

Letramento(s) digital(is) e os caminhos formativos: um diálogo possível na construção do conhecimento em tempos de pandemia

Digital literacy(ies) and the formative paths: a possible dialogue in the construction of knowledge in times of pandemic

Raimundo Nonato de Oliveira¹

Resumo: O presente ensaio traz os principais conceitos de letramento(s) digital(is), e a pertinência de serem abordados na formação docente. O objetivo principal é debater a formação continuada a partir das vivências com a tecnologia digital que subjazem aos conceitos de letramento(s) digital(is). Para alcançar os objetivos, optou-se pela pesquisa exploratória, numa abordagem qualitativa, mediante uma revisão bibliográfica. A interpretação dos materiais coletados seguirá os conceitos de Buzato (2006; 2007 e 2010); Braga (2009) Braga e Vóvio (2015); Coscarelli (2016), Kenski (1997); Ribeiro (2013) Rojo e Moura (2019). Pressupondo que formação continuada de professores é uma ferramenta potente quando dialoga com as necessidades e urgências do processo de ensino-aprendizagem, ao abordar diferentes perspectivas sobre o(s) letramento(s) digital(is), espera-se perceber esse dialogar com a realidade, as necessidades e urgências do processo de ensino-aprendizagem que considerem os interesses desses sujeitos para além da escola.

Palavras-chave: Discurso; linguagem; tecnologia; letramentos digitais; escola.

Abstract: This article brings the main concepts of digital literacy(ies), and the relevance of being addressed in teacher education. The main objective is to discuss continuing education based on experiences with digital technology that underlie the concepts of digital literacy(ies). To achieve the objectives, exploratory research was chosen, in a qualitative approach, through a bibliographic review. The interpretation of the collected materials will follow the concepts of Buzato (2006; 2007 and 2010); Braga (2009) Braga and Vóvio (2015); Coscarelli (2016), Kenski (1997); Ribeiro (2013); Rojo e Moura (2019). Assuming that continuing teacher education is a powerful tool when dialoguing with the needs and urgencies of the teaching learning-process, when approaching different perspectives on digital literacy (ies), it is expected to perceive this dialogue with the reality, the needs and urgencies of the teaching-learning process that consider the interests of these subjects beyond the school.

Keywords: Discourse; language; technology; digital literacy; school.

Introdução

O contexto da pandemia da COVID-19 afetou a dinâmica das escolas, impactou o processo de ensino-aprendizagem e acirrou a discussão sobre a necessidade de formação continuada de docente, em especial no tocante aos usos de tecnologias digitais. A imposição do distanciamento social forçou as escolas a adotarem o ensino

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, na linha de linguística e novos contextos, UNIFESP. E-mail: raimundo.oliveira@unifesp.br ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3085-1223>

em modalidade remota – o que promoveu novos debates relativos à própria ação pedagógica, reforçando a necessidade de repensar as novas tecnologias em suas correspondências com as práticas sociais, nas quais elas emergem. Mais do que nunca, urge repensar a relação entre tecnologia e educação, enquadrando as novas tecnologias como componentes fundamentais na formação inicial e continuada dos docentes.

O debate acerca do letramento digital não é novo, dele se ocupam especialistas em educação, dentre eles os que tratam do ensino de línguas, há algum tempo. Isso porque, com o advento das tecnologias da informação e comunicação (TICs), processos como ler e produzir textos ganharam uma nova reconfiguração. E a escola, por ser uma das principais agências em que se congregam diversos conhecimentos, não pode ficar alheia a essa conjuntura que abarca a vida de professores e alunos.

O tema em tela já fora debatido em outros momentos, com diferentes enfoques e perspectivas. Todavia, no cenário atual, retomou com importância e potencial para ser rediscutido no panorama da formação continuada, haja vista que a passagem do ensino presencial para a modalidade remota expôs as vísceras de um sistema caótico e carente de investimento, tanto físico, no que concerne à falta de equipamentos, quanto digital, incluindo os problemas de conectividade restrita devido à baixa qualidade da conexão e/ou aos custos altos da rede de *internet* no Brasil.

Destarte, se pensarmos em todas as transformações que a sociedade tem passado nos últimos anos, não é custoso perceber que a formação inicial, mesmo antes da pandemia, já não dava conta de atender a todas as necessidades dos alunos de modo que competia às ações de formação continuada a problematização sobre os letramentos digitais, levando os docentes a pensar sobre formas alternativas de ensino, seja presencial, remoto, ou a distância.

