros, são programas muito usados como apoio à aprendizagem desenvolvido em um ambiente virtual. Para aprofundamento cf. (<http://moodle.org>). Consultar também <http://www.blackboard.com/us/index.bbb> e <http://pbworks.com/>.

trabalhos de alunos (escritos e orais), devolvendo-os em formato digital devidamente corrigido, com comentários e notas explicativas.

Essas plataformas digitais oferecem também *webnares* (seminários *online*), onde são promovidos debates sobre temas de interesse na área de CALL. Há ainda a possibilidade de comunicação escrita entre todos – professores, pais e alunos, que pode ser síncrona (chats) ou assíncrona (fóruns virtuais, e-mails e blogs).

Os docentes que utilizam essas plataformas têm ainda à sua disposição controle de frequência e de notas, além de acesso a vários tipos de relatórios, através dos quais pode ir observando desde a visita de cada aluno à página (dia, hora e número de vezes) até a listagem de notas em cada uma das avaliações realizadas. Através desses instrumentos, o docente acompanha o rendimento de cada um dos alunos (individual e coletivamente), o que pode facilitar e agilizar sua intervenção e a dos pais, durante o processo de planejamento e acompanhamento de atividades de recuperação.

Por suas características específicas, esses ambientes oferecem ainda a possibilidade de desenvolvimento de atividades somente possíveis em meios digitais, que são muito importantes e eficazes no ensino de LE: a comunicação síncrona online entre todos os membros do curso. Essa atividade pode ser desenvolvida em laboratório de informática ou por meio de ensino a distância, com os alunos situados em espaços diferentes. Essa pode ser uma forma interessante de o professor propor trabalhos de casa em grupo. Caso seja de seu interesse, ele pode acompanhar bem de perto e em tempo real, a produção dos alunos, coordenando o trabalho e a participação de todos. Como exemplo deste tipo de atividade, podemos citar um debate sobre tema polêmico. Em ambiente virtual, como a fala é escrita, não existe a necessidade de se aguardar o turno de fala. Isso facilita sobremaneira a

participação dos alunos mais tímidos e a intervenção do professor, não só corrigindo possíveis erros, mas orientando a rota de trabalho adotada por cada membro do grupo²³.

O multiletramento digital, como o concebemos, enfatiza bastante também o letramento visual. A proposta de multiletramento digital problematiza a função e o papel do LD e propõe estratégias diversificadas de sua utilização. Ela o reposiciona, demovendo-o do lugar de centralidade que tem ocupado durante tantos séculos. Reconhece ainda o fato de que, mesmo no mundo digital, em que se imagina a proliferação de imagens e a leitura de textos plurissemióticos, ainda vivemos o império da escrita, já que todos os gêneros emergentes (híbridos e mesclados veiculados por meios digitais) são fundamentalmente baseados na escrita. Conforme afirma Crystal (2001), “o impacto da Internet é menor como revolução tecnológica do que como revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente”.

Como já destacamos anteriormente, no trabalho de produção de textos em meios digitais (troca de e-mails, fóruns virtuais síncronos e assíncronos, salas de bate-papo, pager digital), a observação sobre a produção escrita discente deve ser enfatizada. Desse modo, na perspectiva de multiletramento digital, o trabalho e o papel do professor são ainda mais destacados, além de redimensionados. Ele definitivamente deixa de ocupar o papel de mero transmissor de conhecimentos, uma vez que já são disponibilizados em tempo real e jorram “aos borbotões” nas incontáveis páginas a que os estudantes têm acesso. Ele passa a assumir de fato o papel de orientador da aprendizagem dos alunos, ensinando-lhes a usar critérios de qualidade e de relevância no trato com a “avalanche” de dados colhidos online durante a navegação, a fim de conhecer melhor e saber lidar com as especificidades dos textos veiculados em suportes digitais.

²³ É importante registrar, porém, que antes de propor esse tipo de atividade o professor deve verificar a viabilidade de execução: se todos os alunos têm computador com acesso à internet, para se certificar de que todos podem participar a contento. Outros fatores externos devem ser levados em consideração, por poderem também interferir no processo de execução como a queda de energia ou mesmo problemas no serviço de conexão, que fogem ao controle dos participantes.

