

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA INSTRUMENTAL PARA
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

TARCISIO OLIVEIRA BRAMBILA

**UM ESTUDO SOBRE A CULTURA DIGITAL E O PERFIL DOS PROFESSORES
FRENTE ÀS PROPOSTAS DA BNCC**

Porto Alegre
2019

TARCISIO OLIVEIRA BRAMBILA

**UM ESTUDO SOBRE A CULTURA DIGITAL E O PERFIL DOS PROFESSORES
FRENTE ÀS PROPOSTAS DA BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação como requisito para obtenção do título de Especialista em Informática Instrumental para Professores da Educação Básica.
Orientadora: Prof. Dr^a. Renata Galante.

Porto Alegre
2019

TARCISIO OLIVEIRA BRAMBILA

**UM ESTUDO SOBRE A CULTURA DIGITAL E O PERFIL DOS PROFESSORES
FRENTE ÀS PROPOSTAS DA BNCC**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Informática Instrumental.

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr^a. Renata Galante
Professor Orientador

Dr. José Valdeni de Lima

MSc. Lucas Eishi Pimentel Mizusaki

MSc. Jacqueline Mayumi Akazaki

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitor: Profa. Dra. Jane Tutikian

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Dr. Celso Loureiro Gianotti Chaves

Diretor do CINTED: Prof. Dr. Leandro Krug Wives

Coordenador do Curso: Prof. Dr. José Valdeni de Lima

Vice-Coordenador do Curso: Prof. Dr. Leandro Krug Wives

Bibliotecária-Chefe do Instituto de Informática: Beatriz Regina Bastos Haro

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento:

A Deus, por mais uma conquista;

À minha família, em especial à Líria, à Rejane, ao José, à Pâmela, ao Theo e à Mel;

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por oferecer um ensino gratuito e de qualidade;

À professora Renata Galante, pelas aulas durante o curso, pela leitura cuidadosa do trabalho e pelas sugestões de melhoria;

Aos professores e ao tutor, que sempre buscaram aprimorar nossas práticas;

Ao município de Xangri-Lá e a seus professores de Língua Portuguesa pela participação;

E aos colegas de escola, que caminham comigo rumo à educação de qualidade.

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática geral a cultura digital proposta pela BNCC. Dentro dessa temática, delimitamos o perfil e o conhecimento dos professores de Língua Portuguesa frente a essas propostas. O objetivo principal é apresentar a cultura digital na BNCC e compreender como e se as propostas envolvendo cultura digital vêm se consolidando nas práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa. Em relação à metodologia adotada, o trabalho utilizou uma pesquisa bibliográfica baseada em Macedo (2014) e Sousa (2015) para tratar da consolidação da BNCC e de questões de currículo e Lévy (1999) para contribuir com a relação entre os temas tecnologias, sociedade e cultura; e uma pesquisa de campo, por meio de entrevista com informantes, 12 professores de Língua Portuguesa do município de Xangri-Lá/RS. A cultura digital está voltada aos gêneros textuais advindos da tecnologia que vão ao encontro da sociedade, incluindo-se o contexto educacional. Os professores demonstram desconhecimento da metade dos gêneros textuais apresentados pela BNCC. Identificou-se despreparo para atuar na perspectiva da cultura digital.

Palavras-chave: BNCC. Cultura Digital. Professores. Ensino.

ABSTRACT

This research has the digital culture proposed by BNCC as a general theme. We delimit the profile and the knowledge of Portuguese teachers at these proposals. The main objective is to present the digital culture at the BNCC and to understand how and if the proposals involving digital culture have been consolidating in the pedagogical practices of the Portuguese teachers. Regarding the methodology adopted, we used a bibliographical research – based on Macedo (2014) and Sousa (2015), to write about the consolidation of BNCC and curriculum issues; and Lévy (1999), to contribute to the relationship between technologies, society and culture – and field research, through interviews with informants, 12 Portuguese teachers from Xangri-Lá / RS. Digital culture is focused on the textual genres derived from technology that are presented in society – it includes the educational context. Teachers demonstrate ignorance of half of the textual genres presented by BNCC. We identified that teachers are unprepared to act in the perspective of digital culture.

Keywords: BNCC. Digital Culture. Teachers. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 - Campos de atuação	P. 28
Figura 4.1 – Ano de formação: graduação	43
Figura 4.2 – Ano de formação: pós-graduação	43
Figura 4.3 – Tempo de atuação	44
Figura 4.4 – Frequência de cursos	45
Figura 4.5 – Gêneros Textuais	47
Figura 4.6 – Preparação dos professores	49

LISTA DE TABELAS

	P.
Tabela 2.1 - Diferentes dimensões da comunicação	18
Tabela 3.1 - Ocorrências do termo “Cultura Digital”	27
Tabela 3.2 - Trechos selecionados sobre cultura digital	28
Tabela 3.3 - Correlação da BNCC com teorias	36
Tabela 4.1 - Ano de formação	43
Tabela 4.2 – Gêneros Textuais	47

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

MEC – Ministério da Educação

RS – Rio Grande do Sul

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

Consed – Conselho Nacional de Secretários da Educação

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

SUMÁRIO

	P.
1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Tema e Problematização	13
1.2 Trabalhos Relacionados	13
1.3 Objetivos	15
1.4 Justificativa	15
1.5 Metodologia	16
1.6 Organização do texto	16
2 BASE CONCEITUAL	17
2.1 Tecnologia, Sociedade e Cultura	17
2.2 A BNCC	20
2.3 Cultura Digital e Gêneros Textuais	23
2.4 Considerações Finais	25
3 UMA ANÁLISE DA CULTURA DIGITAL	26
3.1 Visão Geral e Metodologia de Análise	26
3.2 Cultura Digital e BNCC	26
3.3 Cultura Digital e Agentes Envolvidos	34
3.4 BNCC versus Teoria de Lévy	36
3.5 Considerações Finais	39
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS	40
4.1 Visão Geral	40
4.2 Dados de Xangri-Lá	41
4.3 Resultados dos Questionários	41
4.4 Perfil	50
5 CONCLUSÃO	52
REFERÊNCIAS	54
ANEXO 1: OFÍCIO	57
ANEXO 2: QUESTIONÁRIO	58

1 INTRODUÇÃO

É comum a reflexão sobre como as novas tecnologias vêm influenciando os hábitos da sociedade. Estamos imersos na era digital, e é cada vez menos uma questão de adesão, mas sim mais uma de adaptação para aqueles que nasceram em outra geração, sem essa cultura digital que se consolida. Esse processo é perceptível no cenário educacional. Professores, que são oriundos do ensino tradicional, compartilham experiências de ensino e aprendizagem com alunos que já nasceram nessa era digital.

Santaella (2003) (referência mais atual) aborda a cultura digital a partir da convergência de mídias. Nessa perspectiva, entram em jogo diferentes formas de letramento, formação e atualização de professores, diferentes metodologias de ensino e formas de aprendizagem.

Nesse contexto, percebendo que o uso de tecnologias é uma tendência, a educação tenta se remodelar para atender esse público com características específicas. Dentro dessa perspectiva, entra em cena a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta pelo Ministério da Educação (MEC) e homologada em 2017. A BNCC¹ é um documento oficial que veio sendo construído desde 2014 e recentemente teve sua 3ª versão disponível e homologada. Este serve para estabelecer a base comum com conteúdos mínimos de direito de aprendizagem dos alunos da Educação Básica (etapa que compreende da Educação Infantil ao Ensino Médio) e para expor competências e habilidades, compreendidas em unidades temáticas, a serem desenvolvidas nos estudantes. A partir dessa base, as escolas devem organizar seu currículo e sua proposta pedagógica, considerando também suas especificidades.

Como professor de Língua Portuguesa em uma escola municipal de Xangri-Lá, Rio Grande do Sul, percebe-se, a partir da interação com colegas de trabalho da área, algumas incertezas e inseguranças em relação ao que diz a BNCC, especialmente nos anos finais (6º ao 9º ano).

Xangri-Lá é um município localizado no litoral norte do Rio Grande do Sul. Possui oito escolas: três escolas municipais de educação infantil, quatro escolas municipais de ensino fundamental e uma escola estadual de ensino médio. A pesquisa tem como foco a disciplina de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental. As quatro escolas

¹ Base Nacional Comum Curricular. 3ª. versão. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2019.

compreendidas nesse nível apresentam treze professores de português. Estes foram convidados a participar da pesquisa.

É importante tratar assuntos como esse em trabalhos acadêmicos a fim de gerar, qualificar e quantificar dados a respeito do conhecimento prévio que os professores têm sobre o documento e também verificar quais as possibilidades de ações para resolver conflitos que possam surgir. Para expor de uma maneira mais detalha a proposta da pesquisa, seguem informações mais específicas:

1.1 Tema e Problematização

Esta pesquisa tem como temática geral a cultura digital proposta pela BNCC. Dentro dessa temática, delimita-se o perfil e o conhecimento dos professores de Língua Portuguesa frente a essas propostas.

As questões norteadoras que se visam responder são as seguintes:

- a) Quais são as propostas do documento no componente de Língua Portuguesa que envolvem a cultura digital de acordo com a BNCC?
- b) É possível traçar um perfil dos professores de português de nossa amostra a partir de suas informações referentes a essas propostas?
- c) Existe uma perspectiva positiva em relação à colocação em prática das propostas da BNCC no município de Xangri-Lá/RS?

1.2 Trabalhos relacionados

Ao pensar nos temas que envolvem a cultura digital, selecionam-se as Tecnologias de Informação e Comunicação e a Informática na Educação. Os filtros “BNCC”, “cultura digital” e “TDIC” geraram algumas pesquisas que, direta ou indiretamente, podem ser comparadas a esta. Seguem os exemplos escolhidos para expor nesta seção.

Gonçalves (2018) realizou um estudo do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de ciências. Para tal, realizou um levantamento de ambientes de aprendizagem e como eles podem auxiliar no ensino de ciências. A pesquisa considerou os ambientes Portal do Professor e LabVirt com suas simulações, seus conteúdos e objetos de conhecimento. A autora considera imprescindível que haja a manutenção e a ampliação dos repositórios digitais, pois esses recursos representam a tendência digital na aprendizagem.

Faturi (2018) realizou um estudo sobre a temática de cidadania. Para verificar aspectos teóricos e práticos no processo de ensino e aprendizagem, o autor aplicou um questionário com alunos e fez um levantamento desse assunto na BNCC e na questão legal. A Base trouxe habilidades a serem desenvolvidas envolvendo essa temática; e o professor concluiu que houve um processo de construção de um caderno de textos e atividades que ocorreu de forma compartilhada com os estudantes a partir da noção de aluno-autor e verificou na prática a importância e a validade dos saberes construídos a partir da sala de aula e da prática docente.

Existe uma análise de um tema central presente na BNCC, e este é contrastado com o que se considera como “prática”, advinda da análise de questionários aplicados com um grupo. A diferença entre a pesquisa de Faturi (2018) e esta é que este trabalho não alcança a construção de material pedagógico; enfoca na reflexão do tema e do sentimento dos professores em relação a ele e traça um perfil desse grupo.

Nascimento (2017) discorreu sobre o processo de formação de professores na cultura digital. A autora evidencia os seguintes fatos ao final da pesquisa: os professores enfrentam diferentes situações que os levam a mobilizar competências e habilidades adquiridas durante sua experiência profissional; é certa a importância de investimentos na formação continuada de professores para o uso pedagógico das tecnologias na escola e a sua integração ao currículo; isso parte da ampliação de políticas públicas que suportem o processo de formação de professores, com base nas possibilidades oferecidas por meio da modalidade a distância. Esse trabalho traz um panorama geral da formação dos professores e confirma um conhecimento empiricamente compartilhado: os educadores necessitam de uma formação continuada.

