

Me. Rogério Gusmão
Me. Igor Tairone Ramos dos Santos
Dra. Denise Aparecida Brito Barreto

Atos de currículo na Cibercultura: a urgência do Letramento Digital Crítico.





Atos de currículo na Cibercultura: a urgência do Letramento Digital Crítico.

A revisão de literatura proposta neste artigo teve como objetivo analisar a importância do letramento digital crítico no contexto da cibercultura e na perspectiva de um currículo pulsante que, na busca incessante pela atribuição de sentidos, é pautado na interação de todos os atores envolvidos com as questões curriculares. O estudo revelou que, embora os processos educativos tenham sido amplamente beneficiados com as potencialidades do digital em rede, os vieses manifestos acabam por exigir constantes posicionamentos críticos de todos os atores envolvidos nos processos educacionais. A exclusão digital, a manipulação de dados pelas grandes plataformas, a dependência digital e os pacotes tecnológicos milagrosos foram alguns dos problemas evidenciados neste artigo e que endossaram a necessidade de um letramento digital crítico que, extrapolando o uso das ferramentas e do hipertexto, estimulem os debates que permeiam o uso saudável e ético das tecnologias digitais, a seleção de conteúdos apropriados e a provocação para posicionamentos ideológicos/políticos sobre a própria prática.

Rogério Gusmão
Igor Tairone Ramos dos Santos
Denise Aparecida Brito Barreto



Considerações Iniciais

É inegável que os avanços tecnológicos, intensificados com a multiformidade do digital em rede, vem transformando todas as esferas da vida em sociedade, promovendo inovações disruptivas em diversas áreas, inclusive

na educação. As múltiplas formas e meios de acessar o ciberespaço⁶, bem como a democratização dos novos acervos culturais emergentes da cibercultura⁷, vem estimulando uma nova forma de enxergar o flexo mundo que vivemos. Este novo cenário tem sido capaz de afetar os sujeitos que habitam este ciberespaço, influenciando os seus pensamentos, ações, desejos e interesses.

Neste contexto, entre muitos desafios enfrentamos pela educação, evidenciamos a necessidade por novos ambientes pedagógicos interativos e colaborativos, congruentes com a mobilidade ubíqua e os múltiplos letramentos. A pluralidade das novas mídias e gêneros textuais presentes na cultura contemporânea e as inúmeras possibilidades da linguagem como marca latente do hipertexto vêm instituindo a necessidade de um leitor ubíquo, imersivo e autônomo, capaz de posicionar-se criticamente diante do mundo, da informação e dos seus próprios atos frente à cultura digital.

O avanço das tecnologias no âmbito da educação vem sendo cercado por relevantes transformações na forma com que os atores educacionais lidam com o mundo, consigo mesmos e com a própria aprendizagem. A interferência das novas tecnologias digitais sobre a educação pode ser vista no remodelamento das práticas sociais e dos processos comunicacionais, impactando diretamente no estabelecimento de novos gêneros discursivos, marcados pela multiformidade de linguagens e de culturas.

Paralelamente, não obstante do contexto tecnológico, o sistema educacional atual vem sendo marcado por uma notória insuficiência em resolver problemas inerentes à contemporaneidade. Entre muitos desafios da educação, evidenciamos a limitação e inflexibilidade do currículo como marca

⁶ “É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999. p. 17).

⁷ “Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999. p. 17).

de uma estrutura estancada na disciplina e , muitas vezes, amparada na decisão de pessoas alheias às singulares de cada localidade. Assim, pautados nas ideias de Macedo (2013), apresentamos nesta pesquisa, o currículo como um ato, uma criação, um acontecimento, um modo proposito de pensar em “ações instituintes” (MACEDO, 2012, 2013) dos praticantes culturais. Para o autor, o currículo no mundo contemporâneo, como ato, vive (in)tensamente um início instituinte que acontece “nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias (...)” (MACEDO, 2012, p. 14). Neste sentido, o autor afirma que:

Levando em consideração que o currículo tem sido predominantemente pensado como um artefato vocacionado para a prescrição e para a restrição, e assim tem se naturalizado entre nós, apesar de belas ideias curriculares, nossos argumentos têm a intenção de provocar, acrescentar e fazer entrar no debate do campo curricular um conceito que nos ajuda a forjar compreensões e intervenções capazes de agregar mais política, mais cultura e mais *práxis*⁸ ao campo curricular (MACEDO, 2013, p. 15).

Considerando que o processo educativo é complexo, singular, multirreferencial e marcado por variáveis pedagógicas e sociais distantes de metrificações, compreendemos que o currículo não pode ser estruturado fora de uma interação dialógica que compreenda o processo de ensino-aprendizagem em total consonância com a vida, valendo-se das experiências, vivências, contextos, peculiaridades e da cultura. Desta forma, basearemos este estudo na compreensão dos atores educacionais como atores curriculantes que demandam uma atuação efetiva nos processos educativos, de forma crítica

⁸ “Entendemos *práxis* como a ação transformadora de sujeitos sociais que, ao transformarem realidades, transformam-se neste mesmo processo. Acrescente-se o caráter valorativo político-emancipacionista que aí deve se implicar” (MACEDO, 2013, p. 15).

e reflexiva, levando em consideração os contextos ciberculturais e o letramento digital crítico.

