

LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIA

Juliana Leal Facundes (UFT)

juliana_facundes@hotmail.com

Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFT)

RESUMO

Como professores, estamos sempre em busca de formas criativas, interessantes e eficientes de compartilhar conhecimento. Entretanto, nem sempre o que acreditamos ser a melhor maneira de alcançar este objetivo funciona na prática como o planejado, resultando, muitas vezes, em frustrações. Com o advento e a popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade e na escola, tornou-se urgente conceber um meio de utilizar essas ferramentas não com um fim em si mesmas, mas de forma permanente, criativa e que atenda às necessidades do aprendiz. Ocorre, porém, que esta espécie de exigência em adotar a tecnologia como recurso pedagógico parece não ter sido acompanhada do devido treinamento e formação dos professores para tal, ocasionando receio, medo, recusa e resistência em valer-se dessa nova ferramenta em suas aulas. Visando, portanto, estudar as causas desta resistência em utilizar a tecnologia aliada ao ensino, este trabalho buscará oferecer e propiciar a professores uma nova visão do uso significativo das TDICs como suporte pedagógico visando identificar e contribuir para minimizar as causas de tal relutância e para um aumento da confiança, autonomia e independência dos docentes. Tem-se ainda como objetivo incentivar a utilização de TDICs ainda não empregadas pelos professores na escola.

Palavras-chave:

Professores. TDICs. Letramento Digital.

1. Introdução

Em muitos contextos escolares, houve, nos últimos anos, uma grande melhora, em termos de infraestrutura, quanto à aquisição ou fornecimento de tecnologias para uso didático no contexto escolar. Entretanto, ainda são visíveis situações em que alguns professores, mesmo utilizando algumas dessas ferramentas, ainda possuem uma visão tradicional do ensino, centrado em sua própria figura; que usam a tecnologia sem alterar sua abordagem, fazendo com que ela tenha fim em si mesma; ou que mesmo não empreguem as TDICs em suas aulas por se sentirem inseguros ou julgarem desconhecedores de como operá-las ou tornar seu uso um meio de otimizar suas aulas. E mesmo tendo havido um aumento das formações voltadas para o uso das TDICs na escola, muito da tecnologia ainda sequer foi

usado por alunos, e mesmo, por professores, mesmo pela velocidade com que essas novidades são divulgadas no mercado.

Sobre este quadro, Matzen e Edmunds (2007) criticam o caráter unicamente instrucional de algumas formações profissionais para o uso de tecnologias pelo professor, que segundo os autores, seria uma das causas do uso da tecnologia com fim em si mesma e de forma tradicional. Os mesmos autores sugerem que quando eles são munidos de uma visão alternativa do uso da tecnologia, dentro de um contexto instrucional centrado no aprendiz, há uma probabilidade maior de mudanças nas práticas destes educadores com o uso das TDICs.

A preocupação está, segundo Pavanelli-Zubler e Jesus (2016, p. 449), em que “a formação de professores ainda está mais centralizada na formação técnica, sem levar ainda muito em consideração os efeitos sociais da apropriação de TDIC pelos professores.” Em estudo realizado por pelas autoras supracitadas envolvendo sete professores de diferentes áreas do conhecimento que utilizavam de alguma maneira as TDICs, notou – se que, entre os docentes participantes da pesquisa, a partir de seus dizeres, a tecnologia basicamente era usada para atrair a atenção dos alunos ou ilustrar o conteúdo estudado, sem, no entanto, alterar a dinâmica das aulas, que continuavam centradas no professor.

Quando o objetivo em se utilizar a tecnologia nas aulas é simplesmente conquistar a atenção do aluno, admitindo ao mesmo tempo, que aulas sem este recurso são sempre entediantes, as próprias TDICs poderão ser vistas pelo aprendiz, com o passar do tempo, como algo repetitivo e desinteressante. Da mesma forma, se esta ferramenta é empregada para ilustrar conteúdo em aulas expositivas, em que o aluno é meramente expectador e não participa ativamente da construção de seu conhecimento, ela perde o seu potencial de conduzir o aluno “a um estado diferente daquele a que conduzem as praticas de leitura e de escrita dos impressos antes da era da Internet” (PINHEIRO, 2013, p. 226).

