



Concepções de Letramento Digital em Curso de Formação Docente

Aline Florêncio de Almeida

Dalilla Limeira da Costa

Débora Liberato Arruda Hissa

Universidade Estadual do Ceará

Resumo

Considerando o aumento na oferta de formações para professores sobre tecnologias educacionais no contexto do ensino remoto, neste trabalho, objetivamos analisar as concepções de letramento digital para a docência, especificamente no curso *Letramento Digital e Tecnologia Educacional* oferecido pela prefeitura de Sobral-CE em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC). Neste artigo, analisamos quatro aulas sobre a temática *G Suite for Education*, que enfatiza os recursos Google Classroom, Drive, Planilhas, Docs, Apresentações, Meet e Sites. Para a realização da análise, baseamos nas categorias de letramento digital como técnica, aplicação, participação e convergência cultural (HISSA, 2021). Com os dados obtidos nesta investigação, identificamos que o curso de formação docente focaliza a instrumentalização técnica dos alunos, em detrimento a concepções de letramento digital mais inclusivas, o que pode acarretar mais demandas para o profissional da educação no que se refere à aquisição de conhecimentos tecnológicos e ao uso de recursos digitais.

Palavras-chave: Formação docente. *G Suite for Education*. Letramento digital.

Submetido em: 13/12/2021

Aceito em: 20/12/2021

Publicado em: 30/12/2021



Departamento de Letras
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –
CEP 317131-001 - Brasil

Aline Florêncio de Almeida



Mestranda do Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), especialista em Ensino de Língua Portuguesa (Espelp) e graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua na educação de surdos, especificamente no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, em uma escola bilíngue (Libras/Português) do município de Fortaleza-CE. Participa do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará (LENT/UECE). Pesquisadora das áreas: Educação de Surdos; Bilinguismo (Libras/Português); Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos.



<http://lattes.cnpq.br/3801447335028286>



<https://orcid.org/0000-0002-1598-9347>



[Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada \(PosLA/UECE\) /](#)



[LENT – Linguagem, Ensino e Tecnologia](#)



Departamento de Letras
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –
CEP 317131-001 - Brasil

Dalilla Limeira da Costa



Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa na modalidade licenciatura pela UECE. Tem interesse em pesquisas que versam Letramentos, Multiletramentos e Letramentos Digitais no âmbito da Linguística Aplicada.



<http://lattes.cnpq.br/4791609774286196>



<https://orcid.org/0000-0002-7208-232X>



Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE) /



LENT – Linguagem, Ensino e Tecnologia



Departamento de Letras
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –
CEP 317131-001 - Brasil

Débora Liberato Arruda Hissa



Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e da Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (Espelp) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Editora da Revista Linguagem em Foco. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (Lent). Graduada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará com especialização em Ensino de Língua Portuguesa e pós-Graduação em Didática e Metodologia do Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidad de València-España. Áreas de interesse: Linguagem e Tecnologia, Multiletramentos, Letramento Digital, Escrita colaborativa, Produção de Material Didático Digital (MDD), Construção da autoria, Educação a Distância.



<http://lattes.cnpq.br/9601222248156707>



<https://orcid.org/0000-0001-6075-5585>



[Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada \(PosLA/UECE\) /](#)



[LENT – Linguagem, Ensino e Tecnologia](#)



CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO DIGITAL EM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Aline Florêncio de Almeida (Universidade Estadual do Ceará)¹

Dalilla Limeira da Costa – (Universidade Estadual do Ceará)²

Débora Liberato Arruda Hissa – (Universidade Estadual do Ceará)³

Considerações iniciais

Ao final do ano de 2019, fomos surpreendidos pelo novo coronavírus, SARS-CoV2, um vírus, responsável pela doença Covid-19, que se espalhou rapidamente pelo continente asiático e depois por outros continentes, transformando-se em uma pandemia. Dentre as áreas afetadas pela pandemia, destacamos a educacional que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴, teve 99,3% de suspensão de atividades presenciais nas escolas brasileiras durante esse período. Por conta disso, as instituições de ensino tiveram que aderir à modalidade remota para manter suas atividades escolares, adotando ou intensificando os usos de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

A necessidade de se apoiar nas tecnologias digitais para mediar as aulas nesse período pandêmico revelou algumas dificuldades no contexto educacional brasileiro,

¹ E-mail: aline.almeida@aluno.uece.br

² E-mail: dalilla.limeira@aluno.uece.br

³ E-mail: debora.arruda@uece.br

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 08 dez. 2021.



como a falta de acesso à internet por grande parte dos alunos e professores, e a falta de dispositivos eletrônicos suficientes para que os alunos pudessem acompanhar as aulas. Nestes quase dois anos de ensino remoto, porém, vimos que a maior queixa socialmente divulgada, tanto na mídia como nas instituições de ensino, se refere à falta de experiência por parte dos docentes e dos discentes em lidar com estratégias didáticas que fossem efetivas no contexto de ensino remoto emergencial por meio do ambiente digital. A partir desse fato, uma nova demanda de trabalho foi arremessada no colo de todos os docentes brasileiros: ter letramento digital suficiente para continuar ministrando suas aulas em meio a uma política sanitária de distanciamento social.

Essa nova demanda imposta aos docentes – a de ser letrado digital – normalmente é associada ao domínio por parte dos professores de recursos tecnológicos digitais, sobretudo aqueles oferecidos por grandes empresas internacionais (Google Meet, Zoom, Skype), que pouco ou nada têm de abordagem pedagógica. Como consequência, tivemos, nos anos de 2020/21, uma série de cursos, *lives* e minicursos sobre tecnologias digitais para formação de professores disponíveis em várias plataformas digitais, como *YouTube*, *Instagram*, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Tais formações docentes geralmente são oferecidas por profissionais da área da tecnologia, cuja concepção de letramento digital é percebida a partir de outro entendimento sobre o trabalho com a tecnologia na escola que, por vezes, não se relaciona pedagogicamente com o ensino-aprendizagem.

A partir dessa premissa de pesquisa, iniciamos uma investigação sobre as concepções de letramento digital reveladas em cursos de formação docente, tendo em vista a existência de diferentes perspectivas de letramentos, principalmente no âmbito dos letramentos digitais. Nos interessava conhecer as demandas impostas aos docentes no que se refere ao domínio e ao uso de tecnologias digitais nesse período pandêmico. Para



nossa análise, selecionamos, dentre os cursos de formação docente, o curso de aperfeiçoamento docente intitulado *Letramento Digital e Tecnologia Educacional*, voltado para técnicos e professores, promovido pela Prefeitura do município de Sobral-CE em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC). A escolha por este curso se deu por seu amplo alcance nacional, uma vez que o curso teve cerca de 18.600 inscritos de todo o Brasil. Como recorte de pesquisa, exploramos as *lives* promovidas como estratégia didática pelo curso de aperfeiçoamento. Elas foram dispostas no canal do *YouTube* da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/Sobral) e no canal do Laboratório Digital Educacional (LDE) da UFC.

1. Letramento digital docente: discussão sobre concepções

Ao olharmos para o campo de estudos dos letramentos, deparamo-nos com uma diversidade de nomenclaturas – como multiletramentos, novos letramentos, letramento acadêmico e letramento literário – para tratar de um ponto em comum: práticas socioculturais de leitura e escrita. Nortear as práticas e os eventos de letramento como ponto comum dos estudos acadêmicos se deve, em parte, ao reconhecimento de uma diversidade de práticas que envolve a leitura e a escrita (Street, 2014), a partir de uma perspectiva sociocultural, em detrimento a outra perspectiva, postulada na década de 1980, na qual o letramento era designado como a capacidade de escrever socialmente.

Os trabalhos sobre letramento digital também apresentam uma variedade de concepções, conforme aponta Belshaw (2011), que influenciaram muitas pesquisas acadêmicas desde o início da década de 90 (LevY, 1993, 1996, 1999; Gilster, 1997; Lankshear e Knobel, 2007; Monte Mór, 2007; Rojo, 2007; Buzato, 2009; Ribeiro 2009;



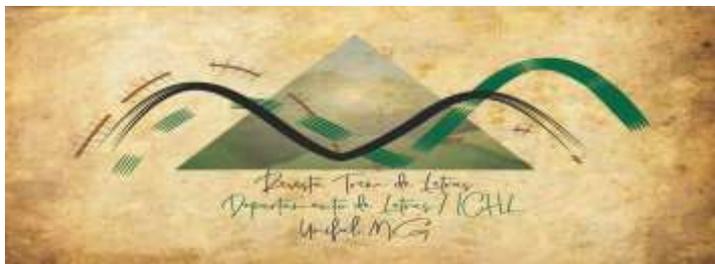
Dudenev, Hockly e Pegrum, 2016; Hissa, 2021, entre outros.), como letramento visual, voltado para o tratamento de mensagens visuais; letramento tecnológico, focado no uso de diversas tecnologias; letramento computacional, pautado em habilidades essenciais para o uso do computador de massa; letramento em TIC⁵, voltado para uso de tecnologias da informação e comunicação; letramento informacional, focado nas habilidades de uso e acesso à informação de forma correta. Esses estudos de letramento foram perdendo força nas pesquisas em Linguística Aplicada, à medida que a sociedade passava por mudanças na sua forma de se relacionar. Assim, ainda na década de 1990, surgiu a necessidade de fundar um novo termo, letramento digital, para dar conta das novas formas de comunicação no ambiente digital. A ascensão da internet e das redes sociais teve seus estudos intensificados com as pesquisas sobre Novos Letramentos (Hissa, Sousa e Costa, 2020)⁶, um termo cunhado no início do século XXI para contemplar as mudanças nas tecnologias, como no código fonte. Tais mudanças permitiram o surgimento de novos aplicativos e novos dispositivos eletrônicos-digitais, e o conseqüente o surgimento de uma nova mentalidade, mais conhecida como Web 2.0 (Lankshear e Knobel, 2007).

