

O Letramento Digital e a docência: da aplicação de recursos à convergência cultural

Digital Literacy and teaching: from the application of resources to cultural convergence

Débora Liberato Arruda HISSA *

RESUMO: Neste texto, refletimos sobre as tradicionais concepções de letramento digital como habilidades e competências necessárias ao uso dos recursos tecnológicos digitais. Com base nos estudos de Jenkins (2006), Martin (2008), Han (2018) e Antunes (2020), problematizamos as concepções no âmbito da docência e suas implicações sociopolíticas para o ensino. Descrevemos e categorizamos as concepções que se fazem presentes em diretrizes curriculares oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); em cursos de formação de professores e em eventos nacionais. Elegemos, como *corpus* de análise 1. o módulo de Cultura Digital do Itinerário Formativo do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) e suas três unidades – Letramento digital, Ciência e pesquisa na era digital, Cidadania e ética digital; 2. o formulário de autoavaliação de competências digitais de professores, respondido por mais de sessenta mil docentes; e 3. a BNCC. Vimos que o letramento digital pode ser compreendido *como técnica* de criação de recursos digitais; *como aplicação* dos recursos na prática docente; *como participação* responsável e ativa na curadoria de conteúdo digital; e *como convergência cultural* que integra e engaja os sujeitos na transformação social. Cada uma dessas compreensões impacta diretamente o trabalho docente e em sua prática didática em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital. Formação de professores. Linguagens e tecnologia. BNCC. Convergência cultural.

ABSTRACT: In this article, we intend to reflect on the traditional conceptions of digital literacy, often marked by the tooling view of the skills and competences necessary for the use of digital technological resources. Based on the studies of Jenkins (2006), Martin (2008), Han (2018) and Antunes (2020), we propose to problematize the concept in the scope of teaching and its socio-political implications for teaching. In order to do this, we describe and categorize four conceptions, which are present in academic studies; in official curricula guidelines, such as the National Common Curricular Base (BNCC); in teacher training courses and at national events involving Digital Information and Communication Technologies (DICT). To present the categories we propose, we have chosen, as a corpus of analysis, 1. the Digital Culture module of the Formative Itinerary of the Innovation Center for Brazilian Education (CIEB) and its three units - Digital literacy, Science and research in the digital age, Digital citizenship and digital ethics; 2. the digital competence self-assessment form for teachers, answered by over sixty thousand teachers; and 3. the BNCC. Based on our research, we have seen that digital literacy is required in and for teaching and it can be understood as a technique for creating digital resources; as application of resources in teaching practice; as responsible and active participation in curating digital content; and as cultural convergence that integrates and engages subjects in social transformation. Each of these understandings directly impact the teaching work and its didactic practice in the classroom.

KEYWORDS: Digital literacy. Teacher training. Languages and technology. BNCC. Cultural convergence.

* Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6075-5585>. E-mail: debora.arruda@uece.br.

1 Introdução

Neste artigo, de cunho ensaístico, discutiremos Letramento Digital no âmbito da docência, a partir dos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (KLEIMAN, 2013), para lançar uma reflexão sobre como a educação incorporou a ideia neoliberal de competição, flexibilidade, empreendedorismo, autoempreendedorismo, trabalho ininterrupto na performance docente. Tal incorporação pode ser percebida nos mais de sessenta mil resultados revelados em uma busca simples do *Google*® com o filtro “curso de tecnologia digital na educação¹”, o que nos mostra como a construção de uma demanda (desejo de ser letrado digitalmente) implica uma busca por consumo (ter letramento digital).

Como forma de iniciar nossa explanação, procuramos no dicionário crítico de educação e tecnologia e de educação a distância (MILL, 2018) a definição do termo Letramento Digital² (LD). A descrição do verbete nos dá uma pequena pista de que há uma gama de definições e premissas para este letramento específico. No dicionário crítico, LD está descrito tanto como a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita em ambientes digitais”; como “o estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela” (p. 385). O mesmo verbete também define o LD como as “habilidades do sujeito de lidar com textos digitais” (*on-line* ou *off-line*) e envolve “a comunicação, a postagem de respostas e a produção de conteúdos” em ambientes virtuais/digitais, além de ser “condição *sine qua non* quando pensamos em **educação adequada** aos contextos contemporâneos” (p. 386. Grifo nosso).

No recorte que fizemos desse verbete, as expressões *ampliação de possibilidade*, *apropriação das novas tecnologias* e *condição indispensável para uma educação adequada* nos ajudam a entender como a compreensão de LD promove o surgimento de diferentes paradigmas epistemológicos. Isso acontece porque elas revelam, a um só golpe, modos de olhar às práticas discursivas mediadas pela tecnologia bastante diferentes, os quais pouco, ou quase nada, levam em consideração a gritante disparidade econômica que divide alunos e professores no Brasil. É como se os autores e estudiosos do letramento (digital) o conceituasse a partir de um olhar homogêneo e linear de uma realidade que não reflete os mais de vinte milhões³ de

¹ Pesquisa feita no dia 25/03/2021.

² O verbete foi escrito por Carla Coscarelli e Hércules Corrêa.

³ Informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 consideram estudantes do ensino fundamental e EJA. Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2020/10/01/dados-preliminares-apontam-queda-de-470-mil-matriculas-na-rede-publica-de-ensino>. Acesso em 22/01/21.

estudantes matriculados em 2020 nas escolas públicas do país, e 1,4 milhão⁴ de docentes em atividade nas salas de aula do ensino fundamental. Tal realidade ficou escancarada com o ensino remoto imposto com solução emergencial em um contexto de pandemia da COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2.

Diante desses dados, este ensaio pretende fazer uma reflexão sobre as principais conceituações de letramento digital que estão introduzidas na principal diretriz curricular em vigência no Brasil (a Base Nacional Comum Curricular), em curso de formação de professores e em eventos públicos, de cunho mercadológico, cuja temática é Tecnologia. Para isso, apoiamos-nos nos estudos de Henry Jenkins em seu livro *Convergence Culture* (2006); de Allan Martin em seu texto sobre Letramento e sociedade digital (2008); em Byung-Chul Han (2018) no seu livro *No enxame, perspectivas do digital*; e em Ricardo Antunes em seu livro sobre o novo proletariado de serviço na era digital (2020).