Com a inserção das TICs no ambiente escolar, houve necessidade de realinhar essas ferramentas com as práticas pedagógicas, a fim de potencializar as práticas docentes fazendo com que atores envolvidos ganhassem voz e participassem cada vez mais das atividades pedagógicas do espaço escolar.

Em tempos de pandemia, o uso das tecnologias e dos diversos recursos advindos da informatização e da comunicação mediada por computadores ganharam nova dimensão no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, com formas

e metodologias variadas conforme a disponibilidade de recursos por parte dos usuários. Embora grandes empresas tenham feitos parcerias com as principais secretarias de educação no sentido de fornecer dados, ou conexões, tais ações mostraram-se ineficientes ou insuficientes para que alunos e professores pudessem acessar, produzir e compartilhar conteúdos diversos, com vistas a interagirem em um ambiente de aprendizagem². Essas dificuldades decorreram tanto por carências de recursos, como por falta de habilidade para lidar com a tecnologia. É nesse contexto que o termo letramento(s) digital(is) retornou como uma realidade presente no dia a dia do ensino remoto.

Essa situação colocou ao mesmo lado professores e alunos com as mesmas necessidades e dificuldades. Percebeu-se que escolas bem equipadas fisicamente perderam parte de sua vantagem sobre as demais, considerando a impossibilidade de ocupar tais espaços. O cenário da pandemia e da imposição do ensino remoto colocou em evidência realidades extremamente distintas que agora se aproximam e nos fazem lançar um olhar mais acurado sobre o processo de retorno às aulas de forma presencial. Diante de tantas transformações e impactos na vida de todos, cabe refletir sobre formas possíveis de interação entre alunos e professores, a fim de que possam prosseguir aprendendo colaborativamente.

Feitas essas considerações iniciais, colocaremos em evidências o que se define como letramento(s) digital(is), sob diferentes perspectivas, sobretudo em relação às questões de pandemia. Para fundamentar este ensaio, buscamos a concepção de letramento digital de Coscarelli (2005) e Ribeiro (2013), além das reflexões de Braga e Vóvio (2015), Gavin Dudeney, Nick Hockly e Mark Pegrum (2016), e Marcelo Buzato (2006;2007;2010).

Por meio desta mobilização teórica, tivemos por objetivo discutir e debater acerca da formação continuada a partir das vivências com a tecnologia digital, suas mídias e linguagens. Para tanto, colocamos os conceitos de letramento(s) digital(is) no contexto da pandemia, a fim de problematizar o ensino remoto. Especificamente, nosso intuito foi discutir como se dá a relação professor-aluno frente aos desafios impostos pela emergência de ofertar oportunidades educacionais de modo remoto

² Não estamos nos referindo somente aos ambientes de aprendizagem virtual (AVA), mas sim a qualquer uma ou ferramenta, ou aplicativo, entre eles WhatsApp, Facebook, ou qualquer outra plataforma usada como interação entre professor e aluno nessa pandemia.

durante a pandemia; também objetivamos apontar caminhos que dialoguem com as formações continuadas ofertadas aos professores neste cenário. Além disso, buscamos examinar, a partir da interatividade oferecida pelas ferramentas digitais, quais possibilidades favorecem a prática docente, configurando os letramentos digitais.

Para realizar este estudo, partimos da seguinte indagação: Em que medida a formação continuada, a partir das vivências com a tecnologia digital não planejada, favorece a prática docente em tempos de pandemia? A resposta foi construída por meio de revisão bibliográfica de caráter exploratório, a partir da seleção de um conjunto de autores e artigos que tematizassem os letramentos digitais como elemento fundamental na formação docente na atualidade.

Revisão da literatura

Visando um recorte do tema em análise recorreremos, a partir da coleta de dados no Catálogo de Teses e Dissertações (CT&D) da CAPES, ao estado da arte das pesquisas sobre o uso de tecnologia, linguagem e comunicação, em particular: letramento digital do professor e a interface com as novas tecnologias digitais: um diálogo possível em formação continuada. Essa coleta de dados transcorreu no mês de maio de 2020, mediante a busca pelo termo letramento digital, formação de professor e tecnologias (entre aspas para que a plataforma não procurasse por palavras soltas), dos quais selecionamos quatro, que serão apresentados a seguir.