A partir dos Novos Letramentos, diferentes concepções de letramentos digital surgem em pesquisas acadêmicas sobretudo no âmbito do ensino-aprendizagem. Tais pesquisas trazem o letramento digital docente para o centro das discussões e, ainda que haja pesquisas que tragam diferentes concepções de letramento digital, todas elas têm um ponto em comum: práticas didáticas que envolvem tecnologia digital.

Para Buzato (2006), quando uma tecnologia surge, há uma tendência de a sociedade supervalorizá-la de um lado; e subvalorizá-la por outro. O fato é que o surgimento de uma tecnologia, como explica o autor, está sempre atrelado a processos

⁵ Tecnologia da Informação e Comunicação.

⁶ Para um detalhamento do assunto, ver Hissa, Sousa e Costa (2020).



de inclusão e exclusão. Podemos citar como exemplo a escrita, uma das mais antigas tecnologias, que promoveu a massificação do conhecimento, mas também trouxe o analfabetismo (Buzato, 2006), daí a relevância de compreendermos a relação tecnologia-sociedade.

Segundo Buzato (2006), há duas grandes tendências que olham para essa relação: uma conhecida como determinista e outra como neutralista ou instrumentalista. A primeira tende a ver a tecnologia como algo capaz de gerar grandes mudanças nas capacidades cognitivas individuais dos seres humanos por si só (letramento autônomo⁷). Já a neutralista/instrumentalista tende a visualizar a tecnologia apenas como ferramenta neutra que está à disposição do uso do ser humano. Na primeira tendência, temos um enfoque para ação da tecnologia sobre o humano e a escrita como uma habilidade cognitiva; enquanto na segunda tendência, temos um enfoque para a ação do humano sobre a tecnologia e a escrita como habilidade técnica. Com base nisso, Buzato (2006) conclui que ambas as abordagens, embora opostas, separam a tecnologia das práticas de letramento produzidas na sociedade.

Em se tratando da relação tecnologia-sociedade, Buzato entende a tecnologia como algo que tanto molda e organiza as nossas relações sociais, como também é moldada e organizada pelas nossas relações, por isso ele concebe tecnologia como ação social coletiva e propõe uma integração entre tecnologia e sociedade. Se pensarmos nas diversas práticas de letramentos, principalmente no ambiente digital, veremos sem muito esforço que não participamos de todas as práticas sociais existentes (sequer temos

⁷ O termo letramento autônomo foi cunhado por Street (2014) para designar uma dimensão individual do letramento em contraste com uma dimensão social (letramento ideológico). Conforme apontam Hissa e Costa (2021), o modelo de letramento autônomo é marcado pela representação de competências e habilidades individuais nos processos de escolarização de leitura e escrita. Nessa acepção, imprime-se a falsa noção de letramento universal.



dimensão de tais práticas no universo da web), portanto não é mais que um truísmo afirmar que não existe um letramento absoluto (Buzato, 2006).

Atualmente, se pensarmos nas tecnologias digitais presentes nas práticas cotidianas da sociedade do século XXI, veremos que muito da nossa subjetividade já está sendo construída a partir do modo de interação advindo das redes sociais como eventos nativos da web (criados na e para a web). Por isso, pensar em Letramento Digital é percebê-los como “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC.” (Buzato, 2009, p. 22).

A ideia basilar presente nesta definição de Letramento Digital recaí na tríade *sujeitos sociais – práticas contingenciais – tecnologias digitais* e na premissa de fluxo, de movimento contínuo presente nas redes sociointerativas complexas que se interconectam na web. Porém, quando se traz à baila o termo letramento em estudos e pesquisas acadêmicas, o raio de alcance social desse substantivo se estreia às práticas didáticas de ensino-aprendizagem de docentes e de discentes. Para estes, há uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira que padroniza as habilidades e as competências de letramento digital⁸ que os alunos em idade escolar devem ter/conhecer/aprender; para aqueles há protocolos, feitos quase que exclusivamente em outros países, que medem a proficiência digital⁹ “necessária” para exercer a docência no século XXI nas escolas brasileiras.

⁸ A respeito desse assunto, ver os estudos de Hissa, Silva e Valentim (2019) e Costa (2021).

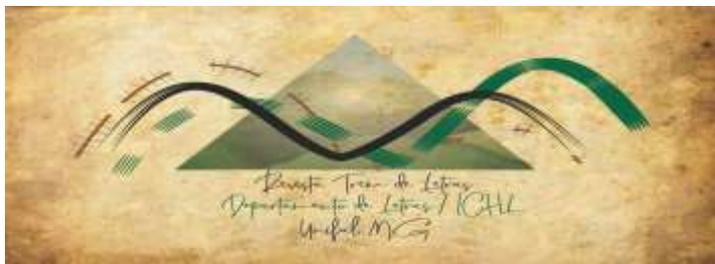
⁹ Sobre os estudos de proficiência digital para docentes, ver Piedade e Pedro (2014); Dias-Trindade e Moreira (2018); Cani (2020); Dias-Trindade e Ferreira (2020).



Tanto na BNCC quanto nos protocolos de proficiência, não há uma discussão aprofundada sobre a relação heterogênea de práticas que se entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, e sim uma tentativa de padronização homogênea sobre habilidade de letramento digital que docentes e discentes deveriam ter, em estreita relação com uma pressuposição ainda não superada de letramento universal. A premissa de universalização ganhou novos contornos em 2001 quando Marc Prensky¹⁰, de forma completamente arbitrária e sem nenhum embasamento em pesquisas empíricas ou estudos etnográficos, cunhou os termos nativos e imigrantes digitais, termos até hoje usados em artigos acadêmicos, em materiais didáticos e em curso de formação de professores no Brasil.

Para Prensky (2001), o professor seria um imigrante digital e o aluno um nativo digital, já que o grupo dos docentes nasceu antes da era digital enquanto o grupo dos discentes nasceu depois. Esta ideia ultrapassada e excludente de que os docentes (como se fossem uma classe homogênea) não têm letramento digital não se sustenta empiricamente em nenhuma situação de práticas sociais que envolvam ensino-aprendizagem no século XXI, tendo em vista que os professores participam sim de práticas de leitura e escrita situadas no ambiente digital, como interações no *WhatsApp*, nas redes sociais, em pesquisas pela web, nas transações financeiras pelo celular, entre outras tantas prática absolutamente cotidianas atualmente. Com base nessa discussão sobre letramento digital docente, Hissa (2021), a partir da análise de diretrizes curriculares, cursos de formação de professores e eventos nacionais, descreve quatro concepções de letramento digital no âmbito da docência. Para a autora, cada uma dessas

¹⁰ Prensky é mestre em Educação, conferencista, escritor e criador de jogos educacionais. Tornou-se conhecido pela discussão dos termos nativo digital e imigrante digital.



concepções impacta diretamente o trabalho docente e sua prática didática em sala de aula, logo gera implicações sociopolíticas para o ensino.

As categorias cunhadas por Hissa (2021) para se referir às concepções de letramento digital exigido aos docentes brasileiros foram quatro: letramento digital 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” (Hissa, 2021, p. 484). A primeira concepção, letramento digital **como técnica**, entende o letramento docente como aplicação de ferramentas e técnicas digitais. Nesta concepção, percebemos um caráter eminentemente utilitarista dos recursos digitais na educação e uma espécie de coerção implícita para que os professores estejam sempre na vanguarda tecnológica no que se refere ao ensino-aprendizagem. Ter habilidades e competências tecnológicas norteia essa primeira concepção que pode ser resumida em LD como técnica, isto é, como “conhecimento especializado em tecnologia digital” (Hissa, 2021, p. 491).

