

O CONCEITO DE LETRAMENTO DIGITAL E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS* **DIGITAL LITERACY CONCEPT AND ITS PEDAGOGICAL IMPLICATIONS**

Mariana Vidotti de Rezende
Secretaria de Estado da Educação do Paraná
marianavidotti@gmail.com

RESUMO: Nos últimos anos, tem-se discutido muito, no campo da educação e também no campo da linguagem, a presença das tecnologias digitais nas práticas escolares. O que se tem visto, muitas vezes, é um uso de tecnologias que se limita a transferir práticas letradas tradicionais para práticas mediadas por novos recursos tecnológicos. Há uma inserção “forçada” de tecnologias que desconsidera seus maiores potenciais, suas dinâmicas interativas e estratégias sociocognitivas. Entende-se, entretanto, que a percepção a respeito do uso de tecnologias nas práticas pedagógicas perpassa, principalmente, o âmbito de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e a concepção de letramento digital. A importância de discutir o conceito de letramento digital justifica-se pelo fato de que as diferentes interpretações que são dadas a ele interferem diretamente na percepção do uso de tecnologias nas práticas escolares. Analisa-se, então, em que medida as concepções de letramento e de letramento digital interferem na percepção que se tem de ensino de Língua Portuguesa e de que maneira contribuem para pensar a educação na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem; letramento digital; língua portuguesa.

ABSTRACT: In recent years, the presence of digital technologies in school practices has been very discussed in education and also in the language studies. What it has been seen is the fact that technology's uses are limited to transferring traditional literacy practices to practices mediated by new technological resources. There is a "hard" technologies insert that disregards its greatest potential, its interactive dynamics and socio-cognitive strategies. We understand, however, that the technology uses perception in school practices pervades, especially, the teaching and learning of Portuguese language context and the concept of digital literacy. The importance of discussing the concept of digital literacy is justified by the fact that the different interpretations that are given to it directly interfere in the perception of the use of technology in school practices. We will look, then, to what extent the literacy and digital literacy concepts interfere with the perception people have of the Portuguese language teaching and how they contribute to reflections on education today.

KEYWORDS: teaching and learning; digital literacy; Portuguese language.

* Este trabalho é baseado em nossa tese de doutorado: REZENDE, M. V., *Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa para Era Digital*. UEL, 2015.

1 Concepções de letramento

A palavra *literacy* é traduzida nos dicionários de língua inglesa¹ como *the ability to read and write* (habilidade para ler e escrever). No Brasil, as habilidades de leitura e escrita estiveram ligadas, num primeiro momento, ao conceito de alfabetização. Posteriormente, surgiram novas demandas no campo das práticas de leitura e escrita e, para designá-las, utilizou-se o termo letramento.

Essas novas demandas referem-se à preocupação que os estudos linguísticos passaram a ter, no Brasil, a partir da década de 1980, com o uso social da leitura e da escrita. Preocupação essa advinda, especialmente, dos estudos de Paulo Freire.

Em 1981, Paulo Freire apresentou, na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, uma palestra que deu origem ao livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1986), na qual ele propôs uma compreensão mais crítica da leitura, que fosse além da decodificação da escrita, ampliando seu conceito para a compreensão do mundo. Segundo Freire (1986, p. 11-12), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Seguindo esse pensamento de Freire (1986), Britto (2003, p. 16) afirmou que a criança, o adolescente e o adulto têm de aprender com o mundo e, nesse aprendizado, aprender a escrita. Ou o contrário, a aprendizagem da escrita deve implicar a aprendizagem do mundo. Aprender uma linguagem para eles implica aprender referências do mundo, visto que se entendia que o sujeito, a linguagem e o conhecimento estavam interligados.

Esses estudos despertaram para a necessidade de considerar os aspectos sociais e os estudos linguísticos, o que engloba o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais voltado para o aluno e para sua formação integral. É nesse contexto, de acordo com Britto (2003), que se passou a ter uma preocupação com a tradução do termo *literacy*. Cabe destacar que Paulo Freire não propôs tradução alguma para *literacy*, todavia seus estudos foram importantes e precursores do conceito de alfabetização que se instaurava.

Como apresentado, *literacy* foi traduzido no português como a habilidade de ler e escrever que já era entendida pelos autores anglo-saxônicos, segundo Buzato (2007), como um conceito que englobava dimensões de sistema, meio e uso em diversas situações que nessa época passam a ir além do que se entendia, até então, no Brasil, por alfabetização. Na tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, que destacavam as competências individuais no uso e na prática da escrita, de acordo com Kleiman (1995, p. 15-16), o termo *literacy* foi traduzido como letramento. Tfouni (2000, p. 30) diz que “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente, entre os lingüistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”.

Entretanto, considerar que a aprendizagem de uma linguagem envolve aprendizagem de referências do mundo, pressupõe reconhecer que os contextos de uso da linguagem precisam ser considerados nas práticas de ensino-aprendizagem.

A partir da década de 1990, especialmente, surgiram vários estudos que discutiram

1 Disponível em: <<http://www.dictionary.com/browse/literacy>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

o conceito do termo e suas implicações para o ensino, especialmente de Língua Portuguesa, *locus* privilegiado de formação de leitores e escritores. Kleiman (1995, p. 19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Soares (1998) segue a mesma perspectiva, pois afirma que letramento “é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Confirma-se, assim, que o conceito de letramento liga-se às práticas sociais de leitura e de escrita.

Cabe destacar que o número de eventos sociais de uso de leitura e de escrita aos quais as pessoas se expõem, o número de gêneros que circulam nesses diferentes eventos e o fato de as práticas sociais e de leitura e escrita estarem continuamente em mudança tornam difícil, se não impossível, a tarefa de definir um indivíduo letrado e de se adotar um único conceito para letramento. Mortatti (2004, p. 86) afirma que a “definição do termo ‘letramento’ tem sido marcada por certa fluidez e imprecisão”. Soares (2002 e 2006) diz ser problemática a definição de letramento. No terceiro capítulo da obra *Letramento: como definir, como avaliar, como medir* (SOARES, 2006), a autora apresenta o conceito de letramento “como fenômeno multifacetado e extremamente complexo; argumenta-se que o consenso em torno de uma única definição é impossível” (SOARES, 2006, p. 65). Para justificar tal entendimento, Soares (2006, p. 65) defende que essa dificuldade em se definir o letramento deve-se ao fato de que “o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; [...] sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”. Ela explicita esse posicionamento por meio da apresentação das dimensões individuais e sociais do letramento.

De acordo com Soares (2006, p. 66), se for tomada apenas a dimensão individual do letramento para a leitura e a escrita (entendendo que a leitura e a escrita exigem habilidades bastante diferentes) de diversos tipos de materiais, já se pode entender a dificuldade em se estabelecer um único conceito, pois para leitura de cada material, de cada gênero, serão exigidas habilidades diferentes, o que poderia interferir no conceito de letramento. Para ela,

as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito (SOARES, 2006, p. 70-71).

Não há como negar que as práticas de leitura e de escrita demandam habilidades individuais que, ao mesmo tempo, não podem ser dissociadas de seus contextos de uso. Além disso, as capacidades individuais são distintas e os contextos de uso da leitura e da escrita também diferem de um indivíduo para outro e de uma sociedade para outra (e de uma classe social para outra). Esse panorama aponta para a dimensão da complexidade em se estabelecer um conceito padrão para letramento, ou seja, as pessoas, em diferentes lugares e em diferentes contextos políticos e culturais participarão de diferentes eventos de letramento, e, portanto, terão de questionar diferentes valores, tradições e formas de distribuição de poder e utilizarão a linguagem de formas diversas. Além disso, há que se considerar que uma sociedade, com o passar do tempo, passa a ter novos

comportamentos políticos, sociais, econômicos e também linguísticos.

Por conta da multiplicidade de eventos sociais em que a leitura e a escrita são utilizadas e a multiplicidade de habilidades necessárias para participar competentemente nesses eventos, alguns autores² têm proposto o uso do termo *letramentos*, no plural. O uso da palavra no plural, contudo, não é recente, nem foi proposto pelos brasileiros. De acordo com Buzato (2007, s/p), os autores anglo-saxônicos passaram a usar a palavra no plural (*literacies*) “por conta da compreensão de que cada letramento está situado em um contexto cultural específico, e utiliza um conjunto específico de tecnologias em um repertório específico de códigos e sistemas de representação para finalidades específicas”.

Para Buzato (2006a, p. 4),

letramento, ou mais precisamente os letramentos, são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais.

O que destacamos, entretanto, é que o conceito, ou os conceitos, trazem implícita a noção de que as práticas de leitura e escrita estão intimamente ligadas ao contexto em que se inserem. Isso posto, enfatizamos que esse entendimento não é compartilhado por todos e, por esse motivo, muitos modelos de ensino que se dizem atrelados ao conceito de letramento nada mais fazem que reproduzir metodologias tradicionais. A própria vertente social do termo tem gerado diferentes interpretações.

Soares (2006) apresenta duas fundamentações possíveis e distintas para o termo letramento: uma liberal, progressista, de valor pragmático e outra revolucionária. A interpretação liberal e progressista refere-se ao conjunto de habilidades necessárias para, como diz a autora, “funcionar” adequadamente em práticas sociais de leitura e de escrita. Trata-se, segundo ela, de uma interpretação neutra que deu procedência ao termo letramento funcional. Nessa concepção, o domínio das habilidades de leitura e de escrita deve ser suficiente para que o indivíduo sobreviva na sociedade; para manter-se em um emprego, por exemplo. Letramento seria um instrumento neutro a ser utilizado pelo indivíduo nas práticas sociais quando exigido. “Ser funcionalmente letrado é ser capaz de estar à altura das pequenas rotinas cotidianas e dos comportamentos básicos dos grupos dominantes na sociedade contemporânea” (LANKSHEAR, 1987, p. 64). Nesse enfoque, a finalidade do ensino, mais especificamente de Língua Portuguesa, é instrumentalizar minimamente o aluno para participar de algumas práticas formais de leitura e de escrita e não tem como foco sua formação integral.

Em contrapartida, a interpretação revolucionária refere-se ao “conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2006, p. 74-75), que não se restringem às práticas perpassadas pela leitura e escrita formais. Essa é a interpretação defendida pelos estudos acadêmicos. Apesar disso, muitos autores, ao lançarem um olhar para a sala de aula, percebem que muitas práticas pedagógicas

2 Soares (2006) cita Street (1984) e Lankshear (1987).

desconsideram os usos sociais da leitura e da escrita.

Ponderando esse cenário, estudos brasileiros acerca do letramento têm retomado os modelos de letramento propostos por Street (1984): o modelo autônomo e o modelo ideológico – para discutir as implicações do conceito de letramento no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Kleiman (1995), no modelo autônomo de letramento, proposto por Street (1984), a escrita é entendida como um produto completo em si, que não está ligado ao seu contexto de produção para ser interpretado. O processo de interpretação é determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito.

Buzato (2007, p. 112) acrescenta:

O assim chamado modelo “autônomo” do letramento, isto é, aquele segundo o qual o letramento é uma variável autônoma determinante de impactos cognitivos e socioculturais nos indivíduos e grupos em que é introduzido, está diretamente ligado a uma concepção de linguagem fundada num objetivismo abstrato que separa a língua da fala, ou o sistema de seus usos. Associada a essa concepção de linguagem, ou mais precisamente derivando dela, aparece nesse modelo uma caracterização da escrita como tecnologia de representação da fala e do pensamento, por conta de sua natureza objetiva, de separar o sentido do enunciado (text meaning) do sentido da enunciação (speaker meaning).

De acordo com esse modelo, o letramento está intimamente ligado à escrita que é concebida como uma variável autônoma, que não sofre interferência do meio social e, por isso, não é interpretada segundo seus usos sociais, mas devido ao seu próprio funcionamento interno. Entendemos ainda que o domínio da escrita pode modificar a perspectiva econômica e social do indivíduo. De acordo com Kleiman (1995), esse é também o modelo prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado. Por esse motivo, segundo ela, a escola não tem viabilizado ao aluno participar competentemente de eventos de letramento não escolares, ou de tarefas que requeiram uma “atitude abstrata”.

O modelo ideológico de letramento defende a influência do contexto social nas práticas de leitura e escrita. Esse entendimento decorre, principalmente, da necessidade de se observar a multiplicidade de significados que a escrita pode assumir em diferentes contextos, que não se restringem àqueles em que a norma padrão culta é determinante e que se estendem aos contextos cotidianos aos quais os indivíduos se expõem.

Todos esses apontamentos feitos em relação ao modelo ideológico confirmam sua aproximação com a interpretação revolucionária do letramento, defendida por Soares (2006). Assim como a interpretação revolucionária, o modelo ideológico de letramento refere-se ao “conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2006, p. 74-75).

Depois de explicitadas as diferentes interpretações para o conceito de letramento e de discutidos os diferentes modelos de letramento, destacamos nossa defesa de que a escolarização deva voltar-se para a interpretação revolucionária de letramento e, conseqüentemente, deva adotar o modelo ideológico. No entanto, vários autores, ao lançarem um olhar para a sala de aula, percebem que muitas práticas pedagógicas desconsideram os usos sociais da leitura e da escrita em sua concepção ideológica.

Fanfani (2000), por exemplo, conclui que “em muitas ocasiões, as instituições escolares tendem ao solipsismo e a negar a existência de outras linguagens e saberes e outros modos de apropriação de conhecimento, distintos daqueles consagrados nos programas e nas disposições escolares. Soares (2006, p. 120) afirma que “o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas sociedades modernas industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido”. Apesar disso, a autora enfatiza, no mesmo livro (2006, p. 100), que os letramentos adquiridos nos contextos escolares permanecem, na maioria dos casos, incapazes de lidar com usos cotidianos, pois estes não adentraram os muros escolares.

Kleiman (1995) confirma tal percepção. Para a autora (1995, p. 20),

pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Por meio desse estudo, podemos constatar que, apesar de parecer óbvia a necessidade de mudança, ela não tem ocorrido, porque a escola tem adotado um modelo que não viabiliza ao aluno participar competentemente de eventos de letramento não escolares, ou de tarefas que requeiram uma “atitude abstrata” (KLEIMAN, 1995). Além disso, constatamos, nessa discussão, que alguns autores, em suas reflexões, parecem entender que o apego ao modelo autônomo de letramento é de responsabilidade estrita das instituições escolares, que negam outros modos de apropriação do conhecimento. Essa dificuldade não descarta a validade dos estudos de letramento para discutir questões importantes da educação ao longo do tempo e nos dias atuais. Todavia, discutir a educação na atualidade implica reconhecer a presença das tecnologias digitais em nosso cotidiano e, por e em consequência delas, a emergência de uma nova cultura, de um novo pensamento (SANTAELLA, 2005).

Com base nos estudos tratados nesta seção, discutiremos se as pesquisas de letramento digital ampliam as discussões que permeiam os estudos de letramento. Para alcançar esse objetivo, trataremos, primeiramente, de alguns conceitos e perspectivas do letramento na atualidade.

2 Letramento(s): discussões para a era digital

Não há como negar que as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, em sua maioria, são mediadas por uma tecnologia digital. Nessa perspectiva, pensar em letramento hoje envolve considerar a presença das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas.

O surgimento da *Sociedade da Informação*, em que o domínio da *informação* passou a ser o principal “capital de troca”, explica o grande investimento no desenvolvimento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): rede de computadores, banda larga, telefonia móvel, *data show* e *iPads*, entre outros.

“Acompanhando esse conjunto de avanços, linguagens desenvolvidas para o uso de meios analógicos (película fílmica e fita cassete, entre outros) ou impressos migram para meios digitais, permitindo a integração e hibridização dessas linguagens” (BRAGA, 2013, p. 39). Posteriormente, a criação das redes sem fio teve como impacto ampliar a circulação dessas novas práticas letradas. Nota-se que as práticas sociais determinaram o uso das tecnologias, ou seja, não foi o uso das tecnologias que determinou o surgimento da *Sociedade da Informação*, mas o processo de urbanização e a natureza do mercado de trabalho.

Trazendo essa discussão para a atualidade, a título de exemplo, estão os programas interativos, em grande difusão na televisão nacional e internacional, que permitem ao telespectador fazer escolhas, determinar caminhos, ou seja, participar do processo criador. Apesar do conceito de interatividade, esses programas buscam aproximação com os novos modos de comunicação da sociedade, marcados pela participação e pela colaboração e não pela recepção passiva da informação, o que nos leva a compreender que são as tecnologias que determinam as práticas cotidianas. Ao mesmo tempo, eles revelam que uma nova identidade (novo *ethos*) instaura-se nas práticas letradas contemporâneas. Os estudos que tratam das novas práticas letradas que consideram o novo modo de agir das pessoas são os estudos dos “novos letramentos” discutidos por Lankshear e Knobel (2007 e 2011)³.

Esses estudos reconhecem o surgimento de um novo *ethos*, “uma nova mentalidade dita pós-(industrial, moderna, nacional, escassez etc.)” (BUZATO, 2010, p. 285), que mobiliza diferentes tipos de valores, prioridades e sensibilidades. Nessa perspectiva, Castells (1999, p. 573-574) defende que “realmente estamos em uma nova era [...], a era da informação”, contexto cultural em que há mistura de tempos e espaços, em que o hipertexto de multimídia modela as mentes e memórias das crianças.

Para refletir melhor sobre o “novo *ethos*” acerca do qual teorizam Lankshear e Knobel (2007 e 2011), é preciso compreender que as novas práticas letradas (sejam digitais ou não) demandam um trabalho/discurso participativo, colaborativo e distribuído. Nesse novo lugar de ser/agir, as ações são menos dominadas por especialistas, as normas e regras que governam os novos letramentos são mais fluidas e menos permanentes que aquelas de letramentos tradicionais, da cultura do papel. Esses fenômenos sugerem que a diferença de *ethos* entre os letramentos e os novos letramentos têm a ver com fenômenos sociais e históricos de “fragmentação do espaço” acompanhados pela emergência de uma nova mentalidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Para os autores (2007 e 2011), há dois tipos de casos para os novos letramentos: casos periféricos (*Peripheral cases*) e casos paradigmáticos (*Paradigm cases*). Os

3 Esses estudos embasam-se nas teorias sobre modos de produção (CASTELLS, 1999), especificamente o pós-industrialismo (BELL, 1973). Daniel Bell (1973) criou o termo “sociedade do conhecimento”, atentando-se para o fato de que a economia estava deixando de se preocupar com a produção de bens materiais (era industrial) e passando a se atentar para a necessidade de produzir conhecimentos (era pós-industrial). Seguindo essa perspectiva, Castells (1999), discute a identidade do ser humano no mundo pós-moderno com base em redes, sistema aberto altamente dinâmico e suscetível de inovação. Para ele, no pós-industrialismo houve a emergência de identidades coletivas que se constroem a partir de estruturas o que tem ganhado espaço com as tecnologias da informação porque elas fornecem a base material para a expansão desse sistema. Por esse motivo, muitos se referem à era pós-industrial como era digital.

primeiros seriam os casos em que há novo *ethos*, mas não necessariamente nova tecnologia/técnica. O segundo caso, o *ethos* é novo e a tecnologia também, seria o caso, por exemplo, de alguns letramentos digitais, principalmente. Esses conceitos são bastante esclarecedores e contribuem para delimitarmos o enfoque desta pesquisa. São esclarecedores no sentido de que confirmam que os novos modos de agir, de pensar e de construir o conhecimento são características dos novos letramentos que surgem e não são determinados pelo uso das tecnologias. Ao mesmo tempo, mostram que nem todo letramento/prática que envolve nova tecnologia será sempre novo letramento.

Buckingham (2010) ilustra bem esse último aspecto ao discutir algumas das especificidades da cultura digital. Ele alerta para o fato de que nem tudo que está veiculado no computador pode realmente ser chamado de digital. Por exemplo, um livro que foi transformado em arquivo PDF simplesmente é um livro digitalizado, não é digital. A prática de leitura não mudou necessariamente. A superfície mudou: ao invés de papel, tem-se agora uma tela; contudo, pode-se dizer que a experiência de leitura é a mesma.

Esses debates conduzem, pois, ao que defendemos como letramento digital: um novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia, um caso paradigmático dos novos letramentos. Buzato (2006b, p. 16) entende que

letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente.

Para Buckingham (2010) o letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, *hyperlinks* e mecanismos de procura, entre outros. O autor afirma ainda que não basta ter somente habilidades necessárias para se recuperar informações na mídia digital, é preciso ser capaz “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49). Isso significa fazer perguntas sobre as fontes da informação, os interesses dos produtores e qual sua relação com as questões sociais, políticas e econômicas.

Entendemos que o desenvolvimento das novas tecnologias é fruto de demandas sociais, mas que, para utilizá-las, faz-se necessário dominar novas habilidades, como destaca Buckingham (2010). Nesse sentido, concordamos que os letramentos digitais tanto são afetados pelas culturas quanto afetam as culturas nas quais são introduzidos, de modo que seus efeitos sociais e cognitivos variarão em função dos contextos socioculturais e finalidades envolvidas na sua apropriação (BUZATO, 2006a, p. 7).

De fato, o uso das tecnologias, apesar de demandado pelas relações sociais, afeta essas relações. É o caso, por exemplo, da noção de tempo e espaço, pois as tecnologias têm viabilizado um rompimento nas barreiras espaciotemporais, tornando-se possível, sob a mediação de uma tecnologia digital, estar em diferentes tempos e espaços ao mesmo tempo. Segundo Braga (2013, p. 45), o uso das tecnologias digitais faz com que se tornem imprecisas e difusas as barreiras de tempo e espaço, trazendo alterações nas

práticas sociais e tornando possível o surgimento de um novo tipo de comunidades: as comunidades virtuais.

A integração de espaços e tempos nos ambientes *online*, em especial, nas comunidades virtuais, interfere na maneira de se usar a linguagem. Um exemplo disso é o “internetês”: “uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula” (ROJO, 2009, p. 103). Buzato (2011, s/p) o define como “forma alternativa de grafar o português falado”. Notamos que a própria noção de língua escrita e oral, antes entendidas numa visão dicotômica, é modificada e, nesse caso, se fundem e se interpenetram.

Santaella (2005) fala em hibridização de linguagens (em que as imagens, os sons, as cores, os *links*, *hyperlinks*, os vídeos que também se interpenetram e ressignificam) e no surgimento de novas linguagens, que caracterizam os textos digitais e que, ao mesmo tempo, mobilizam novos modos de pensar, agir, sentir. Para ela, esses novos modos de pensar, agir e sentir, que emergiram com a linguagem digital, são interativos e dialógicos. Nesses termos, não há como pensarmos em novas tecnologias estritamente como uma nova técnica, ou como um novo meio de transmissão de conteúdos preexistentes. “A hipermídia é, na realidade, uma nova linguagem em busca de si mesma” (SANTAELLA, 2005, p. 392).

Para Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens (imagens, sons, *links*, vídeos, cores) dos textos contemporâneos, tanto em ambientes digitais quanto impressos, exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar. Por isso, o leitor assume um novo papel, e esse novo perfil do leitor é influenciado também pelo amplo acesso à informação e pela rápida circulação dessa informação. Bauerlein (2007) afirma que, atualmente, as crianças e os jovens, que convivem mais de perto com computadores, já não leem atentamente e concentradamente textos, eles mais “escaneiam” as informações que lhes interessam, detendo-se pouco no conjunto do escrito. Essas práticas de letramento que exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliam a noção de letramento(s) para letramento(s) digital(ais).

Verificamos que, subjacentes à concepção de letramento digital e do novo *ethos* característico na cultura digital, estão novas práticas letradas (digitais ou não) que demandam um trabalho/discurso participativo, colaborativo e distribuído (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2011), em que os espaços e os tempos se interpenetram. As redes sociais trazem um exemplo claro da potencialidade interativa propiciada pela tecnologia digital. Nesses espaços, é possível e prevista uma participação efetiva entre os usuários. Na verdade, esse é o objetivo das redes sociais: troca, colaboração e construção conjunta.

Apesar de todo esse estudo acerca dos letramentos digitais, que engloba tanto aspectos técnicos quanto cognitivos, estão sendo adotados alguns entendimentos simplistas do conceito. Alguns autores entendem que são as novas tecnologias que determinam o surgimento de uma nova mentalidade e descartam o fato de que o desenvolvimento dos recursos tecnológicos é determinado pelas práticas sociais. A crítica a esse entendimento deve-se ao fato de que, ao tomarem esse entendimento, delegam às tecnologias a “panacéia capaz de consertar os males do sistema educacional” (DWYER *et al.*, 2007, p. 131).

Outra concepção que criticamos refere-se ao entendimento de que o letramento digital acrescenta ao conceito de letramento o uso da tecnologia. Essa percepção, apesar de simplista, não pode ser desconsiderada, ou seja, se letramentos são práticas sociais de uso da escrita e da leitura que têm sentidos específicos, finalidades específicas (dimensão social) e que demandam o domínio da escrita e da leitura (dimensão individual), os letramentos digitais podem ser conceituados da mesma forma, considerando-se a demanda das tecnologias digitais.

No entanto, essa visão tem causado algumas interpretações superficiais em relação ao conceito, pois há alguns entendimentos de que a simples inclusão do recurso digital em um evento de letramento caracteriza o letramento digital. Longe disso, concordamos que os letramentos digitais tanto afetam as culturas e os contextos nos quais são introduzidos, quanto por eles são afetados, de modo que seus efeitos sociais e cognitivos variarão em função dos contextos socioculturais e finalidades envolvidos na sua apropriação. Verificamos que, muitas vezes, o conceito de letramento digital liga-se à habilidade técnica de uso das tecnologias digitais.

De acordo com Coiro *et al.* (2008), a aquisição do letramento digital não pode ser definida pela aquisição da habilidade de tirar vantagem de uma tecnologia específica, mas uma mentalidade e a habilidade de se adaptar continuamente a novas tecnologias e novos letramentos que se difundem no tempo e no espaço.

Em relação às implicações pedagógicas das teorias de letramento digital, destacamos que esses estudos, para além da preocupação com os estudos da linguagem propriamente dita, preocupam-se com as demandas da era digital no campo da educação.

Em muitos casos, observamos que a inserção desses recursos nas escolas não vem acompanhada de mudanças nas perspectivas de ensino. Um dos principais problemas colocados por Lankshear e Knobel (2007) e também presente nas considerações de Warschauer e Ware (2008) é que muitas vezes as pessoas (e também as escolas) trazem para o ciberespaço concepções da mentalidade 1.0⁴, a mentalidade físico-industrial. Isso quer dizer que de nada vale estar conectados se o modelo de mentalidade e o modo de comunicação valorizam a centralização, a produção/inteligência individual e a autoria e conhecimento estão reservados apenas aos especialistas e suas instituições. Agir dessa forma no ciberespaço é diminuir o potencial das novas práticas letradas ali presentes, impedindo a expansão de suas possibilidades de significação.

Estudos a respeito do uso de tecnologias no ambiente escolar revelam exatamente isto: professores e diretrizes trazendo para o ciberespaço concepções da mentalidade 1.0, que confirmam o entendimento de que o conceito de letramento (digital) está ligado apenas à capacitação técnica ou à funcionalidade do indivíduo. Seguindo essa perspectiva, entendem o letramento e as tecnologias digitais também como instrumentos meramente técnicos e desconsideram os aspectos sociais e cognitivos. Por isso, fazem uso das tecnologias digitais para substituir recursos mais antigos e trabalham a linguagem numa perspectiva individualista. Assim como o modelo autônomo de letramento, ligado ao ensino de técnicas de leitura e de escrita e que permanece inerente às práticas escolares (em oposição ao modelo ideológico), o letramento digital permanece vinculado ao entendimento de que o conhecimento técnico dos recursos digitais leva o aluno ao

4 Mentalidade da primeira geração da *World Wide Web* (www), da internet comercial, que preconiza o acesso amplo a informações, caracterizando-se como um espaço de leitura de conteúdos estáticos, pouco interativos.

letramento digital.

As discussões a respeito dos letramentos digitais e da nova mentalidade que se forma a partir do uso das tecnologias digitais têm desafiado as instituições de ensino básico e superior a sair do ensino tradicional, pois o aluno já não tem o mesmo perfil e nos desafiaram a propor um curso voltado para as perspectivas dos estudos de letramento para a era digital de que tratamos. Defendemos que não há mais como fechar nossos olhos para as demandas da sociedade e elaborar propostas de ensino pautadas na transmissão de conteúdos, que se preocupem apenas com o ensino de gêneros institucionalizados que, normalmente, estão veiculados ao papel. Um ensino nesses moldes jamais contribuirá para a formação de um aluno para atuar competentemente na sociedade, pois, fora da escola, o aluno tem acesso à informação, participa de atividades colaborativas, comunica-se em diversas modalidades, produz e divulga textos não escolares. Por isso, não basta inserir as tecnologias na escola. É preciso entendê-las para utilizá-las adequadamente e de forma relevante.

3 Considerações finais

O histórico do termo letramento revelou que seu uso surgiu da necessidade de se adotar um paradigma educacional com enfoque social, uma vez que as práticas de leitura e de escrita deixaram de ser entendidas enquanto fenômeno individual, mas como fenômeno social. Seu conceito liga-se às práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição de habilidades individuais. No entanto, muitos modelos de ensino que se dizem atrelados ao conceito de letramento nada mais fazem que reproduzir metodologias tradicionais, centralizadas no ensino da escrita formal.

Ao refletirmos sobre o letramento na atualidade, verificamos a necessidade de considerar a presença das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas, cujo uso é fruto de demandas sociais e do grande investimento no desenvolvimento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): rede de computadores, banda larga, telefonia móvel, *data show* e *iPads*, entre outros. Essas demandas da sociedade vinculam-se a uma nova mentalidade que se forma e que determinou o que se tem denominado letramento digital: um novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia. Contudo, apesar de estar vinculado ao uso social da fala e da escrita, muitas vezes, o termo é utilizado para denominar práticas que se utilizam da tecnologia, sem que se considerem seus impactos sociais e culturais.

Ao investigarem e analisarem as dificuldades encontradas para sair do ensino tradicional, tanto os estudos de letramento quanto de letramento digital conduzem a uma reflexão sobre os currículos. Para vários autores, a sistematização do currículo tem contribuído para o apego a práticas tradicionais que desconsideram a realidade e a cultura dos alunos. Nesses termos, além de confirmarem a realidade que percebemos no trabalho com formação continuada de professores do ensino básico, que é recorrente também junto aos professores recém-formados, os debates que se estabelecem nesses estudos nos apontam um porquê de o ensino permanecer voltado aos padrões tradicionais das práticas de leitura e escrita mediadas, ou não, por tecnologias modernas.

Apesar das dificuldades apresentadas e ponderando a realidade do ensino, concordamos que é preciso superar essas barreiras e propor atividades pedagógicas que

considerem a realidade dos alunos, levando em conta as teorias de letramento e de letramento digital e não desconsiderando as propostas curriculares. No âmbito dos estudos de letramento digital, todavia, destacamos uma tendência pela defesa de que as novas tecnologias da informação podem transformar esses hábitos institucionais de ensinar e aprender, que vêm sendo discutidos há anos.

Referências

BAUERLEIN, M. *The dumbest generation: how the digital age stupefies young americans and jeopardizes our future: or don't trust anyone under 30*. New York: Tarcher, 2007.

BELL, D. *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books, 1973.

BRAGA, D. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação docente: apontamentos para uma educação 2.0. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-304, 2010.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. *Anais...* São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.

BUZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. *Revista Crop*, Campinas, ed. 12, p. 108-144, 2007.

CASTELLS, M. *Sociedade em rede*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

COIRO, J. et al. Central issues in new literacies and new literacies research. In: COIRO, J. et al. (Ed.). *The handbook of research on new literacies*. Mahwah: Erlbaum, 2008. p. 1-21.

DWYER, T. et al. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1303-1328, 2007.

FANFANI, E. T. Culturas jovens e cultura escolar. In: SEMINÁRIO ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO, 2000, Brasília. *Anais...* Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 15. ed. São Paulo:

Autores Associados, 1986.

INTERNETÊS. Youtube, , 21 set. 2011. Conteúdo da disciplina “Multiletramentos, linguagens e mídias” do curso de Português do Redefor–Unicamp. Realizado e produzido pelo Grupo Gestor de Tecnologia da Educação da Unicamp – GGTE. Roteiro escrito pelo professor Marcelo El Khouri Buzato. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b6_Km4eXmJs>. Acesso em: 24 jun. 2016.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

LINKSHEAR, C. *Literacy, schooling and revolution*. New York: The Falmer Press, 1987.

LINKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practice and social learning*. 3. ed. Buckingham: Buckingham Open University Press, 2011.

LINKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: LINKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007. p. 1–24.

MORTATTI, M. do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

REZENDE, M. V., *Formação Inicial de professores de língua portuguesa para a era digital*. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000203858>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press. University Cambridge, 1984.

TFOUNI, L. *Letramento e alfabetização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

WARSCHAUER, M.; WARE, P. Learning, change, and power: competing discourses of technology and literacy. In: COIRO, J. *et al.* (Ed.). *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 215-240.

Recebido em 23 de março de 2016.

Aprovado em 26 de maio de 2016.