Freitas (2010) em seu artigo apresenta duas concepções de letramentos bem interessantes, baseadas em Sousa (2007). Naquele artigo, “distingue-se letramento digital em dois tipos: restritos e amplos” (SOUSA, 2007 *apud* FREITAS, 2010, p. 337). Freitas (2010) fala da concepção restrita, comentando que se trata daquela que não considera o contexto cultural, histórico, ou seja, refere-se apenas ao uso meramente instrumental, que garante acesso e uso das tecnologias. Sobre a visão ampla, Freitas (2010) comenta que pode se definir o letramento digital como aquele que ultrapassa o seu uso ordinário e corriqueiro, considerando-se o uso social em vários contextos mediatizados pelas tecnologias.

Acreditamos que essa visão ampliada vai ao encontro deste artigo, pois é necessário levar em consideração as mudanças ocorridas no cenário tecnológico, e essas mudanças são refletidas na escola, trazendo múltiplas linguagens, formando um conjunto de textos com os quais os alunos vão interagir, ou seja, diferentes gêneros com diferentes propósitos, uma vez que

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURA, 2019, p. 13).

Essa compreensão ampliada dos letramentos digitais interfere, tanto na formação docente, quanto na utilização desses recursos na prática pedagógica no que tange às concepções que trazemos para nossas vivências. São implicações importantes que exigem reflexões acerca de qual perspectiva pedagógica se deve adotar diante das TICs e de seus impactos na prática escolar.

Para Buzato (2007, p. 168), letramentos digitais são “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam, se modificam mútua e continuamente, em virtude e/ou por influências das TICs”. Percebemos que o autor não apresenta uma concepção quantitativa do letramento digital, outrossim enfatiza o letramento como interação social, considerando os letramentos digitais como uma prática social.

Kenski (1997), citando vários autores, nos diz que a linguagem é umas das tecnologias mais antigas, haja vista por meio dela estabelecerem-se diálogos; ou seja, a linguagem sempre foi mobilizada com vistas à comunicação e interação entre os sujeitos. Para a autora, a “linguagem, com toda a sua complexidade, é uma criação artificial em que se encontra o projeto tecnológico de estruturação da fala significativa com o próprio projeto biológico de evolução humana” (KENSKI, 1997, p. 61).

Convém aqui destacar que o uso da tecnologia, em qualquer circunstância, é objeto de reflexão no sentido de analisar a procedência, os benefícios e malefícios que as plataformas digitais oferecem. Quando trazidas para o ensino-aprendizagem, essas reflexões têm que ser redobradas. Aplicativos, *sites*, *softwares* são alguns dos

recursos digitais disponíveis para que se desenvolvam as atividades em sala de aula ou fora dela, levando o aluno à construção do conhecimento de forma autônoma.

Por meio delas, é possível proporcionar ao aluno a habilidade de filtrar e cruzar informações, verificar a fonte; compreender as mudanças tecnológicas que afetam a segurança, as maneiras de proteção à privacidade, identificar caminhos para reportar possíveis suspeitas. Dentre outros aspectos, é substancial garantir a segurança na *World Wide Web*. Coscarelli nos chama a atenção a esse aspecto:

[...] navegar não é um processo trivial. Navegar requer dos leitores algumas habilidades diferentes daquelas exigidas na leitura do impressa para encontrar, eficientemente, as informações adequadas. Essa competência complexa a que chamamos navegação e provavelmente responsável por grande parte das diferenças que encontramos na pesquisa de leitura "tradicional" (do impressa) em comparação com a leitura online (COSCARELLI, 2016, p. 68, grifo do autor).

As considerações a respeito de como realizar práticas como leitura e escrita na *internet* revelam a grande necessidade de planejar aulas que considerem a interação digital, favorecendo que o estudante amplie certas competências e desenvolva suas habilidades, as quais tornam possível atender às demandas de uma sociedade cada vez mais digital. Essa necessidade já existia mesmo antes da pandemia e deve permanecer mesmo quando esse momento for superando. Isso porque, enquanto

[...] ferramenta eficaz de comunicação, pensamos na internet, e em todas as tecnologias digitais, na sociedade, na escola e na educação em geral, como elementos que contribuem para uma radical transformação tanto da sociedade como da educação sendo esse um dos grandes desafios de pesquisa no mundo contemporâneo (PRETTO, 2011, p. 101).

De fato, tanto em Coscarelli (2016), quanto em Pretto (2011), notamos uma preocupação em olhar para as tecnologias e para o uso que delas fazemos com bastante criticidade. É sobremaneira importante que nos questionemos constantemente sobre o lugar que ocupamos na sociedade enquanto sujeitos consumidores e produtores do conhecimento. Nesse sentido, as ações de formação continuada, dentro ou fora da escola, podem contribuir para que o professor repese constantemente sobre as TICs e o impacto que elas têm na educação.

