

AS LENTES DO DISCURSO:  
LETRAMENTO E CRITICIDADE NO MUNDO DIGITAL<sup>1</sup>

CLARISSA MENEZES JORDÃO  
UFPR

**RESUMO**

Este texto tem como principal objetivo trabalhar a concepção de língua como discurso e seu impacto na educação no mundo contemporâneo, caracterizado por uma classe média em processo de globalização e digitalização. Para isto, o texto parte da visão pós-estruturalista de discurso para discutir a abordagem educacional do letramento crítico, concebida como partidária desta concepção de língua. Além disso, o texto aborda algumas das implicações do letramento crítico para o papel social das línguas estrangeiras no mundo, focado aqui sob o prisma do que pode ser entendido como “transculturalidade virtual”.

**Palavras-chave:** letramento crítico; cidadania; línguas estrangeiras.

**ABSTRACT**

This text presents language as discourse and some of the implications of such view to education in the contemporary world. The analysis of the contemporary world made here starts from its characterization as the locus of a middle class in a process of globalization and digitalization, and focuses on a post-structuralist view of discourse as the basis for critical literacy. From such basis, then, the text proceeds to a discussion of the implications of critical literacy to the social role attributed to foreign languages in the world today, seen mainly from the perspective of a so-called “virtual transculturality”.

**Key-words:** critical literacy; citizenship; foreign languages.

**INTRODUÇÃO**

A conceituação de língua tem sofrido alterações documentadas desde que a lingüística virou ciência, no início do século XIX. No século XX, porém, com a conhecida “virada lingüística”, a língua se viu no centro das atenções dos pesquisadores, principalmente nas ciências humanas, mas também nas biológicas e nas exatas, já que de simples código para a transmissão e captação de mensagens, a língua passou a ser entendida como espaço de construção de sentidos – e como tal, merecedora de atenções especiais, não restritas ao universo da lingüística.

Com o pós-estruturalismo, em meados do século XX, a palavra *discurso* passou a integrar a cena, acrescentando um elemento complicador às já variadas maneiras de entender

---

<sup>1</sup> Agradeço imensamente a Laura Amato e Regina Halu pela leitura cuidadosa e pelos comentários valiosos que fizeram a versões anteriores deste texto.

o funcionamento da língua. Ora entendida como código estruturador do pensamento, ora como sistema interpretativo do mundo, a língua passou a ser concebida por alguns pós-estruturalistas (como Foucault e Derrida, por exemplo) como *discurso*, como sistema de *construção* de sentidos, ao invés de código *transmissor* de sentidos exteriores a ela. Isso significa dizer que a percepção não apenas da língua, mas da realidade e de nossa relação com o mundo são diferentes na visão de língua como discurso e de língua como código.

A maneira como entendemos o mundo influencia nossas concepções educacionais e, evidentemente, condiciona determinadas perspectivas diante do papel das línguas na formação das pessoas. Mas não é só isso: o mundo contemporâneo, com uma classe média produtiva e globalizada, coloca a interculturalidade e o ensino/aprendizagem de línguas num espaço diferenciado: comunicar-se neste mundo global passa pelo uso de uma língua, estrangeira ou não, e pela consciência da própria cultura e da cultura do outro. As línguas, especialmente as estrangeiras, adquirem um capital cultural novo, transformadas como estão em *commodities*, em objetos de compra e venda, em elementos de ascensão social e econômica. Pensemos no mito tão conhecido que paira sobre a língua inglesa, por exemplo, e que para muitos justifica por si só a inclusão desta língua na grade curricular da educação básica: o de que o domínio da língua inglesa implica em melhores oportunidades de emprego. Ou então analisemos como as políticas públicas de inclusão de uma ou outra língua estrangeira na grade curricular das escolas estão sujeitas às intenções políticas e econômicas do governo de uma nação: basta refletir sobre a recente determinação do MEC quanto à obrigatoriedade da oferta de língua espanhola nas escolas brasileiras, com a clara intenção de fortalecer o moribundo projeto econômico do MERCOSUL.