Como exemplo dessa concepção de letramento digital para a docência, encontramos, na definição do *Curso de Aperfeiçoamento em Educação e Tecnologia*¹¹, disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério de Educação (AVA MEC), o objetivo de conhecer os conceitos, as características e os fundamentos teóricos sobre cultura maker, ensino híbrido e recursos educacionais digitais para contribuir com **o uso das tecnologias em futuras experiências docentes** (grifo nosso). Pela descrição do objetivo do curso, vemos claramente o viés utilitarista destacado na primeira concepção de LD na docência, que enfatiza a aquisição de conhecimentos especializado sobre a tecnologia digital para os professores. Além disso, o curso demanda ao professor que ele

¹¹ Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/14183/informacoes>. Acesso em: 30 jun. 2021.



assuma outras funções, como as de diagramador, *design* e editor, em sua atividade laboral, e impõe letramentos digitais de prestígio, desprezando, desvalorizando e marginalizando os letramentos digitais já vivenciados por professores e alunos, em “detrimento de um padrão didático nacional curricular” (Hissa, 2021, p. 494).

A segunda concepção, letramento digital como aplicação, em vez de focar no conhecimento especializado da técnica para a produção de conteúdo didático digital, centra-se **na aplicação e no uso** das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDICs) enquanto possibilidades didáticas que podem ajudar na prática dos professores. Para exemplificar esta concepção, fizemos uma rápida consulta no Google e vimos uma ampla oferta de cursos que propõe aos docentes colocarem a “mão na massa”. Como exemplo, temos o curso *Mão na massa: como trabalhar com HQs, vlogs, podcasts e outros gêneros digitais*¹², ofertado pela Nova Escola¹³. Nele, os professores precisam passar por dezoito etapas, aprendendo sobre TikTok, Podcast, Instagram, entre outros gêneros digitais. Tais conhecimento exigidos aos docentes na inseridos na cultura digital vêm ao encontro das novas demandas para a formação dos docentes ou dos infodocentes¹⁴ (Hissa, 2021).

Já a concepção de letramento digital como **participação** compreende práticas e conhecimentos docentes, tais como a pesquisa, a divulgação, o envio, a postagem e a curadoria de conteúdo digital. O LD como participação reforça o engajamento docente na

¹² Disponível em: <https://cursos.novaescola.org.br/curso/11393/mao-na-massa-como-trabalhar-com-h-qs-vlogs-podcasts-e-outras-generos-digitais/resumo>. Acesso em: 30 jun. 2021.

¹³ A Nova Escola é um negócio social de Educação e a marca mais reconhecida por professores de Educação Básica no Brasil. Desenvolvemos produtos, serviços e conteúdos que valorizam os professores, facilitam seu dia a dia e apoiam sua carreira. Nosso principal mantenedor é a Fundação Lemann e realizamos parcerias com diversas organizações como Google.org, Facebook, Fundação Itaú Social, Imaginable Futures, Governo Britânico, secretarias de educação e outras organizações que nos ajudam nesse desafio.

¹⁴ Cria-se o infodocente quando a “narrativa de flexibilidade se engaja a prescrever prática docente e sua relação com a tecnologia” (Hissa, 2021. P. 495).



cultura digital a partir da participação ativa e responsiva dos professores em eventos discursivos mediados pela tecnologia (Hissa, 2021). Nessa concepção, conforme aponta Hissa, a curadoria digital ganha destaque na mobilização de práticas didáticas no universo digital, sendo o professor-curador uma das grandes exigências para a docência¹⁵ (Araújo, 2019).

Como exemplo dessa concepção, temos a aula sobre *Curadoria Digital na Educação*¹⁶ disponível no canal do YouTube de Educação a Distância da Universidade de Caxias do Sul (EaD UCS). O foco está na formação docente como professor-curador. Na aula on-line sobre curadoria da UCS, toma-se como base a ideia de que o professor precisa selecionar, compilar e distribuir conteúdos de qualidade e adequados à realidade do aluno, coerentes com a concepção de letramento digital como participação que reconhece essas ações como práticas que constituem o professor-curador (Araújo, 2019).

Na quarta e última concepção de LD para a docência, convergência cultural, compreende-se o letramento digital a partir de uma perspectiva social e identitária dos sujeitos. Deixa-se, conseqüentemente, de tratar as novas tecnologias digitais de forma fetichizada e de preterir as “velhas” tecnologias, “focando na hibridização das culturas impressas e digitais e na integração de conhecimentos (linguísticos, textuais, prévios, interacionais, multissemióticos, sociocognitivos)” (Hissa, 2021, p. 499). Nesse viés, o letramento digital é muitas vezes causa de embate – de culturas e de identidades discursivas – e de (re)marcações de fronteiras que estão presentes na cultura digital,

¹⁵ Segundo a terceira versão do parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, dentre as competências específicas da prática profissional relacionadas ao planejamento de ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens consta: “fazer curadoria, utilizar e criar tecnologias digitais, conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à sua prática pedagógica para que possam potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e que estimule uma atitude investigativa.” (Brasil, 2019).

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YGTP_9ITBKU>. Acesso em 30 jun. 2021.



interferindo diretamente na docência quanto às exigências e às novas demandas de trabalho social e crítico que são feitas ao professor. Por isso é fundamental para a formação e o aprimoramento profissional perceber que o próprio docente participa das práticas letradas digitalmente (Hissa, 2021).

Para ilustrar essa última concepção de LD, encontramos o *Guia da Educação Midiática*¹⁷ que, para além de um viés tecnicista e instrumentalista de apresentar os recursos disponíveis aos professores e alunos na cultura digital, reflete sobre temas como *Educação midiática e a formação para a cidadania; Nativo ou inocente digital?; Desinformação e fake News; Confiabilidade; Ler, escrever e participar no século 21; Algoritmos, dados e engajamento*, etc. Pela descrição dos temas do guia, vê-se claramente como a concepção de LD para a docência é ampliada e vigora uma convergência cultural que constrói novos sentidos para as práticas docentes. Há uma marcada hibridização entre os ambientes informacionais impressos e digitais, o que pode contribuir para o acesso, a análise, a criação e a participação de maneira crítica tanto dos alunos como dos professores nos espaços de interação social em envolvem ensino-aprendizagem.

Depois dessa descrição das diferentes concepções de LD que estão implicadas no contexto de ensino-aprendizagem, sobretudo na docência, é fácil perceber que elas revelam novas práticas sociais e discursivas no contexto escolar e acadêmico, ampliando as já diversas práticas que envolvem leitura e escrita no campo dos estudos dos letramentos, especialmente com os avanços das pesquisas sobre Novos Letramentos. Nesse sentido, temos a tecnologia e, conseqüentemente, a relação entre tecnologia e sociedade como elementos centrais e indissociáveis, o que vai de encontro à famigerada

¹⁷Disponível em: <https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2021/03/Guia-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Midia%CC%81tica-Single.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.



ideia de letramento universal docentes, com base em habilidades generalizantes que tratam as práticas de letramento e os sujeitos como homogêneos, aculturados e associais. Na próxima seção, faremos uma análise mais detalhada de como tais concepções se apresentam em um curso de formação docente de caráter nacional que envolve ensino-aprendizagem da tecnologia digital.

2. Análise do curso *letramento digital e tecnologia educacional*

Com o intuito de analisar a concepção de letramento digital para a docência no curso *Letramento Digital e Tecnologia Educacional*, realizamos um estudo exploratório-descritivo de natureza qualitativa. Para a análise, selecionamos as *lives*, a fim de dialogarmos com as categorias de Hissa (2021). Todas as *lives* do curso estão disponíveis publicamente aos cursistas no *YouTube* e fazem parte do conteúdo digital do curso de formação de professores.

O curso de aperfeiçoamento, fruto de uma parceria entre a Prefeitura de Sobral-CE e a Universidade Federal do Ceará (UFC), foi ofertado a gestores, professores e técnicos da Educação Básica e do Ensino Superior de todo Brasil. O curso teve a carga horária de 180 horas-aula e aconteceu nos meses de maio a agosto de 2020. Ele foi realizado por meio de aulas virtuais e atividades semanais nas plataformas Google Sala de Aula e Solar (da própria UFC). Além disso, havia aulas ao vivo (*lives*) e webconferências que foram realizadas às sextas-feiras e aos sábados com professores, especialistas e pesquisadores de universidades nacionais e internacionais. Segundo noticiado pela própria prefeitura de Sobral em junho de 2020, o curso somou cerca de 18.600 inscritos de todo o Brasil.