Por meio de nossos estudos e pesquisas⁵, vimos que o LD pode ser concebido como técnica, como aplicação, como participação e como convergência cultural. Nas próximas seções deste texto, nos dedicaremos a explicar cada uma delas. Antes, porém, é importante salientar a orientação argumentativa que demos para este texto. Nossa discussão pretende problematizar como tais concepções impactam e influenciam especialmente as práticas docentes, sobretudo a formação de professores, tendo em vista que partimos do pressuposto, já defendido em outro estudo (HISSA, SOUSA, COSTA, 2020), de que todos os professores, sejam da rede pública ou privada, têm letramento digital⁶. Trata-se de uma afirmação categórica.

Queremos com isso contradizer muitas premissas (sociais e acadêmicas) as quais enfatizam que os professores não têm letramento digital. Ora, se docentes e discentes participam de práticas e eventos característicos da cultura digital (como fazer uma pesquisa no *Google*®, mandar um e-mail ou acessar uma rede social), mesmo que não sejam especialistas em tecnologia ou que não dominem todos os recursos didáticos digitais disponíveis para suas atividades em sala de aula (se é que alguém pode ser capaz de dominá-los todos), é claro que eles têm LD. Essa premissa é importante para marcamos nossa posição de inclusão participativa

⁴ Dado do Censo Escolar da Educação Básica 2019 (INEP). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/acordo-gratuidade/33471-noticias/inep/85701-brasil-tem-1-4-milhao-de-professores-graduados-com-licenciatura>. Acesso em 22/01/21.

⁵ Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (Lent) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

⁶ Tendo em vista que hoje, desde o cadastro no bilhete único de transporte até o cadastro no Sistema Único de Saúde (SUS), para receber a vacina contra Covid, são feitos com o auxílio de recursos digitais, é muito pouco provável que os professores não sejam inseridos numa cultura digital.

e colaborativa entre professores-alunos-sociedade, em detrimento a posturas excludentes como aquelas que denotam as expressões nativos digitais (referindo-se aos alunos) *versus* imigrantes digitais (referindo-se aos professores) (cf. PRENSKY, 2001); ou àquelas que tratam LD como uma habilidade essencial que “nossos alunos precisam adquirir para a sua plena participação no mundo” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016). Tais conceituações, além de pouco empíricas e marcadas por contexto econômico de empreendedorismo educacional, não levantam uma discussão pluralista das enormes diferenças socioculturais que se fazem presentes no complexo e desigual âmbito da educação no mundo, como veremos nas próximas seções.

2 Letramento Digital como técnica: narrativa de exclusão docente?

Enfatizamos neste texto a premissa de que tanto os alunos como os professores têm letramento digital, porque muitos cursos de formação de professores, criados sobretudo no ano de 2020, revelaram uma excessiva preocupação de fazer com que o docente apreenda uma grande quantidade de recursos, aplicativos, dispositivos, ferramentas e técnicas específicas do ambiente digital, a fim de que possa usar tal aprendizado com os alunos nas atividades escolares e acadêmicas.

Esta premissa de aplicação de ferramentas e técnicas digitais se potencializou em nosso contexto atual de pandemia⁷ de tal modo que hoje, em nossa sociedade de consumo, há um caráter eminentemente utilitarista dos recursos digitais na educação e uma espécie de coerção implícita para que os professores estejam sempre na vanguarda tecnológica, como se para isso bastasse ter o famoso (e intangível!) letramento digital. Esta fetichização do LD na docência fez surgir uma série de cursos, formações, *lives*, eventos, tutoriais que “ensinam” o professor como fazer aulas mais dinâmicas, atrativas, inovadoras e interativas utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como se para isso bastasse utilizar plataformas digitais. Quem ganha com este novo perfil de professor-empendedor-youtuber? O mercado capitalista e a política neoliberal, claro. Os alunos? Talvez.

A fetichização com a tecnologia digital começou no âmbito acadêmico ainda no início dos anos noventa com um filósofo conhecido pela Linguística Aplicada chamado Pierre Lévy. Lévy nos mostrou a Atlântida Perdida da *Cibercultura* (1999) e as chaves para *As Tecnologias*

⁷ Propomos esta discussão sobre LD na docência inseridos no contexto emergencial de ensino remoto imposto pela pandemia da COVID-19.

da inteligência (1993). Estávamos enfim iniciando uma nova Era, a da cultura digital. Nela, “os novos modos de comunicação e de acesso à informação se definem por seu caráter diferenciado e personalizável, sua reciprocidade, um estilo de navegação transversal e hipertextual, a participação em comunidades e mundos virtuais diversos etc.” (LÉVY, 1999, p. 193)

Em recente entrevista⁸ à Folha de São Paulo, Lévy, ao falar sobre as ciências humanas, é peremptório ao dizer que “a tecnologia é a chave para atingir um patamar mínimo”, já que “nas humanidades ainda estamos na Idade Média”. Para o filósofo franco-canadense, “em vez de desenvolver máquinas inteligentes, deveríamos usar computadores para nos tornar mais inteligentes”. Foi justamente o desejo de tornar o ser humano mais inteligentes com o uso dos computadores que levou muitos autores a desenvolverem estudos entusiasmados em torno das famigeradas TICs⁹ (Tecnologias da Informação e Comunicação). Com elas o trabalho [o nosso enquanto docente] ficaria mais fácil, ágil, eficiente, interativo e sofisticado, pois, ao dominarmos a técnica de controle e uso das TICs, sairíamos do trabalho “braçal” e adentraríamos o reino do digital e da cibercultura, cujo caminho de tijolos amarelos nos levaria ao mundo da equidade e abundância de possibilidades ilimitadas. Por estes caminhos, todo o conhecimento global acumulado há milhares de anos estaria a um clique de distância, bastando que, para isso, tivéssemos habilidade ou competência tecnológica.

Por isso ter habilidades e competências tecnológicas passou a nortear a definição da primeira concepção de letramento digital, a qual compreende o letramento como técnica. Esta premissa de LD deriva do letramento computacional¹⁰ (MARTIN, 2008), mais especificamente da fase da maestria. Como próprio nome já denuncia, na fase da maestria (início da década de 1980), poucos usuários do computador eram especialistas em tecnologia ou tinham algum conhecimento ou habilidade requeridos para compreender como os computadores funcionavam e como podiam fazer para programá-los.

Tal concepção de LD como habilidade tecnológica percebida, na década de 80 e 90, apenas em grupos específicos de profissionais (geralmente ligados à Ciência da Computação),

⁸ Entrevista concedida em setembro de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/09/tecnologia-pode-tirar-ciencias-humanas-da-idade-media-diz-pierre-levy.shtml>. Acesso em 21/01/2021.

