

<https://doi.org/10.1590/198053147126>

CULTURA DIGITAL E ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA¹

 Emanuel do Rosário Santos Nonato ¹

¹Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador (BA), Brasil; enonato@uneb.br

Resumo

A cultura digital no ensino médio problematiza o modo como se dá a prática pedagógica e, no caso do ensino de literatura, a fruição e a interpretação das obras de arte literária no ambiente escolar. Este estudo dimensiona a percepção dos docentes da rede pública estadual da Bahia sobre o diálogo da cultura digital, mediante seus artefatos, com o fazer pedagógico na docência de literatura no ensino médio através de um survey aplicado a 802 docentes da rede estadual de ensino da Bahia que declararam ensinar literatura no ensino médio. O conjunto dos dados demonstra a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica dos professores de Literatura, com a consequente inserção da escola no modo de ser e de fazer mediado pelas tecnologias digitais.

CULTURA DIGITAL • ENSINO MÉDIO • LITERATURA • ENSINO

DIGITAL CULTURE AND LITERATURE TEACHING AT SECONDARY SCHOOLS

Abstract

The digital culture in high schools puts into question the pedagogical practice and, in the case of literature teaching, the way one interprets and enjoys literature in the classroom. This research measures the perception of the teachers of the public schools in relation to the dialogue between digital culture through its artefacts and the pedagogical process in literature classes in high school education. It is a survey with 802 school teachers from public high schools in Bahia who declared they teach literature in high schools. The data produced demonstrates that digital technologies are being used in the pedagogical process in literature classes with the consequent insertion of the school life in the way of life mediated by digital technologies.

DIGITAL CULTURE • HIGH SCHOOL • LITERATURE • TEACHING

¹ Trabalho apresentado como requisito parcial no processo de promoção à classe de Professor Titular do Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

CULTURE NUMÉRIQUE ET ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE DANS LE SECONDAIRE

Résumé

La culture numérique dans le secondaire problématise comment se déroule la pratique pédagogique et dans le cas des cours de littérature comment apprendre la interprétation et la jouissance des textes littéraires en milieu scolaire. Par le biais d'un survey, cette étude évalue la dimension de la perception d'un groupe d'enseignants concernant le dialogue entre la culture numérique et la pratique pédagogique dans l'enseignement de la littérature. L'enquête a été menée auprès de 802 enseignants ayant déclaré enseigner la littérature dans des écoles secondaires du réseau scolaire public de l'état de Bahia. L'ensemble de données montre que les technologies numériques sont incorporées dans la pratique pédagogique des professeurs de littérature et que, par conséquent, l'école s'insère aussi dans la culture numérique.

CULTURE NUMÉRIQUE • ÉCOLE SECONDAIRE • LITTÉRATURE • ENSEIGNEMENT

CULTURA DIGITAL Y ENSEÑANZA DE LITERATURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Resumen

La cultura digital en la escuela secundaria problematiza el modo como se da la práctica pedagógica y, en el caso de la enseñanza de literatura, la fruición y la interpretación de las obras de arte literaria en el ambiente escolar. Este estudio mide la percepción de los docentes de la red pública sobre el diálogo de la cultura digital, por medio de sus artefactos, con el hacer pedagógico en la docencia de literatura en la enseñanza secundaria por medio de un survey aplicado a 802 docentes de escuelas públicas de Bahia que declararon impartir clases de Literatura en la enseñanza secundaria. El conjunto de los datos recogidos demuestra la inserción de las tecnologías digitales en la práctica pedagógica de profesores de Literatura con la consiguiente inserción de la escuela en el modo de ser y de hacer mediado por las tecnologías digitales.

CULTURA DIGITAL • ESCUELA SECUNDARIA • LITERATURA • ENSEÑANZA

PENSAR O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA IMPÕE PENSAR A CULTURA COMO É PRODUZIDA e percebida na contemporaneidade, seja porque a cultura marca a vida escolar como, ademais, marca todas as expressões da vida, ou melhor, é fruto dialético dessas expressões da vida, moldando-as e sendo moldada por elas; seja porque a literatura é arte para além do componente curricular, é expressão artística do tempo e lugar que a produziu e, como expressão artística, está em constante diálogo com a cultura do tempo e lugar em que é consumida e ressignificada.

A necessidade de dialogar com a cultura digital, na perspectiva de seu impacto sobre o ensino de literatura, desdobra-se também da compreensão de que o modo como se apreendem as experiências estéticas (fruição) e compreendem as expressões estéticas (interpretação), produtos de sua cultura ou de outras culturas separadas no tempo ou no espaço, está intimamente ligado à maneira como a cultura em que estão imersas se organiza e se articula. Também a educação não pode ser pensada em dissonância do contexto cultural em que se insere e para cuja dinâmica prepara os sujeitos em interação constante com o ambiente sociocultural.

Nesse sentido, este estudo, que é um subprojeto do projeto de pesquisa “Observatório Educacional das Redes e da Cultura Digital” (Ober) do grupo de pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo da Universidade do Estado da Bahia (ForTEC/Uneb), e, como tal, é um recorte do objetivo mais amplo do projeto de acompanhar o uso de tecnologias, mídias e redes sociais na educação básica e na educação superior, aponta para a compreensão da percepção dos docentes da rede pública sobre o diálogo da cultura digital mediante seus artefatos com o fazer pedagógico na docência de literatura na educação básica, com o fito de identificar e descrever o estágio do processo de aproximação e assimilação da escola na cultura digital.

Assim, no recorte aqui proposto, analisa-se o lugar das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de literatura a partir da declaração de uso das TDIC dos professores de Língua e Literatura da rede estadual de ensino do estado da Bahia. A pesquisa foi realizada a partir da tabulação dos dados de quatro questões retiradas do questionário de informações preliminares dos professores no âmbito da primeira turma do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (Cate) ofertado pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade do Estado da Bahia (Unead/Uneb) no biênio 2014/2015, módulo II.

Utilizando-se o *survey* como método, a pesquisa busca desvelar o que pensam os professores da rede pública do estado da Bahia sobre o uso das TDIC em seu fazer pedagógico, para assim compreender o lugar da cultura digital em seu fazer pedagógico. No recorte proposto no subprojeto, cujos resultados comunicamos neste trabalho, o enfoque foi dado aos docentes que se declaram professores de Literatura no ensino médio, consoante o seguinte problema de pesquisa: como a cultura digital, identificada através dos aparatos e recursos tecnológicos, aparece no fazer pedagógico dos professores de Literatura da educação básica?

CULTURA DIGITAL

A emergência de novos parâmetros comportamentais, ou seja, a redefinição cultural do modo como se manejam os instrumentos de interação social, bem como os mecanismos de autoconstituição, pressiona as instituições a se reposicionar, em diálogo com as demandas operativas e discursivas dos sujeitos, na perspectiva tanto de atos sociais como de atos culturais. Assim, “a emergência das tecnologias digitais e, com ela, o desenvolvimento de novas práticas sociais ou de novas formas de

mediar práticas sociais já estabelecidas são determinantes para o desenvolvimento de uma cultura digital” (NONATO; SALES, 2019, p. 152).

No campo das ciências humanas, já há algum tempo se pacifica a compreensão de que “a presença do homem na máquina é uma invenção perpétua. O que está na máquina é a realidade humana, o gesto humano fixado e cristalizado em estruturas funcionais”² (SIMONDON, 1989, p. 12, tradução nossa). Não se trata, pois, de mutações de natureza meramente operativa, isto é, alterações no modo de produzir no âmbito do capitalismo em sentido restrito. A virada de que se cuida é mais profunda e se inscreve no *continuum* da história humana, marcada pela indissociabilidade da técnica e da tecnologia na construção do humano.

A cultura digital, aqui assumida tanto como sintetização das relações entre a cultura e a Tecnologia da Informação (TI) (HOFFMANN; FAGUNDES, 2008), quanto como esse movimento de produção da existência mediado pelas TDIC (NONATO; SALES, 2019), é forjada no contexto das mudanças societárias da “Sociedade da Informação”, anunciada por Castells (2005), e articula, na linha do que propõe Williams (2000), o sentido mais totalizante de cultura, que reúne todas as esferas da vida social e as

[...] “atividades artísticas e intelectuais”, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as “práticas significativas” – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso. (WILLIAMS, 2000, p. 13)

Falar, assim, em cultura digital implica a compreensão do papel das tecnologias digitais no agir humano nesta quadra da história, sem com isso implicar um pretenso rompimento da pureza de uma cultura plenamente humana agora invadida pelas tecnologias: toda cultura humana contém e supõe a técnica e a tecnologia que o homem produz como condição e desdobramento de sua existência no mundo.