Desta forma, o objetivo deste artigo é analisar a importância do letramento digital crítico no contexto da cibercultura e na perspectiva de um currículo pulsante que, na busca incessante pela atribuição de sentidos, é pautado na interação de todos os atores envolvidos com as questões curriculares. Para tal, pautamos a metodologia numa revisão bibliográfica através da coleta de informações baseada na síntese das concepções teóricas de três pilares e seus autores: atos de currículo (Macedo), cibercultura e tecnologia digital na educação (Bonilla, Lemos, Lévy, Pretto, Santaella e Santos), letramento digital crítico (Anecleto, Motta e Takaki).

Atos de currículo na Cibercultura

Partindo da análise do currículo moderno como um dispositivo que não se adequa à conjuntura atual, apreendemos que este modelo curricular tem se limitado ordinariamente a uma concepção pedagógica restrita às macro-instituições. Tais estruturas, comumente, definem, roboram, avaliam e pleiteiam políticas de currículo pouco assertivas na cobertura das carências e premências da educação. Neste contexto, Macedo (2011, p. 34-35) afirma que:

O currículo como nós conhecemos e experimentamos predominantemente, na sua versão moderna, portanto, consolidou-se na virada do século XIX para o século XX, em torno de um círculo coerente de saberes, bem como de uma estrutura didática para sua transmissão, desaguando no conceito de enciclopédia, como uma certa educação geral. Para o professor António Nóvoa, por exemplo, apesar de todas as inovações que ocorreram ao longo do século XX, esse círculo e essa estrutura mantiveram-se relativamente estáveis e se revelam incapazes de responder às novas necessidades educativas.

Entretanto, face à realidade vigente de um mundo relacional, conectado, pulsante em diversidades e transformações aligeiradas, o currículo vem sendo deslocado de um ordinário documento inerte para a composição duma obra criada singularmente, viva em sentidos e valorosa nos saberes da experimentação. Como ato, entre movimentos rizomáticos⁹ e decolonizadores¹⁰, o currículo vai se plasmando numa referencialidade glocal¹¹, com características próprias, singulares e potentes para a compreensão da cultura contemporânea e para construção de novos saberes. Vivemos num mundo progressivamente conectado, realçado por uma ampla diversidade que trafega em rede. É diante deste fato que o currículo necessita ser deslocado da condição rígida, para assumir um caráter aberto ao diálogo.

A partir de tal concepção, entendemos que as políticas de currículo carecem de ressignificação para que sejam capazes de perceber que a singularidade curricular habita entre os atores fazedores do ensino e aprendizagem. É deste modo que se torna possível abandonar a massacrante lógica da disciplina, da padronização e departamentalização hierárquica, para então, dar espaço ao currículo nômade, acontecimental¹² e experiencial. Nessa linha de pensamento, afirma-nos Macedo (2013, p.23-24):

Mas o contemporâneo do currículo, como emergência de temporalidades e intenções (in)tensamente relacionais está “junto e misturado”. Muitas faces da reificação curricular se plasmam e se transmutam em meio às emergências de um contemporâneo instituinte de currículos outros, sem qualquer ilusão de que afastamos de forma significativa as

⁹ O conceito de rizoma surge com Deleuze e Guattari (‘ Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia’, 1995, vol. 1) em oposição à forma positivista de se conceber o mundo e à fragmentação da realidade.

¹⁰ O pensamento decolonial intenciona se desprender do entendimento de um único mundo possível e se abre para uma pluralidade de caminhos e vozes.

¹¹ Neologismo derivado da fusão dos termos global e local.

¹² Macedo (2016) propõe um currículo acontecimental como um sistema aberto que abarca o movimento dos atos de currículo enquanto fonte de diferença e saberes formativos possíveis, diante do surpreendente, do oportuno e do inesperado.

homogeneizações que há séculos fazem do currículo uma máquina de pasteurização, hierarquização e exclusão.

Para além do nível sociotécnico, as questões curriculares aqui ponderadas demandam a formação ética, política, estética e cultural do sujeito, onde os conhecimentos das ciências vão, necessariamente, se articular com as experiências dos atores curriculantes, aqueles que, segundo Macedo (2013), em alguma medida, contribuem com a criação e qualificação dos atos de currículo. Para o autor, seja a mãe de um aluno que busca informações sobre os conteúdos ensinados ao filho, seja o professor que avalia a pertinência dos assuntos, seja o aluno que indaga a relevância das matérias ou o especialista que conduz as grandes políticas de currículo, são todos, sem exceção, curriculantes e instituintes dos atos de currículo.

Desse modo, entendemos que a legitimação do currículo pelas instâncias científicas e acadêmicas é insuficiente, posto que os atos de currículo instituem movimentos interativos e relacionais que se deslocam para o processo cotidiano de construção e invenção. Por isso, vislumbramos o estabelecimento do campo curricular ao passo que os saberes são implementados, organizados e avaliados. Através deste fluxo de saberes, obtendo aportes que embasem a mediação como processo capaz de qualificar o outro, o processo formativo ocorre se, e somente se, o outro relate e revele sobre os seus singulares processos de aprendizagem (MACEDO, 2013).