⁹ Há ainda as NTICs (Novas tecnologias da Informação e Comunicação) e as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação)

¹⁰ Allan Martin (2008) em seu capítulo Letramento Digital e Sociedade Digital explica que o Letramento Computacional foi dividido em três fase: maestria, aplicação e reflexão. Martin as dividiu por marcos temporais: a fase da Maestria (meados da década de 1980); a fase da Aplicação (de 1980 até o final da década de 1990) e a fase Reflexiva (década de 1990 em diante).

ainda perdura em textos acadêmicos, em cursos de formação de professores e em diretrizes curriculares nacionais¹¹ até hoje. Tomemos como exemplo a premissa que se encontra atualmente nos itinerários formativos da cultura digital¹² promovidos pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB¹³). Para o Cieb, os únicos cursos que têm relação com as competências propostas pelo itinerário de Cultura Digital são Engenharia, Arquitetura, Design, Publicidade e Propaganda, Sistemas e Mídias Digitais, Computação, Sistema de Informação e diversos cursos superiores de tecnologias (CIEB, p. 3). São cursos cujo aprendizado de técnicas que envolvem ferramentas e recursos digitais é imprescindível.

Analisando os itinerários formativos da cultura digital do Cieb, vimos que, ao final de três módulos (básico, intermediário e avançado), os egressos “deverão ser **fluentes no uso da tecnologia** para a realização de pesquisa, para comunicação impressa e em mídias digitais, e **para projetar e implantar soluções que envolvam a tecnologia**” (p.3. Grifo nosso). Nota-se que há nos objetivos do curso uma relação estreita entre a participação em uma cultura digital e a fluência no uso de tecnologia – fluência essa que merece ser problematizada pelo intrínseco caráter imaterial e subjetivo que denota, pois parte do pressuposto de um letramento (digital) universal¹⁴.

O que nos parece curioso é que tais itinerários, ainda que façam uma alusão clara e explícita à sua relação com as competências das áreas da BNCC, não apresentam nenhum curso de licenciatura em diálogo com os módulos, em nítida postura de exclusão dos docentes como especialistas em cultura digital. E o que isso significa? Há duas respostas possíveis: uma que diz respeito à ideia, má empregada e vulgarizada tanto academicamente como socialmente, de que os professores são imigrantes digitais e possuem um “sotaque” analógico (PRENSKY, 2001), e por isso prejudicariam a inserção dos alunos no reino da cibercultura.

¹¹ Na BNCC/Ensino Médio, a habilidade 3 (EM13LGG703), por exemplo, é assim descrita: “utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais”. (BRASIL, 2017, p. 489).

¹² Resultado de uma parceria com o Ministério da Educação, o Itinerário Formativo em Cultura Digital se articula às competências da BNCC. Os conteúdos, previstos para uma grade de 400 horas, estão organizados em unidades compostas por três módulos. Os módulos básico e intermediário são voltados à preparação para o ensino superior e para o trabalho. O módulo avançado permite que as redes ofereçam temas em nichos específicos de mercado”. Disponível em: <https://cieb.net.br/itinerario-formativo-em-cultura-digital/>. Acesso em 22/01/2021

¹³ Trata-se de uma organização sem fins lucrativos, cuja missão é promover a cultura de inovação na educação pública, estimulando um ecossistema gerador de soluções para que cada estudante alcance seu pleno potencial de aprendizagem. Disponível em: <https://cieb.net.br/itinerario-formativo-em-cultura-digital/>. Acesso em 22/01/2021

¹⁴ Termos como **habilidade digital** e **competência digital** também devem ser problematizados, especialmente se lidamos com uma perspectiva educacional de pluralidade de vozes, de multiculturalidade, de inclusão e de múltiplas práticas sociais tanto dos alunos quanto dos professores.

Aqueles de nós que são Imigrantes Digitais podem, e devem, rir de nós mesmos e de nosso “sotaque”. Mas esta não é apenas uma piada. É muito sério, porque o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que *os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova.* (PRENSKY, 2001, p. 2. Grifo do autor).

Outra resposta, mais sutil e mais difícil de percebermos, diz respeito à ideia de que, para participarmos da cultura digital, temos que ser capazes de produzir novas formas de construção de sentido, novos designs, novos projetos em uma constante e exaustiva busca pela tal “inovação” na escola e nas universidades, pois, como diz Han (2018, p. 82), “o digital é a mídia do projeto”. Assim as duas respostas implicam simultaneamente culpa e responsabilidade individual do docente, já que nós, professores, fomos literalmente apontados como o “único e o maior problema que a educação enfrenta” (cf. citação Prensky, 2001) por não termos a técnica “para projetar e implantar soluções que envolvam a tecnologia”, como alude o Cieb.

Ainda sobre a concepção de LD docente como técnica, trazemos outro exemplo também bastante ilustrativo, tendo em vista que apresentaremos a percepção de dois dos pesquisadores contemporâneos mais influentes nos estudos de LD no âmbito da Linguística Aplicada. Em entrevista concedida em 2015 ao professor Richard Romancini da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Michele Knobel e Colin Lankshear¹⁵, quando perguntados sobre quais seriam as suas recomendações para a formação de professores, deram a seguinte resposta:

Algo que fazemos em cursos com professores é “**forçá-los**” (exigindo) que eles formem grupos e que aprendam, a partir **de quaisquer recursos** que possam acessar, como **criar algum tipo de artefato de mídia digital** com que eles nunca tenham se envolvido antes. [...]. E por exigirmos deles que foquem primeiro e sobretudo na cultura de uma dada prática quando começam seus projetos de mídia DIY¹⁶, eles descobrem todos os tipos de recursos de apoio, pessoas e espaços on-line para ajudar “novatos” como eles próprios **a criar algo de valor sem precisar de um especialista** disponível imediatamente para guiá-los. (ROMANCINI, 2015, p. 100-101. Aspeamento do autor. Grifo nosso)

¹⁵ Com muita repercussão nos estudos de Letramento Digital no Brasil, Colin Lankshear e Michele Knobel “são um casal de pesquisadores que tem se dedicado nos últimos anos ao estudo dos ‘novos letramentos’, que se associam a uma série de práticas contemporâneas ligadas às tecnologias digitais, particularmente, como os blogs, wikis e redes sociais”. (ROMANCINI, 2015).