De acordo com Pacheco (2005), os professores podem partir da produção discente, “despreocupada”, como a dos bilhetinhos que circulam durante as aulas²⁴, com a finalidade de estabelecer adequação de registros, de adquirir domínio de estruturas características de gêneros mais “formais”. Afinal, os alunos podem querer fazer um abaixo-assinado contra a mudança do uniforme em um blog e, para tal, devem saber escrever correta e adequadamente esse tipo de texto. Para que essa meta seja alcançada, faz-se imperioso o investimento na capacitação de professores no que tange ao uso de ferramentas digitais, a fim de que eles reconheçam seu papel fundamental não só como docentes, mas também como pesquisadores, no processo de desenvolvimento do multiletramento digital dos seus alunos.

ANTES DO PONTO FINAL

Como vimos, ao contrário da ‘escrita pré-internet’, que tinha sua recepção sempre defasada no tempo (os textos geralmente eram lidos muito depois de escritos), em tempos de e-learning e de multiletramento digital, a recepção da escrita pode ser tanto assíncrona quanto simultânea à sua produção. É claro que essa forma de temporalidade interfere nas práticas de leitura e nos processos de recepção e de produção de textos. A pesquisa aplicada e os processos de e-learning precisam avançar rapidamente no estudo dos processos de textualização dos textos dos gêneros digitais, pois eles cada vez mais rapidamente se tornam híbridos e se interinfluenciam.

²⁴ Registre-se o fato de que os estudantes cada vez mais desenvolvem a capacidade de realizar simultaneamente várias atividades. Em aulas dadas em laboratório de informática, os bilhetinhos analisados por Pacheco 2005 foram sendo rapidamente substituídos por mensagens instantâneas, trocadas com os amigos no Messenger, enquanto os estudantes pesquisam *online* e escutam música. A análise desse fato, embora extremamente motivadora, extrapola também os objetivos do presente trabalho.

As instituições educacionais, portanto, devem aprender a lidar com essas novas práticas de leitura e de produção de textos no desenvolvimento das atividades de multiletramento digital de seus alunos, apresentando-lhes o ambiente virtual como espaço de grande plasticidade, embora não se possa ainda fugir da centralidade da escrita, nas mais diversas formas de interação.

No que tange à produção de materiais didáticos, podemos considerar que estamos ainda dando os primeiros passos. As estratégias de *e-learning*, o uso de suportes e de ferramentas digitais para o ensino-aprendizagem de línguas com o desenvolvimento de atividades *online* interativas, é ainda, sem dúvida, um campo bastante fértil, clamando por intensa pesquisa na área da Linguística e da Linguística Aplicada.

Cabe finalmente registrar que o uso de ferramentas digitais ajuda a dar um tom de ‘realidade’ ao ensino de LE, remediando, de certa forma, o apagamento das imagens ‘reais’ dos países, cujas línguas natais estão sendo estudadas através de livros didáticos. Sabemos que nem tudo são flores nos países que enfrentam hoje desafios comuns como a luta contra o aquecimento global, a poluição das águas pluviais e do ar, as florestas devastadas; a proliferação indiscriminada de armas nucleares. Estamos todos, alunos e professores, expostos a esses acontecimentos e fenômenos, muitas vezes em tempo real. Um debate pode perfeitamente ser desenvolvido a partir de uma imagem, uma notícia ou mesmo um vídeo a que professor e/ou alunos tenha(m) tido acesso na internet, antes do início da aula. Isso vai proporcionar maior dinamicidade e atualidade às discussões e gerar, com certeza, maior interesse e participação tanto dos alunos como do professor.

Os aprendizes de LE são cidadãos do mundo vivendo na aldeia global, conhecedores dos processos políticos e econômicos que determinam a hegemonia ou a pobreza de determinados países no mundo globalizado. Debater as ações que colaboram para a construção de uma nova ordem internacional e implementar ações de multiletramento são

também tarefa do professor de LE, que não deve se limitar a mostrar e a elogiar as belezas naturais e turísticas dos países, como parece ter sido a tendência adotada nos livros didáticos de LE de décadas atrás.