Acrescentamos que um ato de currículo não é, por si só, formativo, uma vez que nem todo conteúdo de saber é legítimo. De outro modo, exige-se que, para tal, os atores se reconheçam nos saberes propostos pelo processo formacional, isto é, “a formação é irremediavelmente do âmbito da experiência de quem, como sujeito social, encontra-se na aventura pensada que é aprender, subjetivando-a, valorando-a. Até porque, sempre, para alguém, em algum lugar, nem toda aprendizagem é boa” (MACEDO, 2013, p.43).

Ao inserirmos os debates que permeiam os atos de currículo na cibercultura, concordamos com Santos e Weber (2013) ao afirmarem que esta cultura contemporânea revela diversas formas de se estar no ciberespaço com o que é próprio do humano: valores e crenças, bem como as suas técnicas, práticas, atitudes e navegações. As expressões utilizadas na Internet são expressões dos próprios sujeitos, com todas as contradições da sua realidade. As tecnologias digitais conectadas em rede não são atores independentes e isolados da sociedade e da cultura, “o ser humano não pode estar separado de seu ambiente material, por meio do qual atribui sentidos à sua vida cotidiana” (SANTOS; WEBER, 2013, p. 43).

A cibercultura estimula a instituição de atos de currículo através de novas possibilidades educacionais, onde a nova cultura digital pode facilitar a exploração de inúmeras dimensões dentro do contexto de uma aprendizagem flexível, interativa, autônoma e colaborativa. Neste sentido, a percepção de atos de currículo revela o currículo como um processo vivenciado e não como produto acabado, uma obra aberta realizada na experiência, no acontecimento e na temporalidade. A complexidade do mundo contemporâneo e os impactos provocados pela nova cultura digital expõe a necessidade de uma abordagem multirreferencial do currículo à medida em que este currículo se constitui por entre as ações dos praticantes culturais, conectados, plurais e em movimento. Santos e Weber (2013) compreendem que:

a cultura contemporânea vem impulsionando o surgimento de novas possibilidades educacionais a partir das tecnologias digitais em rede associadas aos usos dos dispositivos móveis, provocando mudanças em relação ao paradigma de *aprendizagemensino*¹³. Essas possibilidades educacionais se fazem sentir tanto na modalidade presencial física quanto na modalidade online. Desenvolver práticas educativas associadas às tecnologias digitais em rede é um desafio que se coloca, uma vez que ter acesso a essas tecnologias não é suficiente, é preciso saber como usá-las para promover situações de *aprendizagemensino* (SANTOS; WEBER, 2013, p. 44).

¹³ “Utilizaremos a expressão *aprendizagemensino*, a partir do referencial teórico de Alves, numa tentativa de superar as dicotomias instituídas pela ciência moderna” (SANTOS; WEBER, 2013, p. 44)

Na busca por atos de currículo mediado pelas tecnologias digitais no contexto de cultura digital conectada em rede, observamos a sua potencialidade no desenvolvimento e facilitação de formas colaborativas e interativas nos processos educativos, aproximando a prática pedagógica de modos contemporâneos de sociabilidade e aliando dispositivos midiáticos e hipertextuais à construção crítica do conhecimento. Assim, o desenho didático em atos de currículo demanda uma atuação docente que seja capaz de mediar e estimular a participação ativa do educando através da interatividade e a colaboração, práticas estimuladoras da co-criação.

A aprendizagem colaborativa, segundo Torres, Alcântara e Irala (2004), é uma estratégia de ensino que incentiva e encoraja a participação ativa dos atores no processo de ensino-aprendizagem. É um conjunto de abordagens educacionais em que o conhecimento é o resultado coletivo de um consenso entre os membros de uma comunidade, entendimento alcançado pelas conversas, trocadas e trabalhos coletivos. Para os autores, o sucesso de uma proposta de aprendizagem colaborativa exige que as atividades sejam planejadas com a intenção de provocar rupturas e desafiar os educandos, estimulando-os a formarem uma comunidade de aprendizagem reflexiva e coesiva.

Segundo Torres, (2007 apud CARVALHO, 2015) a aprendizagem colaborativa é uma metodologia de aprendizagem em que os atores envolvidos aprendem mutuamente e cocriam o conhecimento através do trabalho em grupo e pela troca entre os pares. A colaboração é designada como as atividades de um grupo com um objetivo em comum, demandando a continuidade das trocas, o trabalho coletivo e a constância da coordenação. Segundo a autora, a colaboração é originada a partir de dois postulados: “de um lado, da rejeição ao autoritarismo à condução pedagógica com motivação hierárquica, unilateral; de outro, trata-se de concretizar uma socialização não

só pela aprendizagem, mas principalmente na aprendizagem” (TORRES, 2007 apud CARVALHO, 2015, p. 43)

Para além da colaboração, a comunicação na cibercultura é interativa. Lévy (1999) afirma que a interatividade surge com a interação do conteúdo mediado por um transmissor informativo. Para o autor, a interação pode se dar de várias formas: na troca de informações por meio das ligações telefônicas, por exemplo, a interação é bilateral, as trocas ocorrem em tempo real e integral, organizando e reorganizando o processo da comunicação de forma simultânea. Hoje, com o avanço das tecnologias digitais, principalmente com a internet, podemos falar em múltiplas formas de interação.