¹⁶ Do It Yourself (faça você mesmo)

Na resposta de Knobel e Lankshaer, a concepção de LD enquanto técnica no contexto docente fica bem clara. Os autores afirmam categoricamente que exigem que os docentes criem algum tipo de recurso digital para que eles se tornem especialistas, sem levar, em nenhum momento, as reais condições de trabalho, interesse e necessidade dos professores em consideração. Além disso, a ideia de “forçar” os professores acaba ganhando uma conotação que os infantiliza e os situa numa posição de resistência às práticas didáticas que envolvem as TDICs, o que só reforça o estereótipo de imigrantes digitais. Por isso a concepção de letramento digital como técnica na docência precisa ser discutida e problematizada tanto na academia quanto nas escolas. Do contrário os cursos de formação de professores continuarão pautando seus objetivos de aprendizagem em fazer com que os docentes conheçam o maior número de “ferramentas da *web* e suas potencialidades”, a fim de “perceber as ferramentas colaborativas da *web* como ponto de encontro de comunidades para realizar estudos e pesquisas e fortalecer a inteligência coletiva”¹⁷, numa clara alusão às ideias de Lévy.

3 Letramento Digital como aplicação: surgimento do infodocente

Problematizada a ideia de LD como técnica (conhecimento especializado em tecnologia digital), nesta seção, vamos nos debruçar na concepção mais ressaltada nos estudos acadêmicos, nas formações de professores e nos documentos curriculares: o LD como aplicação de recursos digitais. O docente, depois de ter feito cursos e formações sobre uso da TDICs em sua atividade laboral, deve aplicar aquilo que aprendeu em sua prática pedagógica. Nesta fase de aplicação, “o foco deixa de ser o conhecimento dos *experts* e passa a ser as competências mais práticas do uso da ferramenta” (MARTIN, 2008, p.157).

Para apresentar a concepção de LD como aplicação de recursos tecnológicos, tomamos como exemplo o formulário de Autoavaliação de Competências Digitais de Professores feito pelo Cieb¹⁸. Ele está dividido em três grupos temáticos: Pedagógico; Cidadania Digital e Desenvolvimento Profissional. As primeiras questões, referentes à parte pedagógica, apresentam claramente a ideia de LD como aplicação/uso, uma vez que versam sobre a incorporação “de tecnologias às experiências de aprendizagem dos alunos e às suas estratégias

¹⁷ As frases em destaque foram retiradas do Curso de formação de professores “Educação 3.0 e ferramentas da Web: o futuro é hoje” promovido pela Universidade Estadual do Ceará, em abril de 2020, para todo o seu corpo docente.

¹⁸ Disponível em: <https://guiaedutec.com.br/recursos>. Acesso em 22/01/2021. Obs. Neste dia, 64.361 professores tinham respondido as 23 perguntas que compõem o formulário de autoavaliação.

de ensino”. As duas primeiras questões da autoavaliação são, respectivamente: 1. em que medida incorporo as tecnologias digitais às minhas práticas pedagógicas? e 2. como incorporo as tecnologias digitais às minhas práticas pedagógicas?

Figura 1 – Primeira questão do Formulário de Autoavaliação Cieb

Fonte: Cieb (2020)

Analisando o quadro 1, vemos que a concepção de LD como aplicação parte do pressuposto ideológico do modelo autônomo (STREET, 2014), tal como uma habilidade individual, neutra, técnica, na qual o professor é o responsável por todo o processo de inserção pedagógica dos alunos na cultura digital. A ele caberá a função de usar as tecnologias no planejamento de suas aulas e em suas práticas pedagógicas, de forma sistemática ou não, além de realizar projetos integrados ao ensino (CIEB, 2020). Esta deliberação dada ao professor no formulário de autoavaliação não só não se sustenta na realidade da docência no Brasil, como também cria mais atribuições a um profissional já saturado de tantas demandas sociais e políticas. Além disso, é um equívoco primário acreditar que a simples aplicação de uma(s) ferramenta(s) tecnológica(s) será eficaz como estratégia didática sem levar em conta como

as condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa (STREET, 2014, p. 17).

Mais uma vez, consideram-se professores e alunos numa homogeneidade social, econômica e ideológica que em nada contribui para o avanço do ensino e da aprendizagem. Pela proposição das possibilidades de respostas, vemos que, na concepção de LD como

aplicação, o docente é constantemente cobrado para aplicar as tecnologias digitais em suas aulas, avaliações, planejamentos e estratégias de ensino. Essa cobrança carrega similaridade com o modo de produção do Toyotismo¹⁹, cuja prática docente se transforma em “um exercício de fazer um pouco de tudo no trabalho, o que, além de aumentar a exploração, amplia os riscos de acidentes em um setor no qual eles já ocorrem com intensidade” (ANTUNES, 2020, p. 24). Este exercício de fazer de tudo um pouco revelado na concepção de LD como aplicação fica claro na proposição das alternativas de resposta da segunda questão do questionário do Cieb:

Figura 2 – Segunda questão do Formulário de Autoavaliação Cieb

02: Como incorporo tecnologias digitais às minhas práticas pedagógicas?
 *Esta pergunta é obrigatória

- Uso pouco as tecnologias digitais, como correio eletrônico, redes sociais e ferramentas de edição de texto; com auxílio consigo preencher o sistema de gestão pedagógica da escola.
- Uso tecnologias digitais como editor de textos e de apresentações, projetor multimídia e buscadores da internet para baixar conteúdos para compor e ilustrar temas das aulas; sugiro sites ou conteúdos (vídeos, imagens, textos digitais) complementares para os alunos.
- Além de editores de textos e de apresentações, uso ferramentas como softwares educacionais, jogos, vídeos e outros recursos digitais, e envolvo os alunos em atividades/projetos, individuais ou colaborativos, buscando complementar a aprendizagem de conteúdos trabalhados nas aulas com pesquisas na internet.
- Utilizo recursos digitais variados na prática pedagógica e dou voz aos alunos, envolvendo-os em atividades autorais nas quais eles podem desenvolver e expressar seus conhecimentos usando múltiplas linguagens e recursos tecnológicos para produções (de textos, vídeos, infográficos etc.), inclusive a partir de outros conteúdos digitais buscados por eles próprios.
- Além de usar recursos digitais variados nas atividades didáticas, envolvo os alunos em projetos colaborativos, autorais e mão na massa com tecnologias digitais, promovendo o seu desenvolvimento e participação; incentivando-os a compartilhar suas produções com outros estudantes, outras escolas e com a comunidade, por meio de páginas virtuais.

Fonte: Cieb (2020)

Notem a quantidade de outras funções que são demandadas do professor no que se refere ao uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica: uso de correio eletrônico, redes sociais, ferramentas de edição de texto, projetor multimídia, buscadores de internet, *softwares* educacionais, jogos, vídeos etc. Notem também que as três últimas proposições de respostas, geralmente as mais valorizadas como identitária de um bom professor, ainda requerem que o docente envolva os alunos em atividades usando múltiplas linguagens e recursos tecnológicos, pondo a “mão na massa²⁰ com tecnologias digitais”. Pôr a mão na massa em uma realidade

¹⁹ Modo de organização do trabalho que está baseado em grupo de trabalhadores polivalentes que desempenham múltiplas funções (RIBEIRO, 2015).

²⁰ Coincidentemente “Mão na massa: ferramentas digitais para aprender a ensinar” é o nome de um e-book, no estilo catálogo, que lista 50 ferramentas digitais que podem ser usadas pelo professor na sala de aula de Língua Inglesa. Cf. NASCIMENTO, Ana Carolina [et al.]. **Mão na massa** [recurso eletrônico]: ferramentas digitais para aprender e ensinar I = **Hands on: digital tools to learn and teach I** - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

como a do Brasil em que muitos professores e alunos sequer dispõem de uma banda larga de internet suficiente para ministrar as disciplinas e assistir às aulas (atualmente remotas) é um objetivo que, empiricamente, só pode ser executado em pouco contextos educacionais.

Esta grande quantidade de práticas didáticas que envolvem diretamente as TDICs e os gêneros do ambiente virtual aparecem registradas e destacadas no texto introdutório da área de Linguagens e Tecnologias da BNCC do Ensino Médio:

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taggear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. (BRASIL, 2017, p. 478).

Esses novos gêneros descritos na BNCC podem até ser mesmo conhecidos por uma parte significativa dos alunos brasileiros da rede pública e privada de ensino – ainda que faltem pesquisas para comprovar tal afirmação –, porém a BNCC, ao detalhar tais gêneros e práticas discursivas, chancela a premissa de homogeneidade do letramento digital de um grupo dominante de prestígio, que tem acesso aos bens materiais e imateriais presentes na cultura digital (computador, laptop, tablet, celular, internet banda larga, aplicativos, softwares, etc.). Este LD de prestígio acaba sendo imposto para alunos e professores, relegando suas práticas próprias de LD, as quais são desvalorizadas e marginalizadas em detrimento de um padrão didático nacional curricular. Por isso acreditamos que a concepção de LD como aplicação de recursos tecnológicos – como forma de promover o envolvimento, a colaboração e o engajamento docente-discente – está especialmente calcada na ideia imposta de responsabilidade e fluência digital dos professores, o que acaba criando novas formas de trabalho intermitente sob o viés neoliberal pós-industrial de um trabalho mais flexível, colaborativo e participativo.

Este viés neoliberal pode ser visto também nas ideias de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), pesquisadores e estudiosos do Letramento Digital. Para eles atualmente temos um retrato mais claro das competências necessárias para sermos inseridos nas sociedades e nas economias pós-industriais digitalmente interconectadas. Os autores explicam que há um apelo social para a “promoção de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e **flexibilidade, aprendizagem permanente**” (p. 17. Grifo nosso). De

base toyotista, esta flexibilidade “é aparentemente mais ‘participativa’, mas seus traços de reificação são ainda mais interiorizados (com seus mecanismos de ‘envolvimento’, ‘parceria’, ‘colaborações’ e ‘individuações’, ‘metas’ e ‘competências’). (ANTUNES, 2020, p. 81. Aspeamento do autor).

Esta narrativa de flexibilidade, de horizontalidade das relações, do compartilhamento e da participação está implicada na ideia fetichizada de mentalidade 2.0 defendida por Knobel e Lankshear (2007). Segundo os autores, a mentalidade 2.0 advinda da cultura digital se abre para a colaboração horizontal entre os sujeitos, para a mediação, experimentação, hibridização, descentralização e quebra de hierarquias e de regras. Porém, quando esta narrativa de flexibilidade se engaja a prescrever prática docente e sua relação com a tecnologia, cria-se o que estamos chamando de infodocente. O infodocente advém não só da exigência de apreender novas habilidades técnicas e competências para a aplicação dos recursos didáticos apreendidos, como também da

expansão monumental do *novo proletariado da era digital*, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novos impulsos com as TICs, que conectam, pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho. Portanto, em vez do fim do trabalho na era digital, estamos vivenciando *o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços*, uma variante global do que pode denominar *escravidão digital*. Em pleno século XXI. (ANTUNES, 2020, p. 34. Grifos do autor).

O infodocente é aquele que está inserido na expansão de novos modos de extração do trabalho imaterial advinda da cultura digital²¹, como é o caso do trabalho intelectual implicado no uso/aplicação das TDICs no planejamento e nas atividades docentes. Do infodocente são exigidas qualificações e competências digitais, ou seja, “um conjunto de estratégias, atitudes, conhecimentos, habilidades e capacidades específicas para a utilização de tecnologias de digitais de informação e comunicação, seja nas práticas cotidianas ou profissionais” (MILL, 2018, p. 107). O infodocente, então, recategoriza, para o contexto atual, a antiga a ideia de letramento autônomo de que quanto mais letradas (digitalmente) forem as pessoas, mais aptas estarão para ajudar a sociedade e para contribuir com o mercado de trabalho.

²¹ “Cultura digital é um termo novo, atual, emergente e temporal. A expressão integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à incorporação deles, proporcionados pelos usos das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade” (MILL, 2018, p. 139).

4 LD como participação: em busca do professor-curador

Nas seções anteriores, problematizamos as duas primeiras concepções de Letramento Digital (como técnica e como aplicação). Ambas foram nomeadas por nós com base nas fases de letramento computacional apresentadas por Martin (2008. Cf. nota de rodapé 10) e exemplificadas sobretudo com o auxílio das atividades educacionais do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Neste tópico, vamos iniciar um percurso mais emancipatório para os professores brasileiros no que diz respeito à concepção de LD e seu impacto social. Este tópico, para além de toda a discussão engajada na desconstrução de alguns truísmos sobre LD na docência, inaugura duas outras concepções de LD que categorizamos: como participação e como convergência cultural. Começemos pela primeira.

Pelos nossos estudos²², vimos que há uma concepção de LD que ressalta a participação dos professores nas redes sociais, nos eventos mediados pela tecnologia, nos *blogs*, nos grupos de discussão *on-line*, etc.; bem como o acesso às mídias digitais e o interesse cotidiano e profissional dos sujeitos nas TDICs – no caso específico deste artigo dos professores. Trata-se de conceber o LD como participação ativa e responsiva²³ dos docentes em atividades de **pesquisa** em sistema de busca (acadêmicos ou comerciais); de **divulgação** de livros, memes, tutoriais, blog, matérias de jornais *on-line*; de envio de *e-mail*, de arquivos, de textos em geral; de *postagem* em redes sociais e demais ações neste ambiente virtual (curtir, postar, responder, mandar mensagem inbox, etc.); de **curadoria** de sites e textos que circulam na web, entre outros. Esta concepção de LD incorpora habilidades e competências, no nosso ponto de vista, muito mais inclusivas e emancipatórias para os docentes do que a ideia de técnica e aplicação.

A concepção de LD como participação ativa e responsiva em eventos discursivos mediados pela tecnologia está relacionada com o engajamento docente na cultura digital, especialmente na curadoria de textos, de materiais didáticos (digitais ou não), de jogos, de atividades, de vídeos, etc. A competência específica 7 da BNCC, ainda que não se dirija especificamente aos docentes, traz uma boa premissa para trilharmos a ideia de LD como participação responsiva.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de **engajar-se** em práticas autorais e coletivas, e de

²² Cf. Hissa, Silva e Valentim (2019); e Hissa, Sousa e Costa (2020).

²³ O termo “participação responsiva” tem aqui estreita relação com o conceito de ato responsável/ético desenvolvido por Bakhtin (2017), no qual se enfatiza o conteúdo do ato, o processo do ato, bem como a valoração e a avaliação do agente com respeito ao seu próprio ato.

aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 489. Grifo nosso).

A atividade de mobilização de práticas de linguagem no universo digital, levando em consideração dimensões para expandir produção de sentido, parece-nos ideal para uma discussão sobre LD na docência. Ideal porque requer dos professores um papel que lhes é fundamental, independentemente ou não da tecnologia: a de expandir possibilidades de produção de sentido pela integração de múltiplas linguagens em seu trabalho com os alunos. Eis um aspecto fundamental que, certamente, pode ser beneficiado pelas TDICs. Nesta mobilização de práticas didáticas no universo digital, a atividade de curadoria digital vem ganhando destaque tanto nos cursos de formação de professores quanto nas diretrizes curriculares oficiais.

A ideia de professor-curador foi apresentada por Araújo (2019) em seu texto sobre curadoria digital, compreendida como uma prática social emergente constituída das ações de

selecionar [considerando qualidade e pertinência do conteúdo], avaliar [considerando relevância e qualidade do conteúdo], editar [contextualizando conteúdo e adicionando a ele uma perspectiva], formatar [classificando e hierarquizando conteúdo], compartilhar [considerando a audiência] recursos educacionais digitais (ARAÚJO, 2019, p. 234-235).

Esta noção de curadoria digital se encontra na BNCC, quando ela problematiza a confiabilidade da informação em sites, a proliferação de *fake news*, a manipulação de fatos e opiniões nas redes e ressalta a importância da checagem de notícias e do exercício de curadoria (BRASIL, 2017, p. 136). Portanto ser um professor-curador é uma pré-requisito para o trabalho como docente nesta Era da Cultura Digital. Em franca relação com a BNCC, tal habilidade de curadoria também é requerida para o docente no formulário de autoavaliação do Cieb. Nele o docente é levado a refletir tanto sobre o modo que seleciona, avalia e cria recursos digitais (movimentos de curadoria), quanto sobre a maneira como ele estimula e ajuda os alunos a fazerem curadoria de conteúdos e recursos digitais. Em outras palavras, a curadoria digital é uma das grandes exigências para o professor em seu agir docente cotidiano na atual sociedade.

Figura 3 – Oitava questão do Formulário de Autoavaliação Cieb

CURADORIA E CRIAÇÃO

Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem e gestão de sala de aula.

Q8: Como seleciono e avalio os recursos digitais que emprego em minhas práticas pedagógicas?
*Esta pergunta é obrigatória

- Não costumo buscar conteúdos ou materiais digitais, mas quando o faço uso buscadores de internet (Google, Explorer, Firefox etc.) para selecionar e baixar conteúdos educacionais, algumas vezes com ajuda de um colega.
- Busco recursos digitais de forma pontual, geralmente para apoiar uma aula específica, selecionando vídeos, imagens e textos na web para trabalhar determinado conteúdo com os alunos.
- Conheço e uso periodicamente tecnologias digitais para compor minhas aulas. Busco conteúdos e recursos digitais em repositórios educacionais ou em outras fontes na internet, com critérios de seleção.
- Faço frequentemente seleção e avaliação (curadoria) de conteúdos e recursos educacionais em repositórios de referência em educação utilizando critérios como: componente curricular, tipo de sistema operacional, possibilidade de uso livre e de remixagem etc.
- A curadoria de conteúdos e recursos digitais faz parte do meu dia a dia e, além, de utilizá-los em minhas práticas pedagógicas, defino critérios de avaliação de materiais e recursos pedagógicos e de fontes de informação para ajudar outros professores.

Fonte: Cieb (2020)

Para desenvolver esta importante habilidade de professor-curador, o itinerário formativo Cultura Digital, no módulo básico, tanto na unidade sobre *Letramento Digital* como na unidade de *Ciência e Pesquisa na Era Digital*, propõe uma reflexão sobre os valores e as atitudes responsáveis relacionadas ao uso de dados em ambiente digital e à fake news, ensinando ao docente formas de detectá-las. Nestas unidades, os professores aprendem o funcionamento de um mecanismo de busca da internet e o modo de realizar pesquisas em diferentes fontes de informação, a fim de avaliar a confiabilidade dos dados (CIEB, 2020, p. 4).