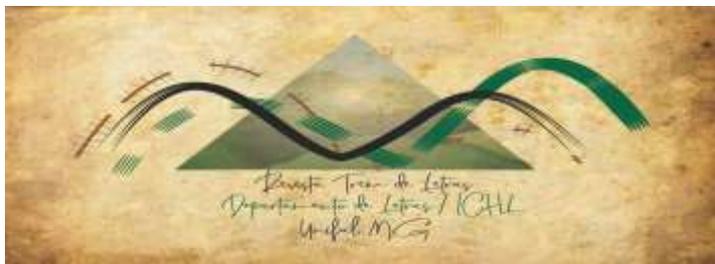


Escolhemos analisar o curso Letramento Digital e Tecnologia Digital por três razões principais: primeiro por ser um curso destinado a docentes e por trazer, logo em seu título, a temática do Letramento digital; segundo por seu alcance nacional, já que o curso foi ofertado para professores de Brasil; e terceiro pela relevância das instituições agenciadoras¹⁸ do curso de formação como referência nacional no ensino e na educação a distância.

Das 180h/a totais do curso, relacionadas às aulas virtuais gravadas e assíncronas na plataforma, às atividades nos ambientes virtuais de aprendizagem e às aulas ao vivo/síncronas (*lives*) no Youtube, com fins metodológicos, selecionamos para nossa investigação apenas as *lives* que representam aproximadamente 30% do total do curso e estão disponibilizadas aberta e gratuitamente no *Youtube*. Além de uma aula magna, foram realizadas 28 aulas semanais ao vivo, sempre das 14h às 17h. Das 28 aulas, fizemos o recorte de quatro *lives*, as quais se assemelham a um minicurso sobre o *G Suite for education*¹⁹ dentro do próprio curso. As aulas tratam sobre os recursos Google Classroom, Drive, Planilhas, Docs, Apresentações, Meet e Sites e foram ministradas sempre pelos mesmos professores – diferentemente do restante das *lives* que sempre eram conduzidas por professores diferentes que não se repetiam –, somando, assim, uma carga-horária específica de 8h/a de formação sobre *G Suite for education*.

¹⁸ O município de Sobral-CE foi reconhecido em 2020 com o selo Rede de excelência no estudo Educação que faz a diferença, sendo o único município na região Nordeste a ser contemplado com o selo de referência, ficando com o primeiro lugar dentre os mais de 5.570 municípios do Brasil e dos 118 classificados para receber esse prêmio também em nível nacional.

¹⁹ *Google for Education* é um serviço do Google que fornece variados produtos da empresa, personalizáveis de forma independente, através de um nome de domínio fornecido pelo cliente. O programa inclui aplicações *web* com funcionalidades semelhantes a outros pacotes *office*, como o Gmail, Google Meet, Calendar, Drive, Docs, Forms, Slides, Jamboard, Groups, Page Creator, Classroom e Vault.



Optamos por esse recorte devido a quatro critérios: 1. as *lives* selecionadas estão entre os dez vídeos com maior visualização dentre todas as aulas disponibilizadas no *YouTube* pelo curso²⁰; 2. várias secretarias de educação estaduais e municipais brasileiras firmaram parceria com a plataforma Google²¹; 3. o aumento considerável de uso do Google como plataforma digital para fins didáticos durante a pandemia²²; e 4. os professores regentes²³ das quatro aulas analisadas são os mesmos formadores de cursos ministrados em vários outros estados²⁴.

No início de junho de 2021, acessamos todas as aulas do curso para verificarmos os dados quantitativos e qualitativos para fins de delimitação e recorte do *corpus*. Baixamos todos os vídeos e salvamos as páginas do *YouTube* de cada vídeo para evitar que perdêssemos as informações da pesquisa. Em seguida, organizamos nossa análise, buscando identificar as concepções de letramento digital das aulas referentes ao *G Suite* de acordo com as categorias cunhadas por Hissa (2021). Para avaliar as concepções de

²⁰Por quantidade de visualizações: aula 5 (na análise: *live* 1) tem 26.210 visualizações e é o oitavo mais visto; aula 11 (na análise: *live* 2) tem 25.072 visualizações e é o décimo mais visto; aula 12 (na análise: *live* 3) tem 29.738 visualizações e é o terceiro mais visto; e aula 15 (na análise: *live* 4) tem 27.674 visualizações e é o quinto mais visto, segundo dados registrados em 18 de junho de 2021.

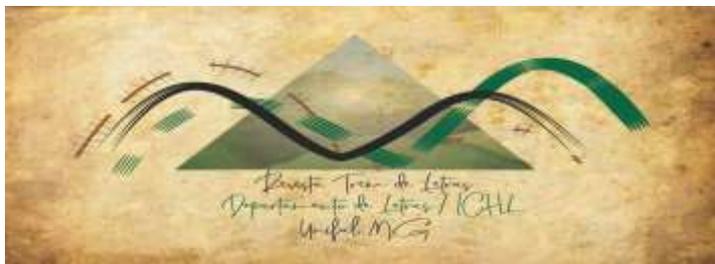
²¹Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/04/02/parceria-entre-seduc-e-google-permite-acesso-de-estudantes-e-professores-a-ferramentas-educacionais-online/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

²²Segundo a diretora de projetos pedagógicos da GetEdu, Marcele Garrido, “nós já tínhamos uma excelente utilização das ferramentas do Google e com essa pandemia, só aqui no Brasil, nós tivemos mais de cinco milhões de contas criadas, mais de cinco milhões de pessoas que começaram a utilizar essa plataforma” (G SUITE... (2020a).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AtlxkL8Nn2M&list=PLBCN1hcqee2zE0QP-tdx06uAipOXucl7l&index=5>. Acesso em: 18 de jun. 2021.

²³ Os dois professores formadores são diretores pedagógicos da empresa GetEdu e possuem formação pelo Google, sendo um Google Educator e a outra Google Innovator e Google Trainer. Possuem também formação em Pedagogia com foco em Orientação Educacional/Administração Escolar e especialização em EAD; graduação em Processamento de Dados e especialização em Governança de Tecnologia da Informação.

²⁴Ao acessar o canal do *YouTube* da GetEdu Brasil <<https://www.youtube.com/c/Getedubrasil/videos>> é possível encontrar vídeos com formações sobre o *Google for Education* em diferentes cidades brasileiras.

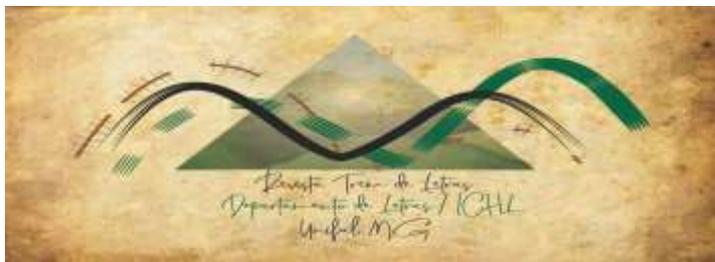


LD para a docência revelada nas lives, utilizamos, como instrumento de coleta de dados, tanto o aplicativo *Transcrição instantânea* quanto a própria transcrição automática do *YouTube*. Desta forma, obtivemos a transcrição de áudio das aulas on-line analisadas.

Na análise, selecionamos três trechos de cada vídeo para discutirmos as concepções de letramento digital para a docência enquanto técnica, aplicação, participação e convergência cultural. Pelos nossos procedimentos metodológicos, foi possível verificar trechos que revelam de maneira mais evidente as concepções cunhadas por Hissa (2021).

Quadro 1 – Trechos das *lives* do curso de formação docente sobre *G Suite for Education*

LIVES	TRECHOS SELECIONADOS
1 - <i>G Suite for Education: Conhecendo um mundo novo de possibilidades - Google Classroom</i>	<p>Trecho 1 – “Às vezes correr ali no <i>YouTube Edu</i>, pegar uma aula e postar pro seu aluno no <i>Google Classroom</i> é suficiente naquele momento para gerar o aprendizado. [...] [O professor] pode ser muito mais curador do que produtor nesse primeiro momento [...], a gente pode aproveitar muito do que já existe.” (G Suite..., 2020a).</p> <p>Trecho 2 – “Ao invés de achar que existe problema para os alunos, pergunte. Coloca lá uma enquete [...] e verifique. Verifique, por exemplo, qual é o horário que o aluno tem acesso as ferramentas de tecnologia. [...] A gente tá vendo que muitos [...] dos alunos [...] estão tendo acesso aos celulares dos pais somente à noite para acessar as plataformas de educação. Então se você faz uma enquete como essa, você consegue levantar esse tipo de informação, esse tipo de dado.” (G Suite..., 2020a).</p> <p>Trecho 3 - “[...] tem uma pesquisa dos Estados Unidos que fala que muitas escolas tiveram melhoria/incremento na qualidade do ensino, na qualidade do desempenho dos estudantes só por terem adotado as tecnologias digitais por um simples fator: como tudo que era postado na sala ia pra agenda, o aluno conseguia se organizar e fazer/entregar as tarefas. Então as professoras passaram a ter um número maior de entregas na data correta e isso fez com que o aproveitamento do ensino melhorasse.” (G Suite..., 2020a).</p>
2 - <i>G Suite for Education: Conhecendo um mundo novo de possibilidades - Google Drive</i>	<p>Trecho 4 – “[...] a gente não vai ficar falando só de apertar botão não, a gente vai dar exemplos práticos de como vocês podem otimizar o seu tempo utilizando o <i>Google Drive</i>. [...] a gente vai falar também da lógica por trás do <i>Google Drive</i>, tá? É o mais importante da aula de hoje, eu vou chamar a atenção em alguns</p>