Nesta seara, Mammede-Neves e Duarte (2008) contribuem ao afirmarem que a interação e a colaboração são conceitos que se entrecruzam. A interação é a condição *sine qua non* para a colaboração. Segundo os autores, a interação é o conjunto das ações e relações entre os membros de um grupo ou entre os grupos de uma comunidade. Embora a interação pressuponha o diálogo, nem sempre resulta em colaboração, pois para esta existir, precisa extrapolar a própria interação através das trocas e influências recíprocas, compartilhando interesses numa mesma direção.

Cabe pontuar que, ao falarmos em atos de currículo no contexto da cibercultura, interação e colaboração, a mobilidade ubíqua emerge como grande potencializadora através da democratização do acesso à informação, facilitação dos usos, construção de saberes abertos, conectados e coletivos. Neste sentido, Santos (2019), expressa a potência dos aparelhos celulares para a mobilidade ubíqua:

Para além da mobilidade dos computadores, a exemplo dos palmtops, laptops, notebooks e netbooks, contamos com uma infinidade de celulares inteligentes, smartphones, permitindo acesso ao ciberespaço (...) Esses celulares não são meros telefones. Num mesmo dispositivo móvel, contamos com a convergência de interfaces e linguagens que permitem produzir,

editar e compartilhar em rede textos, sons, imagens (estáticas e dinâmicas – aqui destacamos os vídeos com as tecnologias strimers) que se tornam voláteis, pois circulam e viajam pelo mundo enquanto seus autores e interlocutores movimentam-se fisicamente com seus corpos pelo espaço urbano. (SANTOS, 2019, p. 37-38).

Para Santos (2019), o avanço das tecnologias digitais, desde o desktop ao tablet e celulares, vem favorecendo a autoria dos usuários e a exploração das capacidades interativas do ciberespaço, bem como o maior fortalecimento da sociedade conectada em rede através da flexibilidade fornecida pelos novos aparatos tecnológicos.

Problemáticas reveladas no cenário contemporâneo

Decerto, são legítimos e necessários os debates que contornam os usos das tecnologias digitais na educação e buscam conferir autenticidade aos processos de inovação como marca do cenário histórico recente. Como cultura insurgente, a cibercultura está imbricada nas conexões em rede e no reconhecimento da mobilidade, apresentando-se como potencializadora de um modelo de ensino e aprendizagem sincronizados com a contemporaneidade. Contudo, articular a educação com os meios inovadores atuais, muitas vezes concebidos como antagônicos às práticas precedentes, exige-nos um posicionamento ideológico crítico que defenda uma educação igualitária e de qualidade, fomentadora da autonomia, da criatividade e da emancipação. Desta forma, visando situar o contexto em que as nossas ideias coabitam, evidenciar a urgência do letramento digital crítico e negar qualquer vislumbre de ideais utópicos, iniciaremos esta seção com contextualizações e posicionamentos críticos, inclusive, reconhecendo os rastros da pandemia de Covid-19, que vem descortinando realidades já sabidas, mas deveras camufladas.

Inicialmente, cabe salientar a ineficiência de discursos fragmentados que, como herança histórica do pensamento positivista, produzem visões estancadas pelo maniqueísmo, cercadas de posicionamentos descontextualizados e tendenciosos a tratarem as tecnologias digitais como salvadoras ou destruidoras da educação. Distanciando desta ideia, Lemos (2003) compreende que as percepções dualistas no prisma do *bom versus ruim* paralisam os discursos, uma vez que criam pessimismos extremos e, noutra ponta, otimismo extremos. O que importa é impedir a disseminação do olhar enrijecido sobre o futuro e vislumbrar as inúmeras potencialidades e negatividades que emergem nos usos das tecnologias contemporâneas em contextos diversos. Para o autor, “devemos nos concentrar nas diversas oportunidades que se abrem e desconstruirmos discursos alicerçados em preceitos que não se comprovam nas atuais estruturas técnico sociais contemporâneas” (LEMOS, 2003, p. 12).

É inegável que as tecnologias digitais abriram portas nunca dantes vistas para melhorias na vida em sociedade, para a qualidade de vida proporcionada pelos acessos à informação, para a autonomia na busca pelo conhecimento e para o estímulo na comunicação e colaboração entre os sujeitos. Contudo, um grande desafio que se apresenta como quimera a este novo milênio e vem suscitando diversas discussões na comunidade acadêmica, é a inclusão/exclusão digital¹⁴. No centro deste debate, Bonilla e Oliveira (2011, p. 24) fazem algumas provocações: “Treinar pessoas para o uso dos recursos tecnológicos de comunicação digital seria inclusão digital? Para alguns autores, tais iniciativas não seriam suficientes para incluir digitalmente. Democratizar o acesso a tais tecnologias seria, então, incluir digitalmente?”

¹⁴ Democratização dos acessos às tecnologias em vista de torná-la acessível ao maior número de pessoa.