Isto posto, para compreender a cultura em que estamos inseridos, há de se destacar que

[...] a sociedade contemporânea é um contexto social fortemente sujeito às regras dos meios de comunicação de massa: ela é, portanto, midiática, daí a importância do espetáculo e da imagem. A literatura, considerada como ato social, parece sofrer também as forças do campo jornalístico, para não mencionar os efeitos das forças econômicas.³ (SOARES, 2009, p. 208, tradução nossa)

Nesse sentido, a virada cultural que o informacionalismo (CASTELLS, 2005) proporciona impacta nossa vida na medida em que cria e recria os espaços de interação humana, de produção de cultura. Nessa linha, Castells (2002, p. 15, tradução nossa) é elucidador ao pontuar que

[...] as novas tecnologias estão transformando o modo como produzimos, consumimos, gerenciamos, vivemos e morremos, certamente não por si mesmas, mas como mediadoras poderosas de um conjunto maior de fatores que determinam o comportamento humano e a organização social.⁴

2 No original: “la présence de l’homme aux machine est une invention perpétuée. Ce que réside dans les machine, c’est de la réalité humaine, du geste humain fixé et cristallisé en structures qui fonctionnent”.

3 No original: “la société contemporaine est un contexte social fortement soumis aux règles des mass-media: elle est donc médiatique, d’où l’importance du spectacle et de l’image. La littérature, considérée comme acte social, semble souffrir, elle aussi, les forces du champ journalistique, sans oublier les effets des forces économistes”.

4 No original: “new information technologies are transforming the way we produce, consume, manage, live, and die; not by themselves, certainly, but as powerful mediators of the broader set of factors that determines human behavior and social organization”.

Essa modulação apresentada por Castells (2002, 2005), ao mesmo tempo em que evita qualquer arroubo de determinismo tecnológico, baliza corretamente as TDIC – que desdobramos aqui da abordagem de TI originalmente apontada por Castells (2002), entendendo-a plausível no plural do autor – como mediadoras desse processo de reconfiguração cultural a partir da emergência de novos substratos que permitem a reconfiguração de práticas sociais e culturais ancestrais e mesmo o desenvolvimento de novas práticas condizentes com possibilidades interacionais antes inconcebíveis. Também a arte, sempre sensível às transformações sociais e culturais, é impactada pelo informacionalismo.

Nesse ponto, é fundamental também destacar que “a pós-modernidade – a sociedade do espetáculo e das imagens – é pelo menos em parte definida pela transformação maciça da própria categoria de Beleza em objeto de consumo” (JAMESON, 2004, p. 152). Isso é fundamental para a discussão do ensino de literatura na cultura digital, seja pela condição de arte que a literatura ostenta, tributária portanto da ideia de beleza, seja pela ênfase na imagética como manifestação primordial da cultura digital como desdobramento da pós-modernidade que aqui, para efeitos deste estudo, não discutimos com o fito de abordar maiores e mais profundas dissociações e precisões teóricas entre essas categorias.

Os conflitos que esse contexto impõe ao conjunto das instituições, desdobramento e/ou reflexo dos conflitos dos sujeitos em sua dinâmica de adaptação às demandas do novo paradigma cultural/relacional e de produção de demandas a partir da dinâmica da imbricação homem/máquina, que supera uma oposição dicotômica homem/máquina que justificasse determinismos tecnológicos de quaisquer matizes, repicam necessariamente na escola.

Todavia, a força, o ritmo e a profundidade com que as TDIC agem sobre os sujeitos da educação é necessariamente pontuada por forte assimetria. Nesse contexto,

[...] presenciamos, então, conflitos constantes de poder, onde de um lado está uma cultura jovem digital, ansiosa por utilizar e explorar as potencialidades das tecnologias digitais, e em contrapartida, uma cultura escolar analógica temerosa dos efeitos e consequências da proliferação dessas tecnologias dentro da escola, espaço educativo que parece permanecer dissociado da Cultura Digital na qual essa geração está inserida. (NOGUEIRA; PADILHA, 2014, p. 269)

Nessa linha, a cultura digital força a rediscussão dos parâmetros para a compreensão da cultura, reposicionando os conceitos de real e virtual para aclarar a compreensão de que “todas as realidades são comunicadas por intermédio de símbolos [e, dessa forma,] [...] toda realidade é percebida de maneira virtual” (CASTELLS, 2005, p. 459). É sempre útil retomar a assertiva de Lévy (2011, p. 15): “em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes”.

Contudo, se, por um lado, não se pode reduzir a complexidade da dinâmica cultural aos artefatos tecnológicos como definidores apriorísticos do modo de produzir cultura em um momento histórico dado, não se pode também minimizá-los a ponto de desconhecer a importância sistêmica que eles têm na constituição do *modus* como a cultura se constitui e constitui os sujeitos. Nesse sentido, convém ter sempre em mente que “mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam” (SANTAELLA, 2003, p. 25). No caso da cultura digital, é sempre importante recordar que sua dinamicidade está intimamente ligada à lógica de retroalimentação das TDIC, na medida em que

[...] o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimento e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (CASTELLS, 2005, p. 69)

Por outro lado, não se pode esquecer que o crescimento vertiginoso da cultura digital e sua irrecorrível penetração nas estruturas e práticas escolares não constitui a eliminação de contradições e tensões intestinas, em linha com a dinâmica própria dos modos de produção nos quais se insere e a partir dos quais se constitui, na medida em que “um modo de produção não é um ‘sistema total’ nesse sentido ameaçador; inclui várias contraforças e novas tendências em seu interior, forças ‘residuais’ assim como forças ‘emergentes’, que ele tem que tentar administrar ou controlar [...]” (JAMESON, 2002, p. 402).

Nesse contexto, aqueles que Santaella (2010) cognomina “eufóricos” e “disfóricos” em relação ao ciberespaço continuam a buscar transformar essa tentativa de leitura da realidade – de interpretação do *Zeitgeist* – em uma espécie de disputa autofágica, esquecidos de que as contradições inerentes à cibercultura não são uma negação de seu lugar como fenômeno da contemporaneidade, mas desdobramentos naturais da dinâmica de transformação do tecido sociocultural que se move entre avanços e acomodações, entre rearranjos e retenções, entre inovações e ressignificações que condicionam o ser dos sujeitos no tecido cultural que os constitui.

Nessa mesma linha, Castells (2005, p. 456) já alertava que “os novos meios de comunicação eletrônica não divergem das culturas tradicionais: absorvem-nas”. Isso é convergente com o fato de que, não obstante se possa constatar que, “quando uma nova tecnologia de comunicação é introduzida, lança uma guerra não declarada à cultura existente, pelo menos até agora nenhuma era cultural desapareceu com o surgimento de outra” (SANTAELLA, 2010, p. 78). O movimento ordinário desses processos é de integração.

Por seu turno, porém, o singular na dinâmica que se institui a partir da revolução informacional (CASTELLS, 2002), dando luz ao modo de produção informacional no seio do capitalismo ou, como Castells também o designa, ao capitalismo informacional ou modo informacional de desenvolvimento, é que tempo e espaço confluem na dinâmica da cultura, reorganizando-se em um novo fluxo de gestão do tempo-espaço que torna líquidas dimensões da existência até então inabaláveis, conforme anunciava Bauman (2007). Já no final do século XX, Castells (2002, p. 1, tradução nossa) capturou bem essa realidade: “uma revolução tecnológica de proporções históricas está transformando dimensões fundamentais da vida humana: tempo e espaço”.⁵

O ciberespaço não é um *locus* para a vivência pontual de experiências sensoriais preestabelecidas. Ele se dá no tempo e, notadamente, em um tempo marcado pelo

[...] frenetismo de ampliação dos espaços de influência e hegemonia de certos modelos de compreensão da realidade, sua inusitada disseminação, a virtualização de todas as possibilidades, tudo isso tenta decretar a impossibilidade do impossível; e o impossível é o Novo indesejado, sem tempo nem espaço para existir. (SOUZA, 1998, p. 14-15)

Pouco a pouco, a vida passa a ser vivida concomitantemente em um espaço-tempo físico clássico e no ciberespaço.⁶ Realidades do mundo virtual impactam objetivamente o tempo e o espaço

5 No original: “a technological revolution of historic proportions is transforming the fundamental dimensions of human life: time and space”.