Este aprendizado faz parte de uma das quinze categorias apresentadas por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), as quais foram nomeadas de letramento digital em informação. Segundo os autores, este letramento está amparado nas tradições pedagógicas do letramento crítico e do letramento crítico em mídias e é definido como sendo a “habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação” (p. 40). Assim, o LD como participação tem como premissa básica o engajamento ativo e responsivo do docente no sentido de adotar a prática contemporânea de curar e de ensinar os alunos a serem eles mesmos curadores do conteúdo presentes nas mídias digitais.

5 LD como convergência cultural

A partir dos estudos de Jenkins (2006) sobre cultura da convergência e cultura participativa, categorizamos a quarta e última concepção de LD como convergência cultural. Nesta concepção, deixa-se de lado a ideia tão marcada de criação, uso, aplicação e habilidade nas definições de letramento digital – cujo foco, como vimos, é a visão ferramental dos recursos tecnológicos –; e passa-se a olhá-lo como uma perspectiva social e identitária dos sujeitos que estão inseridos na cultura digital. O foco passa ser então a hibridização das culturas impressas e digitais, processo pelo qual todos nós estamos passando; e a integração de conhecimentos (linguísticos, textuais, prévios, interacionais, multissemióticos, sociocognitivos), em detrimento à ideia de habilidades e competências homogêneas de caráter universal.

O LD como convergência cultural pretende ser radicalmente inclusivo, no sentido de admitir que todos, de um modo ou de outro, são letrados digitalmente. Ele passa a ser considerado a partir de uma série de experiências coletivas e individuais baseadas na cultura participativa de compartilhamento, de interação e de engajamento social, as quais promovem mudanças culturais e econômicas em uma sociedade. Por isso, como dissemos, propomos com esta concepção ir além da simples marcação de habilidades exigidas aos sujeitos (alunos e professores) para que eles sejam considerados letrados digitalmente – como prescreve a BNCC, por exemplo:

[...] é importante que os estudantes compreendam o funcionamento e os recursos oferecidos pela tecnologia digital para o tratamento das linguagens (mixagem, sampleamento, edição, tratamento de imagens etc.), assim como as possibilidades de remediação abertas pelos fenômenos multimídia e transmídia, característicos da **cultura da convergência** (BRASIL, 2017, p. 482. Grifo nosso).

Propomos ampliar o foco do LD na convergência cultural, promovida pelas práticas sociais, de forma integrada a contextos específicos e não em competências digitais que tratam o uso da tecnologia de forma isolada, dissociada dos aspectos econômicos e políticos, como ferramentas neutras e assujeitadas. Como bem lembra Jenkins (2006, p. 13), devemos sempre confrontar as tecnologias com as questões sociais, culturais, políticas emergentes, tomando a convergência midiática fundamentalmente como um processo cultural. Não se trata mais, pois, de fetichizar as novas tecnologias digitais em detrimento das “velhas” tecnologias, e sim de

integrá-las, e ver nesta convergência de vários modos multissemióticos de produção de sentido a riqueza cultural de experiências, saberes, conhecimentos e novos designs.

Um bom exemplo para compreendermos como as questões sociais e culturais estão implicadas na construção socioidentitária dos sujeitos na cultura digital pode ser visto na unidade de Cidadania e Ética Digital do Itinerário Formativo do Cieb. A seguir, a Figura 4 traz a programação geral de unidade, descrevendo as habilidades e prática sugeridas.

Figura 4 – Programação da Unidade Cidadania e Ética Digital do Cieb

Cidadania e Ética Digital (40h)		
Perfil do docente: com conhecimento de informática em nível básico		
Recursos necessários: computadores com acesso à internet (laboratório ou computadores portáteis)		
Carga horária semanal (CH): 1 ou 2 horas		
CH	HABILIDADE	PRÁTICAS SUGERIDAS (Como desenvolver essa habilidade)
4h	Compreender e expressar-se crítica e criativamente sobre as mudanças tecnológicas no mundo do trabalho e sobre a evolução da sociedade	Reconhecendo as mudanças no mundo produtivo e do trabalho com a evolução da tecnologia - por exemplo, discutindo e analisando as mudanças nas formas produtivas e as profissões que surgiram na última década. Discutindo o impacto da tecnologia e da automação nas profissões existentes, projetando aquelas que são suscetíveis à automatização.
16h	Analisar e refletir sobre questões éticas da internet, cyberbullying e direito digital, conduta e linguagem apropriadas ao se comunicar, bem como ações de conscientização que possam ser feitas na comunidade	Reconhecendo e analisando os aspectos do direito digital - por exemplo, realizando estudos e debates sobre responsabilidades, direitos e deveres da vivência em meio digital. Refletindo sobre as características do cyberbullying - por exemplo, propondo ações para solucionar o problema em um debate sobre um caso real. Refletindo sobre conduta on-line - por exemplo, construindo coletivamente regras de conduta que colaborem para o debate de questões éticas em evidência.
12h	Analisar e refletir sobre o tempo de vivência em meio digital, em jogos, em redes sociais, entre outros, bem como sobre os perigos da internet	Identificando os problemas decorrentes do uso excessivo da tecnologia - por exemplo, debatendo sobre participação em jogos on-line e uso de celular. Propondo ações e projetos a respeito de vivência digital. Criando portfólios de usos pessoais de cada aluno, realizando debates e apresentações. Discutindo segurança e proteção de informação e casos sobre os perigos da vivência na internet, como a inserção de dados pessoais, conversa em chats com desconhecidos, entre outros. Discutindo a importância das senhas e boas práticas para criação destas, e a importância do tráfego de informações criptografadas nas redes - por exemplo, em relação a dados como senhas e informações bancárias das pessoas.
8h	Analisar problemas sociais de sua cidade ou estado usando ambientes digitais para propor e discutir soluções	Apresentando propostas/soluções para problemas da cidade ou do bairro onde está a escola - por exemplo, usando um fórum ou um recurso digital aberto para expressar as ideias.

Fonte: Cieb (2020)

Ao analisarmos a Figura 4, percebemos que, ainda que a programação didática da unidade seja pautada em habilidades, nota-se uma clara mudança do paradigma de criação-aplicação-uso das TDICs para o paradigma reflexão-análise-compreensão das mudanças e dos impactos da tecnologia para o âmbito do trabalho e do cotidiano no geral. Na unidade, em vez de técnicas de uso das tecnologias, são ressaltadas habilidades de compreensão e análise de temas como direito digital, *cyberbullying*, inclusão, questões éticas na internet, tempo de exposição e consumo dos jogos e redes sociais, perigos na internet, etc. Assim, o programa de Cidadania e Ética Digital mostra a convergência cultural quando expressa como habilidade (práticas sugeridas) “apresentar proposta/soluções para problemas da cidade ou do bairro onde

está a escola – por exemplo, usando um fórum ou um recurso digital aberto para expressar ideias” (cf. Figura 4).

Temos desse modo um exemplo de LD concebido como convergência cultural quando se propõe o engajamento social e se sugere que os recursos digitais podem ajudar em tal prática cidadã. Há de se ressaltar, porém, que tal convergência cultural não se dá de forma pacífica ou sem conflito. Muitas vezes a convergência é causa de embate e de (re)marcação de fronteiras.

Han (2018) explica que hoje nos encontramos novamente em uma crise, em uma transição crítica, na qual a revolução digital parece ser a responsável. Ele apresenta em seu texto a diferença entre a massa [advinda da cultura de massa da era industrial] e o enxame digital [proveniente da cultura digital pós-industrial], e diz que ambos, ainda que coexistam, são estruturados topologicamente de forma diferentes. Para ele, a massa teria alma, espírito, voz; enquanto o enxame seria percebido apenas como um barulho de indivíduos pretensamente singularizados que preservam sua identidade privada mesmo quando se comportam como parte do enxame.

Em seu livro “No enxame: perspectivas do digital”, Han problematiza a convergência cultural e cria o termo *homo digitalis* (em alusão explícita ao *homo eletronicus* de McLuhan²⁴ advindo da cultura de massa) para nos fazer compreender alguns comportamentos e formas de ação das pessoas que participam do enxame digital. Para Han, o *homo digitalis* trabalha ininterruptamente na otimização de um perfil público, assim, ao contrário do apagamento do sujeito na cultura de massas (onde ninguém disputa uma atenção individual – tendo em vista que sua identidade foi absorvida pela massa); no enxame digital, o *homo digitalis* é “um alguém penetrante, que se expõe e que compete por atenção” (HAN, 2018, p. 28). Desse modo, o *homo eletronicus* pode ser anônimo, porque ele não é ninguém; em contrapartida o *homo digitalis*, que frequentemente se apresenta anonimamente, não pode ser considerado ninguém, e sim um *alguém anônimo* (p. 29).

Este embate de culturas e de identidades discursivas está presente na cultura digital. Ele interfere diretamente na docência no que diz respeito às exigências e às novas demandas de trabalho social e crítico que são feitas ao professor. Por isso perceber que o próprio docente participa das práticas letradas digitalmente ao propor diálogos e reflexões com base nos

²⁴ McLUHAN, M. Wohin steuert die Welt? – dien und Gesellschaftstruktur [Para onde vai o mundo? – mídias de massa e estrutura da sociedade]. Referência feita pelo próprio Han (2018, p. 28) no seu texto.

princípios da convergência (cultural e participativa) é fundamental para sua formação e seu aprimoramento como profissional.

6 Considerações finais

Tal reflexão sobre benefícios e embates que resultam da convergência cultural mediada pelas TDICs não se esgotam por aqui. Há uma vasta literatura que tanto problematiza muitos aspectos da cultura digital (HAN, 2018; ANTUNES, 2020) quanto celebra as possibilidades de produção de conhecimento, autonomia, interatividade e participação criadas a partir das novas tecnologias digitais (LÉVY, 1993, 1996, 1999; JENKINS, 2006; KNOBEL e LANKSHEAR, 2007). Nosso intuito foi o de trazer a convergência cultural como uma forma de conceber o Letramento Digital, destacando o papel social do indivíduo (letrado digitalmente) nos processos sociointeracionais mediados (ou não) pelas TDICs. Marcamos nosso diálogo com Jenkins (2006) quando ele define convergência como um processo de transformação cultural em que surgem novas formas de interação, participação e conexão, no qual todos – professores, alunos e sociedade em geral – fazem parte ou devem ser convidados a fazer.

Trouxemos o docente para o centro de nossa discussão não só para levantar os problemas que certas exigências instrumentais – advindas do modo neoliberalista de empreendedorismo vigente – nos assaltam, mas sobretudo para emancipá-lo, no melhor estilo freiriano, e mostrar que, independentemente de seu conhecimento técnico na criação de recursos, do uso e da aplicação de estratégias didáticas com as TDICs, de sua participação ativa na rede, o professor está inserido na cultura digital, marcada pela integração de práticas e de experiências de ensino.

Referências Bibliográficas

ANTUNES. R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, N. Curadoria digital: o importante papel do professor como curador de Recursos Educacionais Digitais. In: FINARDI, K. et al. **Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2019.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João. Editores, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CIEB.BR. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para o Ensino Remoto**. 2020. Disponível em <<https://cieb.net.br/itinerario-formativo-em-cultura-digital/>>. Acesso em jan/2021.

- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.
- HAN, B-Ch. **No exame: perspectivas do digital**. Trad. Lucas Machado, Petrópolis: Vozes, 2019, 134p.
- HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. O; COSTA, R. A. Letramento Digital e linguística aplicada: interfaces possíveis. In: LIMA, H. V.; PITA, J. R.; SOARES, M. E. (Orgs.) **Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer – vol. 2**, Pimenta Cultural, São Paulo, 2020.
- HISSA, D.; SILVA, A.; VALENTIM, D. Letramento digital na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: uma análise do componente de língua portuguesa da área de linguagens e suas tecnologias. **Revista Virtual de Letras**, v. 11, n. 2, Jataí, p. 32-53, 2019.
- JENKINS, H. *Convergence Culture: Where old and new media collide*, New York: **New York University Press**, 2006.
- KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1. ed. São Paulo: Parábola, v. 1, p. 39-58, 2013.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, 208p.
- LÉVY, P. **O que é o virtual**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996. 160p.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264p.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. **A new literacies sampler**, v. 29, p. 1-24, 2007.
- MARTIN, A. Digital Literacy and the Digital Society. In: C. LANKSHEAR, M. KNOBEL, **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices** New York: Peter Lang, 2008.
- MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Editora Papirus, 2018.
- PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- RIBEIRO, A. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, v. 19, n. 35, p. 65-79, 2015.
- ROMANCINI, R. Aprendizagem social e novas tecnologias. **Comunicação & Educação**, v. 20, n.1, 2015, 91-103.
- STREET. B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

Artigo recebido em: 28.03.2021 Artigo aprovado em: 31.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021