Segundo Costa (2011), o desafio expresso na inclusão/exclusão digital está na necessidade de confrontar a herança da injustiça social, que despreza uma grande parte da população, colocando-a à margem das condições mínimas de cidadania. Nessa medida, a exclusão digital que se mostra nos dias atuais explicita muitas outras exclusões já vivenciadas por essa grande parte excluída da população.

Outro grande e relevante problema que deve ser levado em consideração nos estudos sobre os impactos das tecnologias digitais na educação é que a nova fase da cultura digital tem sido regida pela interferência massiva de grandes corporações que, munidas de vasto poder de influência global, inferem significados na vida cotidiana dos sujeitos (e, nisso, incluímos os contornos educacionais). Segundo Lemos (2019), a ampla “Plataformização”, “Dataficação” e “Performatividade Algorítmica” da sociedade vem criando drásticas rachaduras nos ideais da cibercultura: liberdade, emancipação e conhecimento são potenciais dos espaços virtuais que têm sido alvo de interesse e especulação algorítmica. Desta forma, o tripé tratado por Lemos vem garimpando as ações dos indivíduos através de grandes centros de processamento de dados e influenciando os comportamentos, as tendências e as ideias a partir de uma lógica algorítmica capaz de induzir engajamentos e intensificar a dependência das plataformas. Para o autor, é necessário quebrar o monopólio conhecido como *Big Five*, as cinco grandes empresas que hoje se nutrem deste sistema: *Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft* (GAFAM).

Para Pretto (2013), o sistema formal de educação, desde a educação infantil até a pós-graduação, vivencia uma invasão dessa nova cultura tecnológica. O novo modelo educacional, ante esta nova cultura digital, precisa ser pensado para contemplar a multiplicidade de visões de mundo, dentro de uma perspectiva mais integral, trabalhando na direção de formar o ser humano programador da produção, e não na perspectiva de treinar uma máquina

pronta e acabada. Desta forma, norteadas pela propensão de andar em consonância e participação com esse novo mundo em construção, as transformações dos sistemas educacionais precisam ocorrer com olhares para processos formativos que ultrapassam o aperfeiçoamento da mão de obra barata, se posicionando para a formação de um ser humano que vive plenamente esse mundo da comunicação.

As reflexões teóricas que vinha realizando sobre o mundo contemporâneo e o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e informação foram indicando que refletir sobre a educação neste mundo era também refletir sobre a necessidade de uma maior aproximação entre a educação e a comunicação (PRETTO, 2013, p.157).

Ao pensarmos nos meios e formas em que os artefatos tecnológicos vêm adentrando, de forma errônea, os sistemas educacionais como soluções estanques para os problemas que adensam os processos de ensino e aprendizagem, Pinheiro, Rosa e Bonilla (2012) declaram que, a medida em que os modelos educacionais não dão voz às comunidades escolares, posicionam os atores educacionais como meros consumidores passivos. Desta forma, ao passo em que as políticas de produção e distribuição de artefatos digitais, ditos educacionais, assumem o papel detentor das decisões, acabam por estimular a mera reprodução de conteúdo em detrimento da criatividade, corroborando com a verticalização do conhecimento, e, principalmente, na castração da diversidade, heterogeneidade e complexidade dos contextos de ensino-aprendizagem.

Entendemos que ao pedagogizar determinado equipamento, rotulando-o como educacional, não oferecendo a possibilidade de participação, acréscimos, modificações e interferências, tanto em sua gênese quanto no decorrer da sua utilização, parte-se do pressuposto de que somente aquele dispositivo, com o seu conteúdo instalado, tem a capacidade de educar e que nada fora deste contexto o fará. Neste caso, o equipamento é que

determina o que pode e o que não pode ser ensinado, o que se constitui num equívoco para uma educação que considere relevantes os aspectos culturais da sociedade onde está inserida, bem como a diversidade e heterogeneidade dos aprendizes (PINHEIRO; ROSA; BONILLA, 2012, p. 122).

Neste sentido, as decisões que amparam a escolha dos artefatos tecnológicos e os movimentos de incentivo aos usos das tecnologias nos espaços educacionais devem transpor os limites impostos pelas lógicas do mercado que, amparadas em concepções pedagógicas pouco produtivas, não privilegiem a liberdade, a colaboração e a criação. Portanto, intencionando cercar e dar conta dos desafios impostos pelas realidades contemporâneas, em vista do uso aberto e dinâmico das tecnologias digitais na educação, é fundamental transformar professores e alunos em atores ativos do processo educacional, “e isso não será possível enquanto não tivermos professores qualificados, tanto tecnicamente quanto politicamente.” (PINHEIRO; ROSA; BONILLA, 2012, p. 122).

Outra problemática muito relevante é evidenciada num dossiê Cultura digital e Educação, coleção de onze artigos que desenvolvem as questões pertinentes ao conjunto de práticas, costumes e formas de interação social na educação através dos recursos tecnológicos digitais, como a internet e as tecnologias digitais de informação e comunicação. Acerca dos desafios e possibilidades da cultura digital e educação, Brito e Costa (2020) apontam um aumento na oferta de artefatos tecnológicos e *kits* milagrosos como soluções salvadoras para a escola atual. “Há uma grande necessidade de se desassociar o entendimento dos termo tecnologia de objeto, de um simples instrumento tão difundido pela sociedade capitalista que cultua a mercadoria como principal meio de ascensão” BRITO (2006 apud BRITO; COSTA, 2020, p. 3). Para a autora, estas tecnologias estão sendo operadas para manter os antigos modelos de educação que insistem numa lógica de fornecimento da informação.