Acredita-se, portanto, que a cultura digital e o uso de tecnologias na educação são tendência no cenário atual. Gonçalves (2018) mostra que o uso de recursos digitais facilita a aprendizagem, assim ambientes virtuais devem ser fomentados com o objetivo de promover ainda mais a aprendizagem.

A BNCC traz temas importantes e propõe o desenvolvimento de habilidades para o exercício da cidadania. A partir do estudo de Faturi (2018), percebe-se que a construção do conhecimento pode ser feita de maneira coletiva.

A cultura digital no campo da educação remete ao uso de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. Os professores, para acompanhar essa tendência, devem aceitar o encontro de tecnologia, cultura e sociedade, e continuar estudando para aprimorar suas práticas.

Como as pesquisas citadas não trazem o que este trabalho traz, não é possível uma comparação mais aprofundada. A análise que segue traz uma articulação de informações sobre a cultura digital e a Base; temas que, juntos, ainda não foram explorados (pelo menos não foram encontradas pesquisas assim até o momento).

1.3 Objetivos

O objetivo principal deste trabalho é apresentar a cultura digital na BNCC e compreender como e se as propostas envolvendo cultura digital vêm se consolidando nas práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa.

Os objetivos secundários que, aliados, contribuem com o alcance do objetivo principal, são os seguintes:

- a) Identificar que propostas / competências a BNCC traz sobre a cultura digital;
- b) Verificar se essas propostas podem influenciar as práticas pedagógicas;
- c) Aplicar um questionário com professores que atuam na área sobre seu perfil, sua formação, suas capacitações, sua atualização e seu conhecimento da cultura digital proposta; e
- d) Traçar um perfil dos professores de Língua Portuguesa do município de Xangri-Lá.

1.4 Justificativa

A pesquisa pode indicar bom conhecimento prévio dos professores de português de Xangri-Lá sobre os aspectos tratados na BNCC e pode mostrar que estes já estão se preparando para se adequar aos conteúdos mínimos. Por outro lado, pode indicar pouco domínio e, também, insegurança do profissional para lidar com tecnologias em sala de aula. Esses resultados permitirão traçar um perfil dos professores, propor modelos de compartilhamento de ideias e formações sobre temáticas que eles não dominam ou nas quais precisam aprofundar conhecimento.

Portanto, é importante um levantamento teórico que possibilite a compreensão da cultura digital e da Base, bem como uma pesquisa de campo com professores para buscar conhecer práticas docentes e nível de conhecimento sobre o tema. Assim, com um perfil traçado dos profissionais do município, pode-se pensar em possibilidades de formações ou de atividades de consolidação das propostas para os docentes.

1.5 Metodologia

Em relação à metodologia adotada, o trabalho utilizou uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa se enquadra como bibliográfica por se basear em materiais já elaborados (como livros e artigos científicos) (GIL, 2008). Dentre trabalhos nos quais este se baseia, estão os seguintes: Macedo (2014) e Sousa (2015) para tratar da consolidação da BNCC e de questões de currículo e Lévy (1999) para contribuir com a relação entre os temas tecnologias, sociedade e cultura. Além disso, a pesquisa é de campo, por procurar, por exemplo, aprofundamento de uma realidade específica por meio de entrevista com informantes (GIL, 2008). Em relação à amostra, o trabalho obteve 12, de uma população total de 13 professores de Língua Portuguesa do município de Xangri-Lá/RS. As entrevistas foram realizadas nas quatro escolas de ensino fundamental final de maneira individual.

1.6 Organização do texto

O trabalho está organizado da seguinte forma. O capítulo 2 descreve os conceitos relevantes para a compreensão da proposta da pesquisa. Dentro desse capítulo, são apresentados autores, suas teorias e também um histórico da BNCC. O capítulo 3 trata de uma análise da cultura digital como competência da BNCC. O capítulo 4 traz o resultado do questionário aplicado, conforme expresso na metodologia, e uma análise das respostas obtidas. Os capítulos que seguem apresentam a conclusão, as referências utilizadas e os anexos.

2 BASE CONCEITUAL

Neste capítulo, apresentamos alguns conceitos e as definições necessárias para compreender melhor a proposta da pesquisa. Divide-se em quatro subseções: Tecnologia, Sociedade e Cultura; A BNCC; Cultura Digital e Gêneros Textuais; Considerações Finais.

2.1 Tecnologia, Sociedade e Cultura

A obra de Lévy (1999) trata das implicações culturais resultantes do desenvolvimento do ciberespaço. Este termo é definido pelo autor como o “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (p. 92).

Desse modo, Lévy (1999) já comenta sobre as redes digitais e diz que as mudanças ocorridas partem da “extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural” (p. 12). Esse trecho já deixa em evidência a influência que os meios digitais têm em nossa sociedade e como isso se torna parte de nossa cultura. Um exemplo disso é o que se vê em muitas escolas: professores e estudantes têm acesso a celulares e *tablets* e utilizam redes sociais no seu cotidiano.

O autor segue com uma discussão sobre a metáfora do impacto para apresentar como as tecnologias chegam nos meios social e cultural. Para ele, esse termo é inadequado, pois as invenções chegam e se integram a esses meios não como um míssil, por exemplo, mas chegam pela própria imaginação, produção e pelo uso do homem: “as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura” (LÉVY, 1999, p. 22). Este trabalho considera o termo “encontro” para discutir o encontro da cultura digital com as práticas docentes no ensino fundamental.

Lévy (1999) acredita, ainda, que as tecnologias condicionam a sociedade e a cultura, já que uma gama de possibilidades surge a partir delas. Nessa ideia, é interessante citar como as pessoas fazem uso das tecnologias em seu cotidiano: as redes sociais algumas vezes se tornam mais práticas em função da comunicação síncrona e assíncrona com interlocutores em diferentes ambientes; há registro de conversas. Cresce o campo da educação a distância com seus pontos positivos, como o respeito ao ritmo do estudante; os reforços escolares podem ser consolidados com buscas on-line e vídeos sobre conteúdos abordados em sala de aula; enfim, a tecnologia é parte integrante da sociedade.

Neste contexto, apresentam-se algumas concepções de Lévy (1999) sobre tecnologia, sociedade e cultura. A ideia é trazer essas noções como introdução aos estudos de cibercultura

e de possíveis aplicações na área pedagógica. Os educadores estão se encaminhando para ter, em seu currículo, uma Base Nacional Comum Curricular, na qual está presente a cultura digital como uma das competências. Um dos exemplos citados pela Base foi o uso do hipertexto. Nas aulas de português, um dos assuntos explorados no ensino fundamental é a questão dos gêneros textuais. Alguns professores já têm consolidados métodos de ensino e aprendizagem de conto, poema, carta, biografia etc. Um dos desafios é contrapor o texto linear ao hipertexto, já que o que se entende por texto inclui sons e imagens. O hipertexto é o texto estruturado em rede constituído por nós. Exemplificando, a organização do hipertexto remete aos parágrafos, às imagens e às sequências musicais, com indicação da passagem de nós.

As informações que chegam em massa na sociedade se apresentam em hipertextos, com links que nos encaminham a novas informações. Acredita-se que a palavra “desafio” esteja em concordância com a situação de educadores que não foram ensinados nem cresceram na era tecnológica e se sentem inseguros em trabalhar o hipertexto com os alunos, que possivelmente já utilizam esse gênero ou até realizam produções nele.

Lévy (1999) traz mais contribuições que podem estar de acordo com o expresso pela Base. Para fazer uma comparação posterior, apresenta-se o seguinte quadro:

Tabela 2.1 - Diferentes dimensões da comunicação

	<i>Definição</i>	<i>Exemplos</i>
<i>Mídia</i>	Suporte de informação e de comunicação	Impressos, cinema, rádio, televisão, telefone, CD-ROM, Internet (computadores + telecomunicação) etc.
<i>Modalidade perceptiva</i>	Sentido implicado pela recepção da informação	Visão, audição, tato, odor, gosto, cinestesia
<i>Linguagem</i>	Tipos de representação	Línguas, música, fotografias, desenhos, imagens animadas, símbolos, dança etc.
<i>Codificação</i>	Princípio de sistema de gravação e de transmissão das informações	Analogico, digital
<i>Dispositivo informacional</i>	Relação entre elementos de informação	Mensagens com estrutura linear (textos clássicos, música, filmes) / Mensagens com estrutura em rede (dicionários, hiperdocumentos) / Mundos virtuais (a informação é o espaço contínuo; o explorador ou o seu representante estão imersos no espaço) / Fluxos de informações
<i>Dispositivo comunicacional</i>	Relação entre os participantes da comunicação	Dispositivo um-todos, em estrela (imprensa, rádio e televisão) / Dispositivo um-um em rede (correio, telefone) / Dispositivo todos-todos, no espaço (conferências eletrônicas, sistemas para ensino e trabalho cooperativo, mundos virtuais com diversos participantes, WWW)

Fonte: LÉVY (1999, p. 64)

O autor segue a discussão com a relação entre cibercultura e educação e cita que as novas ferramentas que chegam com os avanços tecnológicos contribuem com novas formas de acesso à informação e também com novos estilos de raciocínio e de conhecimento. Nesse contexto, o professor deve acompanhar e realizar uma gestão das aprendizagens, incitando a troca de saberes.

Santaella (2003), em sua obra “Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano”, fala sobre as eras culturais e discorre sobre o processo de formações socioculturais e sua relação com as tecnologias. Algumas concepções corroboram as ideias propostas por Lévy.

Para Santaella (2003), há uma divisão das eras culturais em seis tipos de formações: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. Todos esses aspectos se relacionam com a difusão de informação. Ela reforça, ainda, que a mídia é nada mais do que o meio, ou seja, o suporte material, e este não teria sentido se não fosse a mensagem que nele se configura. A cultura das mídias está, para a autora, em um nível intermediário entre a cultura da massa e a cultura digital. Santaella (2003) reforça que essas formações não são cronologicamente lineares, ou seja, não desaparecem com o aparecimento da outra; “ao contrário, há sempre um processo cumulativo de complexificação: uma nova formação comunicativa e cultural vai se integrando na anterior, provocando nela reajustamentos e refuncionalizações” (p. 25).

Assim, a cultura oral e a escrita estão refletidas de algum modo na cultura das mídias e na cultura digital. Santaella (2003) traz como exemplo a contribuição da escrita não alfabética na arte moderna e no design atual.

Passando para abordagem histórica, Santaella (2003) diz que, ao redor dos anos 80, intensificaram-se as misturas entre linguagens e meios, e surgiram dispositivos e equipamentos “que possibilitaram o aparecimento de uma cultura do disponível e do transitório: fotocopiadoras, videocassetes e aparelhos para gravação de vídeos” (p. 26). Esses fatores contribuíram com a possibilidade de escolha, em oposição ao consumo massivo de informação, ou seja, favoreceram a busca do entretenimento e da informação que se deseja ter.

Atualmente, essa atitude ativa no uso de mídias é visível. Um exemplo disso é que alguns sítios eletrônicos rastreiam nossos interesses a partir de uma simples visualização e nos levam a outros sítios relacionados. Além disso, o consumo massivo necessita de um filtro que cada indivíduo faz, a partir de sua disponibilidade de tempo e de interesse.