	<p>momentos, vai ser exatamente a questão da lógica de funcionamento.” (G SUITE..., 2020b).</p> <p>Trecho 5 – “E estamos falando tanto de <i>Google Fotos</i> que estamos trazendo agora para vocês experimentarem. [...] Este é o álbum do letramento digital [...]. Então acesse [...] e coloquem uma foto pra gente. com contexto! Essa ideia é pra quê? Pra vocês testarem o <i>Google Fotos</i>.” (G Suite..., 2020b).</p> <p>Trecho 6 – “Uma coisa que é muito importante sobre segurança digital [...]. Então a internet é uma coisa bastante séria, muito complexa, porque, uma vez publicado, a gente perde o controle de quem vê esses conteúdos, então tenham cuidado. [...] Ai nós estamos no ambiente educacional, estamos aprendendo, mas tenham cuidado.” (G Suite..., 2020b).</p>
<p>3 - <i>Google Docs</i>, Planilhas e Apresentações para aulas e projetos educacionais</p>	<p>Trecho 7 – “o levantamento aqui são 52 aplicativos. É realmente uma suíte, né. Você tem ali uma gama de aplicativos cada um especializado em uma determinada função e isso faz com que as coisas sejam muito versáteis no <i>Google</i> porque quando você precisa de alguma coisa com certeza você vai ter uma ferramenta que faça aquilo de uma forma bem simples e traga aí a magia do <i>Google</i> para o seu dia a dia.” (Google..., 2020).</p> <p>Trecho 8 – “Compartilhamento e colaboração, ela é a principal [...] diferença e vantagem que nós temos nos aplicativos do <i>Google</i> do <i>G Suite</i>. Por quê? porque na maioria das vezes todos os outros aplicativos que nós temos, todos os outros editores de texto, de imagem, de planilhas são o que a gente fala aí de aplicativos ou softwares <i>stand-alone</i> trabalham sozinhos, né, aonde você constrói o seu documento sozinho e caso você queira compartilhar com alguém você precisa encaminhar esse por e-mail e acaba ficando muito difícil. Cria-se muitas versões, né. No <i>Google</i> é diferente. Você trabalha na nuvem e você trabalha colaborativamente, concomitantemente com até 100 pessoas. Então todos os editores de texto, todos os editores do <i>Google</i>, seja texto, planilhas, apresentações, eles trabalham com até 100 pessoas concomitantemente no arquivo, tá. Então numa ação síncrona. Isso facilita um monte o trabalho colaborativo, ok.” (Google..., 2020).</p> <p>Trecho 9 – “isso aí pode ser utilizado no planejamento pedagógico entre vários professores. Isso mesmo professor. Esta é a lógica de você trabalhar colaborativamente. Imagina que antigamente a gente tinha que fazer... coisas antigas, né, coisas antes pandemia, a gente tinha que fazer reunião, né, de planejamento e aí alguém tinha que consolidar, né, [...] que foi feito na reunião. Não existe mais isso, tá. Agora vocês aprenderam que todo mundo pode entrar junto no documento, editar junto e ao final não há necessidade de ninguém consolidar as informações porque elas já foram consolidadas ao longo do trabalho.” (Google..., 2020).</p>
<p>4 - <i>G Suite for Education: Google Meet</i> para aulas ao vivo, <i>Google Sites</i> e Planilhas</p>	<p>Trecho 10 – “lembrando que essa parte é uma parte instrumental, né. Então que a gente está tentando instrumentalizá-los para que vocês utilizem a plataforma do <i>Google</i> como sendo um grande aliado para a execução das aulas que vocês estão fazendo com os estudantes, tá, tanto nesse, mas nós esperamos sinceramente que daqui por diante, né, independente de qual o novo formato que</p>



	<p>nós tenhamos de mundo [...] queremos que vocês usem e dominem as tecnologias e se sintam muito confortáveis nessa utilização.” (G SUITE..., 2020c).</p> <p>Trecho 11 – “quando a gente fala aqui, as ferramentas do <i>google</i> ela tira [...] os técnicos [...] entre a minha relação com a tecnologia. Então assim lá na década de 90 até o início, [...] primeiros dez anos da década de 2000 você tinha o professor, um monte de técnicos de informática e aí os estudantes. Isso para ead, isso aí para desenvolver objetos de aprendizagem, isso aí para desenvolver qualquer coisa que você quisesse. E o que o <i>google</i> fez? Simplesmente tirou todos esses intermediários e colocou o professor direto no controle dessas ferramentas todas.” (G Suite..., 2020c).</p> <p>Trecho 12 – “tem muita gente fazendo uma pergunta, né, [...] de como imprimir. [...] é possível sim, nós podemos imprimir o material como é que tá ali, mas é essa é uma coisa bem do passado. A gente não precisa mais imprimir se a gente tem a possibilidade de compartilhar. Então a gente imprimia muita coisa, a gente imprimia muito material porque nós precisávamos mostrar essas coisas, né, para as pessoas. Agora o que que a gente tem? A gente tem a possibilidade de compartilhar com essas pessoas e elas visualizarem esse material na internet, nos dispositivos dela seja no computador, seja no celular e você consegue ter essas mesmas informações, consegue interagir com esse material, tá.” (G Suite..., 2020c).</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria.

O objetivo das quatro aulas-*live* foi apresentar a plataforma *G Suite*²⁵ como ferramenta capaz de fazer toda a gestão prevista para uma sala de aula física, não só neste contexto emergencial pandêmico. As *live* no Youtube se desenvolveram majoritariamente de forma expositiva, havendo interações com comentários dos cursistas que estavam assistindo às aulas on-line e participando ao vivo através do *chat*. Havia a realização síncrona de ações e uso das ferramentas que estavam sendo ensinadas pelos docentes participantes. Merece destaque em uma primeira análise o volume imenso de informações técnicas e de uso das ferramentas apresentado cada aula.

Na primeira aula analisada, os professores apresentaram o *G Suite* – diferenciando *G Suite for Education*, *Gmail* e *G Suite* profissional – e as ações de suporte à educação

²⁵Segundo a professora, diretora pedagógica do GetEdu, *G Suite* pode ser definido como um conjunto de ferramentas que estão disponíveis na nuvem, ou seja, na internet.



continuada do Google. Eles enfatizaram o *Google Classroom*, enquanto plataforma pensada para organização da logística educacional, ensinaram como criar e organizar uma sala e entrar em uma turma; e como criar tarefas simples (com perguntas abertas ou múltipla escolha) e atividade com teste (formulários simples ou com rubrica). Por fim, foi ensinado aos professores como eles podiam visualizar, corrigir e comentar as respostas dos alunos; incluir um material; e interagir com os alunos no *Google Classroom*.

Sobre os três trechos selecionados dessa primeira aula para nossa análise e discussão, observamos, no primeiro, um indício de uma concepção de LD para a docência como participação (Hissa, 2021), no qual os professores assumem o papel de curadores, ainda que ações constitutivas da prática social de professor-curador, como selecionar, avaliar, editar, formatar e compartilhar os recursos educacionais digitais (Araújo, 2019), não tenham sido consideradas, que apenas “pegar uma aula e postar [...] é suficiente [...] para gerar o aprendizado” (G Suite..., 2020a). A ideia de pegar e postar uma aula se aproxima muito mais de uma concepção de LD enquanto aplicação, no qual o foco é, como o próprio nome sugere, a aplicação de recursos digitais (Hissa, 2021). Neste ponto, é interessante perceber que o próprio canal do *YouTube* seria o “responsável” por fazer a curadoria do conteúdo de uma aula que será repostada no Ambiente Virtual pelos docentes, ficando o professor “isento” de uma análise do material que está sendo coletado, uma vez que não houve nenhum momento da aula on-line do curso de formação para se fazer uma problematização sobre o uso de outras aulas disponíveis no Youtube de forma indiscriminada.

Já no segundo trecho, vimos aspectos que poderiam se aproximar de uma concepção de LD voltado aos docentes como convergência cultural (Hissa, 2021), pois demonstra uma perspectiva social em que se considera, por exemplo, o horário e o dispositivo com os quais o aluno consegue acessar as plataformas de educação. Não é



pontuado ou sequer levantado, no entanto, a perspectiva socio-identitária desses alunos na cultura digital. O uso da plataforma *Google Classroom* é apresentado, mais uma vez enquanto um LD como aplicação, estando disponível para alunos e professores vivenciarem o padrão didático nacional curricular (Hissa, 2021). Aqui é importante relevar que a cultura participativa de compartilhamento, de interação e de engajamento social não assegura que os recursos digitais se relacionem às práticas cidadãs, mas que se cumpra o conteúdo curricular.