Objetivando esclarecer melhor o desenvolvimento da concepção de língua como discurso e seu impacto na educação, num mundo como o nosso, de classe média marcadamente “globalizada” e “digitalizada” (porque *em processo de*, uma vez que populações inteiras ainda vivem isoladas em regiões remotas e sem acesso direto ao mundo digital), este texto partirá da concepção de língua como discurso num viés pós-estruturalista para discutir a abordagem educacional do letramento crítico como partidária desta concepção de língua, bem como algumas de suas implicações para o papel social das línguas estrangeiras no mundo contemporâneo, mundo focado aqui sob o prisma da transculturalidade virtual.

## 1. LÍNGUA COMO DISCURSO: QUE DIFERENÇA FAZ?

Entender o mundo como um conjunto de discursos faz muita diferença na maneira como nos comportamos diante do conhecimento, ou do poder/saber. Tal entendimento nos leva a perceber que as culturas, em suas perspectivas institucionalizadas e hegemônicas, conferem *capital diferenciado* a determinados valores, ações, produtos; que esse capital cultural é *atribuído* e não intrínseco a eles. Portanto, nossos conhecimentos, atitudes, comportamentos não são hierarquizados por terem em si uma essência que os determinaria como superiores ou inferiores; a hierarquização de nossos valores e conhecimentos acontece

culturalmente e não está determinada por qualidades inerentes aos sujeitos e objetos, mas sim por características a eles conferidas pela sociedade.

Com a noção de discurso vem também a noção de que não existem posições mais próximas ou mais distantes de uma suposta verdade, de uma suposta realidade exterior aos sujeitos que a constroem: nessa perspectiva, a ciência e a academia produzem sentidos sempre parciais e incompletos, porque *localizados*, ideologicamente marcados e sempre passíveis de mudança. Assim, é a sociedade, com suas perspectivas e suas instituições, que atribui valores específicos a conhecimentos específicos. Em suma, pensar no mundo discursivo é pensar em valores atribuídos, contingentes, em efeitos de sentido relativos<sup>2</sup>, de acordo com a cena social (e, claro, cultural) em que são percebidos.

Discursos, então, são “séries de acontecimentos que operam no interior do mecanismo geral do poder” (Foucault, 2006, p. 254) e estão sujeitos às práticas sociais, ao mesmo tempo em que as sujeitam. Constroem sentidos e são construídos por eles. A língua, uma dessas séries de acontecimentos, é portanto um espaço de construção de sentidos. Nela lidamos o tempo todo com pressupostos sobre uma realidade que nunca conhecemos integralmente, mas que é permanentemente construída em nossa relação discursiva uns com os outros. Nossa crença de que a verdade é dada pelo grau de proximidade que ela estabelece com uma suposta realidade exterior, fixa e objetiva, é descartada nesta concepção de discurso. Aqui, a realidade não pode ser separada das subjetividades que a formam: não existe, nesta concepção, a possibilidade de acesso a uma realidade objetiva, neutra, independente das subjetividades que a constituem. As pessoas têm *experiências* de uma realidade sempre construída cultural e socialmente, construção que se dá em processo e está sempre localizada, sempre imersa em relações de poder. Como interpretações, elas não podem ser julgadas conforme estejam supostamente em maior ou menor grau de distância em relação a uma determinada realidade externa objetiva: a verdade não é dada, não está fixa na realidade, na “concretude” das coisas, ou seja, não tem existência independente de quem pensa sobre ela ou a experimenta. Nossas verdades são interpretações que construímos da realidade, e terão maior ou menor legitimidade cultural se estiverem sendo construídas a partir de procedimentos interpretativos culturalmente mais ou menos aceitos como *reveladores* de verdades (Maturana, 2001).