É importante que o docente tenha domínio técnico sobre as ferramentas digitais que ele utiliza em sala. Mas mais relevante, é que ele reconheça as possibilidades de usos pedagógicos que as TDICs propiciam. Desde que sejam usadas de forma contextualizadas e integradas com o ensino, elas podem contribuir grandemente para promover uma educação de qualidade (PINHEIRO, 2013).

Seguindo ainda a concepção de que o ensino de qualquer disciplina pode ser maximizado através do uso das TDICs, não com fim em si mesma, mas com um uso significativo, frequente e como instrumento complementar para o reforço de conteúdos estudados, acredita-se que é necessária, por parte do professor, uma postura constantemente reflexiva para que haja uma melhor compreensão de como empreender mudanças reais no contexto escolar, na sua prática docente, a partir da redefinição de sua identidade e reflexão sobre suas crenças quanto ao uso das TDICs como otimizadoras do ensino.

Marzari e Leffa (2013), em estudo realizado com a participação de professores de letras atuantes no ensino básico no Rio Grande do Sul, concluíram que a própria formação na universidade é falha em termos de capacitar os futuros docentes para a utilização significativa das TDICs. O estudo revelou que a tecnologia esteve presente durante a formação destes professores quase sempre através de pesquisas online cujo objetivo era a complementação de conteúdos estudados presencialmente. Nos casos em que foi ofertada disciplina curricular que tratava da tecnologia, os resultados mostraram que a mesma não trouxe novidades quanto ao uso inovador deste recurso. Percebe – se, portanto, que parte da dificuldade de muitos docentes em utilizarem as TDICs é um reflexo de suas experiências de aprendizagem durante a graduação, que não contribuiu com um conhecimento e competência eficazes para o trabalho com a tecnologia.

Esta realidade, no entanto, não é exclusiva da região sul do Brasil, nem limitada a professores de letras. Uma pesquisa empreendida por Gatti e Barreto (2009) analisou currículos e ementas de 165 cursos presenciais de Instituições de Ensino Superior do país nas áreas de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. A análise dos dados constatou números preocupantes: apenas 0,7% das disciplinas obrigatórias nos currículos e emendas dos cursos de Pedagogia analisados tinham relação com a tecnologia. Em relação à Letras e Ciências Biológicas, este número cai para 0,2% e tendo seu nível mais alto nos cursos de Matemática.

Os resultados do referido estudo sugeriram ainda que de uma forma geral, nos cursos de Pedagogia, “nas próprias disciplinas de formação profissional costuma predominar uma abordagem mais genérica das questões, antes que a sua articulação com as práticas educativas” (GATTI; BARRETO, 2009, p.122), e que os conteúdos específicos das matérias que serão ministradas em sala de aula nas escolas não são objeto dos cursos de forma-

ção inicial docente e ainda que as ementas registram “preocupação com teorias que tem pouca ou quase nenhuma relação com ações pedagógicas” (GATTI; BARRETO, 2009).

Ainda segundo o referido estudo, mesmos nos cursos de Matemática pesquisados, dentre os quais apenas um não possuía disciplina relacionada aos conceitos de computação, quando aquela se tratava do uso deste para a educação, apenas 29% dos cursos apresentava tal disciplina e mesmo assim, segundo as autoras, as ementas “mostram mais uma discussão sobre a utilização dessas tecnologias do que a sua aplicação propriamente dita” e “(...) apenas discutem, teoricamente, a informática no ensino”, o que certamente não “são suficientes para uma futura prática docente com utilização das novas tecnologias” (GATTI; BARRETO, 2009, p.144).

Percebe – se, a partir destes estudos, a complexidade que envolve as ações pedagógicas do professor em sua prática diária e como fatores como a formação profissional podem influenciar diretamente suas competências e habilidades, seja para o uso de recursos não digitais, quanto tecnológicos.

2. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)

Com a popularização do acesso às novas TDICs, se tornou impossível ignorá – las. Estamos conectados como nunca antes. Realizamos, ao longo do dia, diversas atividades que envolvem, de alguma maneira, a tecnologia. Ler e responder e-mails, acessar as redes sociais, assistir e baixar músicas e vídeos online são apenas alguns exemplos de práticas de leitura e escrita realizadas através dos mais variados aparelhos digitais. Araujo e Piniheiro (2014, p. 293) confirmam esta premissa afirmando que “práticas de leitura e escrita com o uso das tecnologias digitais estão presentes em diversas situações cotidianas” e em ambientes variados, seja em casa, na escola ou no trabalho.

No espaço escolar, por exemplo, recursos como projetor, laptop e laboratório de informática estão entre alguns dos equipamentos disponíveis para utilização pelos professores e Xavier (2013, p. 43), acrescenta que “há uma notável receptividade às sugestões de soluções digitais que levem a melhorias nas ações pedagógicas com reflexos diretos no desempenho dos alunos.” Entretanto, não parece ainda haver uma utilização em grande escala desses recursos como instrumentos pedagógicos por parte dos professores.

Segundo Palfrey e Gasser (2008), muitas escolas ainda não compreendem a conexão entre como os alunos aprendem de um modo geral na era digital e seus próprios objetivos. Entretanto, acredita – se que a dificuldade do sistema educacional está em reconhecer a necessidade de reformular o ensino na era digital no sentido de trazer para a sala de aula os recursos utilizados pelos alunos em contextos de lazer e entretenimento pessoal e reconfigurar o seu uso para o contexto pedagógico.

Parte da razão pode ainda estar ligada à falta de domínio técnico da tecnologia e de conhecimento sobre como utilizá-la de forma crítica e inovadora, por parte do professor. Conhecimento, este, que grande parte dos alunos possui. Sobre isso Allen (2010) comenta que em ambientes online, os alunos de hoje estão expostos a altos níveis de estímulo sensorial e aprendem experimentando. Eles não leem instruções de como jogar no computador, por exemplo, mas pela imersão no mundo virtual e aprendem pela tentativa e erro. E aprendem fácil e rapidamente.

Por outro lado, grande parte dos professores aprendeu a enviar e-mails, criar perfis em redes sociais e a baixar e usar aplicativos bem mais tarde que aquele grupo e com mais dificuldades. Mesmo compreendendo que muitos destes recursos facilitaram a vida de todos, permitindo, por exemplo, a leitura de jornais e o contato com amigos e familiares por meio de mensagens e ligações de áudio ou vídeo a qualquer hora do dia, muitos educadores ainda não se sentem confortáveis ou sentem dificuldade em se adaptar a esta nova realidade que se apresenta.

Além disso, Freitas (2010, p. 348) agrega ainda a ideia de que “hoje o aluno não vê mais o professor como um transmissor ou a principal fonte de conhecimento, mas espera que ele se apresente como um orientador das discussões travadas em sala de aula (...).” E esta nova atitude do aprendiz diante do educador é muitas vezes vista por este como uma ameaça ou uma intimidação. Palfrey e Gasser (2008) ratificam este pensamento ao afirmarem que muitos professores se preocupam de que talvez suas práticas estejam desalinhadas em relação aos alunos que ensinam, os “Nativos Digitais”, e que o conhecimento e habilidades transmitidos ao longo do tempo estejam se tornando obsoletas.

Ao invés de insegurança ou da adoção de uma postura autoritária, os referidos autores sugerem que professores “imigrantes digitais”, “forçados” a readequarem suas práticas e suas vidas em ambientes de imersão digital, devem aproveitar a criatividade e extrema facilidade com que o Nativo Di-

gital aprende e permitir que ele seja um guia nessas novas práticas com os recursos digitais, que ele seja parte do time que busca soluções criativas para questionamentos, problemas e dúvidas que surjam ao longo do processo de letramento do professor e mostre a ele, neste trabalho em conjunto, como estes recursos funcionam, prezando, assim, pelo diálogo e pela desierarquização dos papéis destes atores, quebrando a ultrapassada visão de que professor ensina e aluno aprende e o contrário é impossível.