No terceiro e último trecho dessa aula, por sua vez, temos de forma explícita o LD como aplicação (Hissa, 2021), pois o professor defende, a partir de uma pesquisa que ele menciona para basear sua fala, a relação direta entre melhoria na qualidade do ensino/do desempenho dos estudantes e o uso das tecnologias digitais, indicando que tais ferramentas interferiram na entrega das tarefas dos alunos sem fazer nenhuma menção, portanto, a qualidade efetiva dessas respostas. Relacionou um melhor “aproveitamento do ensino” a “um número maior de entregas na data correta” (G Suite..., 2020a) sem problematizar não só o aproveitamento dos alunos, mas também o uso dos recursos digitais disponíveis em si.

Na segunda aula analisada, os formadores apresentaram o *Google Drive*. Ensinarão questões referente à definição, à organização e ao compartilhamento na plataforma. Detalharam os procedimentos de arquivamento, compartilhamento e segurança de arquivos na nuvem; a diferença das perspectivas de funcionamento do *Google Drive* pessoal (*Gmail*) e institucional (*G Suite*); a capacidade e as formas de economizar espaço; o *layout* da plataforma; a rastreabilidade das ações de edição dos arquivos, sobretudo os compartilhados, e a possibilidade de escolher a versão (versionador automático); a autoria *versus* a propriedade de arquivos compartilhados em



e-mails institucionais e a possibilidade institucional de manter a gestão de conhecimentos (arquivos) independente das pessoas (e-mails).

Especificamente no quarto trecho, o professor sugere uma perspectiva mais contextualizada do uso dos recursos digitais, ressaltando ainda a lógica de funcionamento da plataforma. Este ponto nos parece bastante interessante, tendo em vista ser levantada uma reflexão sobre a não neutralidade das tecnologias e dos grandes grupos empresariais internacionais que estão por trás das plataformas. Os temas abordados na aula, no entanto, estavam relacionados à organização do layout do *Google Drive*; a dicas de atalhos; à organização de pastas, demonstrando uma concepção de LD como técnica e aplicação. Houve uma valorização quase exclusiva para as habilidades e competências tecnológicas, logo, nessa *live*, as tecnologias são vistas como ferramentas neutras (Buzato, 2006) e, por isso, a aula tem como objetivo a capacitação dos docentes para o uso da ferramenta digital.

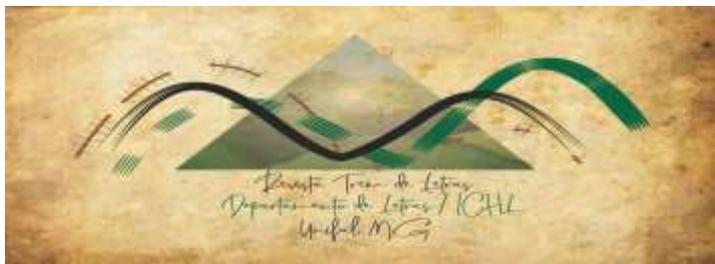
No que concerne o quinto trecho selecionado na *live*, notamos que a proposta de realização síncrona do uso da ferramenta manifesta a concepção de LD como aplicação (Hissa, 2021), mesmo com o destaque do professor para a realização da atividade “com contexto” (G Suite..., 2020b), pois a contextualização solicitada tratou-se apenas do tema abordado na aula. Os cursistas deveriam “escrever alguma coisa sobre *Google Drive*” e fazer uma foto “compondo com essa sua frase” (G Suite..., 2020b). Percebemos, assim, a falta de relação dos recursos tecnológicos apresentados aos contextos dos professores e alunos, aparentando para nós uma espécie de uso pelo uso da tecnologia. O *Google Drive*, por exemplo, poderia ter sido apresentado relacionando-o com o conteúdo da aula anterior, *Google Classroom*, tendo em vista que todos os materiais e as respostas das atividades incluídas nesse ambiente digital vão diretamente para aquele.



Vimos, no sexto trecho, um suposto indício da concepção de LD como participação e/ou convergência cultura (Hissa, 2021), quando os professores pontuam questões sobre segurança digital e alertam os cursistas sobre a seriedade e a complexidade da internet, conscientizando sobre os cuidados que devem ser tomados, pois “uma vez publicado, a gente perde o controle de quem vê esses conteúdos” (G Suite..., 2020b). Embora os formadores tenham pontuado tal questão, não houve uma problematização no âmbito educacional. Parece-nos que os formadores, ao depararem com a demanda de fotos indevidas na atividade síncrona proposta durante a aula-*live*, apenas adentram ao assunto para solucionar a questão de forma prática, sem problematizar as consequências que tais situações podem alcançar em uma atividade escolar, por exemplo. Isso nos leva a crer que as concepções que embasam os discursos dos formadores estão no âmbito do LD como técnica e aplicação (Hissa, 2021).

A terceira aula teve como objetivo abordar os editores do Google, como *Google* apresentações, docs e planilhas. Em um primeiro momento, os professores formadores apresentaram características comuns a todos os editores do Google, como configurações de acessibilidade, compartilhamento e publicação na *web*; depois, especificaram alguns recursos do *Google* docs, como digitação por voz, tradução de documentos e edição. Após esta etapa, apresentaram algumas possibilidades do *Google* apresentações, como slides mestres, transmissão e recortes de imagens em formatos especiais e, por fim, expuseram os recursos do *Google* planilhas, como criação de gráficos (mas não conseguiram aprofundar tais recursos por causa do tempo).

A respeito dos trechos selecionados dessa aula, mais especificamente o sétimo, notamos que há indícios de propaganda dos diversos aplicativos do Google para que o professor passe a usá-las e/ou amplie seus usos não só no ambiente escolar, como também no dia a dia. Além disso, percebemos uma hipervalorização desses recursos



digitais, indicando que o docente não precisa buscar recursos em outras plataformas, porque o Google já fornece tudo de que eles precisam. Isso pode ocasionar mais demandas para que o professor adquira conhecimento acerca desses recursos. Assim, observamos um apelo ao consumo desses aplicativos, isto é, ao uso, revelando, além do LD como técnica, como aplicação também (Hissa, 2021).

O trecho seguinte, o oitavo, embora quisesse passar uma ideia de trabalho colaborativo entre os professores, também seguiu essa tendência de apelo para o consumo de recursos tecnológicos, em flagrante nivelamento de educação enquanto mercadoria na sociedade neoliberal. Nesse caso, o apelo se voltou para os editores do Google, especialmente para os recursos de compartilhamento, pontuados como diferencial. Ao longo da aula, esses editores, *stand-alone*, foram considerados como tecnologias antigas, como se agora os professores não devessem mais usá-las. Desse modo, propõe uma dicotomia entre as práticas de letramento digital que existem e que são úteis para diferentes contextos, com intuito de valorar as práticas nos editores do Google. Aqui temos novamente indícios de LD como técnica e como aplicação. Os professores-formadores apresentam esse recurso em um viés de exclusão de outras práticas situadas em outros programas de edição que podem ser significativas para os professores em determinados contextos (Hissa, 2021).

Para finalizar esse bloco de análise de trechos da *live* selecionada, analisamos o nono trecho. Ele, mais uma vez, intensifica a dicotomia entre práticas de letramento tradicional e digital de que os professores participam, descredibilizando algumas práticas de letramentos docentes, sobretudo as de antes da pandemia, para valorizar modos de trabalho colaborativo em um determinado documento. Essa compreensão de LD revelada nas falas dos professores do curso de formação vai de encontro à concepção de Buzato (2009) que propõe uma interligação entre diversas práticas, e não a valorização de uma



em detrimento de outras. Nesse viés, o trecho nove também revela um endeuamento da tecnologia digital, mais especificamente do recurso do Docs de modo a defender a incorporação massiva das tecnologias digitais na educação (Pinheiro, 2021), excluindo as práticas de letramentos do impresso.

Quando os professores que atuam na formação docente superestimam práticas específicas de LD, sem levar em consideração minimamente a enorme pluralidade dos professores e de seu contexto de trabalho, promove-se um movimento de exclusão, e não um entrelaçamento entre prática, uma hibridização. Isso faz com que esta formação se distancie de uma concepção de LD como convergência cultural e favoreça uma forte demanda para os docentes para que comprem o LD como aplicação em suas aulas de recursos do Google (Hissa, 2021). Isso tem sérias consequências para a educação básica brasileira e para a liberdade de cátedra docente, tendo em vista o grande alcance deste curso de formação.