A linguagem constrói as realidades/verdades que conhecemos: ela nos possibilita interpretar as realidades que percebemos no mundo e assim elaborar nossas verdades sobre ele. Tanto a linguagem quanto a realidade/verdade são sempre ideológicas e localizadas, determinadas pelas perspectivas dos sujeitos que as constroem e delas fazem uso em procedimentos culturalmente estabelecidos. Desse modo, é impossível conceber

---

<sup>2</sup> É importante lembrar aqui que referências à “relatividade” podem ser entendidas de formas bem diferentes entre si. Este texto pressupõe um entendimento de “relativo” como referente a pontos de vista específicos, mantendo a noção de que o relativo está também sujeito às relações de poder de que nos fala Foucault, e portanto é entendido como fundamentalmente diferente da percepção que prefiro chamar de “relativismo”, entendida, essa sim, como um jogo onde tudo vale, como uma abstração na qual o poder seria apagado e todas as coisas teriam, supostamente, o mesmo valor, isentas de sua existência concreta no mundo social, no mundo do poder.

espaços de neutralidade: nossos valores, nossas perspectivas, nossos ideais são estabelecidos conforme as *lentes* de que nos utilizamos para perceber o mundo. Tais lentes, mesmo que mutáveis, são usadas permanentemente: são elas que nos possibilitam entender o mundo, ao mesmo tempo em que nos limitam nessa percepção. Somos seres discursivos, sempre ideologicamente marcados, sempre localizados, e os entendimentos que construímos, sejamos nós cientistas ou “gente simples do povo”, são sempre tingidos por ideologias, por perspectivas relacionadas a quem somos, onde estamos e para onde queremos e nos achamos capazes de ir. A língua, pensada assim como discurso, é um sistema de construção de sentidos, desenvolvido culturalmente e adquirido socialmente em relações de confronto e poder.

## 2. LETRAMENTO – O CRÍTICO É FUNDAMENTAL

Muito se tem falado sobre cidadania, espírito crítico, participação ativa na sociedade, no mais das vezes como se tais conceitos fossem pressupostos comuns a todos, e representassem o desejo da coletividade – tanto e de tal modo que eles acabaram na boca de todos, apresentados por muitos como sendo necessariamente o que se deve desejar para toda a população. “Vida cidadã” tornou-se expressão corriqueira em textos sobre educação, e à escola foi dada a função de “transformar” os alunos em “cidadãos críticos e participativos”, engajados na vida de suas comunidades. Como se antes da escola, ou sem passar por ela, as pessoas não fossem cidadãs, não tivessem direitos ou deveres sociais.

Mas a questão da cidadania será tratada mais adiante, na seção 4. Neste momento, gostaria de focar especificamente a noção de *ser crítico* na perspectiva do letramento crítico, que considero diferente daquela de algumas correntes marxistas. Para esta última, criticidade significava consciência da opressão sofrida por muitos, impetrada por poucos, mas passível de resistência, em movimentos de oposição e luta que, se bem estruturados, levariam à igualdade entre as pessoas; significava que os cidadãos deveriam ser formados para que fossem capazes de lutar contra a hegemonia das minorias e buscar relações de justiça e igualdade entre as pessoas, uma vez que o poder era visto como essencialmente pernicioso.

O pensamento de Foucault, entretanto, traz uma noção produtiva de poder, da qual as concepções de letramento crítico se beneficiam, sob a perspectiva de que as relações de poder geram resistências potencialmente positivas, que produzem conhecimento nas relações que estabelecem ou modificam entre diferentes formas de conhecimento. Nestas relações atuam os sujeitos *críticos*, que são capazes de examinar os pressupostos e as implicações das diferentes formas de pensar e agir. A noção de que todo conhecimento, toda ação e todo sujeito são *localizados* (Bhabha, 1994), ou seja, de que eles pressupõem realidades construídas culturalmente nas relações que estabelecem entre diferentes visões de mundo, implica em uma concepção de criticidade específica, distinta, por exemplo, daquela preconizada pela pedagogia crítica (Jordão, 2004). Na perspectiva pós-estruturalista, que considera os diferentes caminhos tomados na valoração dos conhecimentos e dos sujeitos,

nos julgamentos emitidos sobre a qualidade das ações e dos valores que as direcionam, existe a percepção de que qualquer conhecimento e qualquer ação estão sempre marcados por pressupostos culturais, ideológicos e morais que têm valoração diferente, socialmente atribuída por diferentes comunidades. Conforme o prestígio de uma comunidade em relação à outra, tanto mais ou menos legitimidade terão os procedimentos interpretativos – e os conhecimentos que deles derivam e que ela avaliza.

