

Concepções de cultura digital na formação docente: uma análise do conceito na percepção de licenciandos

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2026.24.2.12352>

Gidevaldo Novais dos Santos¹, Emanuel do Rosário Santos Nonato², Mary Valda Souza Sales³

Resumo: Compreender como a cultura digital é concebida pode ser uma chave para interpretar processos centrais da vida contemporânea e, no campo da formação docente, adquire peso adicional, pois os licenciandos são, ao mesmo tempo, sujeitos imersos na cultura digital e futuros mediadores desta cultura em sala de aula. Este artigo investiga como estudantes de licenciatura de dez polos de um curso pela Universidade Aberta do Brasil concebem a cultura digital, e o que essa concepção revela sobre lacunas e oportunidades formativas. Adotou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), percorrendo as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, sobre 333 respostas conceituais produzidas em um componente curricular. A codificação temática, de tipo multirrótulo, organizou-se em sete categorias conceituais e seis categorias de exemplos. Os resultados revelam uma concepção estruturada em camadas: predominam as dimensões tecnológico-instrumental (87%) e comunicacional-relacional (82%), seguidas das dimensões informacional (67%) e cotidiana (66%), enquanto a leitura antropológica, a cultura digital como modo de vida, comparece em 47% e a dimensão crítica em apenas 19%. Entre os exemplos, dominam as redes sociais (52%) e o entretenimento (32%). Conclui-se que os licenciandos percebem com clareza o que se faz com a tecnologia e como ela conecta pessoas, mas tendem a estacionar nessa camada, sem avançar para os sentidos antropológico e crítico do fenômeno. Esse *silêncio antropológico* constitui o achado mais distintivo do estudo e aponta, de forma concreta, três deslocamentos que a formação docente é chamada a promover: do instrumento ao modo de vida, do consumo à autoria e da facilidade à criticidade.

Palavras-chave: Análise de conteúdo, Cultura digital, Formação de professores, Licenciatura, Percepção discente.

Conceptions of digital culture in teacher education: an analysis of the concept in student teachers' perceptions

Abstract: Understanding how digital culture is conceived can be a key to interpreting central processes of contemporary life and, in the field of teacher education, it acquires additional weight, since undergraduate teaching students are at once subjects immersed in digital culture and future mediators of this culture in the classroom. This article investigates how undergraduate students from ten centers of a course offered through the *Universidade Aberta do Brasil* (Open University of Brazil) conceive of digital culture, and what this conception reveals about formative gaps and

¹ Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Professor Adjunto do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na área de Ciência da Computação. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3170-0715>.

² Doutor em Difusão do Conhecimento (UFBA), Professor Titular do Departamento de Educação I (UNEB), Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2490-1730>.

³ Doutora em Educação (UFBA) com Pós-Doutorado em Educação e Tecnologia (Universidade de Coimbra/CEIS20). Professora Titular do Departamento de Educação I (UNEB), Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1315-1054>

opportunities. Content Analysis (Bardin, 2016) was adopted, moving through the phases of pre-analysis, exploration of the material, and treatment of results, applied to 333 conceptual responses produced within a curricular component. The thematic coding, of a multi-label type, was organized into seven conceptual categories and six categories of examples. The results reveal a conception structured in layers: the technological-instrumental (87%) and communicational-relational (82%) dimensions predominate, followed by the informational (67%) and every day (66%) dimensions, while the anthropological reading, digital culture as a way of life, appears in 47% and the critical dimension in only 19%. Among the examples, social media (52%) and entertainment (32%) prevail. We conclude that undergraduate teaching students clearly perceive what is done with technology and how it connects people, but tend to remain at this layer, without advancing toward the anthropological and critical meanings of the phenomenon. This anthropological silence constitutes the study's most distinctive finding and points, concretely, to three shifts that teacher education is called upon to promote: from instrument to way of life, from consumption to authorship, and from ease to criticality.

Keywords: Content analysis, Digital culture, Student perception, Teacher education, Undergraduate teaching degree.

Introdução

Compreender o fenômeno que se convencionou chamar de *cultura digital* pode ser uma chave para interpretar boa parte dos processos que estruturam a vida contemporânea. A incorporação cotidiana das tecnologias digitais, sobretudo a internet, os dispositivos móveis e as redes sociais, reconfigurou os modos como as pessoas se comunicam, se relacionam, trabalham, aprendem, consomem e produzem informação e conhecimento, a ponto de a mediação tecnológica deixar de ser um acessório e passar a constituir parte indissociável do modo de vida atual. Não se trata, portanto, de um simples conjunto de ferramentas, mas de um ambiente sociotécnico que altera formas de pensar, conviver e produzir cultura ou conhecimento.