6 O ciberespaço é assumido aqui como um *continuum* tempo-espaço. O virtual não reconfigura o espaço desarticulado do tempo. A singularidade do ciberespaço está na suspensão de fronteiras espaço-temporais, em gradações as mais diversas, para operar concomitantemente em ambas as dimensões do real na contemporaneidade.

em que se vive. O ser-no-mundo se expande para interações reais que transitam dinamicamente do virtual para o material, subvertendo as noções de tempo e espaço no mundo físico. Pouco a pouco, as limitações espaço-temporais do mundo físico são confrontadas com um novo modo de operar no vivido no qual essas limitações ou não existem, ou podem ser enfrentadas de outro modo. A cibercultura é, no limite, o exercício da vida nesse espaço fluido entre o virtual e o material no qual o ciberespaço se imbrica com o tempo-espaço clássico de modo cada vez mais indissociável, ao passo que a cultura digital se reporta aos modos de operacionalizar a existência com mediação do digital sem necessariamente mergulhar na fluidez do ciberespaço para transacionar operações culturais sobre um substrato não físico, isto é, ela trata dos fenômenos culturais mediados pelas tecnologias digitais nessa relação dual entre o físico e o virtual. De certo modo, poder-se-ia mesmo dizer que a existência hoje se dá nesse movimento contínuo de oscilação entre o virtual e o físico através da mediação das tecnologias digitais, e essa realidade se impõe em todos os setores da vida.

A contemporaneidade, seja pela complexidade dos movimentos de cultura e forças sociais que disputam a hegemonia da releitura que nela se faz do projeto de modernidade,⁷ seja pela impossibilidade que se tem hoje de produzir uma visada panorâmica e abrangente do *modus vivendi* contemporâneo, dada a condição de sujeitos imersos no fenômeno, claudica em seu esforço de produzir uma leitura totalizante da cibercultura, ademais porquanto “o mundo explode em uma infinidade de fragmentos, em uma infinita multiplicidade de sentidos, no tempo cansado das promessas de eternidade” (SOUZA, 1998, p. 13). O ciberespaço é esse *locus* no qual essas tensões da contemporaneidade operam e são confrontadas, *grosso modo*, em todas as áreas da vida, pelo que a cultura digital oferece uma chave interpretativa mais ampla, melhor predisposta para explicar o modo como se está a produzir a existência na contemporaneidade.

A escola não está desconectada dessa lógica. Ao contrário, a escola é um espaço especialmente tenso nesse processo de reconfiguração do modo de operar na contemporaneidade a partir do tempo-espaço da cultura digital, considerando o ciberespaço como uma variante nesse processo, na medida em que a escola é espaço-tempo de construção de estratégias de atuação dos sujeitos na sociedade, tanto no campo cognitivo-intelectual quanto no afetivo-relacional, condicionando a sociedade para a qual se formam e sendo condicionada pelo *continuum* sociocultural em que se insere.

ENSINO DE LITERATURA

Ante esse caldeirão cultural que toca sobremaneira a linguagem, o ensino das disciplinas do campo das artes⁸ precisa ser especialmente pensado, considerando “os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam” (BRASIL, 2018, p. 525). Nesse contexto, dada sua natureza singular de manifestação artística livre da palavra e corpo canônico com claras funções reguladoras da norma de prestígio, o ensino de literatura em particular precisa dialogar com as formas culturais e com as ferramentas tecnológicas que conformam a cultura em que o ensino de literatura se insere e, a partir do qual, projeta-se para a produção cultural objetivada. Se o tempo-espaço da produção da obra literária, seu contexto, precisa ser vivamente recordado no processo de interpretação do texto literário,

7 Neste ponto, importa destacar que a ideia de modernidade e pós-modernidade, seus limites e conformação, bem como em que medida esses conceitos são plena ou parcialmente aplicáveis à contemporaneidade, é objeto de conflituosa disputa conceitual. Embora não seja objeto deste trabalho, convém situar nosso entendimento de que a contemporaneidade se situa em uma modernidade tardia, na qual todas as características do projeto moderno já não se encontram atuantes, mas elementos chave como a ciência e o capital, tais como Habermas (1992) e Weber (1983) concebem, continuam a presidir o modo de constituir a existência na contemporaneidade.

8 Não obstante a condição de manifestação artística da literatura, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) enquadra o ensino de literatura no âmbito do ensino de língua portuguesa, dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, sem prejuízo de circunscrever o ensino de literatura ao “campo artístico-literário” (BRASIL, 2018, p. 525-526). Isto posto, o texto da BNCC evoca seguidamente a literatura como uma expressão artística. Ao avocar o campo das artes, quer-se apontar para a condição fronteira da literatura como linguagem e arte, renunciando a uma abordagem meramente utilitarista do ensino de literatura, que a reduz a pretexto para outras aprendizagens, não obstante relevantes.

o tempo-espaço da sua recepção pelo leitor, neste caso o aluno do ensino médio, também precisa lê-lo: a recepção do texto literário implica esse diálogo entre contextos não raro díspares.

Concebida como “linguagem artisticamente organizada” (BRASIL, 2017, p. 491),⁹ a literatura é fronteira nas relações entre língua e arte. Seu ensino, por conseguinte, não pode estar desarticulado da dinâmica de cultura que enseja o momento/lugar de sua apreensão em diálogo com o momento de sua produção. Ensinar literatura supõe

[...] o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, [...] ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. [...] [Além da] a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa. (BRASIL, 2017, p. 492)

Nesse sentido, considerada essa condição de entreposto temporal, espacial e cultural, torna-se fundamental pensar o ensino de literatura em diálogo com a cultura digital que perpassa a contemporaneidade, cientes de que

[...] os ambientes digitais são procedimentais, participativos, espaciais e enciclopédicos. As primeiras duas propriedades constituem grande parte daquilo que vagamente chamamos de interativo; as duas propriedades restantes ajudam a fazer com que as criações digitais pareçam tão extensivas e exploráveis quanto o mundo real, conforme a compreensão de que o ciberespaço é imersivo.¹⁰ (MURRAY, 1997¹¹ *apud* BRUNNER; TALLY, 1999, p. 126, tradução nossa)

Nesse contexto, o tensionamento entre o humano e o maquínico que as interfaces como “zonas fronteiriças de negociação” (SANTAELLA, 2010, p. 92) apresentam impacta a educação como processo culturalmente condicionado e, ao mesmo tempo, condicionante dos desdobramentos da cultura. Contudo, a inserção da dinâmica cultural, no que tange à escola como um todo e ao ensino de literatura em particular, não passa pelo simples acréscimo de artefatos tecnológicos ao fazer pedagógico, na medida em que as TDIC “adentram os espaços formativos e pressionam o *establishment*, propondo um ‘movimento’ curricular mais crítico, dinâmico e dialético” (SALES; NONATO, 2019, p. 625). Antes,

[...] o uso das TIC como ferramenta de mediação pedagógica supõe uma releitura das estratégias previamente pensadas para a relação professor/aluno em sala de aula presencial. Não basta adicioná-las às práticas tradicionais, é preciso utilizá-las para reestruturar abordagens pedagógicas, reinventar a prática docente. Práticas tradicionais que ainda são efetivas não precisam ser “maquiadas” pelo acréscimo de um “novo formato”. Todavia, as TIC podem e devem ser instrumento para novas abordagens, novas formas de mediar a aprendizagem, novas formas de ensinar. (NONATO, 2007, p. 8)

⁹ No que concerne à concepção de literatura, os textos de 2017 e 2018 não são discordantes, motivo pelo qual dialogamos também com o texto precedente.

¹⁰ No original: “digital environments are procedural, participatory, spatial and encyclopedic. The first two properties make up most of what we mean by the vaguely used word *interactive*; the remaining two properties help to make digital creations seem as explorable and extensive as the actual world, making up much of what we mean when we say that cyberspace is *immersive*”.

¹¹ MURRAY, Janet H. *Hamlet on the Holodeck*. New York: The Free Press, 1997.