Desse modo, o valor dos conhecimentos e dos sujeitos está nas relações que as sociedades *atribuem* a eles e aos procedimentos adotados para construí-los, e não em uma suposta “essência” que eles teriam em comum e que lhes conferiria valor intrínseco universal. Nesta concepção, a hierarquização existe, assim como existem valores, mas eles não são uma consequência de características internas ou essenciais das idéias ou dos sujeitos: a hierarquização e os julgamentos de valor que fazemos são consequência de formas de entendimento adquiridas culturalmente e atribuídas aos objetos que construímos. Os valores não se encontram portanto na essencialidade, naquilo mesmo que supostamente caracterizaria um sujeito, um objeto, uma idéia, uma ação, mas sim nos entendimentos que deles construímos.

Tal perspectiva se faz em meio a um mundo em que as formas de aprender são características de uma contemporaneidade que pressupõe rapidez de resultados, interconexão entre saberes e ações; é um mundo repleto de estímulos novos, variados e freqüentes, onde o contato com as diferenças entre culturas propicia o surgimento constante de novas maneiras de conhecer. Começam a se popularizar as teorias da complexidade do pensamento, especialmente na obra de Edgar Morin, e elas influenciam enormemente a educação. Começa-se a discutir conceitos como a “não-linearidade” do pensamento e da aprendizagem (Demo, 2002), a inseparabilidade entre a realidade e o observador (Maturana, 2001), a sustentabilidade da educação (Sterling, 2001).

Tanta informação e rapidez fazem com que tenhamos contato muito mais imediato com outras partes do mundo, com outras formas de pensar e fazer que constantemente interagem com nossos pensares e agires particulares. O local e o global se afetam mutuamente, e as antigas certezas ficam permanentemente abaladas pelas constantes mudanças nos rumos das sociedades e das ciências. Essa instabilidade possibilitada pela intercomunicação rápida entre diferentes culturas (intra e inter-nacionais) pode exercer um efeito bastante produtivo se entendermos a positividade dos confrontos entre perspectivas e percebermos a aprendizagem como um embate constante entre diferentes visões de mundo.

Este é um mundo desordenado, repleto de imprevistos, que exige de nós uma improvisação constante, mas os modelos mentais que prevalecem para conferir sentidos a este mundo ainda tentam imprimir ordem ao caos, iluminar a escuridão da imprevisibilidade, conferir razão ao que não faz sentido lógico. Para entender melhor o caos, a complexidade e a desordem, precisamos urgentemente de novos procedimentos interpretativos, pois para que possamos pensar uma reforma é preciso que tenhamos já reformado o pensamento (Morin, 2004).

A educação pode construir tais procedimentos, buscando a positividade do caos, a produtividade das relações de poder, preparando os cidadãos para a agência efetivamente

engajada e crítica, para um ser no mundo que nos permita perceber a *localização* de nossas perspectivas e as implicações de nossas atitudes. A escola pode ensinar as pessoas a reconhecerem que aquele que fala, fala sempre de algum lugar, para outros que se posicionam em lugares também específicos. E que o falar e o agir, portanto, sendo localizados, vêm de determinadas perspectivas ideológicas, culturais, coletivamente construídas, e têm sempre implicações nas construções identitárias daqueles que com eles interagem.

O reconhecimento da multimodalidade que nos cerca, acompanhado do trabalho escolar com a variedade de formas de comunicação utilizadas pelas sociedades hoje e seu inter-relacionamento, é um campo bastante rico para se tomar consciência desta miríade de maneiras de construir sentidos de que dispomos no mundo contemporâneo. O letramento, conceito mais abrangente do que “alfabetização” e capaz de englobar a variedade de linguagens do mundo atual, chama nossa atenção para diferentes formas de construção e compartilhamento de sentidos possíveis. Tais formas, que representam procedimentos interpretativos específicos, não podem prescindir de um trabalho escolar crítico, sem o qual podem ter os mesmos efeitos limitados e limitadores que a educação vem oportunizando historicamente.