A dependência digital é outro revés de extrema relevância nos dias atuais. Segundo Azevedo et al. (2016), a dependência pelo uso excessivo da Internet é caracterizada como uma inabilidade do sujeito para reprimir e controlar os impulsos pela conectividade, gerando desconforto e sentimento de culpa. Inicialmente, os comportamentos compulsivos podem gerar alívio da tensão provocada pela ansiedade, depressão ou pela falta de habilidade social. Entretanto, os mesmos comportamentos trazem significativos efeitos negativos sobre o estado psicológico e fisiológico do sujeito, tais como: “alterações do ciclo vigília/sono, problemas relacionados às relações interpessoais, profissionais, sexuais entre outras” (AZEVEDO et al., 2016, p. 2)

Distante de serem findados, os problemas aqui apresentados revelam a necessidade de um posicionamento crítico diante dos usos das tecnologias digitais da vida em sociedade. Na educação, em especial, ao lidarmos com processos de subjetividade e individualidade, mostra-se imprescindível a necessidade de posicionamentos capazes de reestabelecer o papel da tecnologia, compreendo-a como meio facilitador dos processos educacionais, e não a sua finalidade.

A urgência do letramento digital crítico

As questões tratadas até aqui abrem-se para os debates que tratam a urgência do letramento digital crítico, meio pelo qual os atores curriculantes podem usufruir das potencialidades da cibercultura com senso crítico, e não somente no que tange o domínio técnico dos aparatos tecnológicos em expansão. É fato que a cibercultura e a nova era tecnológica potencializaram o acesso ao conhecimento e à informação, viabilizando o surgimento de outros tipos de letramentos. As novas formas interativas e colaborativas que os indivíduos começaram a desenvolver com o hipertexto estabeleceram outras

possibilidades e composições da linguagem diante da cultura digital, expandindo a sua relação com a pluralidade das novas mídias e gêneros textuais presentes na cultura contemporânea, fato que, inclusive, propiciou novas e ricas descobertas para o campo da linguagem.

No contexto educacional, Silva, Santana e Anecleto (2019) afirmam que o grande volume de informações que a sociedade contemporânea tem acesso, especialmente aquelas provindas do ciberespaço, evidencia a necessidade de compreender o modo como o leitor, em formação, seleciona e recebe tais informações. Para os autores, os leitores devem ir além da construção linear dos significados através de um letramento crítico, inclusive em relação aos múltiplos gêneros discursivos existentes no espaço digital. Assim, torna-se urgente a discussão sobre a formação de um ciberleitor, que tenha condições de desenvolver sentidos a partir da convergência das múltiplas linguagens que se efetivam no hipertexto (SANTAELLA, 2004 apud SILVA; SANTANA; ANECLETO, 2019), de forma crítica, reflexiva e autônoma.

Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópico tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. Enfim, o que se tem aí é um universo novo que parece realizar o sonho ou alucinação borgiana da biblioteca de Babel, uma biblioteca virtual, mas que funciona como promessa eterna de se tornar real a cada "clique" do mouse (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Neste sentido, analisando o surgimento desse novo leitor, o hiperleitor, pleno de autonomia e capaz de estabelecer posicionamentos críticos diante do mundo e da palavra, percebe-se que esse é integrado ao leitor ubíquo e imersivo, capaz de transitar por entre diferentes linguagens. Para a autora, esse leitor é implicado no mundo virtual e é capaz de se adaptar às novas estruturas do ambiente multissemiótico de leitura e de escrita. É o leitor hábil nos usos das tecnologias; faz leituras fragmentadas no ciberespaço, e transita

transitando pelas diversas possibilidades de navegação (SANTAELLA, 2004 apud DIAS; ANECLETO, 2020).

Motta (2008) contribui ao afirmar que a consciência crítica pode ser desenvolvida através do letramento crítico que, segundo a autora:

encoraja o aluno a pensar por si próprio, explorando e negociando significados a partir de situações significativas para o aluno. (...) a abordagem do letramento crítico é o melhor caminho para se expandir o horizonte dos jovens, bem como suas habilidades lingüísticas para negociação de significados possíveis em diferentes situações de comunicação e também possibilitando uma ação de intervenção e transformação da realidade (MOTTA, 2008, p. 14).

Diante dessa forma crítica de construir o conhecimento através das múltiplas formas de linguagem, inclusive da linguagem digital, o sujeito é exposto ao diálogo com gêneros discursivos híbridos, como as mensagens de texto via telefone celular, videoconferências, sites/aplicativos para conversa, troca de e-mails e aulas virtuais. Neste sentido, uma das consequências da mídia digital é a diluição de fronteiras enrijecidas entre a oralidade e a escrita, provocando o surgimento de tais gêneros híbridos, provocando a capacidade leitora de quem os acessa (TAKAKI, 2012).