Há de se considerar também o instrumental com o qual os sujeitos do processo educacional operam e o letramento digital que demandam. O primeiro ponto a considerar é que “as novas mídias digitais não podem ser mais consideradas meramente como coisas relacionadas à ‘informação’ ou à ‘tecnologia’”¹² (BUCKINGHAM, 2010, p. 59, tradução nossa). O ponto de virada é compreender que não se trata mais de utilizar tecnologia digital na educação, tratando-a como um elemento alienígena que se integra ao processo educacional e o potencializa. Antes, as tecnologias digitais são parte integrante da dinâmica da vida cotidiana:

A internet, os jogos digitais, o vídeo digital, os celulares e outras tecnologias contemporâneas fornecem novos modos de mediar e representar o mundo, de se comunicar. Fora da escola, as crianças utilizam essas mídias, não como tecnologias, mas como formas culturais: elas não as veem primariamente como ferramentas técnicas, mas, ao contrário, como parte de sua cultura popular, de sua experiência de vida cotidiana.¹³ (BUCKINGHAM, 2010, p. 59, tradução nossa)

Ao falar de letramentos digitais, ultrapassa-se muito a noção de letramento computacional, de aquisição de habilidades operacionais da máquina, mas de desenvolvimento de modos de produzir conhecimento nos meios digitais. Nesse campo, a escola precisa assumir uma postura mais humilde e aprendiz: em lugar de dizer aos alunos como usar as tecnologias digitais já fortemente incrustadas no cotidiano dos alunos, ela precisa aprender com os alunos, sujeitos dessa cultura digital, como essas tecnologias se inserem em seus cotidianos produzindo cultura e encontrar a melhor forma de assumir essas estratégias (e desenvolver novas) na construção do conhecimento escolarizado.

Esse processo, no entanto, não deixa de ter desdobramentos no currículo, na medida em que as TDIC impactam sobremaneira o desenho pedagógico que, na relação com o currículo, condicionam-se mutuamente (NONATO; SALES, 2014) em uma simbiose que constitui a espinha dorsal do processo de construção de conhecimento no âmbito da educação formal, em linha com a observação de Burniske (2002, p. 4) de que “mudanças na literacia inevitavelmente alteram os currículos escolares”, o que *per se* já é muito, não obstante ter-se a clareza de que as implicações da cultura digital no currículo são bem mais profundas e instituintes.

A inserção das TDIC na prática pedagógica, portanto, dá-se por desdobramento das premissas do currículo, ou, advindas das práticas sociais que adentram a escola como subproduto da cultura digital que viceja nos espaços sociais, como resultado de práticas pedagógicas que, redefinido o desenho metodológico a partir da inserção de possibilidades de mediação socialmente referendadas, internalizam na escola práticas sociais de mediação e construção do conhecimento já amplamente disseminadas na sociedade para garantir uma “relação ensino-aprendizagem contextualizada, situada, incorporada” (SALES, 2013, p. 94). Em todo caso, as TDIC penetram a escola com a força de fator preponderante da lógica cultural imanente.

Tudo isso condiciona o modo como se faz educação, o desenho metodológico que conforma o currículo vivenciado e tem impacto direto sobre o conhecimento escolarizado e as estruturas do currículo, na medida em que

[...] as relações entre currículo e desenho metodológico se dão no campo interno das premissas epistemológicas de cada um e no campo externo dos desdobramentos que suas balizas conceituais estabelecem e implicam.

12 No original: “new digital media can no longer be regarded simply as a matter of ‘information’ or of ‘technology’”.

13 No original: “The internet, computer games, digital video, mobile phones and other contemporary technologies provide new ways of mediating and representing the world, and of communicating. Outside school, children are engaging with these media, not as technologies but as cultural forms: they are not seeing them primarily as technical tools, but on the contrary as part of their popular culture, and of their everyday lived experience”.

Se, por um lado, a arquitetônica do currículo [(SALES, 2013)] depende do desenho metodológico proposto para o curso, o desenho metodológico do curso só se configura como tal na medida em que o currículo for capaz de traduzir pragmaticamente as perspectivas metodológicas traçadas pelo desenho metodológico do curso, isto é, se configurar em práticas curriculares. (NONATO; SALES, 2014, p. 1937)

Esse processo, contudo, não é pacífico. As tensões entre currículo e desenho pedagógico, entre conhecimento escolarizado instituído e práticas sociais emergentes que pressionam as fissuras do currículo instituído, entre o comportamento esperado a partir da matriz procedimental dos papéis instituídos na escola e a autonomia criativa potencializada pelas TDIC e autorizada por um novo parâmetro de valoração dos papéis sociais dos sujeitos do currículo, tudo isso condiciona um redesenho do currículo vivido, não raro com repercussões formais no currículo instituído.

O campo do ensino de literatura é especialmente sensível a essa dinâmica. Ensinar literatura na educação básica já traz consigo problemas candentes, cuja gênese talvez se possa identificar no fato de que “a formação técnica e científica sobrepôs-se à formação humanística” (COSSON, 2010, p. 56). Nesse ambiente,

[...] o ensino da literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais interessasse ao currículo escolar. A leitura da obra, quando realizada, servia apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas. O conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos. (COSSON, 2010, p. 57)

Ao ensino de literatura pertencem problemas clássicos que não têm relação direta com a cultura digital, tais como: a definição dos textos canônicos; o lugar da literatura contemporânea e dos clássicos da literatura no currículo escolar; a função do ensino de literatura e sua relação com a formação do leitor e o ensino de língua. Ao lado de questões candentes como essas, o ensino de literatura defronta-se, dentre outras questões, com o desafio de articular o uso das TDIC à prática de ler na tela digital, a hipertextualidade digital e a dispersividade discursiva já pontuada por Marcuschi (2005). Esse caldeirão de novos e velhos problemas constitui a realidade do ensino de literatura na cultura digital, implicando “uma fluência com a estratégia e as táticas que podemos empregar junto com a tecnologia de rede para fins educativos” (BURNISKE, 2002, p. 165).

Nesse sentido, o ensino de literatura, como amiúde toda e qualquer prática pedagógica, não pode se descolar do caldo de cultura que conforma o currículo, as estruturas de socialização e interação e as finalidades para os quais se dirigem os processos educativos. Assim, a literacia digital se impõe como condição para articular com competência as ferramentas da cultura digital. Isto, porém, não exclui a irrenunciabilidade de uma literacia pedagógica como pressuposto da docência, assumida como “uma fluência com os métodos que podem ser empregados para ensinar e aprender, assim como o julgamento crítico necessário para determinar que atividades e meios são mais adequados a um grupo, época e finalidade específicos” (BURNISKE, 2002, p. 165).

O uso das tecnologias digitais no âmbito do ensino de literatura traz diversas questões à baila. Todavia, neste momento queremos destacar apenas um: a intertextualidade e o enfoque de natureza hipertextual que as TDIC necessariamente aportam à intertextualidade em substrato digital. Nesse ponto, importa lembrar que

[...] a intertextualidade externa é feita apenas pela memória do leitor; já a intertextualidade interna precisa de uma referência no texto para ser identificada como tal. Nos dois casos, quem ativa a intertextualidade é sempre o leitor que reconhece o “parentesco” entre os textos e estabelece as conexões [...]. (COSSON, 2010, p. 64)

Quando colocada sobre substrato digital, o problema da intertextualidade ganha contornos singulares, porquanto potencializa sobremaneira a hipertextualidade imanente em todo texto. Para além da intertextualidade que sempre perpassou a produção textual,

[...] o diferencial do formato digital é que, além de integrar textos, estilos e linguagens provenientes de todo o tipo de mídia (oral, escrita, audiovisual) para a base digital, ele facilitou imensamente a circulação e o manuseio dos textos. Podemos estipular que a comunicação digital pauta-se em uma tripla integração ou convergência. (OLIVEIRA, 2015, p. 213)

Hipertextualidade e intertextualidade operam em esferas paralelas e não raro se tocam e se inter cruzam. Se, do ponto de vista das implicações práticas, isso não representa problema, do ponto de vista dos enquadramentos da linguística textual, isso não deixa de ser um desafio. Lévy (2011) problematiza essa questão ao pontuar que

[...] a cultura do texto, com o que ela implica de diferido na expressão, de distância crítica na interpretação e de remissões cerradas no interior de um universo semântico de intertextualidade é, ao contrário, levada a um imenso desenvolvimento no novo espaço de comunicação das redes digitais. (LÉVY, 2011, p. 50)

Por não se tratar do foco central deste texto, não se vai aprofundar os conceitos de hipertexto e intertexto, nem mesmo enfrentar as áreas de tensão. Contudo, parece bastante apontar que a materialização de percursos hipertextuais singulares por cada sujeito-hiperleitor é um critério bastante objetivo para delinear a singularidade do hipertexto neste contexto. Neste ponto, o conceito aristotélico de potência serve como baliza bastante, na medida em que o hipertexto atualiza em um percurso concreto o que está em potência na hipertextualidade, constituindo um hipertexto concreto (NONATO, 2013). Isto posto, em todo e qualquer texto, mas, sobremaneira, nos textos sobre substrato digital,

[...] os sujeitos operam indiscriminadamente remissões mentais e percursos hipertextuais digitais *stricto sensu* na medida de sua volição e formação intelectual. Esses movimentos são equiparáveis entre si na condição de processos cognitivos de construção de sentidos do texto. (NONATO, 2013, p. 197)

Nesse sentido, ao se falar de uso de tecnologias digitais para dar suporte ao ensino de literatura, dentre outras questões tangencia-se a questão da hipertextualidade e, por conseguinte, o modo como os sujeitos interagem com o texto literário.