O letramento crítico, então, apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações, e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas conseqüências no mundo. Abordar a aprendizagem por tal viés significa pensar no mundo “multimodalmente”, ou seja, considerar a diversidade de maneira crítica, percebendo nela a potencialidade construtiva e destrutiva dos confrontos entre diferentes visões de mundo.

### **3. DISCURSO, LETRAMENTO CRÍTICO, TRANSCULTURALIDADE VIRTUAL**

Diante disso tudo, fica fácil entender a afirmação de que a cultura também está longe de ser um sistema estruturado e fixo de valores ou formas de comportamento: ela é um processo dinâmico de produção de sentidos possíveis, aceitáveis, legítimos, mantido e reforçado tanto por coletividades (instituições sociais como a família, a religião, a escola) quanto por indivíduos. É a partir de tal perspectiva que a noção de *língua* tem sido substituída pela de *discurso*: ao invés de um código que faz a intermediação entre o sujeito e o mundo, a língua passa a ser entendida como uma série de *procedimentos interpretativos* que constroem os sentidos do mundo, ou melhor, que constroem os nossos mundos.

No século XXI, esses mundos são cada vez mais influenciados e tornados possíveis pela virtualidade, que contribui para determinar os sentidos que podemos construir. O mundo digital afeta nossos procedimentos interpretativos, mesmo quando não fazemos contato direto com computadores, com a internet, com o mundo virtual, porque as formas de comunicação possíveis são expandidas e o processo comunicativo em geral se reconfigura a partir das possibilidades que a virtualidade e a simultaneidade apresentam. Além disso,

num certo sentido, todos os mundos podem ser percebidos como *virtuais*, uma vez que concebemos a realidade como sendo construída por nós cultural e coletivamente: se assim for, então as construções de sentido que chamamos de *realidade* são na verdade mundos virtuais, que apenas *parecem* exteriores a nós, objetivos, fixos, independentes de quem os observa, mas que são construídos por nossas leituras de mundo, por nossas ideologias, nossos valores, nossas culturas.

Neste mundo assim concebido, as relações interculturais são negociações de sentidos possíveis, resultados de embates ideológicos entre culturas heterogêneas e móveis, hierarquicamente avaliadas por diferentes sociedades, por diferentes comunidades interpretativas (Fish, 1995). Tais comunidades entram em contato não apenas com base nas experiências vividas no contato pessoal entre alguns de seus representantes, mas também no mundo digital, que virtualmente se apresenta em identidades móveis e multi-facetadas, numa arena virtual de conflitos – em analogia à metáfora usada por Bakhtin para definir sua concepção de língua (Bakhtin, 1988). Esta arena se estabelece virtualmente com a ampla possibilidade de acesso imediato a diferentes leituras de mundo, a diferentes construções de identidades, inclusive as que acontecem dentro de uma mesma nação.

Em outras palavras, no mundo virtual da internet, por exemplo, temos acesso simultâneo a várias comunidades interpretativas, a inúmeras leituras, a infindáveis lentes que interagem com nossas maneiras particulares de ver o mundo, e que o fazem a partir de procedimentos interpretativos diferenciados. A linguagem verbal, especialmente a escrita, já não é mais o único nem o principal meio disponível para construirmos sentidos válidos: podemos lançar mão de múltiplos recursos, que incluem a linguagem escrita, mas não se limitam a ela – a linguagem visual e a auditiva, por exemplo, assim como a interatividade do hipertexto e a multimodalidade de websites abrem uma gama enorme de procedimentos interpretativos que influenciam nossas maneiras de construir sentidos, mesmo junto às camadas da população global que ainda vivem supostamente à margem das sociedades digitais em vários países. Com isso quero dizer que a virtualidade (que não é o contrário de realidade, mas sim uma forma específica de construir realidades possíveis) afeta nossos modos de fazer sentidos, nossas maneiras de interpretar o mundo – influenciando a comunicação como um todo, e não apenas as formas de comunicação que acontecem explicitamente em recursos informatizados.