Sem dúvida, a reflexão acerca do emprego de tecnologias digitais traz novamente à tona um questionamento sobre sua eficácia no desenvolvimento de atividades sistematizadas de ensino de LE, ainda que as instituições em que esse ensino se desenvolva não disponibilizem metodologias de *e-learning*. Com bastante segurança já se pode afirmar que o uso de ferramentas digitais é também eficiente estratégia de ensino-aprendizagem de LE. O professor de LE já pode partir da premissa de que seus alunos já estão familiarizados tanto com a macroestrutura de variados gêneros textuais digitais quanto com o uso linguístico que neles se fazem, já que os iniciantes lêem e escrevem textos em suportes digitais em sua LM. Podem, assim, ousar também a ler/escrever na língua/cultura-alvo, com grande probabilidade de sucesso. Ignorar esse fato é desconhecer o conhecimento prévio do aluno e de suas características identitárias e apostar no desenvolvimento de atividades artificiais e descontextualizadas, que certamente não são as mais eficazes no ensino.

O ensino de LE, concebido nesses moldes, vai permitir que os aprendentes possam estruturar suas vivências na LE, de modo a refletir com mais naturalidade e consistência sobre a verdadeira realidade social e cultural vivida nos países, nos quais as LE aprendidas são autenticamente faladas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDRILLARD, J. *Toward a critique of the political economy of the sign*. St. Louis: Telos Press, 1981.

BURBULES, N. C. The web as a rhetorical place. In: Snyder, L. (Ed.). *Silicon literacies*. London: Routledge, 2002.

CHAVES, E. *Tecnologia na educação: Conceitos básicos*. Disponível em: <[http://www.edutecnet.com.br/Tecnologia e Educação/edconc.htm](http://www.edutecnet.com.br/Tecnologia_e_Educacao/edconc.htm)>. Acesso em 16 de novembro de 2005.

CORACINI, Maria José. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999, p. 17-32.

_____. Concepções de leitura na pós-modernidade. In: Carvalho, Regina Célia & Lima, Paschoal (Orgs.). *Leitura: Múltiplos olhares*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005, p. 15-44.

CORACINI, M. J. & Bertoldo, E. *O desejo da teoria e a contingência da prática: Discurso sobre/na sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: Azeredo, José Carlos de (Org.). *Língua portuguesa em debate: Conhecimento e ensino*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2000, p. 34-51.

CRYSTAL, David. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Lévy, Pierre. *A inteligência coletiva*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: Azeredo, José Carlos de (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2000, p. 87-111.

_____ . A questão do suporte nos gêneros textuais. (Versão provisória. Texto produzido em 2003). Capturado em <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>.

MARCUSCHI, Luiz A. & Xavier, Antonio Carlos. *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica. In: *Linguagem e Ensino 9. Nº 1*, 2006, p. 15-39. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/>>. Acesso em 02/01/2006.

PACHECO, Denise G. L. C. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Orientadora: Maria Aparecida Lino Pauliukonis. Co-Orientadora: Regina Lúcia Péret Dell' Isola. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro /Pós-Graduação em Letras, 2006 a. Tese (Doutorado em Letras), 335 páginas. Disponível em http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=7676.

_____ . Ensino de Português para estrangeiros: Dimensão histórica. In: Travaglia, Luiz C; Bertoldo, Ernesto; Mussalim, Fernanda; Rocha, Maura & Araújo, Maurício. *Linguística: caminhos e descaminhos em perspectiva*. Uberlândia: EDUFU, 2006 b.

_____ . Os bilhetinhos como manifestação discursiva de resistência. In: VIII Fórum de Estudos Linguísticos. *Língua portuguesa e identidade: Marcas culturais*. Rio de Janeiro: Botelho, 2005. V. único. p. 221-229.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: SP, Pontes, 1978/1991.