Do reinado do livro e da fotocópia para o reinado do documento electrónico, o educador é então aquele que se dispõe a cruzar culturas, da sua para a do estudante, saindo do seu território para ir ao encontro do outro e face à dessacralização do livro e da leitura, perante a desvalorização do poder de legitimação que uma cultura literária durante tanto tempo exerceu [...]. (OUTEIRINHO, 2009, p. 171)

Assim, o ensino de literatura articulado a partir da cultura digital que permeia o pensar e o fazer dos sujeitos da contemporaneidade implica mais do que a utilização de recursos digitais na mediação pedagógica, na perspectiva de uma mudança paradigmática na práxis pedagógica para além da simples inclusão digital concebida como mera disponibilização e inserção de aparatos digitais na vida escolar (MORAIS; FAGUNDES, 2011); implica muito mais a internalização do *modus* como os sujeitos operam nessa dinâmica cultural nas práticas pedagógicas no intuito de tornar a educação parte da práxis cultural da contemporaneidade.

A articulação do ensino de literatura com a cultura digital entra na dinâmica de um encarnar-se dos processos educativos no mundo virtual, como o designa Lévy (2007), em que se processa grande parte da existência real, não obstante imaterial, de estudantes e professores. Nesse contexto, artificialidade é recortar as experiências educacionais dessa dinâmica que integra o mundo físico aos mundos virtuais que ensejam a cultura digital dentro da qual os sujeitos produzem hoje sua existência para criar uma realidade preservada da dinâmica da cibercultura, pois, “longe de ser uma subcultura dos fanáticos pela rede, a cibercultura expressa uma mutação fundamental da própria essência da cultura” (LÉVY, 2007, p. 247).

Contudo, estão em jogo também a capacidade da escola de se abrir à dinâmica da sociedade na qual se insere e de se engajar na construção dessa sociedade com os instrumentos que ela lhe disponibiliza. A escola não pode se prestar a encilhar a realidade. Antes, precisa se impregnar dela para diminuir “a incongruência entre o que as crianças e os jovens contemporâneos são e o que as instituições educativas esperam deles” (SIBILIA, 2016, p. 78).

O ensino de literatura, embora se inscreva no coração do projeto de “cultura letrada” (SIBILIA, 2016) que permeia toda a vida escolar, precisa servir de porta de acesso dos estudantes ao mundo das letras em sentido mais amplo, à fruição do texto literário *per se*, como manifestação artística mais válida em si mesma, à literatura como construto cultural que compõe e completa o seu modo de ser no mundo e no tempo mediante as artes e aquilo que só elas são capazes de comunicar. Em linha com essa compreensão, a BNCC pondera que,

[...] 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. (BRASIL, 2018, p. 156)

Nesse sentido, o ensino de literatura situa-se entre polos: linguagem e sentimento; arte e técnica; instrumentalização e fruição. Paradoxalmente, tais pressões sobre o mundo da cultura, representadas aqui pela literatura, ocorrem ao lado das incompreensões que ainda pautam o lugar das tecnologias na sociedade contemporânea. Ao pontuar a necessidade de uma tomada de consciência do lugar da técnica e da tecnologia na contemporaneidade, Simondon (1989, p. 12, tradução nossa) se questiona como “o homem pode realizar nele a consciência da realidade técnica e introduzi-la na cultura”.¹⁴ Com a imbricação entre tecnologia e cultura no século XXI, esse paradoxo agrava o problema como ensinar literatura aos jovens de hoje.

A verdade é que, se o ser do homem no tempo supõe o modo como ele se relaciona com o mundo circundante e opera sobre ele através da técnica e da tecnologia que o conformam junto com as demais dimensões do “humano”, o homem na contemporaneidade potencializa essa imbricação mediante os modos da cultura digital que permeia todo o ser do homem.

14 No original: “quel homme peut réaliser en lui la prise de conscience de la réalité technique, et l’introduire dans la culture”.

Nesse contexto, nada que se ensine faz sentido se desconsidera o ambiente cultural em que se ensina e se aprende. O desafio do ensino de literatura é articular-se com a cultura digital, como amiúde o desafio de todo o processo educativo em todas as áreas de conhecimento,¹⁵ malgrado as especificidades de cada área de conhecimento e de como ela se relaciona com a cultura digital, mediante as pontes mais adequadas e melhor potencializadoras dos pontos de convergência dessas dinâmicas culturais autônomas.

METODOLOGIA

Os métodos quantitativos na pesquisa em educação no Brasil não possuem uma tradição solidificada. Ao contrário, gozam de uma reputação desabonadora, em geral taxados de tecnicistas ou reducionistas. A forte tradição francesa na pesquisa em educação no Brasil fê-la pender excessivamente para as abordagens qualitativas, não obstante o fato de que “pesquisas quantitativas e qualitativas não são polos opostos e antagônicos; são complementares e oferecem diferentes perspectivas” (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 71).

Contudo, exceto no que concerne ao rendimento escolar, poucos adotam métodos quantitativos na pesquisa em educação no Brasil. Um subproduto dessa postura são dois comportamentos “típicos”, segundo Gatti (2004, p. 13): “ou se acredita piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita – argumento de autoridade), ou se rejeita qualquer dado traduzido em número por razões ideológicas reificadas, *a priori*”. Esse comportamento produz uma hipertrofia da pesquisa qualitativa em educação e, não raro, uma dificuldade de consubstanciar estatisticamente a análise dos fenômenos em educação.

Por outro lado, a renúncia sistemática à pesquisa quantitativa compromete a cientificidade da pesquisa em educação, não porque a pesquisa qualitativa seja menos científica, mas porque a natureza empírica da ciência (KERLINGER, 1979) é obnubilada por uma escolha quase ideológica da abordagem de pesquisa: o dado empírico perde primazia e é substituído pela escolha discricionária do pesquisador.

Qualitativa ou quantitativa, a investigação responde a um problema de pesquisa mediante a alternativa metodológica mais adequada à questão posta, não à preferência do pesquisador. Optar subjetivamente por uma pesquisa quantitativa ou qualitativa, ou por este ou aquele método, compromete a objetividade como pilar da pesquisa científica. Isto posto,

[...] pesquisas quantitativas são indicadas para responder a questionamentos que passam por conhecer o grau e a abrangência de determinados traços em uma população, esta também é uma forma de estar sensível aos problemas sociais. Há, nesse tipo de pesquisa, um caráter mais ou menos generalizador; contudo a preocupação em relacionar a pesquisa aos contextos enriquece o trabalho. (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 69)

Com o intuito de aferir o que pensam os professores da rede estadual sobre o uso de TIC na prática pedagógica, esta pesquisa se constituiu em um *survey* no formato de pesquisa de opinião incidental ou instantânea (LAVILLE; DIONNE, 1999; SILVA, 2017), enquadrada como pesquisa exploratória de abordagem quantitativa. O *survey* é “um método sistemático de coleta de informações de indivíduos para a construção de descritores quantitativos dos atributos de uma população maior da

15 Nesse sentido, Gilbert Simondon (1989, p. 12) é muito elucidativo ao lembrar que “une véritable prise de conscience des réalités techniques saisies dans leur signification correspond à une pluralité ouverte de techniques” [“uma verdadeira consciência das realidades técnicas apreendidas em seus significado corresponde a uma pluralidade aberta de técnicas”, tradução nossa].

qual os indivíduos são membros”¹⁶ (GROVES et al., 2009, p. 2, tradução nossa). A opção pelo *survey* considerou “as vantagens e limitações do *survey* em comparação com outras estratégias de pesquisa. *Surveys* são bons porque permitem o recolhimento de dado de um número de pessoas maior do que geralmente possível”¹⁷ (MERTENS, 2015, p. 181, tradução nossa).