Diante disso, nossa maneira de entender o outro e se relacionar com ele também se altera, bem como se altera nossa concepção de nós mesmos, nossas identidades possíveis e as maneiras de construí-las e percebê-las. As formas de construção de sentidos (e de identidades) circulam agora por caminhos intensamente mais variados e simultâneos, por gêneros discursivos múltiplos que se entrecruzam e modificam uns aos outros. O corpo físico não é mais um limite – embora as tecnologias de controle do corpo continuem ditando comportamentos (Foucault, 2006): nossas identidades virtuais podem ser descorporificadas, e a possibilidade de contato com o outro está literalmente ao alcance das mãos num teclado. O imediatismo e a simultaneidade são características das trocas interculturais virtuais, que acontecem tanto por escrito quanto oralmente, em processos que transformam a linguagem verbal e não verbal, assim como os usos que se fazem dela.

Transformam também as maneiras de perceber outras culturas, permitindo a construção de uma noção de *transculturalidade* que se relaciona com a impossibilidade de identificar culturas fixas ou homogêneas, delimitadas por fronteiras geográficas; na noção de transculturalidade não há uma preocupação em traçar limites entre culturas, muito menos em distinguir grupos culturais entre si. A interculturalidade pode ser definida como um espaço de entrecruzamentos de formações discursivas, um lócus no qual diferentes culturas se integram e se distinguem simultaneamente, abandonando a linearidade da lógica tradicional e entrando no domínio do caos e da complexidade.

Nesse contexto, os pilares da linearidade são desafiados: a ordem e a regularidade, a separabilidade de organismos em unidades discretas e a evidência fornecida pela racionalidade estão sendo desintegrados pela percepção do jogo dialógico, das qualidades emergenciais dos sistemas, da necessidade de religação dos saberes, dos limites da lógica racional (Morin, 2002). A constatação que a comunicação virtual permite é de que

o desafio da complexidade se intensifica no mundo contemporâneo já que nos encontramos numa época de mundialização, que prefiro chamar de era planetária. Isto significa que todos os problemas fundamentais que se colocam num contexto francês ou europeu o ultrapassam, pois decorrem cada um a seu modo, dos processos mundiais. Os problemas mundiais agem sobre os processos locais que retroagem por sua vez sobre os processos mundiais. Responder a esse desafio contextualizando-o em escala mundial, quer dizer globalizando-o, tornou-se algo absolutamente essencial, apesar de sua extrema dificuldade. (Morin, 2002, p. 62)

Isso equivale a dizer que o mundo hoje exige um pensamento complexo, articulador e multidimensional, capaz de “criar-se e recriar-se durante o próprio caminho” (Morin, Motta & Ciurana, 2003, p. 59), reconhecendo a incompletude e a incerteza do pensamento. Essas são também as características do mundo virtual, especialmente da comunicação pela internet: o hipertexto, a wikipédia, os blogs; a interação virtual, em *todo seu esplendor*, demanda um pensamento não-linear, uma percepção do inacabamento de um processo sempre processual e permanentemente interativo, enfim, um pensamento complexo.

#### **4. E AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, CIDADÃO? VÃO BEM, OBRIGADA**

Nessa dimensão planetária, em meio aos estudos pós-coloniais, a necessidade de revisão de conceitos passa também pela noção de cidadania, que precisa ser pensada agora a partir de outros aspectos além da tradicional “inserção no mercado de trabalho”, no “mundo produtivo” das relações do capital.

O primeiro aspecto que nos permite redefinir a noção de cidadania está relacionado à concepção de *transculturalidade*, já abordada na seção anterior deste texto. Trata-se da subjetividade e do conhecimento sendo concebidos como resultado transitório do entrecruzamento de formações discursivas, sem limites de fronteiras geográficas ou políticas, seguindo determinações culturais que atravessam as fronteiras convencionais entre os países e permitem a formação de comunidades interpretativas transnacionais, transdisciplinares, ontologicamente fluidas e inconstantes.