A última *live* do minicurso sobre o *G Suite for Education* teve como foco a apresentação de recursos do *Google meet* – como gravações, criação de grupos individuais e criação de sala no *Google agenda*; do *Google sites* – como criação de site, desenvolvimento de projetos escolares no site; e, por fim, do *Google planilhas* – como gráficos para aprofundar o que foi exposto a respeito das planilhas na aula passada. Pelas escolhas dos conteúdos, nota-se uma completa adesão dos professores do curso aos programas da empresa multinacional, com fins lucrativos, Google; empresa esta que não é, nem de longe, uma empresa educacional. Percebe, assim, a inexistência de reflexão crítica basilar para os estudos de letramento, como base em Street (2014) e Freire (1967; 2011), cujas premissas estão calcadas nas práticas sociais reais e nos eventos de letramento de que participam os sujeitos.



A relação do curso de formação em tecnologia com a empresa Google é tamanha que o objetivo geral desse minicurso do *G Suite* é instrumentalizar os docentes para o uso desses recursos e softwares, sugerindo a necessidade de os professores dominá-los para usá-los no ambiente escolar (cf. décimo trecho selecionado). De fato, há diversas possibilidades didáticas no *G Suite*, mas seu uso só será significativo para a prática docente se atender às necessidades e às possibilidades de um dado contexto escolar. Por isso, não podemos impor aos professores o uso pelo uso desses recursos para que gere mais demandas para o profissional da educação.

Nota-se, mais uma vez, a ênfase na concepção de LD como técnica e como aplicação. A aula tanto busca instrumentalizar os docentes como apela para o uso de *softwares* específicos com fins de padronizar as práticas de LD dos docentes (Hissa, 2021), ou seja, volta-se à combatida ideia da universalização das práticas de letramento (as famigeradas habilidades e competências advindas do letramento autônomo), mesmo em tempos de multiplicidade cultural, linguística e social (GNL, 2021).

O décimo primeiro trecho analisado aponta mais uma vez para a supervalorização da empresa Google, numa visão fetichizada das tecnologias digitais como se elas fossem neutras (Buzato, 2006). Os próprios professores formadores dizem na aula que o Google removeu todos os intermediários para que os professores ficassem no controle (*G Suite...*, 2020c), como se a ideia de controle fosse equiparada à noção de “faça você mesmo” da cultura maker.

Quem está no controle, do início ao fim de processo de LD, segundo as premissas do curso de formação, não são os professores, e sim a empresa Google. Ela fornece as plataformas/programas, delimita os caminhos e modos de acesso, restringe a atuação dos docentes e discente, e ainda é colocada pelos formadores como uma empresa “altruísta e solidária” em virtude do contexto pandêmico pelo qual o mundo está passando. O



Google não só se tornou onipresente na esfera educacional no Brasil, como também se tornou onisciente, já que tem acesso a todos os dados, a todos os movimentos, a todas as ações profissionais e privadas de milhões de usuários que foram obrigados a estudar/trabalhar de forma remota. Essa reflexão e os impactos que tal onisciência pode ter na vida dos brasileiros, por suposto, não foi sequer levantada no curso de formação.

O último trecho selecionado da aula sobre *G Suite for Education*, declara que imprimir não é mais necessário porque é uma prática do passado. Este tipo de argumento não só não leva as realidades da educação brasileira em consideração, como mais uma vez estabelece a dicotomia entre práticas de letramentos do impresso e do digital, enaltecendo as do digital. Nessa perspectiva, notamos novamente que não há uma preocupação em integrar essas práticas de letramentos a partir dos contextos escolares, mas sim de excluir a cultura do impresso. Sendo assim, ao se opor a concepção de LD como convergência cultural, o trecho reverbera a de LD como aplicação por valorar uma prática de prestígio (Hissa, 2021).

A partir desse exposto a respeito das aulas que compõem esse minicurso do *G Suite for Education*, podemos depreender que o foco da formação dos professores se deu na aquisição de conhecimentos sobre as técnicas de uso e de aplicação dos recursos disponibilizados pelo Google. A instrumentalização docente em função das diversas ferramentas disponíveis nos programas do *G suite* para fins de uso no ambiente escolar foi a espinha dorsal do curso de formação.

Vimos claramente que o minicurso muitas vezes usou a estratégia do apelo ao consumo dos *softwares* do *G suite* para valorar práticas em detrimento de outras, o que evidenciou uma visão dicotômica entre práticas de letramentos do impresso e do digital, além de uma visão fetichizada e instrumentalista das tecnologias (Buzato, 2006). Com



base nisso, podemos dizer que a concepção de LD que reverbera nesse minicurso é a de técnica e de aplicação.

Considerações finais

As demandas relacionadas aos professores, sobretudo no que concerne ao letramento digital, intensificaram consideravelmente no atual contexto educacional, dada a pandemia e, conseqüentemente, o ensino remoto emergencial, que ainda se mantém em quase todas as instituições de ensino no Brasil. Nestes quase dois anos de isolamento social como medida sanitária, houve um notório aumento de ofertas de formações para docentes relacionadas às tecnologias digitais para a educação. A partir disso, questionamo-nos a respeito da concepção de letramento digital para a docência compreendida nessas formações, cientes de que tais noções norteariam as práticas docentes dos professores cursistas.

Com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), os professores passaram a assumir diversas funções, como diagramador, editor, técnico, produtor, professor conteudista, entre diversas outras. Ao assumir tais funções, temos uma falsa ideia de que temos “controle” dessas tecnologias digitais com as mudanças do Google para “facilitar” o trabalho docente, mas o que acontece de verdade é que os professores podem estar à mercê delas.

Em nossa análise, encontramos indícios de concepções que, inicialmente, pareciam propor um letramento digital para a docência que poderíamos categorizar como participação e convergência cultural; mas, posteriormente, verificamos que na verdade elas ressaltam apenas o letramento digital para docência como técnica e participação. Reconhecemos, desta forma, que o curso analisado tinha o objetivo principal de



desenvolver habilidades e competências tecnológicas nos professores, considerando as tecnologias como ferramentas neutras e demonstrando uma compreensão de letramento universal (autônomo), homogêneo, padronizado e calcado nos moldes de empresas de tecnologia, como a Google.

As premissas de participação, curadoria digital e convergência cultural, vistas em outros cursos de formação (Cf. Hissa, 2021), não ganharam espaço no curso analisado, o que denota a manutenção da abordagem do letramento universal e das práticas descontextualizadas e assujeitadas.

Os resultados dessa pesquisa podem auxiliar os docentes a terem um tratamento crítico-reflexivo acerca das formações as quais têm acesso, a fim de se tornarem os próprios curadores de suas formações. Sabemos, obviamente, que conhecer alguns recursos tecnológicos é muito relevante para a atualização de práticas pedagógicas, de estratégias didáticas e para o engajamento de muito de nossos alunos, porém tal relevância deve estar em articulação com os contextos escolares do qual fazem parte os alunos e professores do Brasil.

Acreditamos que a participação ativa e responsiva, bem como a concepção de LD como convergência cultural, acrescenta um novo olhar para além do mero aprendizado da técnica e do estímulo para o uso generalizado de ferramentas apresentadas por empresas de tecnologia, aqui marcadamente dominante a gigante Google. Formações que reflitam sobre os contextos social, cultural e identitário, promovem a hibridização das culturas impressa e digital, a integração de conhecimentos e a produção de novas formas de construção de sentido, aliando práticas de letramentos que os docentes já participam com outras que podem ser significativas para o contexto escolar que trabalham.



Referências

- 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.
- BELSHAW, D. A.J. *What is 'digital literacy'?: a pragmatic investigation*. tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Durham University, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. 3ª versão do parecer: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 25, p. 01-38, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kgCZ89jPSGTy85Z9nCL5m9c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/download/37703285/BUZATO_letramentos_digitais_e_formacao_de_professores.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.
- CANI, J. B. Proficiência digital de professores: competências necessárias para ensinar no século XXI. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 23, n. 2, p. 402-428, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/17110>. Acesso em: 08 dez 2021.
- COSTA, R. A. *Letramento digital na BNCC: um estudo das competências e habilidades no componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio*. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100778>. Acesso em: 08 dez. de 2021.
- CURADORIA Digital na educação. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo. (1 h 47 min 43 s). Publicado pelo canal *EaD UCS*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YGTP_9ITBKU. Acesso em 30 jun. 2021.



DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. Avaliação das competências e fluência digitais de professores no ensino público médio e fundamental em Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, v. 18, n. 58, p. 624-644, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24187>. Acesso em: 08 dez 2021.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo, Parábola Editora, 2016.