Por seu lado, o *survey*¹⁸ contribui para a abertura da ciência, “já que a coleta e a quantificação dos dados se tornam fonte permanente de consulta e informação” (SILVA, 2017, p. 138). Isto posto, embora não se cuide de replicabilidade em sentido estrito, o *survey* garante que os dados sejam reavaliados à luz de outras premissas teórico-metodológicas. Ademais,

[...] o *survey* enquanto método de pesquisa mostra-se relevante no âmbito educacional devido ao seu caráter amostral. O rigor da pesquisa indica possibilidade de generalização a partir de uma amostragem, o que é útil quando o acesso a população total é inviável. É preciso salientar que generalizar não significa homogeneizar, ou considerar que o resultado representa a realidade de maneira absoluta e fidedigna. Nenhuma pesquisa, independente de sua natureza, seria capaz disso. (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 79)

Conforme Babbie (1999), pode-se classificar os *surveys* como: para descrição, para explicação ou para exploração. Neste estudo, o *survey* se enquadra com um estudo exploratório.

Em consonância com o tipo de pesquisa, foi aplicado um questionário fechado de 42 perguntas, aplicado em formato digital no momento da inscrição dos candidatos no Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais ofertado pela Unead/Uneb para 31.165 professores da rede pública de ensino da Bahia como requisito para progressão funcional na carreira do magistério público.

Com o fito de atender ao problema de pesquisa deste subprojeto, a população de docentes da educação básica da rede estadual foi recortada para apresentar apenas os professores que ministram Literatura. Os sujeitos são professores com mais de três anos na rede estadual da Bahia, estando em efetiva docência, premissa do recorte para participar do curso.

A depender do ângulo de análise, os sujeitos da pesquisa podem ser entendidos como a população – se tomarmos como base o foco no ensino de literatura na rede pública estadual da Bahia – ou como um estrato da população – se se considera o foco na docência da educação básica e ensino de literatura como um recorte desse universo. Em todo caso, aplicou-se o questionário a 802 docentes da rede estadual que indicaram ensinar literatura na educação básica, pois o questionário é o meio mais adequado para mensurar estados subjetivos mediante questionamento padronizado (GROVES et al., 2009).

Neste estudo, foram analisadas as quatro questões que indicam o modo como os docentes percebem o uso das TDIC no ensino de literatura: a) Você considera importante a utilização de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas?; b) Após conhecer os dispositivos tecnológicos disponibilizados pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA) e pelo Ministério de Educação (MEC) nas etapas 1, 3 e 4 do módulo I do Cate, como tais dispositivos se inserem em sua prática pedagógica?; c) Você se sente apto a inserir os recursos tecnológicos apresentados nessas etapas em sua prática pedagógica?; e d) Se a resposta anterior foi “sim”, indique qual(is) o(s) recurso(s) abaixo você utilizaria na sua prática pedagógica.

16 No original: “a systematic method for gathering information from entities for the purpose of constructing quantitative descriptors of the attributes of a larger population of which the entities are members”.

17 No original: “the strengths and limitations of survey research compared with other research strategies. Surveys are good because they allow collection of data from a larger number of people than is generally possible”.

18 Mesmo com grande número de respondentes, não é um censo, por não abranger toda a população objeto do estudo.

A partir dessas questões, é-se capaz de inferir o estágio do processo de aproximação e enculturação da escola básica, notadamente no subgrupo do ensino de literatura no ensino médio, na cultura digital largamente instalada na sociedade contemporânea.

RESULTADOS

Os dados aqui apresentados representam um retrato do modo como os docentes de Literatura da educação básica da rede estadual de ensino do estado da Bahia pensam o lugar da cultura digital em sua prática. Nesse sentido, os dados são reveladores da *mens* dos docentes. Todo esse movimento identificado no recorte de professores de Literatura, por seu turno, sinaliza para o movimento de inserção na cultura digital de um conjunto de docentes especialmente significativo, na medida em que operam como mediadores da apropriação pela novas gerações do patrimônio literário e, desse lugar, podem se constituir em agentes privilegiados do movimento de inserção do patrimônio cultural, notadamente do literário, na dinâmica de operacionalização da existência com a mediação das tecnologias digitais, ou, ao contrário, aprofundar o fosso que separa o modo de ser e fazer cultura da contemporaneidade do patrimônio cultural construído ao longo dos séculos.

Isso posto, a relevância dos dados se manifesta na medida em que: a) a pesquisa abrangeu o universo de professores da rede pública estadual da Bahia com três anos ou mais de docência no momento da pesquisa; b) o público pesquisado exprime sua percepção do uso das TDIC tendo em vista as situações concretas de sua prática pedagógica; e c) o recorte de docentes que informam ensinar literatura na educação básica permite uma análise direcionada a esse público, buscando desvelar os condicionantes e as implicações de seus posicionamentos.

Isto posto, a questão (a) (Você considera importante a utilização de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas?) confirma o entendimento dos docentes da educação básica de que a cultura digital precisa estar articulada com a práxis pedagógica, no caso em tela, com o ensino de literatura. Dos 802 profissionais investigados, todos responderam positivamente, e, dentre eles, 732 responderam que usam frequentemente recursos tecnológicos no ensino de literatura, enquanto 70 responderam que o fazem apenas eventualmente.

O fato de nenhum sujeito pesquisado responder negativamente indica, *per se*, que a inserção de recursos tecnológicos digitais na prática pedagógica não é mais uma variável que os docentes possam negligenciar. Antes, já há uma compreensão de que a cultura digital que modula as relações sociais na contemporaneidade penetrou/deve penetrar a prática pedagógica.

Por seu turno, o reconhecimento pela totalidade dos pesquisados do uso frequente ou eventual de “recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas”, tendo a maioria esmagadora de 91,2% apontado para o uso “frequente” de aparatos tecnológicos em sua prática pedagógica, indica uma naturalização das tecnologias digitais na prática pedagógica, ao menos no nível discursivo, o que já aponta para uma realidade simbólica consolidada, mesmo que o dado apresentado não sirva para análises do modo como essa inserção se dá, isto é, a concretude do processo mediante o qual se dá a inserção de aparatos tecnológicos no ensino de literatura que, ademais, não foi objeto da questão. Contudo, pode-se ler a naturalização da mediação tecnológica digital como demonstração de enculturação digital.

Na questão subsequente, a questão (b), os sujeitos da pesquisa responderam “Como tais dispositivos [referindo-se a dispositivos tecnológicos digitais] se inserem em sua prática pedagógica?”, tendo como alternativas quatro modos de uso e a resposta em branco: I) como conteúdo curricular; II) como dispositivo para produção de conhecimento; III) como ferramenta de apoio/suporte ao trabalho docente; IV) como meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares; e V) não responder. Na tabela a seguir pode-se acessar o sumário das respostas produzidas:

TABELA 1
FREQUÊNCIA DE USO DE DISPOSITIVOS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

| | RESPOSTA I | RESPOSTA II | RESPOSTA III | RESPOSTA IV | RESPOSTA V | TOTAL |
|---------------|-------------------|------------------|---------------------|------------------|------------------|------------|
| Uso frequente | 04 (0,55%) | 62 (8,47%) | 225 (30,74%) | 439 (59,98%) | 02 (0,28%) | 732 |
| Uso eventual | 01 (1,43%) | 05 (7,14%) | 23 (32,86%) | 39 (55,71%) | 02 (2,86%) | 70 |
| Total | 05 (0,63%) | 67 (8,3%) | 248 (30,98%) | 478 (60%) | 04 (0,5%) | 802 |

Fonte: Elaboração do autor.

As respostas obtidas nesse quesito permitem afirmar, a partir dos baixos percentuais apontados na resposta I (uso de dispositivos tecnológicos digitais como conteúdo curricular), que os docentes já ultrapassaram a fase da informática educacional como conteúdo curricular e compreendem o lugar dos dispositivos tecnológicos como meio, e não fim no processo educacional, em linha com a inserção das tecnologias digitais nos vários setores da vida.

Dos docentes pesquisados, apenas 0,63% não atribui aos dispositivos tecnológicos a função de elemento mediador. Em linha com a compreensão de que os dispositivos tecnológicos, como desdobramento da cultura digital e seus agentes potencializadores, entram na prática pedagógica como elemento mediador, estão 98,87% dos pesquisados, perfazendo 793 docentes dos 802 pesquisados.

A compreensão dos dispositivos tecnológicos como ferramentas de mediação, superando a abordagem de informática como conteúdo escolar, é um forte sinalizador da naturalização da cultura digital em sala de aula, ou seja, a internalização das TDIC como aparatos da cultura digital que são assumidos em sala de aula nessa condição: as TDIC como ferramentas da cultura que são assumidas no fazer pedagógico como elementos de mediação em lugar da visão das TDIC como conteúdo a ser aprendido. O entendimento de que as TDIC entram no fazer pedagógico com naturalidade é sintomático de uma compreensão de educação que se articula com a vida social e se insere na dinâmica da cultura, assumindo para si seus instrumentos com a naturalidade da escola que se compreende como expressão das necessidades, condicionamentos e potencialidades de seu tempo.

TABELA 2
PERCENTUAL DE DOCENTES QUE SE CONSIDERAM APTOS PARA O USO PEDAGÓGICO DAS TDIC

| | SIM | NÃO | NÃO RESPONDEU | TOTAL |
|--------------|---------------------|----------------|-------------------|------------|
| Público A | 715 (97,67%) | 14 (1,91%) | 02 (0,28%) | 732 |
| Público B | 68 (97,15%) | 02 (0,29%) | - | 70 |
| Total | 783 (97,64%) | 16 (2%) | 03 (0,37%) | 802 |

Fonte: Elaboração do autor.

Nessa linha, a Tabela 2 apresenta os docentes que responderam “sentir-se aptos a inserir recursos tecnológicos em sua prática pedagógica” divididos entre os que fazem uso frequente das TDIC (Público A), e os que fazem uso eventual (Público B). A Tabela 3 apresenta os dados fornecidos pelos sujeitos quando questionados sobre o(s) dispositivo(s) utilizados em sua prática pedagógica. A convergência dos percentuais levantados (97,67% e 97,15% respectivamente) indica que os docentes se sentem aptos ao uso das TDIC, o que está em linha com as políticas de formação continuada implementadas. Contudo isso não se traduz em um uso mais diversificado das TDIC.

TABELA 3
PERCENTUAL DE UTILIZAÇÃO POR DISPOSITIVO DIGITAL

| | COMPUTADOR | TABLET | LOUSA DIGITAL | PROJETOR INTERATIVO | SMARTPHONE | OUTROS | NÃO UTILIZA | TOTAL |
|--------------|---------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------|------------------|-------------|------------|
| Público A | 396 (55,4%) | 92 (12,87%) | 44 (6,16%) | 123 (17,21%) | 33 (4,62%) | 27 (3,78%) | - | 715 |
| Público B | 45 (66,2%) | 03 (4,42%) | 05 (5,89%) | 09 (13,24%) | 04 (5,89%) | 02 (2,95%) | - | 68 |
| Total | 441 (56,34%) | 95 (12,13%) | 49 (6,26%) | 132 (16,86%) | 37 (4,72%) | 29 (3,7%) | - | 783 |

Fonte: Elaboração do autor.

A prevalência do computador (*desktop*), em ambos os públicos, como principal aparato máquina assumido pelos professores como recurso tecnológico digital em sua prática demonstra que a prática pedagógica dos docentes ainda não internalizou a mobilidade da cultura digital representada pela utilização prevalente de dispositivos móveis. Mesmo os docentes que se disseram aptos para o uso das TDIC em sua prática pedagógica centram seu uso no *desktop*. Por seu turno, os índices modestíssimos obtidos pelo *smartphone*, aparato máquina símbolo da cultura digital neste início de século XXI, por sua versatilidade, inserção nas tarefas mais mezinhas da dinâmica da vida cotidiana e larga aceitação pelo público das mais diversas faixas etárias e estratos socioeconômicos da sociedade, pode ser apontado como uma sinalização da lentidão com que a cultura digital é assimilada na escola, ao tempo em que demonstra a tendência dos professores de permanecer, mesmo no campo da cultura digital, no limite da zona de segurança cognitiva, operando com o conhecido.

Contudo, o simples aparecimento do *smartphone* como dispositivo de uso pedagógico por professores de escolas públicas não pode ser desconsiderado como sinalizador de que as assimetrias do capitalismo não bastam para frear a assimilação das tecnologias na escola pública, e é importante pensar um uso pedagógico consistente dessas tecnologias, colocando o foco não apenas em políticas de disponibilização de dispositivos digitais, mas em formação para o uso pedagógico das tecnologias digitais disponíveis na sociedade.

O histórico de formação de professores em Tecnologias Educacionais com foco no computador, bem como as políticas de aquisição de laboratórios de informática, não deixa de ser um fator a ser considerado ao se analisar os números da pesquisa. Outro aspecto digno de nota é que suportes digitais à leitura não emergem nesta pesquisa (os dispositivos digitais listados na Tabela 3 foram espontaneamente indicados pelos pesquisados), mesmo se tratando de professores de Literatura, permitindo a inferência de que o livro impresso continua a ser a tecnologia de suporte utilizada. Por seu turno, a disponibilidade das tecnologias móveis, notadamente o *smartphone*, e a naturalização de seu uso no dia a dia são também variáveis importantes nesta análise que, tudo considerado, não parece explicar os números levantados. Essa forte contradição aponta para a necessidade de estudos que investiguem o lugar que essas tecnologias móveis estão assumindo na mediação das práticas pedagógicas e que implicações isso traz para a aprendizagem e para a prática pedagógica, bem como a viabilidade do uso pedagógico de *smartphones* como suporte à leitura. Até aqui, isso permanece questão em aberto.

Nesse sentido, a tabela a seguir demonstra como as tecnologias estáticas *vis-à-vis* as tecnologias móveis são largamente prevalentes no uso em sala de aula do público pesquisado:

TABELA 4
COMPARATIVO DE MODELOS TECNOLÓGICOS ADOTADOS PELOS SUJEITOS PESQUISADOS

| | TECNOLOGIAS ESTÁTICAS | TECNOLOGIAS MÓVEIS | OUTROS | NÃO UTILIZA | TOTAL |
|--------------|-----------------------|---------------------|------------------|-------------|------------|
| A1 | 563 (78,74%) | 125 (17,49%) | 27 (3,78%) | - | 715 |
| A2 | 59 (86,77%) | 07 (10,3%) | 02 (2,95%) | - | 68 |
| Total | 662 (84,55%) | 132 (16,86%) | 29 (3,7%) | - | 783 |

Fonte: Elaboração do autor.

O descompasso identificado no uso do *smartphone*, se comparado ao modo como essa tecnologia tem se tornado central no dia a dia, fica mais evidente quando se fala de tecnologias estáticas *versus* tecnologias móveis, acentuando a necessidade de maiores investigações. De toda sorte, pode-se inferir que as tecnologias móveis ainda não conseguiram se ambientar plenamente em sala de aula, e o *smartphone* ainda não se constitui em um suporte para acessar conteúdo didático em sala de aula, notadamente do texto literário no caso comentado, à semelhança do uso que lhe é dado para a interação em redes sociais digitais e acesso à informação de todo tipo, ao menos no que concerne ao modo como os professores desenham a prática pedagógica e planejam os usos das tecnologias digitais nesse contexto.

Assim, o conjunto dos dados recolhidos demonstra como o movimento de enculturação digital da escola, isto é, a inserção das tecnologias digitais na vida escolar, com a consequente inserção da escola no modo de ser e de fazer mediado pelas tecnologias digitais, com sua lógica procedimental e sua racionalidade próprias, o que chamamos cultura digital.

Ao indicar a inserção das TDIC no fazer pedagógico dos professores, os dados apontam para uma escola na qual as práticas pedagógicas se parecem mais com a vida vivida, facilitando a transposição dos modos de fazer da escola para a vida e vice-versa. Contudo, os dados não deixam de demonstrar contradições das quais a mais relevante seja a centralidade de tecnologias digitais estáticas, notadamente o microcomputador de mesa (*desktop*), ante a emergência de tecnologias móveis, em contraposição à tendência dos demais usos das tecnologias digitais na sociedade. Tais contradições podem ter várias explicações sociais, econômicas ou culturais. Contudo, indicam um processo em desenvolvimento, sinalizando positivamente para a inserção paulatina das tecnologias digitais na escola e da escola na cultura digital, mas indicando que esse processo possui característica singulares que exigem um olhar específico para escola e modo como a cultura digital se imbrica com a cultura escolar.