Uma outra dimensão da cidadania *planetária* é a noção de nações como comunidades imaginadas, estabelecidas culturalmente e não geograficamente. Isso significa dizer que aprendemos, em nossas culturas, que as divisões políticas entre os países implicariam em diferenças culturais marcantes que delimitariam as identidades daqueles que vivem nas fronteiras convencionadas; nossas culturas nos ensinam que, uma vez estando dentro de determinado perímetro geográfico, deveríamos necessariamente nos identificar uns com os outros, formar nossas identidades coletivamente dentro destes perímetros. Tais crenças se mantêm mesmo após percebermos que nossas identidades não se constroem de maneira tão previsível ou homogênea, e que elas não estão limitadas a fronteiras geopolíticas. Aceitamos com certa facilidade que nossa identidade pessoal se diferencie da identidade nacional em alguns aspectos, mas em geral buscamos explicações para justificar as razões que levam um indivíduo nascido no Brasil a não gostar, por exemplo, de futebol ou Carnaval. A identidade pessoal, conforme a percebemos em nós mesmos, pode não corresponder ao estereótipo, mas a identidade coletiva parece ainda levantar suspeitas e permitir explicações étnicas e/ou experienciais quando foge dele. Essa dificuldade em aceitar identidades globais em detrimento de identidades nacionais estereotipadas, por exemplo, evidencia como nossas construções identitárias são fortemente influenciadas pelos sentidos legitimados cultural, ideológica, social e localmente.

As necessidades de reconhecermos que as pressões culturais ainda são forças bastante determinantes de nossas identidades, e de que precisamos *desaprender* esses limites impostos culturalmente a nossos procedimentos identitários estão hoje intensificadas pela virtualidade da comunicação no mundo contemporâneo. O contato quase imediato entre pessoas de diferentes partes do planeta facilita a percepção de que existem identidades transnacionais e procedimentos interpretativos comuns a pessoas diferentes em nações diferentes; as conhecidas comunidades interpretativas são mais facilmente reconhecidas no mundo contemporâneo. Mas mesmo assim a arbitrariedade das fronteiras culturais/políticas ainda é apenas superficialmente percebida: basta observar como certos governos tentam justificar uma declaração de guerra ou a imposição de sanções a determinados países alegando supostos “rompimentos” diante de uma pretensa “universalidade” de direitos e deveres que determinaria pensamentos, objetivos e culturas desejáveis. Esta universalidade, que pode ser entendida como a projeção de anseios particulares disfarçados de vontades globais, mascara a violência da imposição do pensamento local como vontade de todos e serve como justificativa para o desejo de homogeneização e submissão das culturas.

Uma terceira dimensão do conceito de cidadania passa pela noção de terceiro espaço, também oriunda das discussões pós-coloniais sobre identidade, especialmente relacionadas ao pensamento de Homi Bhabha. Para ele, as identidades das ex-colônias sofrem um processo de hibridização e passam a constituir um espaço identitário que não é nem o espaço da colônia, nem o da metrópole, mas um terceiro espaço que, por sua vez, também não é uma simples combinação entre o primeiro e o segundo, mas se caracteriza por um espaço de confronto entre eles, um espaço de crise e construções provisórias, que talvez possa ser aproximado da “arena de conflitos” a que se referiu Bakhtin quando falava sobre construção

de sentidos. As subjetividades “traduzidas” que habitam esse espaço existem em constante processo de tradução, num espaço entre culturas, constituindo uma terceira cultura híbrida, fluida, que se faz e refaz constantemente; essas subjetividades ocupam portanto um lugar *entre*, que não é nem uma coisa, nem seu oposto, nem uma terceira independente das outras duas, mas que se move entre elas historicamente como “camuflagem, como agência contestadora, antagonística” (Spivak, 1994, p. 193).