Pinheiro & Pinheiro (2021) afirmam que o amplo e constante uso das ferramentas tecnológicas digitais no interior da escola, possibilita e demanda a tarefa de estimular a reflexão e de fornecer instrumentos analíticos acerca das interações no ambiente digital. Desta forma, o educando poderá desenvolver o seu protagonismo como, não somente consumidor, mas produtor de conteúdo *online*. Para os autores, não basta que os usuários desenvolvam somente o domínio com as ferramentas (saber fazer), mas eles devem buscar uma compreensão crítica ou cultural que “engloba tanto a compreensão mais aprofundada do funcionamento de um sistema (ou textos, discursos) (...), quanto a necessidade de questionar certas relações de domínio e de interesses relacionados aos usos desses sistemas” (PINHEIRO; PINHEIRO, 2021, p. 5).

Agredando ao debate, Dias e Aneclcto (2020) acrescentam que, diante da marcante presença da mobilidade ubíqua e da nova dinâmica do mundo contemporâneo, não é mais possível pensar numa formação baseada em currículos limitados às exigências escolares prescritivas. Urge a busca pela formação de leitores que atendam às demandas desse novo contexto de múltiplas linguagens, capazes de absorver e processar a expansão dos canais de acesso ao conhecimento, a interação e o fortalecimento da troca de experiências provocados pelas conexões na nova cultura digital (DIAS; ANECLETO, 2020).

Considerações Finais

Tendo como objetivo analisar a importância do letramento digital crítico no contexto da cibercultura e na perspectiva dos atos de currículo, a literatura analisada nesta pesquisa revelou que o domínio meramente técnico dos aparatos tecnológicos não proporciona a formação do educando, bem como não estimula a sua criatividade, curiosidade, autonomia e espírito inovador. Destarte, para além do domínio da ferramenta tecnológica, a educação como atos de currículo deve estimular a busca por uma compreensão crítica acerca de todos os processos vivenciados pelos atores curriculantes.

Observa-se atualmente no campo do currículo que, embora permeado por demandas concretas iminentes da complexidade contemporânea, as estruturas curriculares permanecem enrijecidas e estáveis, revelando a sua insuficiência em responder e dialogar com as novas necessidades educativas de um mundo conectado em rede. As novas tecnologias digitais de informação e comunicação, em especial àquelas consonantes com a mobilidade, vêm permitido a criação de novos padrões de comunicação, amplificando os canais

de acesso à informação e demandando estruturas mais participativas e dialógicas.

Neste sentido, as novas tecnologias digitais baseadas na mobilidade ubíqua são, inequivocamente, potencializadoras de uma educação consonante com as demandas atuais. Entretanto, embora os processos educativos tenham sido amplamente beneficiados com as potencialidades do digital em rede e das relações estabelecidas na cibercultura, observa-se problemas que acabam por exigir constantes posicionamentos críticos de todos os atores envolvidos no processo. A exclusão digital, a manipulação de dados pelas grandes plataformas, a dependência digital e os pacotes tecnológicos milagrosos foram alguns dos problemas evidenciados neste artigo e que endossam a necessidade de um letramento digital crítico que extrapole o uso das ferramentas e a exploração do hipertexto.

É inserido neste cenário que o letramento digital crítico se mostrar fundamental para a educação, visto a sua capacidade de contribuir na formação crítica e reflexiva afetam, não somente nos debates que permeiam o uso saudável e ético das tecnologias digitais, como também para a seleção de conteúdos apropriados e a provocação para posicionamentos ideológicos/políticos. Dessa forma, almeja-se o rompimento do currículo baseado no processo de letramentos verticalizados, que desestimulam os posicionamentos críticos da própria prática, desconsiderando as características individuais dos sujeitos e o potencial dos ambientes informais (marca pujante do ciberespaço).

Muito embora grande parte da literatura encontrada nesta pesquisa trate o letramento digital crítico na perspectiva do aluno ciberleitor ou hiperleitor, pontua-se aqui a necessidade de transcendê-la, visto que todos os atores educacionais envolvidos com as questões curriculares, não somente o aluno, ao exercerem o papel ativo na utilização das tecnologias, estão sujeitos

às eventuais manipulações e domínios do sistema. Além disso, o letramento digital crítico deve ultrapassar os limites da leitura prescritiva no currículo vigente, abrindo-se para a leitura de mundo¹⁵, aquela que desenvolve e valoriza os sentidos e a realidade vivida pelo sujeito de forma ampla, perscrutando as múltiplas e complexas esferas da vida por meio da multirreferencialidade e da interdisciplinaridade.

Referências

AZEVEDO, Jefferson Cabral; NASCIMENTO, Giovane do; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; GUIMARÊS, Décio Nascimento. Dependência digital: processos cognitivos e diagnóstico. **IX Simpósio Nacional ABCiber**. Anais. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo - SP, 2016. Disponível em: https://abciber.org.br/anaiseletronicos/wp-content/uploads/2016/trabalhos/dependencia_digital_processos_cognitivos_e_diagnostico_jefferson_cabral_azevedo.pdf Acessado em: 21 fev. 2022

BONILLA, Maria Helena Silveira Bonilla; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira.; PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea** Salvador: EDUFBA, 2011. v.2

BRITO, Glaucia da Silva Brito; COSTA, Maria Luísa Furlan. Apresentação – Cultura digital e educação: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, pp. 01-07, 2020.