É inegável o papel que pode ser desempenhado pelas tecnologias na transformação dos modelos tradicionais de educação para um novo modus de aprender e ensinar mais horizontal, aberto para outros componentes que são aportados pela vida social e pelo cotidiano. Aprender e ensinar podem ser uma atividade lúdica, se os atores do processo ensino-aprendizagem souberem tirar proveito dessas vantagens reveladas pela internet. A viragem de um modelo a outro, no entanto, exige mais do que a existência da tecnologia, pois é imprescindível a preparação e formação dos imigrantes digitais (a maioria dos educadores). (SILVA, 2016, p. 399, 400)

A autora acima defende que uma pedagogia para o século XXI não pode estar desconectada, visto que nossos educandos são agora típicos nativos digitais. Diante deste fato, o fazer pedagógico ganha novas dimensões e desafios na sociedade em rede, no sentido de orientar os aprendizes internautas para que eles consigam usufruir das vantagens tecnológicas com responsabilidade pessoal e social, ampliando sua autonomia na construção do conhecimento, única ponte que os alçará à condição de transformadores da realidade que os cerca (SILVA, 2016).

Para Freitas (2010, p. 348), “a possibilidade de pesquisar, ler e conhecer sobre os mais variados assuntos navegando na internet confere ao aluno um novo perfil de estudante, que exige também novo perfil de professor.” E por isso é necessário que o professor esteja atento “a essa nova fonte de informações para transformá-las, junto com os alunos, em conhecimento” (FREITAS, 2010, p. 348).

É importante que o professor busque a constante capacitação profissional para o uso das novas ferramentas que se apresentam disponíveis e adaptáveis; que ele pesquise e busque o conhecimento, reconhecendo – se em eterna e permanente condição de aluno; e que reflita sobre as múltiplas e variadas possibilidades de didatizar as ferramentas digitais com o intuito de promover uma maior dinamização de suas aulas e de contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Docentes, necessitam ainda, segundo Allen (2010), observar os alu-

nos em seu ambiente natural de aprendizagem e se questionar sobre o que funciona para eles, o que os fascina, em que estão interessados, sobre o que tem curiosidade e estes elementos forem identificados, aqueles poderão mais facilmente trazer para a sala de aula estratégias e planejar aulas que realmente façam sentido para essa geração de nativos digitais.

Entretanto, é importante que o educador tenha em mente que é necessário muito mais que apenas identificar que recursos tecnológicos e que processos o aprendiz utiliza, ou mesmo de que forma o aluno aprende em ambientes virtuais. Palfrey e Gasser (2008) alertam que a diversão nunca deve ser o único motivador do uso da tecnologia no ensino, mas este só faz sentido se o professor compreender como o uso das TDICs podem se alinhar aos nossos objetivos pedagógicos.

Além disso, o celular, já amplamente utilizado pelos alunos, dentro e fora da escola, para a prática de leituras e escritas de seu interesse, também poderia ser mais bem aproveitado em favor da aprendizagem. Sobre esta realidade, Xavier (2013) assevera que o desafio da escola atualmente está não mais em persuadir seus atores a utilizarem os recursos digitais, mas em prepará-los para alinhar sua estrutura física, seu modelo de gestão escolar e a prática pedagógica de seu corpo docente às possibilidades diferenciadas de aprendizagem a partir dos novos recursos digitais.

Pensando neste contexto, Ribeiro (2016) propõe seis atitudes essenciais para se chegar a uma utilização relevante das TDICs pelo professor, sendo a primeira delas a vontade ou necessidade de aprender. Segundo a autora, a curiosidade para saber mais, saber como usar, pode levar ao interesse em adaptar, melhorar e criar; a segunda atitude é usar e conhecer o funcionamento das tecnologias para que visualize os usos pedagógicos de tais recursos.

O terceiro comportamento é relacionar, no sentido de fazer conexões entre os objetivos ou conteúdos da aula e o método de ensino com emprego da TDIC; o quarto é experimentar, testar, ajustar e verificar a receptividade de um plano de aula que englobe um recurso digital; avaliar é apontado como o quinto ato e verificar se há ganho na utilização de dado recurso e avaliar a experiência; e a sexta postura se relaciona com a gestão do tempo de trabalho, ou seja, é necessário repensar a administração do tempo de planejamento de aulas, lançamentos de notas e até mesmo da montagem de um recurso pelo docente, para uma melhor visão de como a tecnologia pode ajudar o processo de ensino aprendizagem (RIBEIRO, 2016).