EDUCAMÍDIA. *Guia da Educação Midiática*. Disponível em: <https://educamidia.org.br/guia>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

G SUITE for education: conhecendo um mundo novo de possibilidades - Google Classroom. [S. l.: s. n.], 2020a. 1 vídeo. (2 h 45 min 25 s). Publicado pelo canal *Seduc Sobral*. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=AtlxkL8Nn2M&list=PLBCN1hcqee2zE0QP-tdx06uAipOXucl7l&index=5>. Acesso em: 18 jun. 2021.

G SUITE for Education: conhecendo um mundo novo de possibilidades – Google Drive. [S. l.: s. n.], 2020b. 1 vídeo. (3 h 11 min 27 s). Publicado pelo canal *Seduc Sobral*. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=jTp9xrNm4Xo&list=PLBCN1hcqee2zE0QP-tdx06uAipOXucl7l&index=11>. Acesso em: 04 ago. 2021.

G SUITE for Education: Google meet para aulas ao vivo, Google Sites e Planilhas. [S. l.: s. n.], 2020c. 1 vídeo. (3 h 20 min 59 s). Publicado pelo canal *Seduc Sobral*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dJcKRvCuXeY&list=PLBCN1hcqee2zE0QP-tdx06uAipOXucl7l&index=15>. Acesso em: 04 ago. 2021.

GETEDU. *GetEdu: compartilhando experiências*. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Getedubrasil/videos>. Acesso em: 18 jun. 2021.

GILSTER, P. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, 1997.

GOOGLE Docs, Planilhas e Apresentações para aulas e projetos educacionais. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo. (3 h 13 min 20 s). Publicado pelo canal *Seduc Sobral*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3z0dlUtbZEs&list=PLBCN1hcqee2zE0QP-tdx06uAipOXucl7l&index=12>. Acesso em: 04 ago. 2021.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. *Parceria entre Seduc e Google permite acesso de estudantes e professores a ferramentas educacionais online*. 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/04/02/parceria-entre-seduc-e-google-permite-acesso-de-estudantes-e-professores-a-ferramentas-educacionais-online/>. Acesso em 20 jul. 2021.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 08 dez. 2021.

HISSA, D. L. A. O Letramento Digital e a docência. *Olhares & Trilhas*, v. 23, n. 2, p. 484-503, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/60099>. Acesso em: 02 ago. 2021.

HISSA, D. L. A.; COSTA, D. L. Letramento autônomo e ideológico na BNCC: uma reflexão crítica. *Macabéa-Revista Eletrônica do Netlli*, v. 10, n. 5, p. 436-458, 2021. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3358>. Acesso em: 08 dez. 2021.

HISSA, D. L. A.; SILVA, A. P. N.; VALENTIM, D. L. Letramento digital na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise do componente de Língua Portuguesa da área de linguagens e suas tecnologias. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 11, n. 2, p. 32-53, ago./dez. 2019. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/523.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

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*, v. 2, São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. cap. 2, p. 25-51. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/linguistica-aplicada2>. Acesso em: 08 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Divulgados dados sobre o impacto da pandemia na educação*. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 21 jul. 2021.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A new literacy sampler*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2007.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Editora 34, 1993.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Editora 34, 1999.



LÉVY, P. *O que é o virtual?* Editora 34, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Curso de Aperfeiçoamento em Educação e Tecnologia*. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/14183/informacoes>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MONTE MÓR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 46(1): 31-44, Jan./Jun. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132007000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 08 dez. 2021.

NOVA ESCOLA. *Mão na massa: como trabalhar com HQs, vlogs, podcasts e outros gêneros digitais*. Disponível em: <https://cursos.novaescola.org.br/curso/11393/mao-na-massa-como-trabalhar-com-h-qs-vlogs-podcasts-e-outros-generos-digitais/resumo>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PIEIDADE, J.; PEDRO, N. Tecnologias digitais na gestão escolar: Práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 2, p. 109-133, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/26594>. Acesso em: 08 dez 2021.

PINHEIRO, P. A pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: Algumas (re) considerações. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 08 dez. 2021.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, v.9, n.5, 2001. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424843/full/html>. Acesso em: 02 ago. 2021.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana-Elisa-Ribeiro-2/publication/322706076_LETRAMENTO_DIGITAL_UM_TEMA_EM_GENEROS_EFEMEROS/links/60956d80a6fdccaebd15c0a9/LETRAMENTO-DIGITAL-UM-TEMA-EM-GENEROS-EFEMEROS.pdf. Acesso em: 08 dez. 2021.

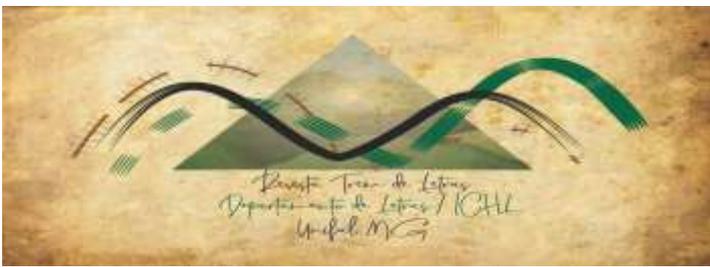
ROJO. R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n. 1, p. 63-78, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132007000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 08 dez 2021.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL. *Educação que Faz a Diferença*: Sobral é reconhecido com o selo “Rede de Excelência”. 2020. Disponível em: <http://educacao.sobral.ce.gov.br/noticias/principais/educacao-que-faz-a-diferenca-sobral-e-reconhecido-com-o-selo-rede-de-excelencia>. Acesso em: 27 jul. 2021.

STREET, B. V. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Tradução de Marcos Bagno.

TRINDADE, S. D.; FERREIRA, A. G. Competências digitais docentes: o DigCompEdu CheckIn como processo de evolução da literacia para a fluência digital. *Icono14*, v. 18, n. 2, p. 162-187, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591109>. Acesso em: 08 dez 2021.



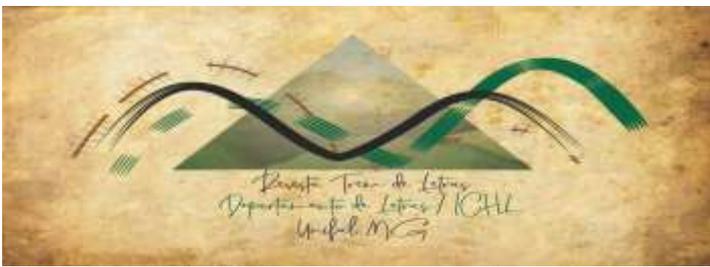
Conceptions of Digital Literacy in a Teacher Training Course

Aline Florêncio de Almeida
Dalilla Limeira da Costa
Débora Liberato Arruda Hissa
Universidade Estadual do Ceará

Abstract

Considering the increase in the offer of training for teachers on educational technologies in the context of remote education, in this paper, we aimed to analyze the conceptions of digital literacy for teaching, specifically in the course Digital Literacy and Educational Technology offered by the city hall of Sobral-CE in partnership with the Federal University of Ceará (UFC). In this article, we analyze four classes on the G Suite for Education theme, which emphasizes the Google Classroom, Drive, Spreadsheets, Docs, Presentations, Meet and Sites resources. To conduct the analysis, we drew on the categories of digital literacy as technique, application, participation, and cultural convergence (HISSA, 2021). With the data obtained in this investigation, we identified that the teacher education course focuses on the technical instrumentalization of students, to the detriment of more inclusive conceptions of digital literacy, which may lead to more demands for the education professional regarding the acquisition of technological knowledge and the use of digital resources.

Keywords: Teacher training. G Suite for Education. Digital literacy.



Concepciones de la Literacia Digital en un Curso de Formación de Profesores

Aline Florêncio de Almeida
Dalilla Limeira da Costa
Débora Liberato Arruda Hissa
Universidade Estadual do Ceará

Resumen

Teniendo en cuenta el aumento de la oferta de formación para los profesores sobre las tecnologías educativas en el contexto de la educación a distancia, en este trabajo, nos propusimos analizar las concepciones de la literacia digital para la enseñanza, específicamente en el curso Literacia Digital y Tecnología Educativa ofrecido por la alcaldía de Sobral-CE en colaboración con la Universidad Federal de Ceará (UFC). En este artículo, analizamos cuatro clases sobre el tema G Suite for Education, que hace hincapié en los recursos Google Classroom, Drive, Spreadsheets, Docs, Presentations, Meet y Sites. Para realizar el análisis, nos basamos en las categorías de literacia digital como técnica, aplicación, participación y convergencia cultural (HISSA, 2021). Con los datos obtenidos en esta investigación, identificamos que el curso de formación del profesorado se centra en la instrumentalización técnica de los alumnos, en detrimento de concepciones más inclusivas de la literacia digital, lo que puede llevar a una mayor exigencia del profesional de la educación en cuanto a la adquisición de conocimientos tecnológicos y el uso de recursos digitales.

Palavras clave Formación del profesorado. *G Suite for Education*. Literacia digital.