Santaella (2003) detalha as eras culturais, dizendo que

cultura de massas, cultura das mídias e cultura digital, embora convivam hoje em um imenso caldeirão de misturas, apresentam cada uma delas caracteres que lhes são próprios e que precisam ser distinguidos, sob pena de nos perdermos em um labirinto de confusões. Uma diferença gritante entre a cultura das mídias e a cultura digital, por exemplo, está no fato muito evidente de que, nesta última, está ocorrendo a convergência das mídias, um fenômeno muito distinto da convivência das mídias típica da cultura das mídias. (p. 27)

Nesse contexto, a autora propõe uma concepção que envolve a cultura digital:

é a convergência das mídias, na coexistência com a cultura de massas e a cultura das mídias, estas últimas em plena atividade, que tem sido responsável pelo nível de exacerbação que a produção e circulação da informação atingiu nos nossos dias e que é uma das marcas registradas da cultura digital. (p. 28)

As ideias até aqui apresentadas permitem assemelhar a cibercultura proposta por Lévy à cultura digital concebida por Santaella. Esta ainda reforça que as eras culturais não excluem as culturais “iniciais”, mas desencadeiam um processo de complexificação pela acumulação de culturas.

Tem-se como foco a preparação dos professores nesse contexto, ou seja, o conhecimento prévio que o educador necessita para realizar esse acompanhamento e essa gestão das aprendizagens conforme indica a Base.

2.2 A BNCC

Macedo (2014) traz um panorama da trajetória da Base Nacional Curricular Comum e, nesta seção, apresentam-se seis tópicos elencados pela autora:

1. O interesse em construir uma base nacional para padronizar os currículos já estava expresso na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (p. 9).

2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, surgiram como “alternativa curricular não obrigatória” (MACEDO, 2014, p. 4). Apesar disso, a centralização não foi totalmente alcançada.

3. As instituições de níveis técnico e superior dos países do Mercosul passaram a compatibilizar os sistemas educativos para facilitar o exercício profissional em diferentes países.

4. Em paralelo, agentes sociais privados, como Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna, empresas como Natura, Gerdau, entre outros, visando maior controle sobre os currículos, buscaram interferir nas políticas públicas educacionais.

5. A mudança de governo em 2003 deu destaque, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, aos direitos dos “grupos excluídos”, especialmente nas políticas curriculares e na formação de professores.

6. Em 2009, o MEC lança, com base nas discussões das diretrizes curriculares, o Programa Currículo em Movimento, com participação da comunidade acadêmica. Seu objetivo principal foi elaborar um documento que atualizasse as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, e orientasse organização curricular e referências de conteúdo com a finalidade de garantir a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum).

Em 2014, o MEC anuncia em rede nacional o início do processo de consulta a estados e municípios para a definição da BNCC.

O sítio Movimento pela Base² elaborou uma linha do tempo que demonstra a constituição da Base até sua homologação. Expomos aqui a trajetória pela qual o documento passou, além de apresentar também algumas outras informações encontradas na plataforma.

O artigo 20 da Constituição Federal (1988) prevê a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Em 1996, a LDB e, entre 1997 e 2013, as Diretrizes curriculares reforçam essa criação. Em 2014, a BNCC entra para o Plano Nacional de Educação (PNE).

O MEC institui (Portaria No 592), junto com o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o

² Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc/>>. Acesso em 02 jan. 2019.

grupo de redação responsável pela primeira versão da BNCC. Em setembro, essa primeira versão é disponibilizada e, em outubro, a sociedade já pôde começar com suas contribuições. A primeira versão passou por consulta pública online e recebeu mais de 12 milhões de contribuições.

Em 2016, o Consed e a Undime levam a segunda versão para todo o país. Entre os meses de março e maio, as contribuições foram sistematizadas, e, em maio, sai a segunda versão. Entre junho e agosto, houve reunião com educadores, e, em setembro, foi disponibilizado o relatório das contribuições. A segunda versão percorreu o país em seminários estaduais organizados pelo Consed e pela Undime e reuniu mais de 9 mil sugestões de professores.

Em abril de 2017, sai a terceira versão do documento. Entre junho e setembro, houve audiências do Conselho Nacional de Educação (CNE), e, no dia 15 de dezembro, este aprovou a Base. Por fim, no dia 20 de dezembro de 2017 a Base foi homologada.

É importante expor aqui uma informação disponível na plataforma: a BNCC não é currículo; trata-se de um referencial obrigatório para os currículos das redes estaduais, municipais e particulares do país. Traz, portanto, aprendizagens comuns a todos os brasileiros. Os currículos devem apenas contemplar o que a Base diz.

Sobre essa concepção, Sousa (2015) trata da correlação entre currículo e BNCC. Para isso, inicia apresentando uma das concepções de currículo:

Assumimos que o currículo é uma produção cultural que vai além da seleção de saberes ou determinação de conhecimentos válidos, ou seja, é, assim como nos aponta Candau & Moreira (2007) “o coração da escola”, definindo a postura e os pilares basilares da instituição escolar. (p. 324).

O autor reforça que o currículo é, então, a identidade da escola, e tudo o que for construído nos componentes curriculares (nas disciplinas) deve estar compreendido por ele. Portanto, é importante que a BNCC não se limite a definir currículo das escolas, já que este vai além de conteúdos mínimos a serem abordados pelos professores. A BNCC pode contribuir com a homogeneização de conteúdos básicos, e cada escola pode apresentar-se conforme sua cultura e suas especificidades.

Peroni e Caetano (2015, p. 348) dizem que a BNCC pode ser analisada sob duas possibilidades: “pode ser um instrumento de maior democratização do conhecimento ou, ao contrário, um engessamento, com propostas vinculadas ao mercado, dependendo dos sujeitos e das correlações de forças envolvidos no processo”. A discussão se dá quando se supõem as

intenções dos agentes privados, supracitados, em relação à base comum. As autoras afirmam que o setor privado vem se organizando para dar direção às políticas públicas, mas para atender ao setor mercantil.

Como nosso foco não é detalhar a disputa entre público e privado, propõe-se, portanto, uma análise da Base como uma possibilidade de democratização de conhecimentos e aprendizagens, e reforçamos a ideia de que ela não é sinônimo de currículo.

2.3 Cultura Digital e Gêneros Textuais

O desenvolvimento da tecnologia vem trazendo novos modos de vida, bem como novas modalidades de leitura e escrita. Essas modalidades já estão imersas na sociedade e não há como escapar delas. Em linhas gerais, atualmente os livros físicos perdem espaço para *e-books* e os jornais impressos perdem espaço para assinatura digital, e o leitor pode desfrutar das notícias em seus *smartphones*. O acesso à Internet possibilitou essas mudanças.

Além de apresentar como esses hábitos transparecem nossa cultura, é importante expor como essas ferramentas mudam e adaptam a maneira como nos deparamos com os textos hoje em dia. Pela necessidade de comunicação, há diferentes estilos de mensagens que se apresentam aos indivíduos. Podemos tratá-los, aqui, como diferentes gêneros textuais. Uma definição proposta por Marcuschi (2002, p.78) é a seguinte:

[...]usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Exemplos de gêneros textuais são cartas e receitas. Ambas se apresentam como textos escritos, têm estrutura própria – a receita, por exemplo, possui lista de ingredientes e modo de preparo com verbos no imperativo – e são usadas para fins específicos.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) trazem diferentes gêneros textuais para as situações de comunicação. Dentre esses textos que circulam no meio digital, citamos como exemplo o e-mail.

O uso intenso das tecnologias contribui também com o desenvolvimento de maneiras alternativas e mais práticas de escrita: a linguagem conhecida como *internetês*. Tradicionalmente, os gêneros textuais básicos apresentados em aulas de leitura e produção textual são conto, fábula, poema, crônica, biografia etc., e sua escrita exige o português

padrão. As abreviaturas, contempladas pelo *internetês*, por exemplo, fazem parte do universo da escrita alternativa, a linguagem informal, que mistura a oralidade com a escrita e reduz o uso de recursos linguísticos como os sinais de pontuação.

Os textos apresentados em *sites* com visual atrativo, *links* que ligam informações e também o uso de recursos sonoros faz parte das práticas de leitura da sociedade atual. Essa modalidade dos hipertextos propõe uma leitura não linear da mensagem, e, para Magnabosco (2009, p. 54),

essa não linearidade, somada à quase instantaneidade da passagem de um nó a outro, pode gerar problemas de compreensão global do texto, bem como de desorientação e dispersão, pois, por exemplo, nos perdemos mais facilmente em um hipertexto do que em uma enciclopédia.

Além dos efeitos na leitura e na escrita nos indivíduos, é importante dizer que o ensino tradicional dos gêneros textuais está dando espaço ao ensino dos gêneros textuais possibilitados pelas TICs. A esse respeito, Magnabosco (2009) dá três exemplos e, para dois deles, recorre a Leal (2007) e Pinheiro (2005) para sustentar sua ideia. Para a autora, o *chat* é um instrumento importante para o ensino:

O bate-papo traz contribuições para o professor e para o aluno quando seu uso é planejado e efetivamente “desejado”, ou seja, há uma necessidade de usá-lo com algum objetivo pedagógico. [...] Ele desenvolve algumas habilidades importantes que são necessárias para a educação atual: rapidez de raciocínio, leitura dinâmica, sociabilidade, colaboração e cooperação. (LEAL, 2007, p. 60).

Outro gênero citado pela autora é o *blog*. Este é “uma ferramenta utilizada para a escrita e a publicação de textos e imagens, além de permitir, então, a publicação de textos produzidos pelos alunos (e, assim, possibilitar um trabalho de reescrita)” (MAGNABOSCO, 2009, p. 60). Vale lembrar que o uso do *blog* é comum por jornalistas e escritores.

Por fim, é citado o hipertexto:

Ao interagir com hipertextos, é necessário que eles desenvolvam habilidades e competências requeridas para esse modo de enunciação digital. Como selecionar e filtrar conhecimentos, estabelecer as relações entre os diversos fragmentos [...]. Ainda é necessário ressaltarmos que a leitura não deve ser vista como única [...], é necessário considerá-la em sua multiplicidade e diversidade de vozes, próprias do hipertexto. Nesse sentido, o aluno teria lugar como um sujeito verdadeiramente agente de sua aprendizagem. (PINHEIRO, 2005, p. 146).

Com esses três exemplos, reforça-se que as TICs possibilitam também o uso ativo dos gêneros textuais e o indício de autoria do aluno. O uso ativo fica evidente quando o bate-papo,

o *blog* e o hipertexto são trabalhados em aula e, ao chegar em casa, o aluno interage com eles por vontade própria em seus computadores e celulares. A autoria se dá pela apropriação desses gêneros e confiança para produzir conteúdo. Assim, o sujeito agente de sua aprendizagem (citado por Pinheiro) pode se desenvolver.

2.4 Considerações Finais

Neste capítulo, foram apresentados os conceitos importantes envolvendo a relação entre tecnologia, sociedade e cultura; os processos que desencadearam a cultura digital; a BNCC, desde sua formação até sua homologação; e os gêneros textuais nessa cultura.

Esses conceitos se relacionam ao expor como o encontro da tecnologia com a sociedade gera processos formadores de culturas diferentes. Além disso, há uma relação de efeito, pois a educação está compreendida por essa cultura, e, conseqüentemente, as instituições de ensino precisam considerar esse processo ao desenvolver competências e habilidades em seus alunos.

3 UMA ANÁLISE DA CULTURA DIGITAL

Este capítulo se dedica a um estudo da cultura digital, por meio de análise de dados sobre esse termo na BNCC e também por meio de considerações sobre os agentes envolvidos nesse contexto. A análise englobou três assuntos principais que se relacionam e se apresentam nos subcapítulos seguintes: a cultura digital e a BNCC; a cultura digital e os agentes envolvidos, especialmente os professores; e um contraste entre a BNCC e a teoria de Levy.