Para que as formações continuadas de professores sejam efetivas é importante o estabelecimento de um canal capaz de favorecer o trabalho em equipe, coletivo. Esse espaço não deve ser meramente um lugar no qual sejam executadas atividades burocráticas, mas deve se configurar enquanto um lugar de experiência, de busca do conhecimento e de reflexão mútua para que a prática se estabeleça. Nesse sentido, Schön declara:

[...] o professor tem que se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a se tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquilidade onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão-aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos-devem ser olhados como inseparáveis (SCHÖN, 1997, p. 87).

Desse ponto de vista a formação continuada é o lugar em que os discursos se concretizam, se materializam e encontram nas práticas escolares razões de existir. Neste contexto de reflexão e debate acerca da prática, podemos mobilizar os conhecimentos acumulando transversalmente em uma busca contínua por saberes que vão se consolidar justamente na troca com os sujeitos em vários ambientes usados com fins pedagógicos.

Letramento, letramento digital e letramentos digitais: diferentes perspectivas

Para pensar sobre os letramentos digitais, consideramos pertinente trazer para o debate duas concepções de letramento, a saber: o autônomo e o ideológico³. Esses conceitos permitem direcionar a relação professor-alunos de forma impactante.

Como se sabe, o conceito de letramento carrega, além do adjetivo, uma multiplicidade de novos conceitos. Daí falar de letramentos múltiplos⁴. Não há consenso entre os autores a respeito desses qualitativos, porém autores como Street (1995)⁵ dizem ser necessário, pois como a vida é dinâmica, e não damos conta de

³ Street (1995) trabalha com essas duas concepções de letramento: autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro se refere, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral

⁴ Roxane Rojo trata dos Letramentos múltiplos numa perspectiva de inclusão social na escola

⁵ Carla Coscarelli defende a multiplicidade do qualitativo depois do letramento; para ela ninguém é 'bom em tudo' e para isso temos que nos aperfeiçoar cada vez mais, e para isso há a necessidade de os

tudo, é mais que pertinente o uso do qualitativo depois de letramento no sentido de especificar qual habilidade devemos mobilizar para atender uma ou outra necessidade.

Nesse contexto, traremos para o debate aqui iniciado Buzato (2006; 2007); Ribeiro (2009); Coscarelli e Ribeiro (2005); Gavin Dudeney, Nick Hockly e Mark Pegrum (2016) e outros. Começaremos por Soares (2002), que define letramento digital como correspondente a uma apropriação da tecnologia, o que, segundo ela, vai diferir do letramento tradicional que está diretamente relacionado à leitura do papel impresso.

Ribeiro (2009) concorda com os conceitos de Soares. A autora apresenta um histórico do conceito de letramento, para então definir o que seria letramento digital e conclui que tal termo é deveras difuso. Conforme a autora, o letramento digital apresenta uma gama de possibilidades de acordo com o uso subjetivo, ou seja, de acordo com as necessidades específicas dos sujeitos. Em 2005, Ribeiro e Coscarelli definiram letramento digital como “[...] o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”. (COSCARELLI E RIBEIRO, 2005, p. 9).

Para Coscarelli (2005) e Ribeiro (2016), letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, por computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais. Para as autoras, o letramento digital é a capacidade de interação do sujeito com o mundo moderno mediado pelas plataformas digitais que se renovam constantemente de proliferação dos conhecimentos historicamente construídos.

Em contraposição ao termo letramento digital, cujo uso se dá em experiência bastante específica, temos as concepções de letramentos digitais. Os autores Gavin Dudeney, Nick Hockly e Mark Pegrum (2016, p. 20) ponderam que os letramentos digitais “estão vinculados a ambos os imperativos: São habilidades essenciais que nossos alunos precisam adquirir para sua plena participação no mundo além da sala de aula, mas também para enriquecer sua aprendizagem na sala de aula”. Os autores ainda colocam os letramentos digitais como as “habilidades individuais e sociais

qualitativos depois de letramento por pressupor uma integração social do letramento. Daí letramento acadêmico, social, digital etc.

necessários para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficaz no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY et al., 2016, p. 17).