CONCLUSÃO

A literatura, como expressão artística, está em íntimo e constante diálogo com a cultura em que foi gestada e a cultura em que é consumida. Nesse sentido, a literatura é ponte, é ponto de contato, é entrelugar cultural em que o sujeito leitor dialoga com as expressões culturais que conformaram o texto em sua produção e o conformam em sua recepção. No contexto educacional, a dimensão da cultura e sua implicação no ensino de literatura ganha contornos ainda mais significativos na medida em que a escola precisa dialogar consistentemente com a cultura dentro da qual e para a qual opera. Uma escola incapaz de articular as forças da cultura dos sujeitos que a compõem para, a partir delas, construir as teias de sentido no processo de formação dos sujeitos, perdeu totalmente as condições de ser espaço de mediação da aprendizagem e de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a investigação do uso de aparatos digitais na prática docente dos professores de Literatura da rede pública do estado da Bahia desvela uma compreensão desse coletivo. Contudo, tomado aqui como sinalizador da inserção da cultura digital na vida escolar, aponta para a

compreensão de que a cultura digital já não pode mais ser liminarmente dissociada da vida escolar e impõe a reflexão sobre as implicações da cultura digital no processo ensino-aprendizagem e, de modo mais restrito, na fruição e interpretação do texto literário.

Os dados colimados não permitem discutir como a cultura digital condiciona ou modula o ensino de literatura, que não constituía o problema da pesquisa cujos resultados comunicamos, mas indicam com clareza que os docentes de Literatura já não pensam sua prática docente tendo como suporte apenas o livro impresso dos clássicos da literatura: a mediação das tecnologias digitais faz parte de sua prática docente. Ao sinalizar o lugar que as TDIC ocupam na prática pedagógica, os sujeitos pesquisados desvelam o processo de enculturação das TDIC: a cultura digital penetra na escola consistentemente quando os sujeitos do processo ensino-aprendizagem assumem em suas práticas a racionalidade, as manifestações e os aparatos das TDIC.

À medida que a prática pedagógica incorpora as TDIC em seu dia a dia, o caldo de cultura que chamamos de cultura digital se naturaliza na vida escolar, diminuindo a distância entre a vida vivida nas dinâmicas da sociedade conectada e o microcosmos da sala de aula.

Se, por um lado, este estudo revela o estado da enculturação digital da prática pedagógica dos professores de Literatura da rede estadual da Bahia, por outro lado, ele não investiga qualitativamente essa prática, deixando sem resposta questões pertinentes às intencionalidades do fazer pedagógico, de resto não constituintes do objetivo deste estudo. A opção por aferir a inserção da cultura digital na escola pela via dos aparatos digitais, conquanto ofereça um parâmetro claro e de fácil compreensão pelos pesquisados e pela comunidade científica, não deixa de ser problemática na medida em que não avança em direção à investigação da racionalidade inerente à cultura digital na práxis pedagógica, dado que o aparato maquínico *per se* não garante a plena dinamicidade da cultura digital.

Ao reconhecer esses limites para esta pesquisa, quer-se também salientar sua potência como um forte indicador de que a escola, notadamente em um componente curricular tão sintomaticamente vinculado ao livro e à cultura livresca, move-se claramente em direção à diminuição, se não eliminação, da distância que a separa da dinâmica da vida cotidiana já tão fortemente inserida na cultura digital. Nesse sentido, o fato de os professores de Literatura apresentarem indicadores tão consistentes de enculturação digital aponta uma trajetória de virada para o século XXI da escola básica, não obstante as assimetrias do capital que se manifestam igualmente na cultura digital e impactam gravemente a escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 5 nov. 2018.
- BRUNNER, Cornelia; TALLY, William. *The new media literacy handbook: an educator's guide to bringing new media into classroom*. New York: Anchor Books, 1999.
- BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy. In: BACHMAIR, Ben. *Medienbildung in neuen Kulturräumen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. p. 59-61.
- BURNISKE, Richard W. *Literacia no ciberespaço*. Rio de Janeiro: Minion, 2002.

- CASTELLS, Manuel. *The informational city*. Oxford: Blackwell, 2002.
- CASTELLS, Manuel. *Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (org.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2010. p. 55-68. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).
- GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- GROVES, Robert M.; FOWLER Jr, Floyd J.; COUPER, Mick P.; LEPKOWSKI, James M.; SINGER, Eleanor; TOURANGEAU, Roger. *Survey methodology*. 2nd ed. New Jersey: Wiley, 2009.
- HABERMAS, Jürgen. A modernidade: um projeto inacabado. In: ARANTES, Otília Beatriz Fiori; ARANTES, Paulo Eduardo. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas*. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 91-123.
- HOFFMANN, Daniela S.; FAGUNDES, Léa da C. Cultura digital na escola ou escola na cultura digital? *Novas Tecnologias na Educação*, v. 6, n. 1, jul. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14599>. Acesso em: 25 maio 2020.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2002.
- JAMESON, Fredric. *Espaço e imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.
- KERLINGER, F. *Behavioral research*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 2007.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: 34, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). *Letramento digital*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 185-208.
- MERTENS, Donna M. *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and, mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2015.
- MORAIS, Anuar Daian; FAGUNDES, Léa da C. A inclusão digital da escola ou a inclusão da escola na cultura digital? *Diálogo*, Canoas, RS, n. 19, p. 97-113, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/188/202>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- NOGUEIRA, Márcia Gonçalves; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Cultura digital jovem: as TIMS invadem as periferias, e agora? *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 268-286, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1319/1334>. Acesso em: 7 abr. 2019.
- NONATO, Emanuel do R. S. Ead, TIC e Internet: ainda estranhas à escola. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., maio 2007, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/542007115747PM.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- NONATO, Emanuel do R. S. *Hipertexto e hiperleitura: contribuições para uma teoria do hipertexto*. 2013. 324 f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- NONATO, Emanuel do R. S.; SALES, Mary V. S. Currículo e hipertexto em EAD. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., ago. 2014, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126862.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2017.
- NONATO, Emanuel do R. S.; SALES, Mary V. S. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. In: FERRAZ, Obdália (org.). *Educação, (multi)letramentos e tecnologias*. Salvador: Edufba, 2019. p. 141-172.
- OLIVEIRA, Fátima Regis de. Textos, texturas e intertextos: apontamentos sobre aprendizado e competência na comunicação digital. *Intexto*, Porto Alegre, n. 33, p. 209-224, maio/ago. 2015.
- OUTEIRINHO, Maria de Fátima. Culturas literárias e cultura digital: percursos, cruzamentos, desafios. *Carnet*, n. spécial, p. 163-172, 2009. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/Carnets/article/viewFile/435/396>. Acesso em: 9 jun. 2019.
- PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Revista Periferia*, v. 8, n. 1, p. 66-79, jan./jun. 2016.

SALES, Mary V. S. *Tessituras entre mediação e autora nas práticas de currículo na formação a distância: a construção do conhecimento no contexto universitário*. 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SALES, Mary V. S.; NONATO, Emanuel R. S. Educação a distância e currículo: hipertexto como perspectiva de flexibilidade e design pedagógico. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 616-645, abr./jun. 2019.

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

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura e artes do pós-humano*. São Paulo: Paulus, 2010.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SILVA, João A. da. Anotações sobre a pesquisa survey. In: BOAVENTURA, Edvaldo Machado (org.). *Exercícios de metodologia da pesquisa*. Salvador: Quarteto, 2017. p. 135-146.

SIMONDON, Gilbert. *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier, 1989.

SOARES, Corina da Rocha. Michel Houellebecq, Amélie Nothomb et Jacques Chessex: performances sous contexte médiatisé. *Carnets*, n. spécial, p. 206-220, 2009. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11810.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2017.

SOUZA, Ricardo Timm de. *O tempo e a máquina do tempo*. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1983.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p.534-554, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147126>

Recebido em: 07 FEVEREIRO 2020 | **Aprovado para publicação em:** 04 MAIO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.