3.1 Visão Geral e Metodologia de Análise

Este subcapítulo inicial não traz a análise propriamente dita, mas discorre sobre como o trabalho foi realizado. Foi feita uma análise quantitativa e qualitativa da cultura digital presente no documento oficial da BNCC. Para tanto, baixou-se o arquivo em PDF e localizou-se o termo “cultura digital” ao longo de todo o texto. Percebe-se que há muitas ocorrências da expressão, e essa temática ganha destaque no documento.

Considera-se essa abordagem um mapeamento da cultura digital na BNCC. A quantidade de vezes que o termo aparece possibilita uma análise qualitativa que busca o aprofundamento da questão no próprio documento, pois observou-se que as ocorrências se relacionam.

Expõem-se, a seguir, três análises diferentes. A primeira é a apresentação dos trechos em que o termo “cultura digital” apareceu no documento da Base. A leitura dos contextos (considerações sobre o que havia além do termo pesquisado) permitiu uma visão global da cultura digital no componente curricular de Língua Portuguesa. A segunda análise compreendeu os agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem; e a terceira, um contraste entre a teoria e o que foi considerada a essência da Base no que tange à temática abordada.

3.2 Cultura Digital e BNCC

O documento da Base analisado está estruturalmente dividido em cinco capítulos após a apresentação: introdução, estrutura da BNCC, a etapa da educação infantil, a etapa do ensino fundamental e, por fim, a etapa do ensino médio. Como este trabalho também tem como base uma pesquisa de campo em escolas de ensino fundamental, decidimos concentrar nossa análise nessa etapa.

O texto (versão para impressão) da BNCC cita 37 vezes o termo “cultura digital”. Selecionaram-se alguns trechos para expor aqui e, posteriormente, propor uma análise.

Primeiro, é importante apresentar o resultado da pesquisa quantitativa inicial realizada. A partir do recurso “localizar”, essas 37 ocorrências foram encontradas. Segue um quadro de número de ocorrências e seção de ocorrência no documento da BNCC:

Tabela 3.1 - Ocorrências do termo “Cultura Digital”

<i>Número de ocorrências</i>	<i>Número da seção</i>	<i>Nome da seção</i>
3	4	A Etapa do Ensino Fundamental
11	4.1	Área das linguagens – Competências específicas de Linguagens para o ensino fundamental.
13	4.1.1.2	Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.
10	5	A etapa do ensino médio

Fonte: do autor (2019).

Esse quadro possibilita uma constatação: o componente curricular de Língua Portuguesa de 6º a 9º anos (anos finais) é o maior responsável pela inserção da cultura digital nas práticas docentes e de aprendizagem, contando com 13 ocorrências. É importante ressaltar que esse componente curricular é uma subseção da área das linguagens, que compreende 11 ocorrências do dado, que é uma subseção da seção 4 (a etapa do ensino fundamental), com 3 ocorrências. A etapa do ensino médio não foi analisada por seções, pois não é nosso foco.

Essa constatação evidencia o compromisso que os professores da disciplina devem assumir ao compartilhar com os estudantes o conhecimento e a aplicação de questões tão atuais na era da informática e da informação.

Além da divisão por etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), a BNCC traz a divisão por áreas de conhecimento, que são compreendidas pelos componentes curriculares. Por exemplo, a área das Linguagens, na etapa do ensino fundamental, compreende os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Para este trabalho, há de se considerar ainda que o componente de Língua Portuguesa está dividido em quatro eixos: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de textos. Seguem suas especificidades:

no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a

alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (p. 89).

Esses eixos são concebidos como práticas de linguagem, e estas são organizadas por campos de atuação:

Figura 3.1 - Campos de atuação

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. BNCC 3º versão, p. 84.

Dando destaque a esses fatores, seguem os trechos que foram selecionados, na ordem em que o documento cita o termo “cultura digital”:

Tabela 3.2 - Trechos selecionados sobre cultura digital

Contexto	Trecho selecionado
O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica	<p>Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, <i>tablets</i> e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar.</p> <p>Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (p. 61).</p> <p>O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é</p>

	<p>devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral. (p. 69).</p>
<p>O componente da Língua Portuguesa</p>	<p>Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de <i>designer</i>: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.</p> <p>Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.</p> <p>Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. (p. 70).</p>
<p>Eixo da leitura – Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da <i>Web 2.0</i>: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog, sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social, <i>gif</i>, meme, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i>, fanzine, fanvídeo, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthrough</i>, detonado, <i>machinima</i>, <i>trailer</i> honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (p. 72-73).
<p>Habilidades</p>	<p>Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão.</p> <p>A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;

	<ul style="list-style-type: none"> • da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto; • do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas); • da consideração da cultura digital e das TDIC; • da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente. (p. 75).
Pesquisa e campos atuação	A pesquisa, além de ser mais diretamente focada em um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvidas na curadoria de informação, podendo/devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos. A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. De igual forma, procurou-se contemplar formas de expressão das culturas juvenis, que estão mais evidentes nos campos artístico-literário e jornalístico/midiático, e menos evidentes nos campos de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa, ainda que possam, nesse campo, ser objeto de pesquisa e ainda que seja possível pensar em um vídeo-minuto para apresentar resultados de pesquisa, slides de apresentação que simulem um game ou em formatos de apresentação dados por um número mínimo de imagens que condensam muitas ideias e relações, como acontece em muitas das formas de expressão das culturas juvenis. (p. 85).
Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental	10 ³ . Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (p. 87).
Língua portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade. Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos. Esses textos servirão de base para a reelaboração de conhecimentos, a partir da elaboração de textos-síntese, como quadro-sinóticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros, que permitem o processamento e a organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa. Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados. (p. 137).
Campo das práticas investigativas	
Língua portuguesa – 6º ao 9º ano - Práticas de	Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica,

³ Corresponde à décima competência expressa no componente curricular de Língua Portuguesa.

<p>linguagem</p> <p>Objetos de conhecimento habilidades campo jornalístico/midiático</p>	<p>comentário, debate, <i>vlog</i> noticioso, <i>vlog</i> cultural, meme, charge, charge digital, <i>political remix</i>, anúncio publicitário, propaganda, <i>jingle</i>, <i>spot</i>, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc. Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda. (p. 141).</p>
<p>Habilidades das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e - desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas. (p. 146). <p>Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, <i>podcasts</i> e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.</p> <p>Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermediáticos, que supõem colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis (p. 151).</p>
<p>Habilidades Campo artístico-literário</p>	<p>O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e

	<p>o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.</p> <p>Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (p. 156)</p> <p>A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida.</p> <p>Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.</p> <p>Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos (p. 157)</p>
<p>Língua Portuguesa – 6º e 7º anos – práticas de linguagem</p> <p>Objetos de conhecimento</p> <p>Campo jornalístico/midiático</p> <p>Eixo da leitura</p>	<p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos:</p> <p>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. (p. 162).</p> <p>(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual. Apreciação e réplica.</p> <p>(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor (p. 163).</p>
<p>Língua Portuguesa – 8º e 9º anos – práticas de linguagem</p> <p>Objetos de conhecimento</p> <p>Campo jornalístico/midiático</p> <p>Eixo da leitura</p>	<p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos:</p> <p>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. (p. 174).</p> <p>Habilidades:</p> <p>(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, <i>gif</i>, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.</p> <p>(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos. (p. 177).</p>

Na seção inicial do ensino fundamental, a Base remete à cultura digital na qual os jovens estão imersos e apresenta o que deve ser mantido na educação: o treinamento da reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico. Em relação ao ensino, essa etapa fica responsável pelo letramento tanto no modelo usual quanto nesse modelo de cultura digital.

O termo multiletramento é bastante utilizado para isso. O letramento amplamente aprofundado pressupõe que o aluno se torne um designer da linguagem que ele se apropriou e também faça o uso criativo dela, além de que esteja apto à comunicação.

No eixo da leitura, as habilidades esperadas se baseiam na reflexão sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação e na análise das diferentes formas de manifestação da compreensão dos textos que circulam nas redes sociais. Como consequência dessas transformações, há a exposição aos diferentes gêneros textuais que surgiram, e o uso deles nas práticas de comunicação. Como exemplo de gêneros textuais advindos da era digital, a Base cita o hipertexto, o *blog* e a charge digital.

A BNCC também apresenta a importância do ensino contextualizado, sem conteúdos desconectados. Uma das estratégias para contextualizar as práticas de ensino é valorizar a diversidade cultural presente na sociedade, pois a diferença é um fator perceptível para os alunos.

As habilidades expostas no campo da pesquisa do 6º ao 9º ano envolvem domínio contextualizado dos gêneros e aprendizagem articulada e significativa. Assim, no uso e na produção de gêneros como relatório ou *podcasts*, o aluno reconhece a organização e a função social desses gêneros.

No campo artístico-literário, a literatura entra cena para desenvolver habilidades artísticas e a prática e pensar, sentir e (re)agir. Essas habilidades podem ser potencializadas quando trabalhadas de forma articulada à diversidade. Existe a necessidade, por isso, de contemplar diferentes gêneros, estilos e autores, e a cultura digital entra nesse leque de opções.

Nas habilidades que envolvem o campo jornalístico/midiático, a cultura digital está relacionada ao uso analítico e exploratório da linguagem. A análise das ações (como curtir e comentar), dos gêneros (memes e *gifs*), do funcionamento dos *hiperlinks* e da escrita hipertextual passa a ser uma das habilidades a desenvolver nos alunos das séries finais do ensino fundamental.

O que tem sido exposto até aqui é uma breve análise de alguns itens envolvendo a cultura digital apresentados pela BNCC. Reforçamos que, para compactar a pesquisa, delimitamos os trechos que estão compreendidos apenas pelo ensino fundamental.

3.3 Cultura Digital e Agentes Envolvidos

Já tratamos da Base, da cultura digital e dos gêneros textuais. Basta, agora, discutir sobre os agentes envolvidos nesse contexto: aluno, escola e professor.

Pereira e Oliveira (2012) traçam um panorama de evolução das TICs na educação e como a Internet favoreceu a cultura digital na sociedade. As autoras iniciam falando que a Internet contribuiu com o surgimento do e-mail, dos grupos de comunicação síncronos e assíncronos, e isso configurou a primeira geração, conhecida como Web 1.0. Uma das características dessa geração era a passividade dos usuários, pois os conteúdos disponibilizados eram fixos, sem possibilidade de alteração ou recriação. Percebendo isso, nasce um novo conceito, a Web 2.0, que oportuniza a atividade e a autoria dos produtos e conteúdos disponibilizados em rede.

Com isso, intensifica-se o uso da Internet para comunicação e também para produção de conteúdo, inclusive pelos alunos do ensino fundamental, que já estão englobados nessa era digital:

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. (PRENSKY, 2001)

Prensky (2001) usa, para esses alunos, a expressão “nativos digitais”. Já para os professores, que cresceram em outra geração, o autor sugere o termo “imigrantes digitais”. Diz ainda que uma mudança na metodologia do professor é necessária, considerando a linguagem e a maneira de atingir o estudante. Os termos “nativos” e “imigrantes” podem ter entrado em desuso, pois atualmente todos estão imersos na cultura digital, mas eles foram lembrados pois representam bem o contraste na relação entre professor e aluno. Além disso, fala que o conteúdo “legado”, como leitura, escrita e raciocínio lógico, deve ser compartilhado tanto quanto o conteúdo “futuro” como aspectos digitais e tecnológicos.

Por isso:

A escola sendo um ambiente de criação de cultura é salutar que incorpore os produtos culturais e as práticas sociais mais avançadas da sociedade em seu projeto pedagógico, oferecendo assim novos subsídios para que o aluno tenha interesse pela aprendizagem, percebendo-a como um bem significativo e promissor para inseri-lo com competência na sociedade tecnológica. (PEREIRA, OLIVEIRA, 2012, p. 2).

Além da mudança na escola, Leite e Ribeiro (2012) propõem que

o primeiro passo deve ser a mudança curricular dos cursos superiores de licenciatura, permitindo que se possa introduzir, de forma concreta, as novas tecnologias na formação acadêmica. Assim, também é importante possibilitar aos alunos, não apenas que eles aprendam a utilizar as novas tecnologias, mas que as possam utilizar de uma forma crítica. (p. 178).

Por mais que sejam constatações claras, as mudanças nem sempre ocorrem de forma abrupta. Estamos vivendo um período de transição. Nesse período, encaminhamo-nos para a consolidação da cultura digital. Não há como negar que alguns professores podem, ainda, não se sentir confortáveis para encarar essas mudanças. São necessários cursos e formações.

Não cabe aqui expor o marco político proposto pela Unesco para a formação de professores, mas no documento apresentado pela organização (2008) há os objetivos do Projeto de Padrões de Competência em TIC para Professores:

- constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional podem usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem;
- oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais;
- expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC;
- harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores. (p. 5)

O desenvolvimento profissional dos docentes é um dos enfoques desta seção. Esse aprimoramento dos professores é uma demonstração de valorização da aprendizagem dos alunos. A cultura digital está presente na sociedade e, com ela, o estudante pode ser levado a uma aprendizagem mais eficaz, pois domina alguns recursos tecnológicos. O professor precisa, então, fazer o esforço de buscar a metodologia diferenciada, podendo aliar conteúdos legados com os conteúdos futuros.

3.4 BNCC versus Teoria de Lévy

Até agora, foram elencadas bases teóricas a respeito de nosso assunto principal: a cultura digital. O encontro dessa cultura digital com as práticas pedagógicas da atualidade é inevitável. Há de se remeter novamente a Lévy (1999) para dizer que muito do que foi exposto na seção 3.2 sobre a BNCC está de acordo com sua proposta. O hipertexto, por exemplo, é um modelo de texto não necessariamente linear, pois seus nós podem levar a diferentes informações. Nesse exemplo, é importante avaliar que o fluxo de informações é relativamente maior do que o texto impresso tradicional.

Por isso, é proposta a seguir uma correlação entre a cultura digital na BNCC e a base teórica de Lévy (1999) e outros autores:

Tabela 3.3 - Correlação da BNCC com teorias

	<i>Autor / BNCC</i>
<i>Mídia</i> como suporte de informação e de comunicação	<p>Lévy (1999) e seus exemplos: Impressos, cinema, rádio, televisão, telefone, CD-ROM, Internet (computadores + telecomunicação) etc.</p> <p>Santaella (2003) na intensificação das misturas entre linguagens e meios, e surgiram dispositivos e equipamentos que “que possibilitaram o aparecimento de uma cultura do disponível e do transitório: fotocopiadoras, videocassetes e aparelhos para gravação de vídeos” (p. 26). Esses fatores contribuíram com a possibilidade de escolha, em oposição ao consumo massivo de informação, ou seja, favoreceram a busca do entretenimento e da informação que se deseja ter.</p> <p>Magnabosco (2009) e o uso das TICs na educação. Como exemplo, <i>chat</i> e <i>blog</i>.</p> <p>BNCC: Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, <i>tablets</i> e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil</p>
<i>Modalidade perceptiva</i> como sentido implicado pela recepção da informação	<p>Lévy (1999) e seus exemplos: Visão, audição, tato, odor, gosto, cinestesia.</p> <p>BNCC: É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.</p> <p>Alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.</p>

<p><i>Linguagem</i> como tipos de representação</p>	<p>Lévy (1999) e seus exemplos: Línguas, música, fotografias, desenhos, imagens animadas, símbolos, dança etc.</p> <p>Magnabosco (2009): efeitos da cultura digital nas novas formas de letramento.</p> <p>BNCC: procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.</p> <p>Habilidade: analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog, sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, entre outras.</p>
<p><i>Codificação</i> como princípio de sistema de gravação e de transmissão das informações</p>	<p>Lévy (1999) traz os exemplos: analógico e digital.</p> <p>Prensky (2001): uma mudança na metodologia do professor é necessária, considerando a linguagem e a maneira de atingir o estudante. Além disso, fala que o conteúdo “legado”, como leitura, escrita e raciocínio lógico, deve ser compartilhado tanto quanto o conteúdo “futuro” como aspectos digitais e tecnológicos.</p> <p>BNCC: Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc.</p>
<p><i>Dispositivo informacional</i> como relação entre elementos de informação</p>	<p>Lévy (1999): Mensagens com estrutura linear (textos clássicos, música, filmes) / Mensagens com estrutura em rede (dicionários, hiperdocumentos) / Mundos virtuais (a informação é o espaço contínuo; o explorador ou o seu representante estão imersos no espaço) / Fluxos de informações.</p> <p>Magnabosco (2009) e os efeitos da não linearidade.</p> <p>BNCC: Uma das habilidades é analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual. Apreciação e réplica.</p> <p>Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, <i>podcasts</i> e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.</p>
<p><i>Dispositivo comunicacional</i> como relação entre os participantes da comunicação</p>	<p>Lévy (1999): Dispositivo um-todos, em estrela (imprensa, rádio e televisão) / Dispositivo um-um em rede (correio, telefone) / Dispositivo todos-todos, no espaço (conferências eletrônicas, sistemas para ensino e trabalho cooperativo, mundos virtuais com diversos participantes, WWW).</p> <p>Leite e Ribeiro (2012): Também é importante possibilitar aos alunos, não apenas que eles aprendam a utilizar as novas tecnologias, mas que as possam utilizar de uma forma crítica</p> <p>BNCC: A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc. Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e</p>

	<p>propaganda.</p> <p>A pesquisa, além de ser mais diretamente focada em um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvidas na curadoria de informação, podendo/devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos. A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem.</p>
--	--

Fonte: do autor (2019).

Portanto, a mídia como uma ferramenta de comunicação e de busca e troca de informações é uma das responsáveis pela consolidação da cultura digital na sociedade. De acordo com a Base, a começar pelos jovens, que se envolvem em situações de comunicação mais ágeis e em rede, nessas formas de interação multimidiática.

Na modalidade perceptiva (e também em outros itens), entra o protagonismo do aluno, que pode ser o produtor de sentidos em seus textos, mesmo com indício de autoria. Pensando nisso, a Base evidencia, desde sua introdução, o letramento mais amplo do tido como tradicional: aquele que leva em consideração a cultura digital. Por isso, destaca a importância de a escola preparar o estudante para o uso consciente das mídias e também para uma participação mais ativa nessa cultura.

Em relação às linguagens, a diversidade é citada para demonstrar a variedade de práticas de linguagens que existem na atualidade. Nessa diversidade, os gêneros textuais são amplamente difundidos, e é necessária participação ativa nas manifestações de comunicação. Por exemplo, os modelos de hipertexto, com nós, exigem uma preparação para a leitura eficaz, e é isso que pode ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. A compreensão e a produção de textos, do texto ao hipertexto, precisam ser exploradas.

Esses fatores condicionam o sistema linguístico utilizado. A codificação pode ser trabalhada na diversidade que existe. Aqui entra, por exemplo, o conhecimento das linguagens informais, como o *internetês*. Isso pode ser uma estratégia inclusive para aproximar a linguagem do aluno à linguagem do professor.

No que tange aos dispositivos informacionais, retomamos os diferentes gêneros textuais e conhecemos sua estrutura e seu conteúdo. A partir dessa estrutura, reconhecemos a tal diversidade e facilitamos a compreensão do conteúdo do texto. Por exemplo, pela estrutura diferenciamos um poema (que tem versos, estrofes e, normalmente, rimas) de uma fábula (que tem linhas, parágrafos e moral da história). Na cultura digital, é possível diferenciar um poema de um ciberpoema, com animações, e perceber os diferentes sentidos que eles promovem, bem como compreender melhor a informação que é compartilhada. Esse exemplo

do ciberpoema se aplica também à autoria e à produção textual na cultura digital, e a possibilidade de protagonismo do aluno contribui com o reconhecimento da função social do texto. Sendo assim, os gêneros textuais ganham ainda mais sentido para os indivíduos.

Em relação ao dispositivo comunicacional, é necessário dizer que o domínio das tecnologias favorece a comunicação síncrona e assíncrona, e as atividades que se potencializam devem ter como base a reflexão. Portanto, é preciso apresentar a ação de “curtir” algo digitalmente como uma ação representativa na sociedade. Ou seja, podemos instigar nos alunos reflexões do porquê se curte ou se compartilha e do que se deseja comunicar.

3.5 Considerações Finais

Neste capítulo, apresentamos uma análise da cultura digital na BNCC. Além disso, discorreremos sobre sua relação com os agentes envolvidos, especialmente os educadores. Por fim, propomos uma comparação entre a Base e os fundamentos teóricos elencados, principalmente a teoria de Lévy.

Toda a análise feita até agora corrobora diretamente a competência 10 de Língua Portuguesa para o ensino fundamental: “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos [...], aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais”.

E é com essa citação que se resume o que se busca trazer é aqui: a cultura digital é presente na sociedade; o uso das mídias pressupõe reflexão e contribui com a produção textual, inclusive de sentidos; a produção textual digital deve ser incentivada; a autoria é uma das vantagens da cultura digital na sociedade.

É relevante, para esta etapa, lembrar também o primeiro objetivo específico da pesquisa: identificar que propostas a BNCC traz sobre a cultura digital. Pode-se dizer que este capítulo permitiu que se atingisse totalmente o objetivo proposto.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Este capítulo se dedica à apresentação e à análise dos questionários aplicados com os professores de Português de Xangri-Lá. O primeiro subcapítulo trata do objeto (questionário aplicado). O segundo expõe informações sobre o município. O terceiro apresenta o resultado e a análise das respostas dos questionários. Por fim, o capítulo termina com o perfil do grupo e algumas considerações da pesquisa como um todo.

4.1 Visão Geral

O objetivo da aplicação dos questionários foi qualificar e quantificar dados sobre os professores de Português de Xangri-Lá. A ideia de aplicação de questionários veio da necessidade de verificar como, na prática, as concepções de ensino e aprendizagem da BNCC e o uso de tecnologias na educação estavam sendo reconhecidos pelos professores. A amostra contou com doze professores de português. No município, há treze professores; entretanto, um deles não entregou seu questionário respondido.

O primeiro passo da pesquisa foi uma conversa com o supervisor da Secretaria de Educação do município de Xangri-Lá. Além da autorização para aplicação do instrumento, foi oferecido um ofício (ANEXO 1) para ser apresentado às escolas. O segundo passo contou com a visita às quatro escolas de ensino fundamental e com a entrega desse ofício para aplicação do instrumento.

Depois disso, marcaram-se dias para que o pesquisador pudesse entregar o questionário pessoalmente aos professores, explicar as informações contidas no Termo de Consentimento e verificar a disponibilidade de realizar entrevistas (baseadas nas mesmas questões pré-elaboradas no questionário). Ao final desse percurso, obtiveram-se apenas seis entrevistas. Os outros seis professores entregaram o questionário respondido.

Essas etapas foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2018, período de fechamento de trimestre e elaboração de provas de recuperação, o que pode ter contribuído com a falta de tempo para mais entrevistas. Mesmo assim, consideraram-se todas as respostas de igual ajuda à escrita do trabalho.

4.2 Dados de Xangri-Lá

Xangri-Lá, de acordo com o sítio⁴ do município, é um novo e expressivo município do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, emancipado de Capão da Canoa, através de plebiscito em 26 de março de 1992, compreendendo nove balneários: Atlântida, Guará, Xangri-Lá (sede), Praia dos Coqueiros, Marina, Maristela, Remanso, Arpoador, Noiva do Mar e Rainha do Mar (distrito).

Imagem 4.1: Localização do município no estado



Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Xangri-L%C3%A1#/media/File:RioGrandedoSul_Municip_Xangrila.svg>. Acesso em 10 fev. 2019.

Ainda de acordo com o sítio, em relação à origem do nome, Shangri-Lá foi uma palavra criada pelo novelista inglês James Hilton (1900-1954), na sua obra *Horizonte Perdido* escrita em 1933. Shangri-Lá era um país imaginário, na região do Tibete, na qual as pessoas que lá chegavam conseguiam conservar a sua forma física, desde que dali não mais se retirasse. Nesta obra, que o cinema e as muitas traduções tornam amplamente conhecidas, James Hilton realizou um "tour de force" aliando o romance de aventuras ao romance de idéias. Xangri-Lá é um simbolo e uma aspiração. Nele não existe o mal, e a vida cresce em amor e sabedoria. Xangri-Lá é a terra dos homens felizes, constituindo uma versão moderna da Terra da Promissão. O romance de Hilton escrito com beleza e simplicidade traduz a tranquilidade de Xangri-Lá.

⁴ Disponível em: <http://xangrila.rs.gov.br/pagina/78_Historia.html>. Acesso em 10 fev. 2019.

Os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵ mostram alguns aspectos demográficos do município. Xangri-Lá apresentou, em 2010, uma população de 12.434 pessoas. Em 2018, tinha uma população estimada de 16.025 pessoas. Em 2017, apresentou 2076 matrículas no ensino fundamental.

Ainda em relação à educação, o município apresenta atualmente três escolas municipais de educação infantil – Escola Municipal de Educação Infantil **Sementinha**, Escola Municipal de Educação Infantil **Lobinho** Guará e Escola Municipal de Educação Infantil **Rainha** do Mar, com destaque na palavra pela qual as escolas são reconhecidas pela comunidade –, quatro escolas de ensino fundamental – Escola Municipal de Ens. Fund. **Major** João Antônio Marques, Escola Municipal de Ens. Fund. **Manoel** Prestes, Escola Municipal de Ens. Fund. **Nayde** Emerim Pereira e Escola Municipal de Ens. Fund. **Petronilha** Maria Alves dos Santos, com destaque na palavra pela qual as escolas são reconhecidas pela comunidade – e uma escola estadual, Escola Estadual de Ensino Médio Xangri-Lá.

De cada uma das quatro escolas de ensino fundamental, obtiveram-se três professores de português, somando os doze que participaram da pesquisa.

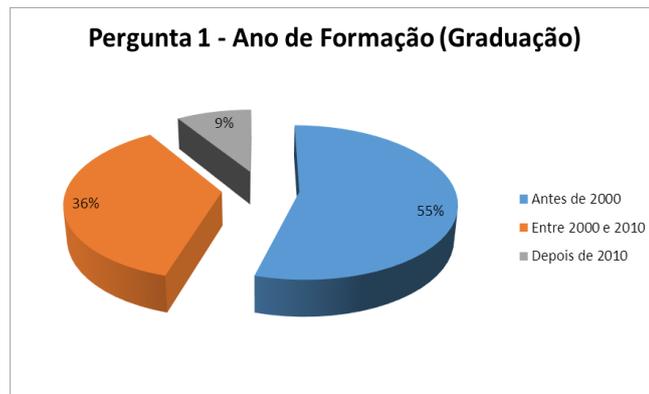
4.3 Resultados dos Questionários

Nesta subseção, apresentam-se os resultados referentes à pesquisa de campo realizada. Contou-se com 12 questionários (modelo em ANEXO 2) respondidos (ANEXO 3), metade com orientação do pesquisador. A amostra contou com professores de Língua Portuguesa atuantes no ensino fundamental final (6º a 9º ano) do município de Xangri-Lá/RS.

Na questão 1 (Ano de formação (Graduação) / Se há, ano de Pós-Graduação), buscou-se conhecer o ano de formação nos níveis de graduação e pós-graduação dos professores. Um deles não lembrou o ano de formação na graduação e outro não lembrou o de pós-graduação. As respostas dadas, conforme figuras 4.1 e 4.2, indicam que a maioria dos professores se formou na graduação antes de 2000 e na pós-graduação entre 2000 e 2010:

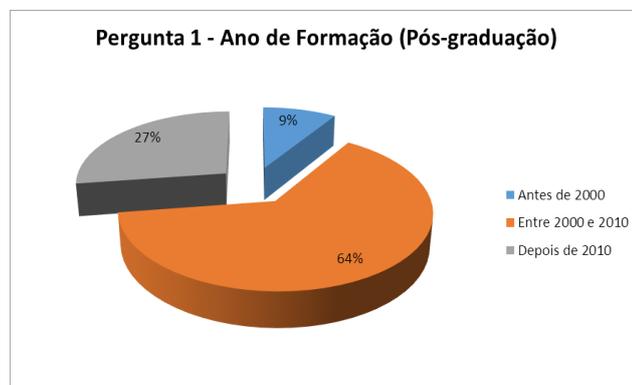
⁵ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/xangri-la/panorama>>. Acesso em 10 fev. 2019.

Figura 4.1 – Ano de formação: graduação



Fonte: do autor (2019).

Figura 4.2 – Ano de formação: pós-graduação



Fonte: do autor (2019).

Tabela 4.1 - Ano de formação

<i>Ano de formação</i>	<i>Quantidade de professores de acordo com ano de formação</i>	
Intervalo	Graduação	Pós-graduação
Antes de 2000	6	1
Entre 2000 e 2010	4	7
Depois de 2010	1	3

Fonte: do autor (2019).

Além disso, é possível inferir que a formação em nível superior dessa maioria de professores não contou em seu currículo com uso de TICs/TDICs na educação.

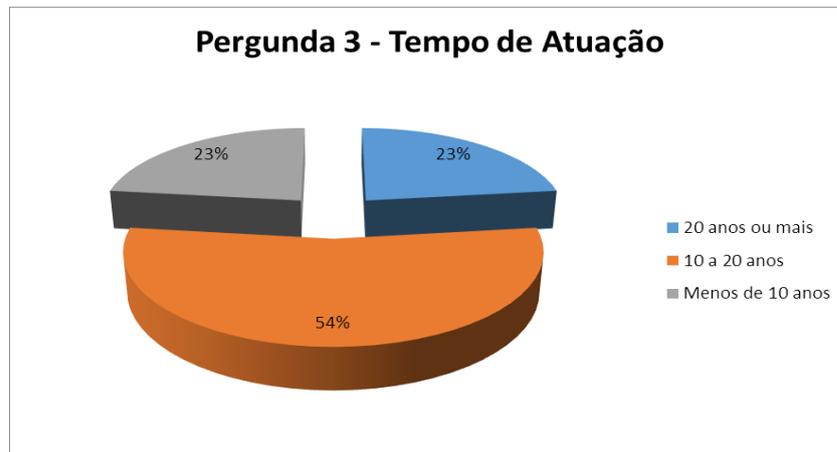
Com o intuito de conhecer os cursos de atualização e de formação continuada realizados e verificar se algum deles envolvia tecnologias, elaborou-se a questão 2 (Cursos de atualização e formação continuada realizados). Nela, os professores citaram diversos cursos, como gramática, produção textual, combate às drogas na escola, intertextualidade, Libras,

gestão, psicologia, latim, literatura, religião, educação especial, mídias na educação, tutoria, linguística e informática.

Quatro professores não responderam, três citaram o Mestrado e, em linhas gerais, a maioria citou cursos de línguas. Houve apenas duas respostas que envolveram o assunto principal de nosso trabalho: um professor citou um curso de informática e outro citou o curso de Mídias (pelo CINTED/UFRGS⁶).

A pergunta 3 (Tempo de atuação como professor de português no ensino fundamental) estava relacionada ao tempo de atuação como professor de português. Constatamos que três professores atuam há mais de 20 anos, sendo um deles há 36 anos; sete têm experiência no intervalo de 10 a 20 anos; e dois atuam há 4/5 anos.

Figura 4.3 – Tempo de atuação



Fonte: do autor (2019).

O tempo de atuação (conforme figura 4.3) indica que o ensino tradicional fez parte dos processos de ensino da maioria desses professores. Lembra-se que isso não determina que esse modelo ainda esteja nas práticas docentes dos educadores de nossa amostra.

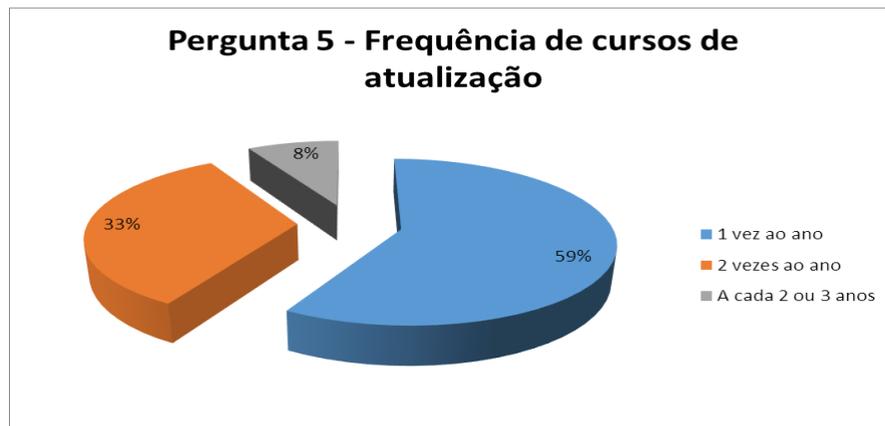
Na questão 4 (Abordagens e recursos mais utilizados em sala de aula), buscou-se conhecer as abordagens e os recursos mais utilizados em sala de aula. Cinco professores não responderam. Os itens mais citados foram leitura, discussão, conceito, exercícios, livro e pesquisa⁷.

⁶ Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁷ Seguem as respostas obtidas: a) Aprecio atividades de construção de conceitos em pequenos grupos; material didático (livros, gramáticas e pesquisas), *google*; b) Pesquisa, xerox e quadro; c) Conceito, discussão e exercícios; d) Leitura, interpretação, discussão, pesquisa e exercícios; e) Leitura, discussão, pesquisa e exercícios; f) Livro didático; g) Abordagem comunicativa e aulas expositivo-dialogadas.

A questão 5 (Com que frequência você realiza cursos de atualização e formação continuada?) indagou a frequência com que o professor realiza cursos de atualização e formação continuada. Sete professores realizam cursos uma vez ao ano, quatro realizam duas vezes ao ano e um realiza a cada dois ou três anos.

Figura 4.4 – Frequência de cursos



Fonte: do autor (2019).

Essas respostas permitem uma valorização que os professores dão a cursos e formações. Obteve-se uma boa frequência de atualização por parte deles. É um dado que contribui com o conhecimento de assuntos “novos”, como a cultura digital.

A questão 6 (O que você acha sobre o uso de tecnologias em sala de aula?) não tinha como foco os gêneros textuais advindos da cultura digital. O foco foi conhecer o que os professores acham sobre o uso de tecnologias em sala de aula. Nesse item, expomos todas as respostas obtidas:

- Uma **possibilidade facilitadora** de ensino, aprendizagem, reflexão, ponderação e aplicação de conceitos.
- Penso e acredito que é necessário, quando possível uso; porém, as escolas estão **longe da estrutura** necessária e desejada.
- Acho de extrema importância, até como forma de **conquistar a atenção** do aluno, que hoje lida diariamente com tecnologia; infelizmente ainda **não dispomos de muitos recursos** nas escolas em que atuamos.
- Acho muito bom, embora use pouco.
- Necessário, desde que o ensino **tradicional** esteja junto.
- Importante, **atraente** e necessária.

- Atualmente, muito necessário e uma excelente ferramenta que pode e deve aproximar e **facilitar as relações de aprendizagem**.
- Bacana, desperta o **interesse** dos alunos.
- Se for bem monitorado, acho interessante.
- Essencial, para a formação mais ampla e completa do cidadão na **sociedade atual**.
- Ótimo, já realizei uma pós-graduação em Mídias na Educação.
- Se o professor tiver acesso físico às tecnologias acho ótimo, mas ainda é um caminho a percorrer, pois as escolas, em sua maioria, **não são equipadas** para tal fim.

As tecnologias representam uma possibilidade facilitadora nas relações de ensino e aprendizagem. Além disso, são vistas por alguns professores como instrumento para conquistar a atenção dos alunos. Três professores citam a falta de condições para seu uso. Apesar disso, a maioria se mostra favorável.

A questão 7 (Marque a melhor opção sobre seu conhecimento dos seguintes recursos digitais) merece uma atenção maior em função de sua representatividade em meio aos outros questionamentos. Em uma escala de “nunca ouvi falar” a “conheço bem e uso o recurso com os alunos, incentivando-os a produzir conteúdo”, os professores precisaram marcar um X na opção sobre seu conhecimento de alguns gêneros/recursos digitais.

Seguem alguns esclarecimentos sobre a questão. O objetivo principal foi verificar o conhecimento prévio dos professores sobre alguns gêneros/recursos digitais citados pela BNCC. Uma reflexão assim pode indicar, por exemplo, que os professores não possuem conhecimento total ou parcial daquilo que deverão ensinar. A provocação maior se deve ao fato de a Base elencar uma série de recursos e gêneros que estão em uso na atualidade. Daqui a cinco anos, por exemplo, eles podem evoluir, mudar ou até desaparecer. Ou seja, esse conhecimento não define ou determina a qualidade do profissional.

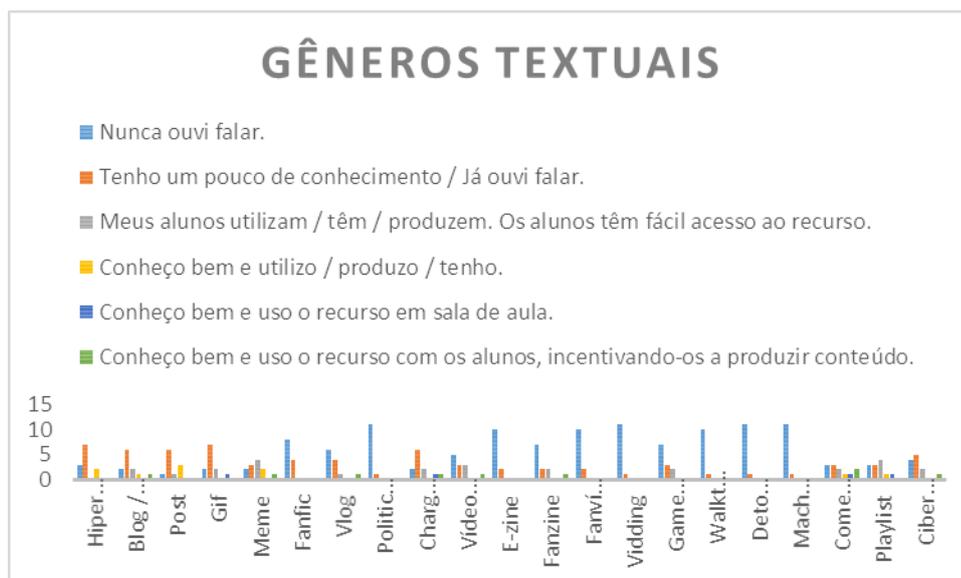
O resultado será analisado de maneira quantitativa a partir da tabela e do gráfico:

Tabela 4.2 – Gêneros Textuais

	Nunca ouvi falar.	Tenho um pouco de conhecimento / Já ouvi falar.	Meus alunos utilizam / têm / produzem. Os alunos têm fácil acesso ao recurso.	Conheço bem e utilizo / produzo / tenho.	Conheço bem e uso o recurso em sala de aula.	Conheço bem e uso o recurso com os alunos, incentivando-os a produzir conteúdo.
Hipertexto	3	7		2		
Blog / Microblog	2	6	2	1		1
Post	1	6	1	3		
Gif	2	7	2		1	
Meme	2	3	4	2		1
Fanfic	8	4				
Vlog	6	4	1			1
Political Remix	11	1				
Charge Digital	2	6	2		1	1
Vídeo-minuto	5	3	3			1
E-zine	10	2				
Fanzine	7	2	2			1
Fanvídeo	10	2				
Vidding	11	1				
Gameplay	7	3	2			
Walkthrough	10	1				
Detonado	11	1				
Machinima	11	1				
Comentário	3	3	2	1	1	2
Playlist	3	3	4	1	1	
Ciberpoema	4	5	2			1

Fonte: do autor (2019).

Figura 4.5 – Gêneros Textuais



Fonte: do autor (2019).

O *post* e o *walkthrough* não receberam resposta de um professor, por isso a soma não fecha 12 nesses dois itens. Agora, analisamos por parte. Um primeiro comentário a ser feito é em relação à escala. A escala “nunca ouvi falar” será considerada a escala *conhecimento ZERO* sobre o assunto; “tenho um pouco de conhecimento / já ouvi falar” será *conhecimento 1*; e assim por diante até “conheço bem e uso o recurso com os alunos, incentivando-os a produzir conteúdo”, que será considerada *conhecimento 5*.

Com exceção do *meme* e da *playlist*, os professores demonstraram pouco conhecimento dos recursos/gêneros (conforme figura 4.5 e tabela 4.2). O *meme* e a *playlist* são os recursos/gêneros mais populares entre os educadores. Os que se mostraram desconhecidos e menos populares foram *political remix*, *e-zine*, *fanzine*, *fanvídeo*, *vidding*, *gameplay*, *walkthrough*, *detonado* e *machinima*.

Ficam, então, algumas questões. Há gêneros/recursos que os professores não conhecem nem dominam. Como compartilhar essas informações com os alunos nessa condição? Uma estratégia é pedir para que os alunos tragam o que é de seu conhecimento prévio. Nessa proposta, o professor fica como facilitador da aprendizagem e não como transmissor de conhecimento.

Em contrapartida, algumas respostas são animadoras. Há professores que conhecem bem o *blog/microblog*, *meme*, *vlog*, *charge digital*, *vídeo-minuto*, *fanzine*, *comentário* e *ciberpoema* e incentivam seus alunos a produzir conteúdo. Portanto, nesse sentido, o que alguns professores já têm feito condiz exatamente com o que a BNCC propõe.

Mais um ponto pode ser observado. Há alguns anos, os gêneros textuais usuais eram *scrap* e depoimento em uma rede social. Esses gêneros desapareceram, dando espaço a outros. A BNCC propõe alguns que estão sendo utilizados na atualidade. Os professores precisam conhecê-los para trabalhá-los nas aulas. Como a efemeridade dos gêneros é uma realidade, daqui a alguns anos estes podem mudar. Sendo assim, estudos são essenciais para que os docentes permaneçam atualizados e capacitados a atender a demanda dos alunos.

Na questão 8 (Como você avalia seu grau de conhecimento sobre a BNCC?), buscou-se saber como os professores avaliam seu grau de conhecimento sobre a BNCC em uma escala de nenhum conhecimento, conhecimento introdutório, conhecimento aprofundado ou ótimo conhecimento. Todos os professores consideram seu conhecimento em nível introdutório.

A questão 9 (Que gêneros textuais você costuma trabalhar em sala de aula?) indagou os gêneros textuais que os professores costumam trabalhar em sala de aula. Obtivemos diversos gêneros explorados pelos educadores. A crônica foi a mais popular, citada por nove

professores. As outras duas mais citadas, por sete professores, foram o conto e a fábula. Esses gêneros foram seguidos pela história em quadrinhos, citada quatro vezes, e notícia, narração, lenda, reportagem e poema, citados três vezes. Outros gêneros foram biografia, charge, tirinha, dissertação e cartuns, citados duas vezes, e descrição, teatro, curta, texto jornalístico, relato, e-mail, tutorial, folheto turístico, audiotexto, anedota, resenha e bilhete.

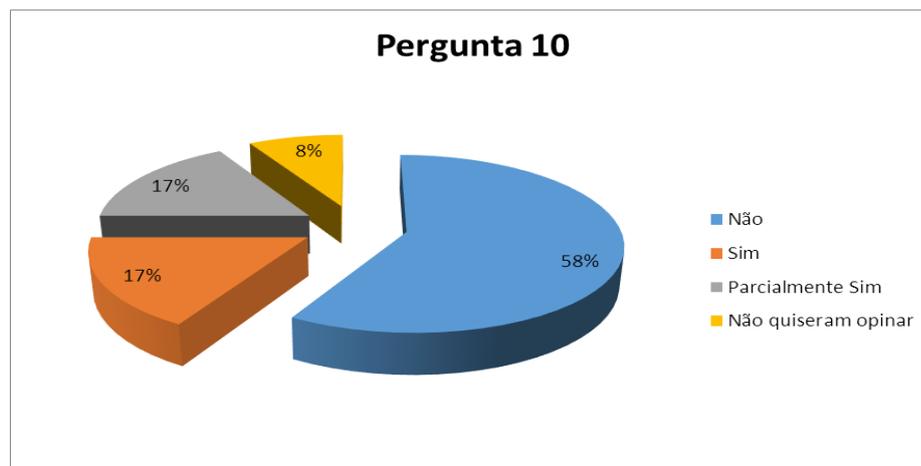
Os gêneros mais tradicionais, como conto e fábula, são bastante explorados nas aulas de língua portuguesa. O e-mail foi o único gênero advindo da cultura digital que foi citado. Por mais que os professores não tenham detalhado o suporte de apresentação do texto, vamos supor que eles trabalhem sem o aparato digital.

Aqui, podemos fazer uma correlação com a questão 7. *Gifs* e charge digital, por exemplo, tiveram uma marcação cada na escala “conheço bem e uso o recurso em sala de aula”. Apesar de terem sido marcados, não estão dentro do conjunto de gêneros que os professores **costumam** trabalhar.

Por fim, a questão 10 foi a seguinte: A BNCC traz uma perspectiva de ensino baseada em uma Cultura Digital, ou seja, o trabalho com gêneros textuais relacionados às mídias e à *internet*. No âmbito geral, você se sente preparado(a) para trabalhar nessa perspectiva?

Seguem uma figura que representa a opinião dos professores e as respostas dadas por eles:

Figura 4.6 – Preparação dos professores



Fonte: do autor (2019).

- **Não** me sinto preparada, mas aprecio um desafio pois penso que esta será uma possibilidade de aproximação entre professores e alunos.

- Preparada **não**, mas com bastante interesse e vontade de aprender. Já estou estudando a base e também vou me atualizar no quesito cultura digital para que o meu planejamento diário tenha sucesso.
- De certa forma **sim**, no entanto precisaria que nossas escolas fossem equipadas para tal, pois não adianta liberar, por exemplo, o uso de celular, se a escola não disponibiliza *wi-fi* para todos.
- Um pouco, gostaria de saber mais.
- Mídia digital está muito além dos gêneros digitais listados. É necessário um trabalho de base.
- Ainda **não**, mas com pesquisa não seria difícil.
- **Não** me sinto preparada. Porém, com estudo e acesso tudo torna-se possível.
- **Não** estou preparada. Preciso atualizar-me. Gostaria de fazer um curso sobre BNCC Língua Portuguesa.
- Acho que ainda **não**. Mas, futuramente, quem sabe.
- Sinto-me **parcialmente** preparado, pois contarei com o conhecimento que os alunos já têm da vida. Sairei da zona de conforto e serei mediador/facilitador do conhecimento.
- Sim.
- **Não**, ainda há um longo caminho a percorrer, inclusive realizar cursos específicos para esse fim.

Essa última questão indicou que, dos doze professores questionados, sete professores não se sentem preparados, apesar de sentirem interesse em atualização e práticas diferenciadas; dois professores se sentem preparados; dois se sentem parcialmente/um pouco preparados; e um não deixou clara a posição. Portanto, a maioria ainda não se sente preparado para trabalhar nessa perspectiva.

4.4 Perfil

As perguntas entre 1 e 5 envolviam ano de graduação e pós-graduação, cursos de atualização realizados, tempo de atuação como professor, abordagens e recursos utilizados em sala de aula e frequência de estudos. Com elas, pode-se inferir que a maior parte dos professores fez sua graduação antes de 2000 e sua pós-graduação antes de 2010, ou seja, quase uma década ou mais separa sua formação acadêmica de suas práticas docentes neste

ano. Apesar disso, é grande o tempo de experiência que eles possuem no magistério: dez deles têm mais de dez anos de atuação docente. Isso revela um município com professores de português muito experientes. Em relação às abordagens utilizadas, verifica-se um perfil heterogêneo: diversas abordagens são utilizadas por eles. Apesar do tempo passado de sua formação acadêmica, os professores permanecem estudando, pois realizam cursos de atualização e de formação continuada no mínimo anualmente.

Ainda pode-se dizer que os professores em questão apoiam o uso de tecnologias em sala de aula e acreditam em suas possibilidades de ensino. Em relação aos gêneros textuais advindos da cultura digital, os professores demonstram ainda pouco ou nenhum conhecimento de mais da metade destes. Essa é uma realidade que fica mais evidente quando muitos dizem nunca ter ouvido falar em alguns recursos ou não os utilizar em sua vida pessoal. Com isso, os educadores têm conhecimento introdutório sobre as propostas da BNCC e, por consequência, da cultura digital no desenvolvimento de competências e habilidades. Em linhas gerais, constata-se, no perfil dos profissionais, despreparo para atuar na perspectiva da cultura digital.

A pesquisa propunha, dentre alguns objetivos específicos, ações importantes. Nesta etapa, citam-se duas: aplicar um questionário com professores que atuam na área sobre seu perfil, sua formação, suas capacitações, sua atualização e seu conhecimento da cultura digital proposta; e traçar um perfil dos professores de Língua Portuguesa do município de Xangri-Lá. Pode-se dizer que ambos os objetivos foram totalmente alcançados, conforme esperado.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa trouxe bases conceituais sobre tecnologia, sociedade e cultura; cultura digital; gêneros textuais e sua aplicação na educação; e BNCC. A partir disso, propôs uma análise do documento e da teoria apresentada. Além disso, delimitou a cultura digital como competência da Base. Por fim, trouxe resultados de questionários aplicados, o que possibilitou uma reflexão sobre a situação dos professores, bem como possibilitou traçar um perfil desse grupo.

O trabalho permitiu a criação de articulações entre o que a Base traz a respeito da cultura digital e o que há de cunho conceitual sobre o tema. Um dos resultados atingidos foi referente à própria proposta da BNCC nessa perspectiva. A cultura digital está voltada a práticas cotidianas, mas essencialmente aos gêneros textuais advindos da tecnologia que vão ao encontro da sociedade, incluindo-se o contexto educacional.

Os professores lidam atualmente com alunos que necessitam de diferentes formas de aprendizagem (as novas formas de letramento propostas pela Base). Por isso, precisam manter-se atualizados nos processos de ensino e aprendizagem emergentes.

As questões norteadoras da pesquisa foram: a) Quais são as propostas do documento no componente de Língua Portuguesa que envolvem a cultura digital de acordo com a BNCC?; b) É possível traçar um perfil dos professores de português de nossa amostra a partir de suas informações referentes a essas propostas?; e c) Existe uma perspectiva positiva em relação à colocação em prática das propostas da BNCC no município de Xangri-Lá/RS?

Observaram-se as propostas da BNCC envolvendo a cultura digital. Foi possível traçar um perfil dos professores de português do município de Xangri-Lá a partir do resultado dos questionários aplicados. Existe uma perspectiva positiva dos professores em relação às propostas, mesmo que estes não se sintam totalmente preparados para segui-las. Portanto, pode-se dizer que as perguntas foram respondidas ao longo do trabalho.

Além disso, é possível afirmar que os objetivos específicos foram totalmente atingidos. Foram identificadas as propostas da BNCC sobre a cultura digital. Verificou-se que essas propostas influenciam as práticas pedagógicas. Um perfil dos professores foi traçado com sucesso.

Por fim, eis algumas sugestões de melhoria desta pesquisa e de temas para futuros trabalhos. Nesta pesquisa, contou-se com um número reduzido de participantes, já que Xangri-Lá é um município relativamente pequeno. Essa amostra pode representar outras realidades, mas sugere-se uma aplicação de um instrumento mais abrangente. O termo cultura

digital foi analisado como gênero digital, conforme registros da BNCC. Entretanto, a cultura digital está instaurada nas práticas sociais em outros contextos, além das situações de comunicação. Seria importante verificar como a Base concebe a tecnologia nesses outros contextos.

Somado a isso, podem ser realizados mais estudos envolvendo gêneros textuais advindos da cultura digital para verificar a sua efemeridade e o seu uso. Assim como foi feito um mapeamento dos gêneros/recursos, sugere-se também um mapeamento dos cursos de formação e atualização nessa área para que os professores saibam buscar onde realizar a continuação de seus estudos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3º versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FATURI, Fábio Rosa. **Cidadania: da reflexão à prática**. Contribuições do ensino de história. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Kelly Meinerz. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino de Ciências: análise de repositórios disponíveis**. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2018.

LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto da Nascimento. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. Magis. **Revista internacional de Investigación en Educación**, vol. 5, num. 10, julho-dezembro, 2012, pp. 173-187.

LÉVY, Pierre. Ciberultura. São Paulo: Ed. 34, 1999. Disponível em: <http://www.giulianobici.com/site/fundamentos_da_musica_files/ciberultura.pdf>. Acesso em 12 jul. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 49-63, maio/ago. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. São Paulo. 2000. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Movimento pela Base. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc/>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

NASCIMENTO, Selma Maria Silva do. **Formação de professores na cultura digital: construção de concepções de uso das tecnologias na escola e a produção coletiva de propostas de ações para sua integração ao currículo**. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2017.

PEREIRA, Elisabeth Gomes; OLIVEIRA, Lia Raquel. **TIC na educação: desafios, conflitos e potencialidades pedagógicas com a Web 2.0**. Anais do X colóquio sobre questões curriculares & VI colóquio luso brasileiro de currículo desafios contemporâneos no campo do currículo. Belo Horizonte – MG. Setembro, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. NCB University Press, v. 09, n. 5, Outubro, 2001.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. São Paulo: Paulus, 2003. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, dez-2003, quadrimestral, p. 23-32.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino. de. Currículo e projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. **Espaço do Currículo**, v.8, n. 3, p. 323-334, Set/Dez 2015.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores: marco político**. Paris: 2008.

ANEXO 1: OFÍCIO



Prefeitura Municipal de
Xangri-Lá



Of.CIRC.474 N°/2018

Xangri-Lá, 30 de outubro de 2018.

Prezado(a) Senhor(a) Diretor(a)

Ao cumprimentá-lo(a), vimos por meio deste, apresentar o professor Tarcisio Oliveira Brambila, titular da disciplina de Língua Portuguesa no município de Xangri-Lá e aluno do curso de Pós- Graduação em Informática Instrumental para Professores. O profissional citado e autorizado pela SMEC pretende realizar, a título de TCC do curso, trabalho de pesquisa junto aos profissionais de mesma habilitação nas EMEFs, sobre a temática " O perfil dos Professores de Língua Portuguesa e a Cultura Digital (BNCC). A pesquisa no que diz respeito a aplicação de questionários deverá ocorrer no mês de novembro de 2018.

Sendo o que tínhamos para o momento, externamos nossas considerações.

Atenciosamente,

Clara Maria Coelho da Silva
Clara Maria Coelho da Silva
Diretora
Portaria N° 4802/2015

Patricia Ramos Xavier
Patricia Ramos Xavier
Vice-Direção
Portaria N° 7095/2017

Tânia Medeiros da Silveira
Tânia Rosi Fogaça Medeiros da Silveira
Secretária de Educação e Cultura de Xangri-Lá

EMEF Major João Antônio Marques
EMEF Manoel Prestes
EMEF Nayde Emerim Pereira
EMEF Petronilha Maria Alves dos Santos

Cristiane Souza Cecconello
Cristiane Souza Cecconello
Supervisão (SSE)
Portaria 3575/2014

Maria Goreti Agliardi
Maria Goreti Agliardi
Vice-Diretora
Portaria 4798/2018

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO

COMPLETE COM SUAS INFORMAÇÕES:

- 1) Ano de formação (Graduação): _____. Se há, ano de Pós-Graduação: _____
- 2) Cursos de atualização e formação continuada realizados:
- 3) Tempo de atuação como professor de português no ensino fundamental:
- 4) Abordagens e recursos mais utilizados em sala de aula:

ASSINALE APENAS UMA ALTERNATIVA PARA A SEGUINTE QUESTÃO:

- 5) Com que frequência você realiza cursos de atualização e formação continuada?
- () Não realizo. () Uma vez ao ano
- () A cada quatro anos ou menos () Duas vezes ao ano
- () A cada dois ou três anos () Três vezes ou mais ao ano
- 6) O que você acha sobre o uso de tecnologias em sala de aula?

- 7) Marque a melhor opção sobre seu conhecimento dos seguintes recursos digitais.

	Nunca ouvi falar.	Tenho um pouco de conhecimento / Já ouvi falar.	Meus alunos utilizam / têm / produzem. Os alunos têm fácil acesso ao recurso.	Conheço bem e utilizo / produzo / tenho.	Conheço bem e uso o recurso em sala de aula.	Conheço bem e uso o recurso com os alunos, incentivando-os a produzir conteúdo.
Hipertexto						
Blog / Microblog						
Post						
Gif						
Meme						
Fanfic						
Vlog						
Political Remix						

	Nunca ouvi falar.	Tenho um pouco de conhecimento / Já ouvi falar.	Meus alunos utilizam / têm / produzem. Os alunos têm fácil acesso ao recurso.	Conheço bem e utilizo / produzo / tenho.	Conheço bem e uso o recurso em sala de aula.	Conheço bem e uso o recurso com os alunos, incentivando-os a produzir conteúdo.
Charge Digital						
Vídeo-minuto						
E-zine						
Fanzine						
Fanvídeo						
Vidding						
Gameplay						
Walkthrough						
Detonado						
Machinima						
Comentário						
Playlist						
Ciberpoema						

8) Como você avalia seu grau de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

() Nenhum () Introdutório () Aprofundado () Ótimo

9) Que gêneros textuais você costuma trabalhar em sala de aula?

10) A BNCC traz uma perspectiva de ensino baseada em uma Cultura Digital, ou seja, o trabalho com gêneros textuais relacionados às mídias e à *internet*. No âmbito geral, você se sente preparado(a) para trabalhar nessa perspectiva?