Bitner e Bitner (2002) também discorrem sobre fatores decisivos para a integração da tecnologia em sala de aula. São eles: medo de mudança, treinamento, uso pessoal, modelos de ensino, fins de aprendizagem, clima, motivação e suporte. Segundo os autores, a utilização de novas tecnologias traz mudanças na metodologia empregada em sala e ajuda os professores a superar o medo, isto é crucial para o sucesso no uso das TDICs.

3. Formação Profissional

Treinamento e formação de professores para o uso das TDICs e o aproveitamento das próprias habilidades que os docentes têm com alguns aparelhos também pode ajudar a desenvolver novas formas de empregar a tecnologia em sala, sempre tendo com fim a aprendizagem; e a escola deve ser um ambiente de motivação, suporte e de experimentação, onde erros e falhas poderão ocorrer, mas serão vistos como um evento positivo e necessário para que se possa aprender e a evoluir sem perder o respeito dos demais (BITNER; BITNER, 2002).

Quando o professor reconhece a transitoriedade e dinamicidade do conhecimento, torna – se mais fácil aceitar a necessidade de estar em constante aprendizado, renovação e mudança. Não se pode achar que após a graduação, o saber sobre determinada área está plenamente construído e acabado, pois “educador é aquela pessoa que tem de estar sempre aberta ao novo, para investigá-lo e ver o que ele representa para o conhecimento e para a aprendizagem” (FREITAS, 2010, p. 349). Para Xavier (2013),

(...) a escola deve não apenas estimular e ensinar aos aprendizes a inovar, como ela mesma precisar despertar para a urgência de estar sempre se renovando para reafirmar sua real função social, qual seja, visualizar necessidades, propor soluções inovadoras e preparar os aprendizes para implantá-las. (XAVIER, 2013, p. 7)

“Professores que realizam desenvolvimento profissional empreendem uma gama mais variada de práticas de ensino e tendem a cooperar mais com outros professores” (OECD, 2009, p.88). Percebe – se, portanto, a importância de se investir ainda mais em formações com foco em letramento digital para professores, não apenas teóricas, mas funcionais e práticas, que forneçam modelos aos professores, de como os recursos digitais podem ser utilizados de forma dinâmica, interessante, sem um fim em si mesmo, mas a contribuir com uma otimização do ensino.

Para formar futuros professores para o trabalho com nativos digitais faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o do aluno, e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece. (FREITAS, 2010, p. 349)

Xavier (2011) ratifica este pensamento ao defender a necessidade do docente rever seus conhecimentos tecnológicos para manter-se em nível razoável e não ser pego despreparado no que se refere ao domínio do funcionamento de programas e aparelhos digitais. Segundo o autor, a frustração do aprendiz hoje será maior se sempre “tiver que assumir a posição de professor quando houver necessidade de manusear equipamentos digitais no espaço de educação formal como em uma sala de aula presencial, por exemplo” (XAVIER, 2011, p. 10).

Levando em conta este contexto, uma formação profissional com ênfase não apenas no letramento digital, mas em como utilizar significativamente a tecnologia como recurso pedagógico, pode resultar em uma maior integração da tecnologia no contexto de sua prática docente e ao mesmo tempo oferecer mais oportunidades de aprendizagens para os alunos através da diferenciação das aulas. É o que também defendem Palak e Walls (2009) (sobre formação profissional, falar se isso já ocorre na UFT em que disciplinas e na UEMA quando eu estudava).

A questão que se levanta, no entanto, é: como deve ser esta formação profissional voltada para o uso da tecnologia? Qual deve ser o seu foco? Freitas (2010, p. 345) observa que durante a graduação “estuda-se sobre a informática na educação, mas não se forma o futuro professor, trabalhando seu letramento digital ou envolvendo-o em atividades de efetivo uso do computador-internet como instrumentos de aprendizagem”. A autora defende ainda que

(...) Se o desejável é que os professores integrem computador-internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital, é preciso ir muito além. Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais (FREITAS, 2010, p. 340)

Para ir muito além, parece ser necessário muito mais que formações com ênfase em teorias e instruções de uso das TDICs. Faltam talvez “mode-

los”, adaptados a determinado contexto, de como adaptá-las para práticas centradas no aluno. Palak e Walls (2009) argumentam que as formações profissionais relacionadas ao uso da tecnologia devem ajudar os professores a trabalharem em torno das limitações das condições do contexto em que se inserem, ao invés de construir e propor um modelo único que se aplique a qualquer realidade.

Alvarenga (2014) lembra que qualquer programa de formação de professores deve ser pensada levando em conta o contexto em que o público alvo está inserido. Aqueles com foco no letramento digital, por exemplo, deve ser desenvolvido considerando as experiências dos professores com a tecnologia. Segundo a autora,

Programas de formação de professores atingirão mais plenamente os seus objetivos se eles considerarem todas as variáveis possíveis, como aquelas que caracterizam esses professores, permitindo saber, por exemplo, se eles utilizam tecnologias para fins pessoais, se já participaram de cursos de formação e como percebem a preparação e motivação para integrar recursos tecnológicos às suas aulas. (ALVARENGA, 2014, p. 54)

Alvarenga (2014) complementa que é importante conhecer o perfil dos professores e suas condições de trabalho ao se pensar em um trabalho de capacitação para o uso didático e avaliação de softwares educativos, se o objetivo for que eles se apropriem mais efetivamente desse recurso tecnológico.

4. Letramento Digital

Souza (2007) compreende letramento digital como

(...) o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (SOUZA, 2007, p. 60)

Para Xavier (2011, p. 6), letramento digital “significa o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicos de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins”.

Lankshear e Knobel (2008), para os quais ‘letramento’ deve ser en-

carado no plural, defendem que o termo, no sentido de codificação e decodificação não é o letramento que confere acesso à aprendizagem que conta para o sucesso escolar. Essa visão de que saber ler e escrever são suficientes para que alguém possua todas as habilidades e conhecimentos necessários para as mais diversas práticas em que estarão envolvidos nos mais diversos contextos certamente encontra-se superada.

Em consonância com os autores supracitados, Soares (2002, p. 144) defende a ideia de “letramentos”, no plural, “pela imprecisão que, na literatura educacional brasileira, ainda marca a definição de letramento, imprecisão compreensível se se considera que o termo foi recentemente introduzido nas áreas das letras e da educação” e define o termo como

(...) um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (SOARES, 2002, p.151)

Para Soares (2002), várias vantagens advêm dessa pluralidade de práticas de leitura e escrita envolvendo a tecnologia. Nas palavras da autora,

(...) a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p. 152)

SOUZA (2007, p. 58) cita Smith, que no ano 2000 afirmou que determinar quem é letrado digital é uma tarefa complexa, “e inclui não apenas o conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, mas também um conhecimento crítico desse uso”. Em complemento, Araujo e Pinheiro (2014), ao comparar sociedades letradas em termos de práticas de escrita e sociedades digitalmente tecnologicadas, sustentam que não se poder afirmar que uma pessoa possui grau zero de letramento digital, pois mesmo aqueles que não fazem uso efetivo das práticas de letramento digital, participam de eventos de letramento digital.

Para Marzari e Leffa, o letrado digital

(...) não apenas (re)conhece os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, durante sua atuação didático-pedagógica, mas principalmente se apropria deles, utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa e, ao fazê-lo, ensina seus alunos a ler e a escrever em um ambiente diferente – o digital, que requer novas práticas de leitura e escrita, decorrentes da substituição do pa-

pel (texto impresso) pela tela (texto digital). (MARZARI E LEFFA, 2013, p. 4)

Partilhando de entendimento similar, Freitas (2010, p. 340) acrescenta que o letrado digital é aquele que se apropria “crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente”. Para Xavier (2011, p. 6), ser “letrado digital exige do sujeito modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais. Ele utiliza com facilidade os recursos expressivos como imagens, desenhos, vídeos para interagir com outros sujeitos” e dessa forma, “o grau de letramento digital do sujeito cresce à medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas” (XAVIER, 2011, p. 6).

No entanto, em contextos escolares, ter conhecimento e habilidades no uso de tecnologias pode não ser garantia de uma mudança de práticas pedagógicas e na aprendizagem, pois a implementação de uma prática com o uso da tecnologia depende de vários fatores, entre eles, a vontade do docente. Sobre este cenário, Freitas (2010, p. 340) declara que “escolas equipadas com computadores e acesso à internet e professores egressos de cursos básicos de informática educativa não têm sido suficientes para que se integrem os recursos digitais e as práticas pedagógicas”.

É a partir desta competência, capacidade e práticas de uso dos meios digitais que professores, segundo Bitner e Bitner (2002), com foco constante na aprendizagem dos alunos, devem procurar meios de integrar a tecnologia ao currículo. Um desses meios pode ser o uso do conhecimento crítico, por parte do professor, em identificar e conhecer os recursos pelos quais os alunos tenham afinidade e transformá-los, adequando – os para o contexto educacional e pedagógico e assim contribuindo para uma mudança positiva nas aulas e ao mesmo tempo, desenvolvendo a própria capacidade reflexiva do educador. Nota-se, portanto, que para que ocorra um uso real e significativo da tecnologia em contextos de ensino – aprendizagem, muitos elementos e atores estão envolvidos.

Um outro fator importante diretamente relacionado à práxis docente é capacidade de autorreflexão do professor acerca de seus conhecimentos e prática. Acredita – se que professores reflexivos e que reconhecem a necessidade de mudança em sua prática a partir de uma inquietude constante, no sentido de se autoavaliar e de ponderar acerca das necessidades dos alunos e do ensino, são capazes de incluir a tecnologia como uma ferramenta pe-

dagógica em sala.

Mas se se acredita que a tecnologia pode facilitar o trabalho do professor e ajudá-lo a alcançar os objetivos finais a que se propõe, muitas vezes torna-se quase impossível compreender os empecilhos que se estabelecem no caminho e que muitas vezes impedem que tais propósitos sejam alcançados.

Para Marzari e Leffa (2013, p. 3), um dos obstáculos é a falta de tempo. Segundo os autores, “parece não haver tempo suficiente, principalmente por parte de professores, para aprenderem a lidar com tanta inovação de uma só vez.” Por vezes, em virtude de uma sobrecarga com aulas e planos de aulas, digitação de diários e correção de provas, professores acabam por dispor de pouco tempo livre para investir em sua própria aprendizagem, reciclagem e em uma inovação das técnicas e da metodologia adotada. Os supracitados autores reforçam ainda que “a grande maioria desses profissionais não se sente digitalmente letrada, porque, ao longo de sua formação, praticamente não teve acesso a práticas de leitura e escrita propiciadas pelos usos do computador e da internet” (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 3).

Outro empecilho pode estar relacionado à própria personalidade do professor. O fato de muitos educadores serem “imigrantes digitais” não justifica a desnecessidade de aprender a utilizar estes novos recursos que se apresentam à realidade educacional atual. Se não houver vontade e iniciativa do educador em implementar mudanças, elas certamente não ocorrerão. Para Ribeiro (2016),

Qualquer movimento será impossível se faltar ao professor a vontade de aprender os usos e as práticas que as tecnologias digitais envolvem. (...). O “interesse” nos moverá na direção de qualquer dispositivo. Ou a necessidade, em segunda instância, quando já não há mais como desviar ou evitar. (...). O interesse e a curiosidade para saber mais, para saber sempre, saber como funciona, como se usa... podem levar ao interesse por saber como se emprega, como se adapta e como se melhora. E para além disso, o movimento seguinte, que é o de autoria, o de criação, na adaptação de um uso para outro, de uma finalidade para outra. (RIBEIRO, 2016, p. 100)

A supradita autora ainda sugere a necessidade de o professor ser usuário dessas tecnologias. Se ele conhece e faz uso destes recursos fora da escola, as chances de repensar e alinhar os seus usos para os objetivos e finalidades de uma aula tornam – se maiores. Já o contrário pode ser preocupante, uma vez que professores que não realizam práticas de letramento di-

gital, que não conhecem as funcionalidades de aplicativos ou recursos de computador e celular, por exemplo, dificilmente conseguirão visualizar usos pedagógicos dessas possibilidades (RIBEIRO, 2016).

Para Bitner e Bitner (2002) o mais crucial e determinante fator para o sucesso do uso da tecnologia na sala de aula é o professor. Segundo eles, mesmo que a atenção em escolher o recurso apropriado para uma turma seja um pré-requisito, é a habilidade e a atitude do professor que determina a efetividade da integração tecnológica no currículo. Professores devem aprender a usar a tecnologia e devem permitir que ela mude o presente paradigma de seu ensino, mesmo sabendo que nem sempre esta tarefa é fácil, mas muitas vezes intimidadora, ameaçadora.

5. Considerações finais

Portanto, o conceito de letramento digital engloba elementos variados, sobre os quais a literatura não chegou a um consenso. Acredita – se que, além do conhecimento, habilidade e a disponibilidade dos recursos digitais, uma mudança ou evolução de práticas de ensino e aprendizagem necessita estar alinhada com uma identidade dos atores envolvidos e suas crenças, as quais, no cenário de ensino – aprendizagem, devem visar como fim último a aprendizagem, para que assim, as novas tecnologias sejam usadas de forma criativa, inovadora, e consistente com os objetivos mais importantes de qualquer ensino. É necessária, ainda, uma discussão acerca das crenças e identidade, estreitamente ligadas às práticas docentes e vistas como fundamentais para compreender e empreender mudanças no processo de ensino – aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, Richard Howell. Understanding the Dynamics of the “XYZ”. Era of Education. In: *High-impact teaching Strategies in the “XYZ” era of education*. Boston: Allyn& Bacon. 2010.

ALVARENGA, Cacilda Encarnação Augusto. A contribuição do conhecimento das crenças de autoeficácia no processo de integração das tecnologias de informação e comunicação com a prática pedagógica. In: *Psicologia: Ensino & Formação*, vol. 5, no. 2, p. 38-59, 2014.

ARAÚJO, Júlio; PINHEIRO, Regina Claudia. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Orgs.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas-SP: Pontes, 2014. p. 293-320

BITNER, Noel; BITNER, Joe. Integrating technology into the classroom: eight keys to success. In: *Journal of Technology and Teacher Education*: Society for Information Technology & Teacher Education, Waynesville, NC, USA, v. 10, n. 1, p. 95-100, 2002.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-2, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (Orgs) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Eds.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang Publishing, 2008.

MATZEN, J. Nita; EDMUNDS, Julie. A. Technology as a catalyst for change: The role of professional development. In: *Journal of Research on Technology in Education*, 39(4), p. 417-30, 2007.

MARZARI, Gabriela Quatrin; LEFFA, Vilson José. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. Tear: In: *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2013.

OECD. Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes. In: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, 2009. Disponível em < <http://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>> Acesso em mar 2018.

PALAK, Deniz; WALLS, Richard.T. Teachers' beliefs and technology practices:A mixed methods approach. In: *Journal of Research on Technology in Education*, 47(4), p. 417-41, 2009.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. New York, Basic book, 2008. 335pp

PAVANELLI-ZUBLER, Éliidi Preciliana; JESUS, Danie Marcelo de. As TDIC e seus usos no espaço das escolas públicas: o que dizem os professores? In: *Calidoscópio*. Vol. 14, n. 3, p. 448-57, set/dez 2016.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Gêneros no mundo digital: um meio de “transdisciplinarizar” a escola. In: BAZARIM, Milene; GONÇALVES, Adair Viera (Org.). *Interação, Gêneros e Letramentos: A (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2013. p. 221-35

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 91-111, jul./dez. 2016.

SILVA, Rosane Leal da. Os desafios à educação na era digital: do paradigma da reprodução ao desenvolvimento da autonomia do educando. In: *Anais do II Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura*, p. 392-400, set. 2016.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-60, dez. 2002.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital e formação de professores. In: *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. In: *Calidoscópico*. Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. In: *Revista (Con)texto Linguístico*, v. 7, p. 42-61, 2013.