Nesse sentido, linguagem e letramentos estão fortemente aglutinados, em parte porque a noção de letramentos digitais se baseia na multiplicidade de linguagens que as tecnologias proporcionam; por outro porque todos os letramentos servem para a interação em sentido bastante variado. Dessa forma, os letramentos digitais são necessários ao processo de ensino-aprendizagem no sentido de dar uma resposta às reais necessidades do aluno, o qual interage constantemente em plataformas digitais, seja fazendo e postando atividades escolares, seja comentando, dando e refutando opiniões, ou ainda se divertindo, conversando ou jogando com os amigos.

Como vemos, o adjetivo posposto ao termo letramento tem sido objeto de reflexões bastantes profícuas de acordo com o interesse em estudo. Assim, não falaremos mais em letramento ou letramento digital, mas em letramentos digitais por considerar justamente o percurso que ocorre nos ambientes digitais e aos interesses que motivam essas incursões.

Letramentos digitais: seu papel na sociedade

Os letramentos digitais interpelam o papel das TICs na formação dos professores. É pertinente ponderar sobre o modo pelo qual o professor, em sua relação como sujeito de transformação de uma realidade mediado pelas interações digitais, interage digitalmente com seus alunos. A respeito disto, Vasconcelos e Alonso (2008, p. 5) destacam que: “Vivemos um novo momento que, pouco a pouco, a aprendizagem passa ser apoiada pelas TICs. De fato, tais tecnologias têm potencial para suportar formas diversificadas de interação, de comunicação e de colaboração”. Ou seja, por meio das TICs podemos significar o mundo, contextualizando-o por meio das variadas linguagens.

Logo, a reflexão sobre uma formação continuada que viabilize a utilização das novas tecnologias digitais nos coloca num lugar que permite explorar este universo tecnológico, como parte integrante da função pedagógica, e assim tirar proveito do potencial que essas ferramentas podem oferecer. Nas palavras de Braga e Vóvio.

[...] o movimento de software livre indicou que o acesso técnico ao conhecimento técnico por todos os setores da comunidade técnica pode ser uma forma de distribuição do conhecimento mais democrática e viável, e também pode gerar avanços no conhecimento de forma mais rápida. (BRAGA; VÓVIO, 2015, p. 61).

Nesse sentido, uma das maneiras de inserir e praticar os letramentos digitais para que eles impactem na educação é propor condições de acesso e manejo dos equipamentos e *softwares* disponíveis, acesso democrático à conexão de banda larga, entre outras possibilidades. Dessa forma, é impossível falar em letramentos digitais sem distribuir igualmente as formas de acesso a eles como um direito inalienável e que pressupõe educação de qualidade.

Ainda no que diz respeito às desigualdades, Braga e Vóvio (2015) apontam que, desde a Antiguidade, o acesso e uso da tecnologia das escritas sempre foram privilégio das camadas mais favorecidas. As autoras apontam que “a escrita sempre foi e ainda é uma tecnologia cara: seu processo de reprodução e distribuição é oneroso, o que explica por que durante séculos ela tenha ainda uma circulação e usos restritos à elite econômica de diferentes países” (BRAGA; VÓVIO, 2015, p. 46). Assim, essa replicação mínima das distribuições dos bens culturais vem se mantendo, e nesse contexto de pandemia, cujas lentes estão voltadas ao trabalho remoto, é razoável que políticas públicas se voltem a debater qual o papel do Estado com a educação, com o conhecimento, com a formação continuada.

Sabemos que letramento e alfabetização seguem caminhos e conceitos diferentes, embora possam ser simultâneos. Historicamente, “a escrita é [ainda] o arame farpado do poder” (GNERRE, 1995, apud BRAGA; e VOVIO, 2015, p, 49). Maurizio Gnerre (1995) questiona a relação que alguns estudos estabeleciam entre alfabetização e desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas ou o uso da comunicação escrita como um parâmetro para distinguir “as sociedades primitivas” das sociedades “modernas e industrializadas”. Para ele,

[...] uma perspectiva mais crítica, porém, compararia a difusão ao nível mundial da escrita e da educação básica, durante as duas últimas décadas, a uma “liquidação” de tecnologias obsoletas países do “Terceiro Mundo” época em que tecnologias muito mais poderosas e eficientes estão ao alcance dos países tecnologicamente avançados. (BRAGA; VOVIO, 2015, p. 49, apud GNERRE, 1985, p. 30, grifos do autor).

No momento atual, marcado pelos avanços das TICs, somos levados a refletir sobre como pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas posicionam-se em sociedades crescentemente centradas na escrita, hierarquizadas e desiguais, como a nossa. Como vemos, o acesso às tecnologias não acompanha sua expansão.

Além disso, temos um cenário educacional complexo com maus resultados de aprendizagem na escolarização básica, manutenção de um número elevado de analfabetos e analfabetos funcionais e com baixas taxas de escolarização – o que afeta o acesso aos bens e serviços disponíveis. Isso explicaria uma mirada pessimista ante as possibilidades de participação de uma ampla parcela de pessoas em práticas de letramentos digitais.

O paralelo entre a escrita e os avanços das TICs coloca em evidência, diante de todo um contexto de retrocesso, o descaso, falta de oportunidade, distribuição desigualitária dos bens de consumo, e acesso aos bens culturais, a participação dessa camada da população nas práticas e uso dos letramentos digitais. Buzato (2006) faz apontamentos interessantes sobre exclusão/inclusão. Para ele não basta “fetichizar as tecnologias, defendê-las ou combatê-las”. Para o autor, o discurso é outro: temos que entender as desigualdades de forma estrutural e buscar caminhos para resolver tanto os problemas da alfabetização, quanto da inclusão digital.

Colocar os letramentos digitais nessa seara de estudo surge como uma forma de interação social que nos permite agir e manipular as multimodalidades de texto (ROJO, 2008). Assim, constatamos ser urgente discutir formas de letrar os sujeitos para que tenham acesso aos ambientes digitais de forma democrática, sendo-lhes garantidas as possibilidades de usufruir de bens e serviços e aceder à cultura e educação em suas variadas formas.

Braga e Vóvio (2015) divergem em um ou outro ponto no que diz respeito ao euforismo das TICs, no entanto, concordam que, ao contrário que previam, a *internet* não acabou com a capacidade ler e escrever. As autoras argumentam que

[...] a internet potencialmente oferece mais possibilidade de exposição e uso de exposição de gêneros hegemônico do que aqueles que são oferecidos na educação escolar, para aprendizes que de fato queiram e percebam o sentido político de apropriar -se dessas novas formas expressivas. (BRAGA; VÓVIO, 2015, p. 57).

As autoras ainda afirmam que, embora o uso das TICs no ambiente escolar opere com promessas de ser um agente equalizador, o que vimos é que elas refletem também além da escola. Nesse aspecto, Buzato (2006, p. 16) nos convida a pensar os letramentos digitais “para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente”. É o que vimos, além do ensino remoto: pessoas das mais variadas classes sociais usando as tecnologias digitais. Seja para pagar contas, seja para receber benefícios, seja para cumprir seu papel de cidadão nas eleições, justificando ausências no dia da votação, por exemplo.

Os avanços das tecnologias, assim como a tecnologia da escrita, não podem ficar privados a uma camada restrita, enquanto para outra não passam de promessa e arma de coerção e poder por parte do Estado. É preciso e urgente que a participação e uso dos novos letramentos digitais sejam expandidos. Seu uso meritocrático deve dar lugar a uma nova agenda, a agenda democrática do acesso e uso, e participação entre indivíduos, permitindo estabelecer vínculos, encurtar distâncias físicas e espaciais e possibilitar uma interação rompa fronteiras geográficas e culturais. Destarte, a internet, assim como a existência de comunidades virtuais centradas em interesse e construção de conhecimento específico, oferece à sociedade novos canais para aprendizagem coletiva.

Letramentos digitais e formação: limites e possibilidades

A reflexão acerca dos letramentos digitais pressupõe o entendimento de conceitos e concepções sobre a comunicação, a linguagem e a utilização das TICs, no contexto deste estudo, no meio educativo e a sua interação na formação continuada de professores e ao uso social que fazemos das ferramentas digitais. Com o advento das TICs, houve um realinhamento da sociedade em relação ao uso dessas ferramentas que podem ser usadas como lazer, entretenimento, dentre várias finalidades, para dar voz a um sujeito de discurso que também quer ser ouvido.

Contudo, o discurso de otimização do uso do recurso tecnológico precisa ser considerado, pelo menos em dois aspectos: o da equipação dos prédios públicos com recursos que propiciem uma pesquisa, ensino, e a integração dos conteúdos ao

repertório tecnológico, e, da formação além da escola, no sentido de fazer uma reflexão sobre como esse conhecimento é produzido e recepcionado fora das estruturas de um prédio público. A esse respeito, sob a criticidade que temos que ter em relação às tecnologias, Buzato aponta:

[...] se adotarmos de forma acrítica qualquer um desses discursos para pensar na problemática da tecnologia na escola, estaremos certamente trabalhando contra a própria ideia de escola como lugar de inclusão: ou deixaremos a cargo dos produtores de hardware e software a solução de nossos problemas, acreditando que informatizando a escola estaremos promovendo inclusão social ou nos entrincheiraremos contra os computadores na escola, acreditando estar protegendo os alunos da escalada nas desigualdades de poder e de capital que as TIC facilitam (BUZATO, 2006, p. 6).

Trazendo a discussão para nosso contexto, inferimos que os problemas de inclusão/exclusão alcançaram as escolas públicas e privadas de maneiras diferentes, sendo notável o impacto da estrutura/ou a falta dela para lidar com os problemas e dificuldades do ensino remoto. Se por um lado ficamos impedidos de acessar a escola, e com isso os aparatos que ela dispõe, por outro os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem enfrentaram desafios e limitações para dar segmento às suas atividades. Muitos deles sequer tiveram ações de formação continuadas com vistas a letrar digitalmente os próprios professores, nesse momento de pandemia que exigiu deles aptidões e dinâmicas que não foram programadas.

Os letramentos digitais nas esferas escolares aparecem em vários documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assim indica:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 67).

Ainda em relação ao documento normativo, a BNCC (2018) indica a necessidade de “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações”

(BRASIL, 2018, p.67). Como se observa, as bases dos letramentos digitais constam na BNCC.

Para uma formação continuada, precisamos pensar em material didático no contexto digital atende a objetivos como o de apresentar, descrever e analisar as potencialidades das tecnologias, e os impactos que elas têm sobre o ensino presencial ou remoto, ou numa perspectiva híbrida que objetive a construção de conhecimento que favoreça outras habilidades inerentes à escola, promovendo ambientes interativos e nos quais possa transcorrer o trabalho pedagógico digitalmente.

Há várias propostas para um currículo interativo se efetivar no contexto das novas tecnologias: Almeida, Valente, (2012); Rojo, (2013), Almeida; Silva, (2011) têm proposto trabalhar com WEB Currículo: um protótipo de ensino cuja inserção da tecnologia no ambiente educacional, sobretudo no ensino de linguagem, viabiliza os trabalhos com gêneros, entre outros.

É nesse terreno do novo, do reconhecimento da importância da escola que o material didático precisa ser proposto. Há que se considerar que os textos circulam socialmente e que o local por onde circulam já define contornos de significação. Também não se podem perder de vista outros aspectos que impactam e influenciam as relações sociais para além das escolas. Nesse sentido todos os aparatos tecnológicos devem ser aproveitados, em diálogo permanente e os letramentos digitais, aliados à formação continuada, devem dar primazia à prática social, colocando o sujeito-aluno em interação com as tecnologias e as novas tecnologias.

O contexto da pandemia, apesar dos problemas, da interrupção abrupta das aulas, teve uma contribuição importante e colocou em discussão problemas de ordens diversas que mereceram a atenção das políticas públicas, dentre eles a necessidade de uma formação consistente que vise atrelar as novas tecnologias à educação básica, haja vista que nós, professores, precisávamos lançar mãos de novos desafios para atingir esses alunos, e o fizemos. Não tivemos formação continuada adequada, mas tivemos força de vontade e criatividade, que foram infinitas.

Neste contexto, a interatividade, apesar de parca (qualidade de conexão, falta de aparelhos moveis, ou p.c., suporte técnico) deixou reflexões muito positivas acerca do papel docente das potencialidades e limites em interagir com as tecnologias digitais para “conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos

alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (FREITAS, 2010, p. 10), e essa busca abre espaço para uma discussão acurada acerca dos letramentos digitais.

Esses desafios que passamos não podem se encerrar com as voltas às aulas; é preciso observar e aproveitar tudo que vivemos e fizemos nesse tempo de pandemia no sentido de inserir ou discutir novas formas de lidar com o ensino. Sabemos que a vida é híbrida⁶, e a escola precisa pensar ferramentas de implantar esses mecanismos no fazer pedagógico.

É bem certo que a pandemia não teve prévio aviso. Ela chegou e mudou a rotina, não só da escola, mas da sociedade como um todo. Porém, como será a escola pós-pandemia? É de fundamental importância que a escola reconstrua suas bases, ou seja, repense seu papel sociedade contemporânea. Ela precisa ser reinventada, haja vista que a casa, o computador, o celular, o tablet, se tornaram uma extensão da escola; neste contexto, é urgente que o ensino mescle os ambientes de aprendizagem no sentido acompanhar essa mudança de paradigma, tendo em vista que uma das funções do ensino híbrido. Conforme Bacich

[...] no modelo híbrido, a ideia é que educadores e estudantes ensinem e aprendam em tempos e locais variados[.] O termo Ensino Híbrido está enraizado em uma ideia de que não existe uma forma única de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo. [...] podemos considerar, assim, que os dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula considerada tradicional e o ambiente virtual de aprendizagem estão tornando-se gradativamente complementares. (2016, p. 4).

Por essa perspectiva, conhecimento e competências relacionados aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem funcionariam, nessa nova configuração, em variadas circunstâncias. Nesse sentido, os princípios pedagógicos estabelecidos no projeto político pedagógico de cada escola devem prever as práticas letradas digitais, considerando os níveis de escolaridade e o conjunto de novas habilidades que precisam ser desenvolvidas para que os alunos interajam com interfaces digitais. É preciso refletir acerca das demandas da escola, não somente na pandemia, mas no processo todo. É preciso discutir e conversar sobre os textos formativos na escola, e

⁶ Ensino híbrido é a metodologia que combina aprendizado online com o offline, em modelos que mesclam (por isso o termo *BLENDED* do inglês “misturar”) momentos em que o aluno estuda sozinho, de maneira virtual, com outros em que a aprendizagem ocorre de forma presencial, valorizando a interação entre pares e entre aluno

mais: buscar meios considerando o contexto e a viabilidade, colocá-los em práticas não fazendo deles apenas teoria.

Reiteramos que a ideologização das tecnologias, sem um olhar para as camadas mais pobres, sem investimento consistente nas infraestruturas, como materiais pedagógicos apropriados, mais exclui do que aproxima. Esperamos que a conectividade sirva de aproximação, proponha uma interação professor/aluno, aluno/aluno, escola/escola, escola/mundo, e a partir desses pontos encarar os limites e possibilidades que as tecnologias podem oferecer como propostas pedagógicas que coloquem o ensino-aprendizagem num patamar diferenciado.

Considerações finais

Este ensaio buscou problematizar acerca da formação continuada no contexto atual. Entendemos que tanto professores, quanto alunos precisam se apropriar das ferramentas tecnológicas para, por meio delas, fazer a diferença na sala de aula e além dela. A reflexão sobre esse contexto deve conduzir-nos a um agir criticamente sobre novas possibilidades de ensino-aprendizagem, incluindo as novas tecnologias.

Conclui-se estas reflexões com o pensamento do início deste trabalho: buscar o conhecimento, continuar a formação, refletir sobre a tecnologia, aliada ao equipamento de informática para aquisição e facilitação da interação e comunicação, construir seu conhecimento na escola e fora dela, tendo o professor como mediador. Desse modo, concluímos que os letramentos digitais precisam estar presentes na formação docente, seja inicial ou continuada, para que o professor possa colaborar para o letramento digital do sujeito-aluno.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian. *Ensino híbrido: relato de formação e prática docente para a personalização e o uso integrado das tecnologias digitais na educação*. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC, n. 7, 2016.
- BUZATO, Marcelo El Khouri et al. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

- BRAGA, Denise Bértoli et al. *Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola*. Linguagem em (Dis) curso, 2009.
- BRAGA, Denise Bértoli; VÓVIO, Claudia Lemos. *Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade*. In Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social. São Paulo: Cortez, 2015
- BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. Cortez Editora, 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educar é a base. *Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- COSCARELLI, Carla Viana. *Alfabetização e letramento digital*. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas, v. 2, p. 25-40, 2005.
- COSCARELLI, Carla Viana et al. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2016
- FREITAS, Maria Teresa. *Letramento digital e formação de professores*. Educação em revista, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*, 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002
- KENSKI, Vani. *Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação*. In: CATANI, D. et al. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997
- PRETTO, Nelson de Luca. *O desafio de educar na era digital*. Revista portuguesa de educação, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011.
- RIBEIRO, Mariana Henrichs, MARIA Teresa de Assunção Freitas. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. *Educação & Tecnologia* 16.3, 2012.
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação*. Revista Linguagem & Ensino, v. 19, n. 2, p. 91-111, 2016.
- ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019
- ROJO, Roxane. *Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo*. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.) Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas: Pontes, 2017, p. 189-216
- SCHÖN, Donald. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997
- VASCONCELOS, Maria Auxiliadora Marques; ALONSO, Kátia Morosov. *As TICS e a Aprendizagem Colaborativa*. Revista de Educação e Linguagem, 2008.

Recebido em: 06/10/2020

Aceito em: 19/01/2021