COSTA, L. F. Novas tecnologias e inclusão digital: criação de um modelo de análise. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea** Salvador: EDUFBA, 2011. v.2

CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. **Atos de currículo na educação online**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10681> Acessado em: 21/01/2022.

¹⁵ Aqui, fazemos referência à leitura de mundo proposta por Paulo Freire. Para o autor, a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989).

DIAS, Geisa Araujo; ANECLETO, Úrsula Cunha. Letramento digital crítico: a voz do hiperleitor nas narrativas orais aplicadas ao role play game digital. **Interfaces Científicas Educação**, v. 10, n. 2, p. 37-49, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8664> Acessado em: 22 mar. 2022

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

LEMOS, André. **Cibercultura**. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs). Olhares sobre a Cibercultura. Sulina, Porto Alegre, 2003, p. 11-23

LEMOS, André. **Os desafios atuais da Cibercultura**. In: Jornal Correio do Povo, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://www.lab404.ufba.br/os-desafios-atuais-da-cibercultura/> Acessado em: 12 set 2021.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Formacce**: tempo espaço de multirreferências e intercriticidade em currículo e formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo; REIS, Leonardo Rangel dos; AZEVEDO, Omar Barbosa. (orgs.). Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas. Salvador: Edufba, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosalia. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104 – Especial, p. 769-789, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Lwjpl4tFjwWHBYyrjvSKmFF/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 15 fev. 2022.

MOTTA, Aracelle Palma Fávero. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente.** 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf> Acessado em: 22 mar. 2022.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro:** educação e multimídia. 8. ed. rev. e atual. Salvador-BA: EDUFBA, 2013.

PINHEIRO, Daniel; ROSA, Harlei; BONILLA, Maria Helena Silveira. **Pedagogização dos artefatos tecnológicos:** uma análise a partir do programa UCA. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; BOHADANA, Estrella D'Alva Benanion; TORNAGHI, Alberto José da Costa (Orgs.). Educação e tecnologia: parcerias. 1. ed. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2012, p. 109-124.

PINHEIRO, Regina Cláudia; PINHEIRO, Bruna Maele Girão Nobre. (2021). Dimensões crítica e ética nas práticas de letramento digital em um jogo educativo digital. **DELTA.** 37(2), p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/KfzzVJSXzNyslp5ccKfj7ND/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 29 mar. 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. A criação de atos de currículo no contexto de espaços intersticiais. TECCOGS: **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, v. 7, p. 41-60, 2013.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, Jeane Souza de Jesus Silva. SANTANA, Neidson Dionísio Freitas de. ANECLETO, Úrsula Cunha. Letramento digital crítico e formação do leitor na cultura digital: algumas considerações. **Hipertextus Revista Digital**, v. 20, n. 1, p. 26-36, Jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247989> Acessado em: 28 mar. 2022.

TAKAKI, Nara Hiroko. Contribuições de teorias recentes de Letramentos Críticos para inglês instrumental. **RBLA**, v. 12, n. 04, p. 971-996, 2012.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Uma Proposta de Aprendizagem Colaborativa para o Processo Ensino Aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.13, p.129-145, set./dez.2004.

Sobre os(as) autores(as):



Me. ROGÉRIO GUSMÃO

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Membro dos Grupos de Pesquisa: GELFORPE/CNPq/UESB (Grupo de estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas), GPLITE/CNPq/UESB (Linguagens, Tecnologias e Educação) e MESCLAS/CNPq/UFRB (Memória, Espaço e Cultura).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4507615453236256>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5067-5012>

E-mail: rogeriogusmao182@gmail.com



Me. IGOR TAIRONE RAMOS DOS SANTOS

Doutorando em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA; Bolsista FAPESB; Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE; Grupo de Pesquisa de que faz parte; Membro do GELFORPE/CNPq (Grupo de Estudos em Linguagem Formação de Professores e Práticas Educativas). Membro do GEC (Grupo de Estudos em Educação, Comunicação e Tecnologias), Membro do GEPEDDECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2160918640884254>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1796-2401>

E-mail: igortairone.ufba@gmail.com



DRA. DENISE APARECIDA BRITO BARRETO

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - DELL e do Programa de Pós-graduação em Educação/ PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB (Vitória da Conquista/BA/Brasil). Coordenadora do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas - GELFORPE/UESB.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9707078113782228>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3448-5109>

E-mail: denise.brito@uesb.edu.br

INFORMAÇÕES PARA CITAÇÃO:

NOME DA OBRA	Formação de Professores e Práticas Educativas
ISBN	978-65-00-72510-0
ORGANIZADORES	BARRETO, Denise Aparecida; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos; GUSMÃO, Rogério (org).
EDIÇÃO	Ed. dos Autores
CIDADE E ANO	Vitória da Conquista, 2023
URL	http://www2.uesb.br/ppg/ppged/publicacao_livro/formacao-de-professores-e-praticas-educativas



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia

