



HAL
open science

Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital

Cédric Fluckiger

► **To cite this version:**

Cédric Fluckiger. Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital. Juliana Alves Assis, Fabiana Komesu et Cédric Fluckiger. Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo. Volume 4, Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas, 4, Editora PUC Minas, pp.32-57, 2020. hal-03091230

HAL Id: hal-03091230

<https://hal.science/hal-03091230>

Submitted on 30 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital

Cédric Fluckiger

1. Introdução

Em meados de março de 2020, a epidemia de Covid-19 e a falta de recursos médicos para enfrentá-la, inclusive nos países mais desenvolvidos, obrigaram os governos da maioria dos países industrializados a decretar medidas de confinamento da população. Em questão de dias, metade da população mundial ficou confinada. Uma das consequências dessas decisões foi o fechamento, por vezes em questão de horas e sem preparação prévia, das escolas e universidades.

Sem dúvida, a utilização das tecnologias digitais para o ensino a distância vem sendo debatida há muito tempo nos círculos universitários e acadêmicos. Essa área de investigação é ativa e dispõe de publicações e colóquios por vezes tradicionais (no caso da pesquisa francófona, a revista *Distances et Savoirs* foi criada em 2003). Além disso, o ensino a distância é implementado em larga escala em todos os continentes e para todos os níveis de formação, em contextos extremamente variados. Todavia, a passagem para o regime letivo remoto, sem preparação, não de *aulas* ou de *cursos*, mas de *sistemas educativos* inteiros, constituiu uma aceleração sem precedentes desse movimento, cujos efeitos são ainda pouco conhecidos, não se sabendo também a que ponto serão duradouros.

Essa transposição para o regime remoto somente foi possível com um recurso maciço a ferramentas digitais variadas, sem comparação com as utilizações anteriores: ferramentas de comunicação, de transmissão ou escrita; ferramentas disciplinares, especializadas num tipo de tarefa ou de aprendizagem ou, pelo contrário, ferramentas genéricas; ferramentas concebidas para o ensino ou *softwares* comerciais dos quais professores e alunos haviam feito uma

utilização anterior com outro propósito; ferramentas individuais ou coletivas; ferramentas síncronas ou assíncronas, etc.

Uma das consequências dessa crise sanitária no setor educativo foi a questão de que o ensino a distância e a utilização de ferramentas digitais para a educação saiu da esfera controlada das trocas acadêmicas. De um problema de pesquisadores, tornou-se um problema social, discutido na mídia e nas famílias. O único computador da casa teve, por vezes, de ser compartilhado entre os pais em teletrabalho ou várias crianças que tinham de fazer suas atividades escolares a distância. Cada pai de aluno, cada professor, cada estudante teve uma opinião sobre as ferramentas, sobre as modalidades pedagógicas, sobre as dificuldades e desigualdades de acesso aos equipamentos e conexões.

Decorrido o tempo de sideração em face dessa aceleração da história, as imagens dos centros das cidades desertos e a necessidade de dar aulas às crianças fora do contexto escolar habitual, fica a responsabilidade, para os pesquisadores, de tornar inteligível o que aconteceu.

Este capítulo não pretende, evidentemente, tratar do conjunto das dimensões que abrangeram a passagem da escola e da universidade para o regime letivo remoto. Em primeiro lugar, porque nos centraremos aqui, exclusivamente, nos estudantes e instituições de ensino superior. Em segundo lugar, porque este texto só pretende esclarecer um aspecto: compreender em que medida os estudantes foram capazes de mobilizar hábitos e *know-how*, de construí-los de novo, para utilizar ferramentas digitais em um contexto de aprendizagem. Desse modo, a questão que colocamos aqui é, então, a do uso de ferramentas digitais, no contexto da epidemia de Covid-19, *do ponto de vista* dos estudantes. As problemáticas de organização dos ensinos, do ponto de vista dos professores, as da reestruturação urgente dos sistemas educativos, não estão no escopo das questões que queremos tratar aqui.

Do ponto de vista dos estudantes, na utilização de ferramentas digitais, algumas novas, outras habituais e comuns, cruzam-se várias dimensões: questões que podem ser qualificadas como ergonômicas, relacionadas com a utilidade ou com a usabilidade das ferramentas, questões sociais, que remetem para normas de utilização mais ou menos compartilhadas, questões cognitivas, por exemplo, sobre a carga cognitiva associada a ferramentas como a videoconferência, etc. O ponto de vista teórico adotado aqui é que o âmbito conceptual do

letramento permite esclarecer algumas dimensões por vezes negligenciadas. Com efeito, essas utilizações de ferramentas digitais para estudar requerem uma aculturação, isto é, uma apropriação de uma cultura, de normas sociais, de processos cognitivos. Defenderei a ideia de que essa aculturação apresenta uma proximidade com a passagem da oralidade para a escrita, tal como descrita por Goody (1977/1979), em todos os casos em que os processos em obra podem ser apreendidos com conceitos provenientes desse quadro teórico.

Este capítulo não pretende analisar novos dados empíricos colhidos durante o confinamento, ainda que os dados extraídos de entrevistas realizadas durante os períodos de fechamento das universidades possam ser convocados para ilustrar o assunto. Este capítulo propõe, sobretudo, uma reflexão sobre a pertinência desse quadro teórico para levar a cabo análises que, para alguns, estão ainda em curso. Eu não me proibiria de pôr em evidência certos fenômenos, referindo-me a campos de investigação anteriores.

Este capítulo tem igualmente como objetivo apresentar a um público não francófono resultados de investigação construídos na interseção da tradição francófona da *sociologia dos usos* (ver JOUET, 2000, para um parecer crítico sobre essa área de investigação) e do letramento.

Mais especificamente, depois de ter debatido a denominação *letramento digital* (parte 2), demonstrarei em que medida essa noção permite pensar a evolução das práticas em sua historicidade (parte 3); em que medida realça a materialidade e a tecnicidade dos usos (parte 4); em que medida rompe com uma concepção normativa que identifica as dificuldades dos aprendizes por um “nível” insuficiente em relação a uma “norma” (parte 5) e, finalmente, em que medida permite pensar a questão das desigualdades, sociais ou de gênero (parte 6).

2. Especificações terminológicas: o que se deve entender por letramento digital

Com o desenvolvimento do digital, alastrou-se a ideia de que estão se desenvolvendo, na realidade, novos modos de comunicação, cujos processos de construção e difusão, assim como seus efeitos, podem ser apreendidos com a mesma aparelhagem teórica que a da passagem de sociedades oralizadas a sociedades escriturais (especialmente LANKSHEAR; KNOBEL,

2011). O digital e o letramento compartilham, com efeito, inúmeros pontos em comum: tecnologias da comunicação, ambos assumem a forma de um conjunto de práticas, de representações, de ferramentas, de obras, de normas sociais, etc.; ambos permitem fixar e tornar visíveis as ideias e alteram as condições da sua conservação, de seu armazenamento, de sua reprodução relativamente às tecnologias anteriores.

É nesse sentido que o termo *letramento digital* começou a ser utilizado.

Mas o próprio termo letramento não está isento de ambiguidades. Essa noção da antropologia anglo-saxônica emergiu na literatura acadêmica para evocar o que está em jogo nos cruzamentos da escrita (o processo), dos escritos (os produtos) e da cultura da escrita, antes de ser retomada para evocar letramentos informacionais, digitais, etc. Todavia, a definição mais frequente e adotada fora dos círculos acadêmicos é a da OCDE. Para essa instância internacional, o letramento remete a uma “aptidão para compreender e utilizar a informação escrita na vida quotidiana, em casa, no trabalho e na coletividade, visando a atingir objetivos pessoais e estender suas competências e capacidades” (2000, p. x). O Conselho Nacional (francês) do Digital parafraseou essa definição para propor que o *letramento digital* (THIEULIN *et al.*, 2015, p. 159) seria (realçando a alteração feita de “informação escrita” para “digital”): “Aptidão para compreender e utilizar o **digital** na vida quotidiana, em casa, no trabalho e na coletividade, visando a atingir objetivos pessoais e estender suas competências e capacidades”.

Essa definição faz do letramento uma habilidade ou uma competência individual de manuseio da escrita ou do digital, em coerência com a visão política da OCDE e, notadamente, de seu programa de avaliação PISA (ver, a esse respeito, BART; DAUNAY, 2016). Isso leva a arrematar sobre o indivíduo uma noção que remetia, notadamente para Jack Goody, a fenômenos sociais, histórica e culturalmente situados. Não é esse o ponto de vista que será aqui adotado. No âmbito deste capítulo, propomos antes considerar que o letramento digital remete para o sentido dado por Jean-Marie Privat ao letramento, isto é, ao

conjunto das práticas e das representações ligadas à escrita [para nós, ao digital], desde as condições materiais de sua realização efetiva (suportes e ferramentas técnicas de inscrição), até os objetos intelectuais de sua produção e as habilidades cognitivas e culturais de sua recepção, sem esquecer os agentes e instituições de sua conservação

e de sua transmissão. O letramento se opõe, assim, à oralidade como a cultura escrita à cultura oral (PRIVAT; SCARPA, 2020, p. ??).

Consideramos, então, que o letramento digital se opõe às práticas comunicacionais ou informacionais desconectadas, ainda que seja “incontestável que as interferências entre uma e outra são incessantes e, de fato, constitutivas das culturas modernas e contemporâneas” (*ibid.*, p. ??).

Será que a proximidade entre os fenômenos ligados à escrita e os ligados ao digital permitem, sem mais discussão, transpor a noção de letramento de um para outro? Obviamente, as mudanças da sociedade que acompanharam a escrita, notadamente a passagem para sociedades estatais em que a escrita desempenha um papel fundamental (Goody), por sua vez relacionadas com a passagem à agricultura e correlacionadas com uma explosão demográfica sem precedentes históricos (MAZOYER; ROUDART, 2002, dentre outros), são, sem dúvida, de outra ordem que as mudanças atuais, apesar dos discursos sobre a sociedade “do conhecimento” atuais.

No entanto, pode-se argumentar que a digitalização maciça dos saberes, da comunicação e das práticas culturais já tem efeitos econômicos, sociais e cognitivos. É o que propõe Bachimont (2012, p. ??) quando destaca a hipótese de uma “razão computacional”, que ele considera de mesma natureza que a “razão gráfica”, identificada por Goody (1977/1979, p. ??): “o digital é um novo suporte de inscrição que revolucionou nossas sociedades, permitindo abordar e tratar todos os tipos de conteúdos”. Com efeito, para ele, os suportes digitais “não são mais do que o princípio abstrato de uma classe de suportes materiais que se revelam, na prática, muito variados na sua diversidade e declinação material” (*ibid.*, p. ??).

Embora seja realmente muito cedo para mensurar as mudanças de longo prazo que serão induzidas pela digitalização de nossas sociedades, sem chegar a afirmar que essas mudanças seriam de natureza semelhante à daquelas relacionadas com a escrita, é interesse da noção de letramento colocar a questão dessa evolução.

3. Uma abordagem teórica que enfatiza a mudança

O primeiro interesse que podemos ver na noção de letramento é, então, que ela propõe uma abordagem centrada na mudança. Em comparação, nem a noção de uso nem a de cultura enfatizam a questão da sua historicidade. Em compensação, é esse o caso do conceito de letramento, que apresenta a vantagem de discutir a maneira como os indivíduos se apropriam das evoluções sociais sendo também, dialeticamente, apropriados por elas. A esse respeito, não é sem importância que a principal obra de Goody (1977/1979, p. 35) comece com a seguinte questão: “Como mudam os modos de pensamento no tempo e no espaço?”.

Ora, é evidente que, ao longo dos últimos vinte anos, com a difusão da internet, dos computadores portáteis, das redes sociais e dos dispositivos móveis, “alguma coisa” mudou na instrumentação dos alunos, do ensino fundamental à universidade. Em muitos países, os estudantes se equiparam com instrumentos de trabalho e de comunicação digitais. Os trabalhos universitários, por exemplo, são entregues em formato digital. As universidades incrementaram a utilização de plataformas para se comunicarem com os estudantes e para proporem espaços de trabalho ou recursos. Os estudantes criam, frequentemente, grupos no Facebook, em que trocam informações sobre os trabalhos, as ausências dos professores, etc. É o caso dos estudantes que foram entrevistados, antes e ao longo do confinamento: em cada promoção, há um ou vários grupos, nas redes sociais, que são obra dos próprios estudantes. Esses grupos permitem a troca de informações, mas também, para alguns, o compartilhamento de recursos, como anotações realizadas durante as aulas.

Em termos de equipamento, as ferramentas informáticas fazem agora parte do material unanimemente considerado como indispensável para os estudos superiores. Uma investigação do observatório da direção das formações junto aos estudantes da Universidade de Lille em 2018-19 mostra que a grande maioria dos alunos dispõem de ferramentas digitais para trabalhar: apenas 0,1% não tinha nenhum equipamento, 92% declararam possuir um computador portátil (13%, um computador fixo, e 17%, um *tablet*). Esses percentuais de equipamentos variam pouco segundo o ano de estudo ou o ciclo.

É uma das características desse fenômeno que se deve apreender para dar conta dessa evolução: há uma mudança histórica com o fato de os estudantes estarem agora amplamente equipados, utilizando ferramentas e serviços digitais. Entretanto, a essa mudança na sociedade corresponde também uma mudança no percurso biográfico dos indivíduos: os estudantes se

equipam maciçamente no fim do ensino médio, na perspectiva de entrar na universidade. Quase todos os estudantes entrevistados não possuíam computador portátil pessoal no ensino médio: utilizavam o computador da família. No entanto, tornou-se agora evidente para eles que é necessário se equiparem para prosseguirem os estudos universitários. Uma das estudantes relata que foram os irmãos mais velhos de amigos que lhe explicaram que era preciso ter seu próprio computador, o que convenceu seus pais. A principal razão dada pelos estudantes é que é muito mais difícil tomar notas em contexto universitário: segundo eles, os professores falam mais rápido, não repetem e não dão nenhuma indicação sobre o que é preciso reter. E todos compartilham a ideia de que é mais eficiente tomar notas no computador, retrabalhando-as posteriormente, apesar de alguns continuarem a fazer anotações em papel para trabalhar as aulas e destacar os pontos essenciais.

A consequência é que a entrada na universidade é, de fato, uma ruptura clara na trajetória de utilização desses novos equipamentos pelos estudantes: há, por um lado, os usos dos alunos do ensino médio, no celular ou no computador da família e, por outro, os usos dos universitários, com a privatização de um equipamento, o *notebook*, e a ocorrência de novos modos de escrita e de trabalho.

Assim, se estamos de acordo sobre a profundidade e a rapidez dessa mudança ocorrida na instrumentação dos estudantes da educação básica e do ensino superior, que permitiram a passagem do ensino para o regime remoto por ocasião da epidemia de Covid-19, coloca-se a questão do porquê e do como um tal fenômeno se desenvolveu.

Diante dessa questão, deparamo-nos inevitavelmente com duas armadilhas: a retórica da continuidade e a da ruptura. Nos discursos sobre essas evoluções, ou consideramos que nada muda, sendo as mudanças de forma apenas superficiais, de acordo com a célebre fórmula de Lampedusa (“mudar tudo para que nada mude”), ou, pelo contrário, tudo muda, e o novo não pode, de forma alguma, ser apreendido à luz do antigo. Essas armadilhas são acompanhadas frequentemente de um inconsciente, mas profundo, determinismo tecnológico (COLLIN; GUICHON; NTÉBUTSÉ, 2015; SELWYN, 2010, dentre outros), evidente em expressões comuns como a tão famosa metáfora dos *digital natives* (PRENSKY, 2001), que deixa entender que uma evolução técnica induziu uma profunda mutação de gerações. Ora, diante de uma evolução profunda como aquela que vivem a escola e a universidade com a digitalização, em

vez de procurar o que é novo e o opor ao antigo, a abordagem teórica do letramento propõe distinguir a evolução de *relações*: relação com o saber, relação com a técnica, relação com os outros...

Essa ideia de que o digital mudou a relação dos jovens com os saberes e com as aprendizagens deve ser confrontada com os dados empíricos, pois ela já foi objeto de inúmeros discursos que não se fundamentam em resultados de investigação. É o caso da metáfora dos *digital natives*, proposta e popularizada por Marc Prensky em 2001. De acordo com o *site* Google Scholar, seu artigo na revista *On the Horizon* foi citado cerca de 30.000 vezes no outono de 2020, apesar de se tratar de um artigo de opinião que não se apoia em nenhum dado empírico. Sabe-se bem agora que essa metáfora não se baseia em nada de sério (consultar DAUNAY; FLUCKIGER, 2018). O simples fato de que esse artigo tenha sido escrito em 2001, sobre os jovens da época, que são agora os pais dos jovens de hoje, que não conheciam ainda nem o Facebook, nem o YouTube, nem o Twitter, e antes da generalização dos *smartphones*, deveria levar à relativização das conclusões.

Contra uma tal abordagem dicotômica, a abordagem pelo letramento digital permite colocar a questão do que mudou efetivamente, no plano individual e coletivo, cognitivo e social, sem cair num determinismo tecnológico que apenas procuraria *efeitos* na difusão das tecnologias. Pelo contrário, as abordagens teóricas do letramento convidam a olhar como as mudanças tecnológicas transformam as relações sociais e toda a sociedade.

4. A tecnicidade das práticas

Um segundo interesse do recurso à noção de letramento é o fato de ela chamar a atenção para uma dimensão por vezes negligenciada dos usos: os usos das tecnologias digitais têm sempre uma base material, técnica. A sociologia é, algumas vezes, bastante indiferente à tecnicidade das práticas. A antropologia, em contrapartida, tem uma longa tradição de questionamento da dimensão técnica das atividades humanas, de Leroi-Gourban (1964), sobre as técnicas de corte de sílex, a Goody (1977/1979), que considerava, nas suas próprias palavras, a escrita como uma “tecnologia do intelecto”. Se Goody emprega essa expressão, é porque seu

pressuposto é que a escrita é uma tecnologia cuja invenção modificou as estruturas e práticas sociais, bem como os processos cognitivos, de representação, ideológicos da sociedade.

A oposição que, às vezes, se faz entre o que é da esfera do digital ou do material, como é o caso de expressões como “economia digital”, tem pouco significado: as preocupações ambientais crescentes chamaram a atenção de todos para o fato de que até uma pesquisa em um motor de busca como o Google tem um “custo carbono” porque as solicitações e indexação da *web* requerem quantidades gigantescas de computadores reais, que consomem energia bem real. Do mesmo modo, os usos do digital para aprender a distância levantam uma série de questões materiais e técnicas, nada “virtuais”: é preciso um espaço de trabalho na casa dos aprendizes, é preciso material informático, um acesso à internet, eletricidade.

A relação com as aprendizagens é, de fato, uma relação mediada pela técnica, que requer vários instrumentos. Quando entrevistamos os estudantes da Universidade de Lille, eles mencionam um Espaço Digital de Trabalho, plataformas de aprendizagem a distância (Moodle, em nosso caso), ferramentas de comunicação de áudio (inúmeros estudantes de minha universidade criam comunicações de grupo pelo WhatsApp), visuais (como o Zoom, mas alguns também utilizam o Skype ou o FaceTime), escrita (como fóruns de discussão ou grupos do Facebook), etc.

Todos esses instrumentos requerem uma aprendizagem de sua utilização, que traz poucos problemas para alguns, mas que, pelo contrário, pode se tornar um processo longo e delicado para outros. Uma estudante contou-nos em detalhe as dificuldades que teve para instalar o Zoom em seu computador durante o confinamento: pouco à vontade com as ferramentas informáticas, teve de encontrar tutoriais em vídeo para proceder à instalação e se conectar às aulas dadas pelos professores em videoconferência. Outros encontram em seu círculo de amigos ou familiar “pessoas-recursos”, a quem podem pedir conselhos quando se trata de instalar um novo *software* ou de aprender a utilizar um serviço.

Essa dimensão técnica da utilização dos instrumentos para aprender tem efeitos na maneira como os estudantes trabalham. Por exemplo, há alguns anos, a utilização de documentos compartilhados, notadamente no Google Docs, difundiu-se amplamente. A possibilidade técnica de trabalhar em conjunto no mesmo documento tem efeitos importantes

nas modalidades do trabalho colaborativo entre estudantes, relativamente ao que pudemos medir antes da generalização dessa utilização (FLUCKIGER, 2011). Com efeito, na ausência de uma ferramenta colaborativa compartilhada, os estudantes tinham de recorrer a estratégias para que cada um pudesse produzir um texto em um processador de texto clássico, antes de reunir todo o trabalho. Além disso, era preciso encontrar modalidades para sinalizar aos outros participantes as modificações realizadas e inventar um sistema de validação interno para o grupo. Uma tal organização do trabalho comum dava mais responsabilidade a um dos estudantes, frequentemente aquele com maior perícia técnica, que tinha a tarefa de integrar as versões e modificações dos membros do grupo, a fim de garantir a coerência do documento. Os documentos compartilhados, como o Google Docs, autorizam formas de trabalho mais horizontais e colaborativas.

Essas dificuldades de alguns estudantes ou o fato de que as formas de colaboração dependem em parte dos instrumentos e de suas possibilidades técnicas demonstram que a tecnologia não é “neutra” nem “transparente” para os usos. A ideia implicitamente veiculada pela noção de *digital natives* é a de que os jovens têm uma relação instintiva, não problemática com a técnica. Essa ideia esmaga a perspectiva, impedindo de pensar como os estudantes *entram* nessa nova cultura e aprendem como utilizar ferramentas técnicas por vezes complexas. Pelo contrário, as investigações empíricas mostram, por um lado, que os estudantes, mesmo se jovens, devem aprender e reaprender permanentemente com novas ferramentas e que a tecnicidade das práticas, a relação técnica com os instrumentos é, pelo contrário, fundamental se queremos compreender o que fazem os estudantes.

5. Continuidade entre aprendizagem e *expertise*

Relacionada com a questão da tecnicidade das práticas, uma abordagem pelo letramento permite romper com uma concepção “defectológica” das práticas dos estudantes, isto é, que estas sejam pensadas em termos de “carências” ou “erros”. Pelo contrário, tal como para a leitura e a escrita, podemos considerar que existe um *continuum* entre a aprendizagem e o domínio das técnicas, sendo que seu aprendizado, em realidade, não para nunca.

Por exemplo, os estudantes são levados a se comunicar com outros estudantes ou com os professores, no contexto universitário. Todavia, já que é necessário aprender tanto a técnica como as normas sociais em torno das utilizações, não é de surpreender o funcionamento incorreto de alguns usos com apropriação em curso. Por exemplo, este *e-mail* enviado por uma estudante:

bom dia
pode dizer que trabalho devemos entregar obrigada

Uma primeira leitura desse *e-mail* poderia nos levar a questioná-lo em termos de desvios de uma suposta norma dos intercâmbios eletrônicos com um professor: poderíamos observar a ausência de maiúsculas, de pontuação, de uma fórmula de cortesia final. No sentido mais lato, poderíamos observar que a estudante não fornece nenhum lembrete do contexto, apesar de os professores darem aulas, por vezes, a centenas de estudantes em um único semestre. Uma tal leitura, em termos de déficits, não permite, no entanto, compreender o que se passa (e, por conseguinte, oferecer uma ajuda adequada ao estudante).

É muito mais proveitoso considerar que, para se comunicarem com seus professores, os estudantes utilizam, no contexto acadêmico, ferramentas das quais já fazem uso em outros contextos sociais, como o *e-mail*. É muito provável que seja o uso anterior do *e-mail* por parte dessa estudante que contribuiu para a formatação da mensagem. Dois gêneros estão telescopados: o gênero da escrita imediata e direta, da conversação instantânea, utilizada diariamente em intercâmbios com amigos no âmbito das redes sociais, que se encontra também em parte nos correios eletrônicos; e o gênero da comunicação mais formal, profissional ou administrativa, na instituição universitária. Nesse confronto, é a ferramenta, o meio de comunicação (correio eletrônico), que ditou a forma da escrita, em detrimento do contexto (um pedido formal a um professor).

Para essa estudante, com o uso de uma ferramenta de comunicação – o correio eletrônico, nesse caso –, foram adquiridos hábitos num certo contexto, certamente privado. Sua transposição para um outro contexto, o universitário, não deixa de ocasionar problemas. Na verdade, o encontro de usos de ferramentas privadas e de contextos acadêmicos coloca toda

uma série de dificuldades: de um lado, aos utilizadores, como essa estudante; de outro, aos investigadores, que devem questionar algumas evidências e construir quadros para compreender esses usos híbridos (FLUCKIGER, 2011).

Encontramo-nos, de fato, numa fase de transição, de apropriação de uma nova ferramenta no plano técnico (fazer a inserção de uma maiúscula talvez não seja algo evidente se a estudante utiliza um celular, como é, possivelmente, o caso). Desse modo, contrariamente ao que gostariam de fazer crer certos discursos catastrofistas, não se trata, nesse caso, de uma perda de referências ou de um afrouxamento das normas da escrita, que provocariam, nos jovens, o uso da conversação espontânea, por aplicativos ou através das redes sociais. Na verdade, existe um relativo consenso sobre o fato de que os jovens sabem muito bem qual forma de linguagem adotar, em quais dispositivos e para qual destinatário (MARCOCCIA, 2010), não existe um problema geral de competências metalinguísticas nos jovens, mas uma dificuldade de se apropriarem dos diversos instrumentos nos diversos contextos.

Essa atenção à pluralidade dos contextos de usos é, de fato, uma das contribuições da noção de letramento, notadamente nas proposições teóricas dos *New Literacy Studies*, no seguimento dos trabalhos de Brian Street (1984).

6. Desigualdades

O que a crise da Covid-19 revelou foi a permanência de desigualdades em todos os níveis de ensino, que alimentam e se desdobram em desigualdades digitais. Nem todos os estudantes contavam com equipamentos, conexões, locais ou condições de trabalho adequados para estudar de forma satisfatória.

Mais uma vez, a noção de *digital natives* é enganosa, porque leva a pressupor uma uniformidade de condições para todos os jovens, igualmente equipados, competentes e atraídos pelas tecnologias, pelo digital e pelas redes sociais. Todavia, as pesquisas empíricas demonstram que não é esse o caso. Longe dos clichês de jovens caracterizados por uma inclinação geral para as telas e o digital, Gire e Granjon (2012) conseguiram distinguir três perfis na faixa etária dos 15 aos 24 anos, indo dos “*screenagers*”, os mais conectados na

televisão e nas novas telas, aos “*No-TV*” (o grupo mais marginal), que não veem televisão, mas são grandes consumidores de internet e de música. No entanto, mais do que a idade ou o gênero, é a origem social ou o fato de continuarem ou não os estudos que são os fatores mais determinantes da probabilidade de pertencerem a um ou outro desses perfis, sobretudo para os mais velhos. Estudando as práticas de consumo cultural dos jovens, já amplamente digitalizadas, Octobre (2015) mostra que elas apresentam diferenças significativas em meio à própria juventude. A autora aponta, por exemplo, o fato de que a cultura popular apresenta sempre traços singulares. Essa cultura permanece amplamente apoiada na indústria cultural, apresentando, especialmente na área musical, a emergência muito rápida de celebridades... por vezes efêmeras. A própria escolha do tipo de mídia (televisão, internet...) é ainda muito dividida, o que confirma os resultados de Gire e Granjon.

As desigualdades em face dos usos do digital em contexto educativo foram objeto de trabalhos há vários anos, na maioria dos países da OCDE (OCDE, 2015). Esses trabalhos mostram que as desigualdades nos equipamentos recuaram bastante com uma difusão maciça dos computadores e dos acessos à internet (PLANTARD, 2016). É, então, no contexto da massificação dos equipamentos que é preciso agora pensar as desigualdades. Desse modo, se olharmos o tempo que os alunos dos países da OCDE passam na internet, não há uma grande variação em função da origem socioeconômica. Em compensação, é o uso que apresenta, de fato, variações, como, por exemplo, a utilização do correio eletrônico ou o fato de seguir o noticiário. Na maioria dos países, os alunos mais desfavorecidos são estatisticamente mais susceptíveis de jogar *video game* que de acompanhar o noticiário na internet, ao contrário dos alunos mais favorecidos (OCDE, 2015). Essa ideia foi concebida já há cerca de 20 anos, com a designação “*second digital divide*”¹ (HARGITTAI, 2001). De acordo com essa noção, as desigualdades se referem agora aos usos, e não mais apenas aos acessos. É o que formulou Eynon (2009), após uma pesquisa longitudinal sobre a população britânica:

A fratura digital não deve ser encarada apenas como uma categorização dicotômica entre aqueles que dispõem de recursos digitais e aqueles que são desprovidos deles, mas é antes definida como um *continuum* em que intervém um entrelaçamento de

¹ Segunda fratura digital.

fatores determinantes, tais como as atitudes, as competências, a qualidade do acesso e a ajuda fornecida no ambiente. (Traduzido por GUICHON, 2012).

É ainda nessa perspectiva que Warschauer e Matuchniak (2010, p. 2013, tradução nossa) afirmam: Hoje, a fratura digital reside na capacidade diferencial de utilizar as novas mídias para avaliar de forma crítica as informações, analisar e interpretar os dados, resolver problemas complexos, testar soluções inovadoras, gerir projetos de múltiplas facetas, colaborar com terceiros na produção de conhecimentos e comunicar eficientemente com públicos diversos: em essência, para levar a cabo os tipos de reflexões de *experts* e de comunicação complexa que estão no centro da nova economia.²

Segundo eles, é necessário, então, construir os programas de implementação de tecnologias digitais nas escolas, e não apenas em torno do acesso, mas com o objetivo de permitir o desenvolvimento de competências de alto nível pelos alunos.

Na França, as desigualdades nos usos das tecnologias digitais pelos estudantes foram menos estudadas que as que dizem respeito à escola. Tais desigualdades foram estudadas tendo em conta essa difusão maciça dos meios de acesso ao digital, quer se trate de desigualdades relacionadas com a origem social, quer com o gênero. Por exemplo, estudando uma vasta operação de dotação em *notebooks* nos colégios de uma região francesa, Rinaudo *et al.* (2008) examinaram uma sala destinada a receber os usos “livres” de alunos do Ensino Fundamental II, equipados com um *notebook* durante essa operação, para questionar as diferenças de gênero. Eles observam que “os garotos são sempre mais numerosos do que as garotas a cada momento em que eles têm acesso à sala” (p. 136). As garotas permanecem menos tempo e fazem usos mais coletivos, raramente individuais. Em caso de problema técnico ou de pane, as garotas não procuram tanto consertar e recorrem ao tutor... ou aos garotos, ao passo que estes nunca

² Today the digital divide resides in differential ability to use new media to critically evaluate information, analyze, and interpret data, attack complex problems, test innovative solutions, manage multifaceted projects, collaborate with others in knowledge production, and communicate effectively to diverse audiences—in essence, to carry out the kinds of expert thinking and complex communication that are at the heart of the new economy.

solicitaram a garotas que os ajudassem: “As garotas parecem ver alguns rapazes como *experts*” (*ibid.*, p. 136). Por outro lado, “não é raro ver várias garotas em torno da mesma máquina, ao passo que os garotos estão, a maior parte do tempo, sozinhos diante de seu computador” (RINAUDO *et al.*, 2008, p. 35).

Ainda sobre essa questão, as abordagens do letramento permitem ultrapassar a simples constatação de desigualdades, insistindo no fato de que as práticas digitais, como observam Barton e Hamilton com relação às práticas de leitura e de escrita, “são modeladas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, mais visíveis e mais influentes que outros” (BARTON; HAMILTON, 2010, p. 45). Como vimos anteriormente, com o exemplo do *e-mail* enviado por uma estudante: são, de fato, as práticas e hábitos dos estudantes universitários que são dominantes e influentes e que determinam as expectativas dos professores com relação a seus alunos. A importância crescente da escrita no mundo digitalizado, e, portanto, das capacidades de leitura e escrita, é, então, por vezes apresentada como um dos riscos de aumento das desigualdades nos diferentes países.

7. Conclusão

A crise da Covid-19 revelou publicamente uma mudança importante no modo como os estudantes trabalham e se comunicam: a digitalização do *métier étudiantil*, como referia Coulon (1997). Essa digitalização é maciça e se estende às diferentes dimensões da vida dos estudantes: sua vida social e cultural, obviamente, no conjunto da população, mas também suas relações com a instituição e os professores, as relações de trabalho que unem os estudantes (em torno da vida universitária, mas também na realização de trabalhos de grupo), a relação pedagógica com os professores, a pesquisa documental, a relação com o saber, etc.

O fato de essa passagem do ensino para o regime remoto ter sido possível permite ver a amplitude da evolução operada em alguns anos com a aparição de formas de distâncias introduzidas pelos próprios estudantes, incluindo nas formações presenciais (FLUCKIGER, 2011). Ao mesmo tempo, as dificuldades encontradas mostram os limites, que não são apenas técnicos, relacionados com a falta de material ou de conexão, mas, acima de tudo, sociais,

relacionados com a forma como essas tecnologias digitais são integradas à vida social e aos hábitos anteriores dos estudantes.

Tornar-se universitário é entrar em um novo regime de tecnicidade, que se caracteriza por um uso crescente das tecnologias digitais nas diversas áreas que intervêm no trabalho de aprendizagem na universidade: leitura, escrita, organização e gestão dos recursos documentais, trocas com os outros aprendizes, etc. Esse regime de tecnicidade apresenta grandes disparidades interindividuais, sociais ou relacionadas com a carreira, mas alguns elementos estatísticos permitem captar sua amplitude.

Neste capítulo, foram discutidos diversos aspectos que a perspectiva teórica da corrente do letramento destaca, notadamente o fato de, a exemplo da escrita, os usos do digital serem modelados por instituições sociais (para nós, a universidade) e relações de poder que os atravessam, sendo alguns desses usos mais legítimos, visíveis ou influentes (para parafrasear BARTON; HAMILTON, 2010). Por outro lado, o quadro teórico do letramento mostra que, como na escrita, existe uma pluralidade de usos, associados a diferentes domínios da vida e a grupos sociais heterogêneos (o que destacaram os *New Literacy Studies* e os trabalhos de Brian Street). Enfim, como na escrita, existe um *continuum* entre aprendizagem e domínio, que impede de conceber os usos em termos de carência, mas leva a ponderar, pelo contrário, onde estes se codificam, onde se aprendem e onde se efetivam.

É, sem sombra de dúvida, muito cedo para medir as consequências duradouras que terá a crise sanitária atual nos sistemas educacionais. No entanto, é provável que as ferramentas digitais saiam reforçadas. Isso irá impor às universidades que pensem os usos dos estudantes de outra forma que com noções de senso comum, não sustentadas por dados empíricos, como a noção popular dos *digital natives*. Para acompanhar os estudantes, sobretudo os que tiverem mais dificuldades, é importante compreender essas dificuldades em uma abordagem teórica que permita pensar a mudança, levar em conta a evolução das nossas sociedades e seus efeitos tanto nas instituições como nos indivíduos. O quadro teórico do letramento parece nos fornecer algumas armas para isso.

Referências

BACHIMONT, Bruno. Pour une critique phénoménologique de la raison computationnelle. **E-dossiers de l'audiovisuel de l'Ina**, 2012. Disponível em: <https://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/pour-une-critique-phenomenologique-de-la-raison-computationnelle.html>.

BART, Daniel; DAUNAY, Bertrand. **Les Blagues à PISA**. Vulaines sur Seine: Éditions du Croquant, 2016.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La littératie : une pratique sociale. **Langage et société**, v. 133, p. 45-62, 2010.

COLLIN, Simon; GUICHON, Nicolas; NTÉBUTSÉ, Jean Gabin. Une approche sociocritique des usages du numérique en éducation. **STICEF**, v. 22, p. 89-117, 2015.

COULON, Alain. **Le Métier d'étudiant** : l'entrée dans la vie universitaire. Paris: PUF, 1997.

DAUNAY, Bertrand; FLUCKIGER, Cédric. Écriture et numérique : pourquoi et comment parler de littéracie numérique ? **Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français**, v. 69, p. 71-86, 2018.

EYNON, Rebecca. Mapping the digital divide in Britain: implications for learning and education. **Learning, Media and Technology**, v. 34, n. 4, p. 277-290, 2009.

FLUCKIGER, Cédric. De l'émergence de nouvelles formes de distance. Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur. **Distances et Savoirs**, v. 9, n. 3, p. 397-417, 2011.

GIRE, Fabienne; GRANJON, Fabien. Les pratiques des écrans des jeunes français. **RESET**, v. 1, 2012. Disponível em: <http://reset.revues.org/132>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GOODY, Jack. **La raison graphique** : La domestication de la pensée sauvage. Paris: Minuit, 1979. (Original publicado em 1977).

GUICHON, Nicolas. Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. **Sticef**, v. 19, 2012. Disponível em: http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05guichon/sticef_2012_guichon_05.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

HARGITTAI, Eszter. Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. **First Monday**, v. 7, n. 4, 2001. Disponível em: <https://firstmonday.org/article/view/942/864>. Acesso em: 20 nov. 2020.

Version auteur de FLUCKIGER C. (2020), Apprendre em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital dans Juliana Alves Assis, Fabiana Komesu et Cédric Fluckiger (dirs.), Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo. Volume 4, Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas, Belo Horizonte, Brasil, Editora PUC Minas.

JOUËT, Josiane. Retour critique sur la sociologie des usages. **Réseaux**, v. 18, n. 100, p. 487-522, 2000.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies**. 3rd ed. [S. l.]: Open University Press, 2011.

LEROI-GOURHAN, André. **Le geste et la parole**. Paris : Albin Michel, 1964.

MARCOCCIA, Michel. **Analyser la communication numérique écrite**. Paris: Armand Colin, 2016.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. **Histoire des agricultures du monde : Du néolithique à la crise contemporaine**. Paris: Seuil, 1997.

OCDE. **Connectés pour apprendre. Les élèves et les nouvelles technologies**. PISA, 2015. Disponível em: <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OCDE. **La littératie à l'ère de l'information: Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes**. OCDE, 2000. Disponível em: <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OCTOBRE, Sylvie. **Deux pouces et des neurones : Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique ?** [S. l.]: La Documentation Française, 2014.

PLANTARD, Pascal. Numérique et inégalités éducatives. Du coup de tablette magique à l'e-education. **Diversités**, v. 185, p. 27-32, 2016.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, Oct. 2001.

PRIVAT, Jean-Marie; SCARPA, Marie. L'ethnocritique de la littérature. **Sociopoétiques**, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revues-msh.uca.fr:443/sociopoetiques/index.php?id=181>. Acesso em: 20 nov. 2020.

RINAUDO, Jean-Luc; DELALANDE, Pascaline. Des adolescents et des ordinateurs portables au collège. **Carrefours de l'éducation**, v. 25, n. 1, p. 127-138, 2008. DOI 10.3917/cdle.025.0127.

RINAUDO, Jean-Luc; TURBAN, Jean-Marc, DELALANDE, Pascaline; OHANA, Danielle. **Des ordinateurs portables, des collégiens, des professeurs, des parents** (Rapport de

Version auteur de FLUCKIGER C. (2020), Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital dans Juliana Alves Assis, Fabiana Komesu et Cédric Fluckiger (dirs.), Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo. Volume 4, Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas, Belo Horizonte, Brasil, Editora PUC Minas.

recherche sur le dispositif Ordi 35 2005-2007), 2008. Disponível em: http://www.marsouin.org/article.php3?id_article=241. Acesso em: 20 nov. 2020.

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

THIEULIN, Benoît *et al.* **Ambition numérique**: pour une politique française et européenne de la transition numérique. Rapport remis au Premier Ministre (Juin 2015). Paris: Conseil national du numérique, 2015.

SELWYN, Neil. Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 26, n. 1, p. 65-73, 2010.

WARSCHAUER, Mark; MATUCHNIAK, Tina. New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes. **Review of research in education**, [s. l.], v. 34, p. 179-225, 2010.