

LETRAMENTOS DIGITAIS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

*Jefferson do Carmo Andrade Santos
Leonardo Rodrigo Soares
Paulo Boa Sorte*

Resumo

Os letramentos digitais, agora entendidos como práticas sociais que abarcam o digital e para além do digital, desempenham grande papel na educação contemporânea. No entanto, para que práticas de letramentos digitais sejam contempladas em sala de aula, programas de formação contínua de professores para os letramentos digitais precisam ser empreendidos (MENEZES DE SOUZA, 2011; ROJO, 2013; LANKSHEAR E KNOBEL, 2015; JORDÃO, 2017). Diante disso, o objetivo deste artigo é apresentar possibilidades de formação contínua de professores para os letramentos digitais. Foram aplicados questionários a professores da educação básica de escolas públicas de Arraias, Tocantins. Como resultados, constatam-se os usos ainda relacionados a fatores técnicos em detrimento dos aspectos críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Educação; Formação Contínua; Letramentos Digitais.

DIGITAL LITERACIES IN CONTINUING TEACHER EDUCATION

Abstract

Digital literacies, broadly taken as social practices, which cover digital as well as non-digital spheres, play a decisive role in contemporary education. However, in order to have digital literacy practices explored in classroom, continuing teacher education programs should be implemented (MENEZES DE SOUZA, 2011; ROJO, 2013; LANKSHEAR E KNOBEL, 2015; JORDÃO, 2017). This paper aims at presenting possibilities of continuing teacher education towards digital literacies. The authors applied questionnaires to teachers from public elementary schools, in Arraias, Tocantins. As outcomes, it was noticed uses which are still focused on technical factors to the detriment of critical and reflective aspects.

Keywords: Education; Professional development; Digital Literacies.

ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES

Resumen

La alfabetización digital, ahora entendida como prácticas sociales que abarcan lo digital y más allá de lo digital, juega un papel importante en la educación contemporánea. Sin embargo, para que las prácticas de alfabetización digital se aborden en el aula, se deben emprender programas de educación continua para maestros para la alfabetización digital (MENEZES DE SOUZA, 2011; ROJO, 2013; LANKSHEAR E KNOBEL, 2015; JORDÃO, 2017). El objetivo de este artículo es presentar posibilidades para la formación continua de docentes para la alfabetización digital. Aplicamos cuestionarios a maestros de educación básica en escuelas públicas, en Arraias, Tocantins. Como resultado, nos damos cuenta de usos aún muy vinculados a factores técnicos en detrimento de aspectos críticos y reflexivos.

Palabras clave: Educación; Formación continua; Alfabetizaciones digitales.

INTRODUÇÃO

A revolução provocada pelas tecnologias analógicas e digitais impactou, e tem impactado, não somente os nossos modos de aprender como também a maneira pela qual interagimos e intercambiamos conhecimentos. Nesse contexto, as tecnologias digitais móveis têm feito cada vez mais parte do cotidiano dos alunos, tornando necessário que essas novas experiências sejam levadas pelos professores para o contexto da sala de aula. Segundo Santaella (2009), além dos dispositivos móveis terem modificado as questões de tempo e espaço, eles também têm mudado a forma como pensamos e agimos. Nesse sentido, o ambiente de ensino-aprendizagem via *web* tem se tornado uma realidade e tem exigido dos educadores o desenvolvimento de novos letramentos.

A palavra letramento surgiu por volta da segunda metade do Século XX, vem do inglês *literacy* (que, por sua vez, vem do latim *littera*, ou seja, letra) e significa a habilidade para ler e escrever. Todavia, o conceito inicial de letramento ia além, pois envolvia os usos sociais da leitura e da escrita, no que se refere à interpretação, compreensão, crítica, ressignificação e produção de conhecimento. Dessa forma, ser letrado, ou seja, adquirir certo letramento, é participar de um conjunto de práticas sociais nas quais os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados. Segundo Ribeiro (2013, p. 40), “[...] uma pessoa alfabetizada pode não ser letrada e uma pessoa letrada pode não ser alfabetizada”. Dessa maneira, a alfabetização pode ser vista “como uma questão individual e o letramento como uma questão social”.

Rojo (2010, p. 98) explica a distinção entre os termos alfabetização e letramento. Segundo a autora, o termo alfabetismo tem um foco “individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas pela leitura e escrita (letramentos escolares acadêmicos), numa perspectiva psicológica”, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

As primeiras linhas conceituais acerca dos letramentos estavam mais preocupadas com o destaque das atividades de leitura e escrita como práticas sociais. Temos um exemplo dessa concepção em Soares (2002, p. 145), ao dizer que letramento, ainda referenciado no singular, é “[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Atualmente, pensar em letramentos no plural é uma tarefa essencial. Autores como Menezes de Souza (2011) e Jordão (2017) apontam que letramentos podem ser entendidos como práticas sociais que vão além da leitura e escrita convencionais. Nas atuais perspectivas dos letramentos, as nossas leituras não estão restritas ao escrito; posturas sociais, discursos, aspectos políticos, relações interpessoais, produção de conteúdos digitais, dentre outros exemplos, são potenciais de leitura.

Assim como os conceitos de letramentos passaram, e continuam passando, por constantes revisões, os conceitos relativos aos letramentos digitais também têm se expandido. Um dos primeiros autores a refletir sobre o que seria letramento digital, ainda concebido como apenas uma prática de letramento, foi Paul Gilster. De acordo com Gilster (1997, p. 1-2, tradução nossa), “[...] letramento digital é dominar as ideias, não as teclas digitadas”, pois “[...] você não deve só adquirir a habilidade de encontrar as coisas, você também deve adquirir a habilidade de usar essas coisas em sua vida”. À época, Gilster objetivava falar sobre letramento digital para além do aparato tecnológico. O autor estava focado em uma definição que abarcasse a forma como as pessoas se relacionavam com as informações da e na *web*. Dessa maneira, o trabalho com letramento digital

na escola se preocuparia em capacitar estudantes para permanecerem “seguros” nos ambientes digitais, irem além do copiar e colar e empreenderem posturas reflexivas frente às informações com as quais se deparavam.

Mais à frente, em 2000, o *New London Group*, em uma obra sobre Multiletramentos, apontou novas reflexões acerca dos usos de tecnologias na educação. Os Multiletramentos podem ser entendidos como as variadas formas de práticas de leitura e escrita em plataformas e suportes diversos. A linha teórica e prática dos Multiletramentos defende que as práticas sociais de leitura e escrita vão além do texto escrito tradicional. Sendo assim, o trabalho com a linguagem vai além do texto tipográfico e passa a lidar com cores, sons, imagens, dentre outros tipos de textos, a fim de propor práticas de leitura, *design* e *redesign* permeadas pela multiplicidade de sentidos. Rojo (2013, p. 14) explica que o prefixo “multi”, na acepção do *New London Group*, indica não somente multiplicidade de linguagens como também “[...] pluralidade e diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação”. Isso significa que, desde a criação do grupo, em 1996, explica a autora, já existia uma preocupação latente em levar aos alunos projetos de práticas multiletradas preocupados em atuar em frentes diversas, como nos âmbitos do trabalho, da vida pessoal e da cidadania.

No contexto histórico de lançamento da Pedagogia dos Multiletramentos, fim dos anos 1990, as tecnologias analógicas e digitais figuravam entre os aspectos a se pensar no que tangia à educação de modo geral. Diante do aumento constante da utilização de diversos recursos digitais e analógicos, as discussões sobre Multiletramentos já começavam a direcionar para a necessidade de se pensar nas diversas formas de letramentos digitais. Luke, responsável por um dos capítulos, abordou pontos que se relacionariam com a proposta de letramentos digitais no plural defendida por Lankshear e Knobel, quase 15 anos depois. Para Luke, a ideia de domínio da técnica computacional já não era suficiente para as novas demandas e práticas sociais que foram se desenvolvendo após o *boom* das tecnologias da informação e comunicação, uma vez que:

[...] no ambiente da informação digital, um entendimento das relações entre as ideias é tão importante quanto, se não mais importante, do que o domínio das ideias em si. Hoje, o especialista é aquele que enxerga e procura conexões entre as informações relacionadas, não aquele que conhece os fatos descontextualizados (LUKE, 2000, p. 71, tradução nossa).

As atuais definições de letramentos digitais, sempre no plural, oferecem reflexões acerca das práticas sociais que foram pensadas após o surgimento das novas formas de acesso e produção de conteúdos nos ambientes cibernéticos (LANKSHEAR & KNOBEL, 2015). Podemos fazer referência às três *webs* como exemplificação das novas práticas sociais que surgiram em tempos de culturas digitais. A *web* 1.0 era marcada pela produção de conteúdo por grandes empresas e instituições globais e locais. Essa primeira *web* era caracterizada pelo acesso/recepção de informações produzidas de forma unilateral. A *web* 2.0, na qual ainda estamos vivendo, possibilitou a quebra de unilateralidades na produção de conteúdos nos meios digitais. Qualquer pessoa que tenha acesso a um dispositivo digital com acesso à *Internet*, como *smartphones* ou *laptops*, por exemplo, pode produzir conteúdos digitais. A *web* 3.0, ou *web* semântica, que segue aliada à *web* 2.0, é caracterizada pelo design de acesso dos usuários; é a *web* que aprende sobre as pessoas e produz rotas de personalidade digital.

Diante dos aspectos mencionados, o objetivo deste artigo é apontar possibilidades de formação contínua de professores para os letramentos digitais. A nossa intenção não é oferecer rotas para os professores seguirem, mas refletir sobre as práticas docentes em uma tentativa de fortalecer a necessidade de constante revisão das nossas leituras e ações. Estabelecemos análises de

questionários aplicados a professores da educação básica de escolas públicas, tanto na zona urbana quanto na rural, do município de Arraias, no estado do Tocantins.

UM OLHAR RECENTE SOBRE OS LETRAMENTOS DIGITAIS

Após a expansão da oferta de *Internet* no mundo, as práticas sociais, que já tinham passado por mudanças após o advento das tecnologias analógicas, passaram a ser reformuladas com uma frequência ainda maior. Novas práticas sociais surgiram, tais como a produção de *remixes* e vídeos, não apenas por uma questão de acesso como também por uma mudança de postura frente às tecnologias digitais por grande parte da população mundial. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2017, 69,8% da população brasileira possuía conexão com a *Internet*, ou seja, 126,3 milhões de usuários. Em termos de lares conectados, na zona rural, nesse mesmo ano, 41% dos 9,5 milhões de domicílios possuíam pontos de acesso, enquanto na zona urbana havia 80,1% dos 61 milhões de residências existentes no país¹. Diante dessa explosão de acesso à *Internet* e aos ambientes digitais, surge uma questão: o professor está preparado para trabalhar de forma crítica e reflexiva com as tecnologias de forma geral e, especialmente, as tecnologias digitais? É na tentativa de problematizar essa questão que pensamos em possibilidades de formação contínua de professores para os letramentos digitais.

Lankshear e Knobel (2015) definem letramentos digitais como práticas socioculturais que acontecem por causa das possibilidades digitais, mas que vão além da dicotomia digital/não digital. Thorne (2013), assim como Lankshear e Knobel (2015), utiliza a ideia de “práticas” para se referir às novas formas de produção de conteúdos como *fanfiction*, *vlogs*, *blogs*, dentre outros exemplos. De acordo com esses autores, essas definições demonstram que o essencial, nas práticas de letramentos digitais, tende a se afastar, cada vez mais, da ideia de competência/habilidade técnico-digital para a noção de consciência crítica e colaboração na produção de conteúdos.

Dessa maneira, pensar em um ensino preocupado em preparar alunos em habilidades técnicas já se mostra, no geral, uma concepção limitada. A mesma questão pode ser aplicada aos cursos de formação contínua de professores. Preparar os professores para o uso de *laptops* e computadores de mesa, para o uso de projetores e *Datashow*, para o *download* e armazenamento de dados em *flashdrives*, além de técnicas para o acesso à *Internet* não são os aspectos flagrantes na contemporaneidade. Diante disso, um dos fatores emergentes seria a discussão acerca da quebra de unilateralidades de influências entre as pessoas e as tecnologias em geral. Manter o discurso de que apenas as tecnologias configuram ou modificam a vida das pessoas é o mesmo que deixar de lembrar que as pessoas também modificam os usos primários das tecnologias com as quais têm contato. Essa mutualidade entre pessoas e tecnologias já era percebida por Luke (2000, p. 75) ao afirmar que “as tecnologias emergem em contextos históricos específicos, e se tornam parte do tecido social diverso da vida diária no qual eles formam e são formados pelas práticas sociais por meio das quais os usuários são mediados”.

Em tempos de culturas digitais, pós-verdade e *fake news* (SANTAELLA, 2018), o que se mostra decisivo é o trabalho de constante leitura das nossas posturas como usuários das redes, produtores e propagadores de discursos nos meios digitais. Sendo assim, a formação contínua em letramentos digitais é aquela que oferece aos docentes diversas possibilidades de trabalho com temas que surgem nos meios digitais, mas que extrapolam as fronteiras para o mundo físico. Falar em real e virtual/digital de forma dicotômica já não faz tanto sentido, uma vez que as nossas

¹ Dados disponíveis em: <https://www.valor.com.br/brasil/6033817/ibge-brasil-ganha-10-milhoes-de-internautas-em- apenas-um-ano>. Acesso em: 7 de abr. 2019.

práticas sociais têm sido caracterizadas por uma difusão cada vez mais frequente entre essas duas esferas.

Podemos perceber um entrelaçamento entre esse suposto mundo real e o mundo digital em nossas atividades cotidianas. Após o desenvolvimento de celulares, *smartphones* e computadores, temos tido novas possibilidades para a execução de tarefas diárias, como: o pagamento de contas; a realização de compras *online*; além da postagem e compartilhamento de fotos e vídeos. Por outro lado, precisamos pensar que esse acesso ainda não é universalizado e a aquisição da técnica e do aparato digital nem sempre é sinônimo de mudança de comportamento. Como exemplo disso, podemos citar quando professores utilizam as tecnologias digitais mantendo práticas de tecnologias antigas numa tentativa de tornar as aulas mais dinâmicas. Utilizar *smartphones* em sala de aula para ler um texto escrito em formato PDF não constitui uma nova forma de ensino; essa atitude apenas transporta o livro físico para o ambiente digital, isto é, um texto digitalizado, o que não inova em sua forma de utilização.

Uma possibilidade de trabalho com *smartphones* em sala de aula que esteja relacionada com práticas sociais digitais é a edição de textos. Entendemos textos em uma perspectiva multimodal, ou seja, textos de variados formatos e extensões. Professores poderiam oferecer aos alunos fotos de contextos variados e solicitar que eles editassem essas imagens em grupo. Nessa atividade, o professor poderia pedir que eles anotassem as decisões tomadas em grupo quanto ao que editar da imagem original, explicações para essas escolhas e as possíveis leituras que poderiam ser empreendidas a partir da imagem editada. Essa mesma atividade pode ser pensada levando os formatos de mídias sociais como o *Facebook* e o *Instagram* em consideração. Caso a escola não possua computadores e os alunos não estejam com seus *smartphones* em sala de aula, o professor poderia utilizar folhas, lápis e outras tecnologias para a realização, uma vez que a ideia da prática social de editar não estaria desvinculada da atividade.

Na atualidade, é comum que, em uma sala de aula, existam diversos produtores de conteúdos na *web*. O *YouTube*, por exemplo, tem sido uma das plataformas de *streaming* responsáveis por uma cultura de produção digital: várias crianças e adolescentes possuem canais nos quais postam vídeos editados ou não por eles mesmos e que são compartilhados por colegas de escola, de bairro e por familiares. Esses vídeos, muitas vezes, reportam outras práticas sociais como: jogar *online*, configuração de aparelhos celulares, além de comentários sobre séries e/ou filmes. Um ponto frequente dessa prática digital é o aspecto colaborativo entre os pares que produzem vídeos. Geralmente, na seção de comentários, outros usuários escrevem frases como “edite o vídeo para ficar mais curto”, “a iluminação não ficou boa”, “você precisa captar melhor o áudio” etc.

Diante dessa constatação, o professor não pode deixar de trabalhar com esses aspectos sociais em sala de aula para que, de fato, sejam práticas de letramentos digitais. Os alunos precisam ter espaço para compartilhar e comentar sobre as suas produções nas esferas digitais. É no exercício de compartilhamento que o professor pode propor a reflexão por parte dos estudantes sobre a dimensão desses conteúdos digitais.

Por outro lado, para que o professor consiga empreender reflexões acerca de práticas de letramentos digitais, os programas de formação contínua precisam acontecer. Além disso, não basta que sejam desenvolvidas atividades de capacitação; essas atividades precisam estar sintonizadas com as discussões recentes e revisadas sobre os usos de tecnologias e as práticas de letramentos digitais. Boa Sorte (2017) afirma que os professores precisam ser encorajados a participar desses cursos de formação. A carga horária extensa de trabalho e os dias em que as atividades de formação são oferecidas podem ser empecilhos para a participação dos docentes.

Apontar o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como algo universalizado seria um erro. Segundo dados do IBGE, a porcentagem de pessoas sem acesso

a tais tecnologias, principalmente em zonas rurais, ainda é considerável. Essa característica já não é tão frequente nas zonas urbanas, uma vez que um número cada vez maior de pessoas possui *smartphones*, *tablets* e computadores. Na década de 1990, em plena *web 1.0*, a grande questão entre a formação docente e as tecnologias era a necessidade de capacitação técnica. Dessa maneira, os cursos de formação contínua precisariam empreender uma espécie de instrumentalização quanto ao uso de computadores de mesa, de armazenamento de dados, de *microsystem*, projetores, dentre outros dispositivos.

Atualmente, vivemos uma era de culturas digitais multifacetadas, em que o acesso às tecnologias analógicas e digitais se intensificou, mesmo que não seja universal como já citado. Estamos vivendo a mistura de duas *webs*, 2.0 e 3.0, o que tem demandado de cada um de nós novas habilidades sociais que vão além de uma perspectiva técnica. Vivemos na era do pós-digital, do acerto de contas com o digital e de distanciamento do encantamento inicial do fim do Século XX e início dos anos 2000 (SANTAELLA, 2016). Com isso, a formação contínua de professores precisa ser direcionada para reflexões acerca dos impactos sociais que os usos de tecnologias analógicas e digitais trouxeram para a sociedade como um todo ao invés de se pensar em cursos de capacitação em informática muito comuns no fim dos anos 1990 e início do Século XXI.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, cujo método se caracteriza como estudo de caso (YIN, 2010), de cunho analítico-descritivo e analítico-interpretativo. O estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo, em seu contexto de vida real com o intuito de buscar esclarecimentos acerca desse fenômeno, que está inserido em um contexto pouco claro e evidente, sem tratar de controle de eventos comportamentais, além de focar eventos contemporâneos em detrimento de eventos históricos.

A fim de estabelecer relações entre os aspectos teóricos apontados e a realidade docente, buscamos obter respostas do maior número possível de questionários distribuídos aos professores de escolas públicas do município de Arraias-TO, i.e., três escolas na zona urbana (sendo uma da rede estadual e duas da rede municipal), e três na zona rural, da rede municipal. Conseguimos o retorno de 15 questionários respondidos, sendo 10 provenientes das escolas da zona urbana, e cinco, da zona rural. Trata-se, portanto, de um número que pode não ser considerado representativo do corpo docente do município, impedindo-nos, nesse sentido, de fazer generalizações. No entanto, as respostas a esses questionários oferecem dados significativos ao explicarem fenômenos reais e cotidianos do contexto que se encontra em análise.

A primeira parte dos questionários gira em torno do acesso à *Internet* e às tecnologias digitais. A segunda parte volta-se aos usos que esses professores fazem da *Internet* e dos dispositivos digitais. Todos os professores que responderam ao questionário atuam em redes públicas de ensino, estadual e municipal. O tempo de serviço dos participantes varia entre cinco e 21 anos de atividade efetiva nas referidas redes. A ideia inicial de aplicar o questionário em análise foi oferecer subsídios para desenho de um curso de formação contínua de professores a ser ofertado na Universidade Federal do Tocantins.

A orientação da coleta e análise de dados alia-se às concepções teóricas previamente discutidas na seção anterior. Dessa forma, as fronteiras entre os acontecimentos e os contextos investigados – uma premissa bastante marcada no estudo de caso – podem ser mais bem explicitadas e oferecem melhor sustentação científica ao objetivo de pesquisa inicialmente delimitado.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A partir das respostas dos questionários, constatamos que o acesso a tecnologias digitais por parte dos professores entrevistados – cinco professores da zona rural – é regular, correspondendo a 64% do total; 34% apontaram ter ótimo conhecimento de aspectos técnicos e apenas 2% responderam que não possuem habilidades técnicas. Dentre essas habilidades, foram mencionadas as seguintes: buscar informações na *Internet* pela utilização de motores de busca; instalar e desinstalar programas e aplicativos; salvar e recuperar informações no computador e em diferentes suportes; realizar atividades básicas de manutenção do sistema operacional de um computador, usando antivírus e cópias de segurança; eliminar informações desnecessárias no computador; enviar e receber *e-mails*; utilizar editores de textos, editores gráficos e ferramentas de apresentação de trabalhos.

Em contrapartida, segundo dados coletados na zona urbana, na qual dez professores foram entrevistados, 46% apontaram que possuem ótimo conhecimento técnico, 27% bom conhecimento, 22% apresenta um conhecimento satisfatório e apenas 4% não tem conhecimento sobre como lidar com aspectos técnicos. O fato de que alguns desses professores não possuem conhecimento acerca de aspectos técnicos de uso de tecnologias analógicas e digitais ou da *Internet* não os caracteriza como não letrados digitais. Ser letrado digital, nas perspectivas atuais, vai muito além de critérios técnicos. Em tempos de *web* semântica, *fake news* e pós-verdade, o que se mostra urgente é uma análise aprofundada das nossas próprias ações e posturas antes de analisarmos fatores externos (SANTAELLA, 2018). O digital e o real têm se tornado tão tênues que sustentar uma dicotomia tem sido cada vez mais difícil. Sendo assim, essa mutabilidade real-digital precisa ser trabalhada na formação contínua.

O trabalho com aspectos emergentes da *web* 3.0, como o funcionamento de algoritmos e sua relação com a divulgação de informações aos usuários das redes, mostra-se possível, pois grande parte dos professores utiliza mídias sociais. A partir dos questionários, levantamos que todos os professores da zona rural possuem um perfil no *Facebook*, mas não utilizam o *Twitter* e o *Instagram*. Dentre os entrevistados, apenas um não utiliza o *WhatsApp*. No geral, de acordo com as respostas, essas mídias sociais são usadas para comunicação com amigos e outras formas de entretenimento.

Por outro lado, na zona urbana, todos os professores têm perfis em, pelo menos, uma mídia social, a exemplo do *Facebook* e do *Instagram*, para divulgação de conteúdos pessoais e profissionais, compartilhamentos, busca por informações, atividades escolares e de estudo como, por exemplo, a escrita de textos literários. Em relação ao *WhatsApp*, apenas quatro professores utilizam, diferentemente da zona rural. Esses dados revelam que não há uma discrepância quanto ao acesso a tecnologias e mídias digitais quando falamos em zonas rurais e urbanas. Diante disso, uma visão estereotipada das zonas rurais como espaços em que os usos de tecnologias digitais e o acesso à *Internet* são ínfimos precisa ser revista e (re)contextualizada.

Em uma das partes do questionário, solicitamos que os professores apontassem benefícios quanto aos usos de tecnologias digitais e acesso à *Internet*. Dentre as respostas, as que apareceram com mais frequência foram: adquirir novos conhecimentos, trocar experiências, negociar, divertir, comunicar-se com pessoas distantes, ajudar nas demandas cotidianas de forma prática devido à rapidez. Podemos perceber, diante disso, que os professores fazem usos variados das tecnologias com as quais têm contato. Logo, questões relacionadas a esses usos poderiam ser trabalhadas em cursos de formação partindo tanto do ponto de vista docente quanto discente. Quais são os usos que os alunos fazem das tecnologias? Eles fazem reflexões sobre esses usos? Questões como essas servem para discutirmos que as tecnologias não são as principais responsáveis por mudanças nas

relações e ações sociais, mas, sim, os usos que fazemos delas. Esse mesmo aspecto pode ser direcionado às práticas docentes, pois, conforme aponta Silva (2015), apenas a utilização de tecnologias não modifica o ensino a não ser que os usos sejam modificados.

Quando questionados acerca das desvantagens no uso de tecnologias e *Internet*, todos os professores da zona rural apontaram aspectos negativos, tais como: possibilidade de trotes, envio de dados ilícitos, alienação no sentido de viver mais no mundo virtual do que o real, facilidade em divulgar *fake news* e crimes cibernéticos. Já os professores da zona urbana apontaram que o uso inadequado dos recursos digitais diminui a atenção das pessoas, desvia o foco das pesquisas e desperdiça tempo devido ao hipertexto, o uso excessivo deixa os usuários mais distantes uns dos outros no mundo real, a facilidade de compartilhamento de informações na qual o usuário não confere a sua veracidade e fonte, o privado não existe e tudo se torna público, o usuário não sabe filtrar e reter o que é bom e, por último, a habilidade de escrita fica prejudicada pelo fato de tudo poder ser digitado ou digitalizado. Apenas um professor da zona urbana respondeu que não enxerga desvantagens no uso das novas tecnologias.

As respostas dos professores apontadas no parágrafo anterior possibilitam diversas problematizações. Podemos notar um discurso muito voltado para temas discutidos desde o início da revolução das tecnologias digitais, a exemplo da diminuição da atenção. Essas discussões iniciadas há mais de duas décadas continuam fortalecidas e podem ser vistas atualmente quando cientistas apontam um possível transtorno chamado de “dependência de tela”. Por outro lado, as respostas apontam para questões que são emergentes na atualidade, mas que possuem exemplos do passado, tais como a disseminação de notícias falsas. As eleições de 2016, nos Estados Unidos, e de 2018, no Brasil, intensificaram as discussões acerca de *fake news* e uma suposta era da pós-verdade, mas, de acordo com Santaella (2018), as notícias falsas já são fatores recorrentes nos tabloides britânicos há décadas.

O hipertexto, característica marcante da escrita e leitura cibernética, foi apontado como um aspecto negativo. No entanto, se pensarmos que o hipertexto também possui base em tecnologias não digitais, essas concepções negativas podem ser revistas. Quem nunca optou por não seguir a ordem direta de uma revista ou foi ao índice de um livro para selecionar um dos capítulos? A capa de uma revista impressa poderia simbolizar o sentido do hipertexto: várias opções são apresentadas e podemos elencar a nossa ordem de leitura ao invés de seguirmos a ordem organizada pela editora. A grande questão não é apontar o hipertexto como algo positivo ou negativo, mas perceber que ele não é um fenômeno restrito aos ambientes digitais e que essas novas formas de leituras hipertextuais podem ser analisadas para além da dicotomia bom-ruim.

No que se refere à criação, manipulação e distribuição de conteúdos em contextos digitais, praticamente todos os professores da zona rural não têm conhecimento nem utilizou *blogs*, *wikis*, *GoogleDocs*, *GoogleForm* ou *slideshare*. Por outro lado, grande parte utiliza ou já utilizou livros, artigos e revistas virtuais para pesquisas, plataformas de educação a distância, espaços colaborativos *online*. Diante desses levantamentos, apontamos, mais uma vez, que o fato de esses professores deixarem de utilizar essas ferramentas não significa que eles não sejam letrados digitais. Para além do uso em si, no que toca a aspectos técnicos, é flagrante saber como esses usos ocorrem no que diz respeito a práticas sociais. Os *blogs*, quando utilizados, são analisados a partir de contextos autênticos e reais de culturas digitais ou são utilizados apenas como perpetuação de práticas de ensino de bases tradicionais? É nessa direção que os usos de tecnologias em sala de aula precisam ser problematizados.

Uma das seções do questionário objetivou levantar o relacionamento que os professores possuem com aparelhos eletrônicos e mídias sociais em geral para além do ambiente escolar. Como resultado, as respostas apontaram que, na zona rural, apenas 40% dos professores utilizam a *Internet*

para o lazer e/ou aprendizagem. Dentre esses usos, o *WhatsApp* e o *Facebook* foram as mídias sociais mais citadas. Na zona urbana, 100% dos professores utilizam plataformas digitais para diversas atividades. Dentre as plataformas apontadas, estão: jogos *online*, *Google*, *YouTube*, cursos *online* de formação contínua, *sites* de compras e *sites* educativos.

Alguns professores apontaram riscos em relação aos usos sociais da *Internet*. Em face desses riscos, algumas precauções foram sugeridas. Alguns professores da zona rural deram várias sugestões, tais como: não passar dados pessoais para qualquer pessoa, cuidado com informações falsas e o não compartilhamento de fotos com pessoas desconhecidas. Outros professores optaram por não mencionar riscos quanto ao uso da *Internet*. Na zona urbana, 100% dos professores sugeriram tomar cuidado em não se expor nas mídias sociais, cuidado com informações desconhecidas, cuidado com criminosos e perfis falsos, checagem de fontes, não acessar páginas “inadequadas” e *sites* falsos por causa dos *hackers* que podem invadir os computadores dos usuários e entrar em dados pessoais e, por fim, atenção quanto à manipulação de dados simbolizada pelos algoritmos.

Os aspectos relacionados a *sites* falsos, *hackers* e ao fenômeno dos algoritmos têm ganhado destaque na atualidade. Diante disso, a escola possui papel decisivo para que o trabalho com esses temas seja feito de forma crítica e reflexiva. Santaella (2016, 2018) aponta para a necessidade de se pensar sobre a manipulação de informações, sobre as bolhas informativas, o hackativismo e a pós-verdade. Esses conceitos são flagrantes para o estabelecimento de análises críticas na sociedade atual. Grosso modo, podemos definir hackativismo como a atividade do *hacker*, termo socialmente negativo, em direção à construção da liberdade de expressão social e política. Por outro lado, a pós-verdade não é a ausência da verdade ou de verdades, mas o estabelecimento do que é verdadeiro a partir de crenças e ideologias pessoais em detrimento de aspectos técnicos e objetivos.

Apesar de mencionarem aspectos atuais de culturas digitais, tais como *hackers* e notícias falsas, não percebemos, nas respostas apresentadas, uma preocupação em se trabalhar esses temas em sala de aula. De forma geral, percebemos que os professores não enxergam esses temas dentro do contexto da sala de aula, mas como algo para ser pensado externamente. Os usos estabelecidos das mídias e plataformas digitais ainda giram apenas em torno dos conteúdos programáticos das disciplinas. Os usos relacionados ao *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*, por exemplo, continuam demasiadamente instrumentais. Essas mídias sociais foram apontadas, apenas, como úteis para o compartilhamento de textos, vídeos, fotos e áudios.

Dentre as várias possibilidades para o trabalho com as mídias sociais mencionadas, apontamos: a prática de explorar a produção de linguagem nessas mídias de forma autêntica, ou seja, utilizar os recursos de gravar áudios, tirar fotos, fazer postagens, comentar e reagir a postagens sem tentar encaixar conteúdos específicos previamente. Logo após uma abordagem mais prática com essas mídias, as produções dos alunos podem servir de tópicos de discussão em aula. Pode ser interessante, ainda, que o professor analise com os alunos a dinâmica de funcionamento das mídias sociais. Como exemplos, poderíamos citar: como a estrutura do *Facebook* trabalha para que as postagens sejam visualizadas? Como os aspectos textuais, em suas variadas dimensões, auxiliam na interpretação das postagens? Quais os tipos de postagens que são mais comuns nessa mídia? Contudo, é preciso lembrar que não existem “receitas infalíveis” para se trabalhar com tais temas. Logo, o professor é aquele que deve enxergar as possibilidades de acordo com o seu contexto de atuação.

Outro exemplo de atividade estaria relacionado ao envio e recebimento de notícias falsas no *WhatsApp*. Em primeiro lugar, os professores poderiam explorar tanto o perfil de quem envia quanto o de quem recebe tais notícias. Inicialmente, pode-se propor uma espécie de tempestade cerebral (do inglês, *brainstorming*), a fim de que os alunos pontuem exemplos do cotidiano deles em

relação ao envio e recebimento de *fake news*. Em seguida, o professor poderia apresentar notícias falsas que ganharam notoriedade nacional ou global com o intuito de que sejam observados aspectos que são recorrentes nesse tipo de notícia. Finalmente, os alunos poderiam analisar como a dinâmica de funcionamento do *Whats.App* potencializa ou não potencializa o envio, o recebimento e a propagação de notícias falsas.

Diante do exposto, percebemos a ausência do trabalho de aspectos sociais, tanto em dimensões locais quanto globais. Os usos das mídias sociais e de plataformas digitais por professores precisam ir além da mera instrumentalização. Esses ambientes digitais precisam ser utilizados em todas as suas potencialidades. Instrumentalizar mídias sociais, como o *YouTube*, o *Facebook*, o *Instagram* e o *Whats.App* apenas para o trabalho com conteúdos disciplinares significa deixar de aproveitar as potencialidades críticas e sociais que essas plataformas oferecem. Com isso, não queremos dizer que o uso instrumental de ambientes digitais não seja benéfico ou que não proporcione aprendizagens. Defendemos que, somente a instrumentalização desses ambientes para o ensino de conteúdos formais não é suficiente em nosso tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este texto apresentando, em duas seções, uma linha do tempo relacionada aos conceitos de letramentos. As concepções iniciais, muito ligadas ao processo de alfabetização linguística, passaram a não contemplar as complexidades globais e locais. Diante disso, pensar em apenas uma forma de letramento já não era suficiente para abarcar a demanda de práticas sociais na contemporaneidade. Hoje em dia, pensamos em letramentos no plural, pois novas formas de interação têm surgido e, de certa forma, exigido novas práticas de letramentos. Dentro desse contexto, temos os letramentos digitais. Assim como as demais esferas dos Multiletramentos, os letramentos digitais foram se reconfigurando e continuam em constante revisão. Essas renovações podem ser justificadas em razão do advento de novas práticas letradas como: o desenvolvimento de processos de remixagem; a produção de novas formas textuais na era digital, a exemplo dos memes; a demanda por posturas específicas em mídias sociais; novas formas de interação social em ambientes digitais, dentre outros exemplos.

Em seguida, fizemos a descrição e a análise das respostas de questionários que foram aplicados a professores da zona rural e urbana de Arraias, no Tocantins. Esse questionário tinha como objetivo levantar dados a respeito da relação que esses professores têm com as tecnologias analógicas e digitais. As perguntas partiam de questões do cotidiano relacionadas a usos de tecnologias no tocante ao ambiente da sala de aula. Grande parte dos professores participantes respondeu que utiliza diferentes tecnologias digitais e que faz uso de mídias sociais. Muitos demonstraram preocupação com temas que são caros nos tempos atuais, a saber, o fenômeno das notícias falsas, a segurança nas plataformas digitais e a relevância do estabelecimento de posturas críticas nas mídias sociais.

Esses pontos poderiam representar avanços no trabalho com a criticidade e com a cidadania digital na escola. No entanto, muitos dos relatos apontaram essas questões como fatores carentes de estudo e reflexão, mas não necessariamente em sala de aula. Diante disso, pensamos que esses posicionamentos docentes poderiam ser revistos a fim de perceber tais fenômenos como inerentes do trabalho em sala de aula. Se o Brasil e o mundo sofrem os impactos da veiculação de *fake news* e do estabelecimento de uma era da pós-verdade, a escola precisa trabalhar com tais temas. Diante disso, apontamos a formação contínua de professores para os letramentos digitais como uma das formas de garantir que esses contextos de culturas digitais sejam abordados de forma crítica em sala de aula.

Um número significativo de professores faz uso de aplicativos de mensagens e de mídias sociais, tais como o *WhatsApp*, o *Facebook* e o *Instagram*. Diante dessa constatação, os cursos de formação contínua, como já mencionado, poderiam partir da concepção dos letramentos digitais (LANKSHEAR & KNOBEL, 2015) e analisar os impactos dos usos de mídias sociais, tecnologias digitais e *Internet* no trabalho em sala de aula. Poderíamos começar por questões a exemplo de: como tem se dado a produção de conteúdos em tempos de *web 2.0* e *3.0*? Quais são as novas demandas críticas que surgiram após a disseminação do acesso à *Internet* e aos dispositivos móveis? Ainda precisamos reservar espaços nas aulas para trabalhar aspectos técnicos de informática sendo que grande parte dos estudantes lida com esses aspectos diariamente? Esses são alguns dos questionamentos que poderiam ser trabalhados na formação contínua para os letramentos digitais.

REFERÊNCIAS

- BOA SORTE, Paulo. Ambientes digitais: formação contínua do professor de Inglês da escola pública em Sergipe. *Revista Interdisciplinar*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, v. 1, n. 27, jan.-jun., 2017. p. 121-140.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- GILSTER, Paul. *Digital Literacy*. New York: Wiley, 1997.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. Entrevista com Clarissa Jordão. Entrevista concedida a FOGAÇA, Francisco Carlos; HIBARINO, Denise Akemi; KLYGE, Denise Cristina. *Revista X*, Curitiba, v. 12, n. 1, jan.-jun., 2017. p. 187-194.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Digital Literacy and Digital Literacies: policy, pedagogy and research considerations for Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, v. 4, n. 1, nov. 2015. p. 8-20.
- LUKE, Carmen. Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 67-88.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana; HALU, Regina Célia (org.). *Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-304.
- RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro. *Letramento digital: uma abordagem através das competências na formação docente*. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, Roxane. *Escol@ Conectada: os Multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.
- SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. *Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política*. São Paulo: Paulus, 2016.
- SANTAELLA, Lucia. *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?* Barueri, São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.
- SILVA, Simone Batista da. Leitura digital na graduação em Letras: uma experiência no Rio de Janeiro. In: TAKAKI, Nara; MACIEL, Ruberval Franco. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2015. p. 133-150.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas. v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100008. Acesso em: 17 jun. 2019.

THORNE, Steve. Digital literacies. In: HAWKINS (org.). *Framing language and literacies: socially situated views and perspectives*. New York: Routledge, 2013. p. 192-218.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Submetido em outubro de 2019

Aprovado em janeiro de 2020

Informações dos autores

Jefferson do Carmo Andrade Santos

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Bolsista CAPES.

E-mail: jeffersonandrade06@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3299-0948>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6845294366181993>

Leonardo Rodrigo Soares

Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Turismo Patrimonial e Socioambiental da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

E-mail: leonardosoares2013@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-7215>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5087038970616086>

Paulo Boa Sorte

Professor do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pós-Doutorado pela *University of Miami/ School of Education and Human Development*.

E-mail: pauloboasorte1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0785-5998>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0116830050245232>