Finalmente, existe ainda uma quarta dimensão na noção de cidadania: sua relação com a língua, entendida como discurso, como espaço de construção de sentidos. E especialmente sua relação com as línguas estrangeiras. Se entendemos que a língua constrói sentidos, então uma língua estrangeira se apresenta como um espaço de construção de sentidos outros, que ampliam e alteram os processos de construção de sentidos da primeira língua. Uma vez que os sentidos se constroem na língua, com a língua e pela língua (assim como a democracia!), então aprender línguas é aprender procedimentos interpretativos. E aprender procedimentos interpretativos criticamente é aprender a exercer a cidadania – é construir sentidos dentro da consciência das relações de poder em seus aspectos positivos e negativos; é estar em processo de letramento crítico, sendo capaz de elaborar entendimentos sobre o que possibilita a construção de certos pontos de vista e suas implicações para a vida do e no planeta.

Aprender e ensinar uma língua estrangeira, portanto, aparece nessa perspectiva como elemento extremamente importante na formação dos cidadãos. É na língua que as pessoas se inserem nas relações políticas locais e mundiais, e é nela também que são promovidos nossos entendimentos dos outros e de nós mesmos, bem como do que há ou não há de nós em outros e de outros em nós. É na língua, particularmente na língua estrangeira, que nos deparamos mais abertamente com nossa alteridade, que encontramos e confrontamos o diferente, que podemos ampliar significativamente nossa percepção das formações discursivas que nos permeiam, e a partir do confronto promovido entre elas, construir sempre novos procedimentos interpretativos.

Aí está a relação entre os vários aspectos abordados neste texto e anunciados na introdução: todos passam pelo conceito pós-estruturalista de língua como discurso, que pressupõe nossas identidades, assim como os conhecimentos que produzimos, sempre inacabados, sempre em processo de construção dialógica. Essa perspectiva percebe que identidades e conhecimentos se apresentam multifacetados, e se constroem em modalidades discursivas variadas; que essas modalidades precisam ser entendidas e confrontadas criticamente, examinadas em seus pressupostos e implicações; que uma das maneiras mais efetivas para tal confronto pode ser o engajamento constante com a transculturalidade, ou seja, com perspectivas diferentes, ideológica e culturalmente construídas; e que nosso confrontar constante dessas perspectivas acontece de modo especial ao aprendermos línguas, estrangeiras ou não, uma vez que precisamos ser políglotas no mundo planetário, tanto em nossa própria língua, como afirmou o filólogo Evanildo Bechara (2001), quanto em outras línguas, a fim de que possamos construir sentidos *políglotalmente* na multimodalidade que caracteriza os mundos presenciais, concebidos todos como de certo modo virtuais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1988). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BECHARA, E. (2001). Norma Culta e Democratização do Ensino. Palestra proferida em 4 de julho, na Academia Brasileira de Letras, disponível em <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20000704.htm>. Acesso em 13 de março de 2007.
- BHABHA, H. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- CELANI, M.A. (2004). Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: MAGALHÃES, M.C. (org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. Coleção Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.37-56.
- DEMO, P. (2002). *Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas.
- FISH, S. (1995). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press
- JORDÃO, C. M. (2005). Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, T., et al (orgs.). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: Educat.
- \_\_\_\_\_. (2006). O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. IN: VAZ BONI, Valéria. *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kaygangue.
- \_\_\_\_\_. (2004). Thinking Critically of Critical Thinking: critical pedagogies revisited. *Situation Analysis*. Nottingham, v. 4, p. 21-30.
- MATURANA, H. (2001). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG.
- MORIN, E. (2002). *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- MORIN, E. MOTTA, R. & CIURANA, E.R. (2003). *Educar para a Era Planetária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FOUCAULT, M. (2006). Ditos e Escritos. Vol IV – Estratégia, Poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- SPIVAK, G. C. (1994). Marginality in the Teaching Machine. In: SPIVAK, G.C. *Outside in the Teaching Machine*. New York: Routledge.
- STERLING, S. (2001). *Sustainable Education: revisioning learning and change*. Green Books: Bristol.