Justamente por ser um conceito de uso difuso e aparentemente óbvio, a cultura digital é raramente submetida a exame sistemático. Fala-se dela com frequência, mas nem sempre se delimita com precisão o que se está nomeando. Essa imprecisão não é inofensiva: um conceito mal delimitado tende a orientar práticas igualmente imprecisas. Investigar de que modo a cultura digital é efetivamente concebida, e não apenas como é utilizada, importa, então, porque o conceito que se carrega condiciona o que se faz com ele.

Essa questão adquire peso adicional quando o olhar se volta para a formação de professores. Os estudantes de licenciatura ocupam uma posição dupla e singular diante do fenômeno: são, ao mesmo tempo, sujeitos imersos na cultura digital e seus futuros mediadores em sala de aula. O conceito que esses futuros docentes constroem não permanece restrito a eles; mediado por sua prática, é o conceito que chegará, em alguma medida, à sua prática docente. Por isso, conhecer a percepção discente sobre a cultura

digital não é um exercício meramente descritivo, se constitui em um modo de antecipar lacunas e oportunidades formativas que, de outro modo, permaneceriam invisíveis. Se essa percepção se concentra na camada instrumental e comunicacional, deixando em segundo plano as dimensões antropológica (a cultura como modo de vida) e crítica (assimetrias, regulação, autoria, exclusão digital), revela-se uma defasagem que possui consequências diretas sobre a docência em formação.

Soma-se a isso uma contribuição de natureza empírica e regional. O *corpus* deste estudo reúne respostas de estudantes distribuídos por dez polos de um curso de licenciatura da UAB, produzidas no âmbito de um componente curricular. Esse recorte oferece um retrato territorialmente situado da percepção discente, capaz de evidenciar convergências e ênfases regionais que a literatura, frequentemente produzida a partir de grandes centros, tende a não capturar. Mais do que aplicar a um grupo local um conceito formulado alhures, busca-se construir um conceito de cultura digital enraizado nos próprios termos dos participantes, a partir de uma escuta efetiva de sua percepção.

Diante desse cenário, o presente artigo orienta-se pela seguinte questão: *como os estudantes de licenciatura desses dez polos concebem a cultura digital, e o que essa concepção revela sobre lacunas e oportunidades na formação docente?* Para respondê-la, definiu-se como objetivo geral extrair, da percepção coletiva desse conjunto de estudantes, um conceito de cultura digital empiricamente fundamentado. Como objetivos específicos, buscou-se mapear, por polo, os núcleos de sentido que estruturam o entendimento discente; consolidar o conjunto das respostas em um sistema categorial e quantificar a presença de cada categoria; identificar convergências, ênfases regionais e silêncios; e formular um conceito-síntese emergente, cotejando-o, ao final, com a literatura de referência.

A importância do estudo reside, assim, no encadeamento de seus efeitos. Ao explicitar como os futuros professores da região concebem a cultura digital, a investigação não produz apenas um diagnóstico conceitual: aponta, de forma concreta, em qual direção a formação docente precisa avançar para que esses profissionais não venham a reproduzir uma leitura empobrecida, restrita ao instrumental, de um fenômeno que é, em sua plenitude, antropológico, crítico e profundamente transformador.

Fundamentação teórica

A compreensão da cultura digital como ambiente sociotécnico, e não como mero conjunto de ferramentas, é sustentada há tempos pela tradição da cibercultura, associada

a autores como Lévy (1999) e Lemos (2002), não obstante, a cibercultura como categoria implicasse uma dualidade entre mundo virtual e mundo físico que é superada pela cultura digital. Nessa direção, Nonato, Sales e Cavalcante (2021) descrevem a cultura digital como processo no qual espaço e tempo se reencontram na dimensão da virtualidade e da presencialidade, em um entrelugar do *on-line* e *off-line* dinâmico e fluido que anula ou torna imperceptíveis as fronteiras entre espaço/tempo e virtualidade, uma pare da expressão cultural daquilo que Castells (1999) denominou *sociedade em rede*, uma estrutura social constituída por redes alimentadas por tecnologias da informação e comunicação em constante movimento e intersecção.

Tomar a cultura como objeto, porém, exige precisar em que sentido o termo é empregado. Na antropologia interpretativa de Geertz (2019), cultura não se reduz a um conjunto de artefatos ou comportamentos isolados: é o sistema de *teias de significados* que o próprio ser humano teceu e nas quais se encontra suspenso. Analisá-la, nessa perspectiva, não é tarefa de uma ciência experimental em busca de leis, mas de uma ciência interpretativa em busca de significados, cujo método é a *descrição densa*, ou seja, devemos ler a cultura como se lê um texto, indo da superfície da prática observável à inferência sobre o sentido que os sujeitos lhe atribuem. Tomar a cultura digital nesse sentido forte implica deslocá-la da superfície dos dispositivos e plataformas para o plano dos sentidos, valores e modos de vida que a mediação tecnológica institui, um deslocamento que, como se verá, a percepção discente realiza apenas parcialmente.

Essa acepção forte encontra desenvolvimento específico no verbete de Kenski (2018), que ancora a *cultura digital* no sentido amplo de cultura, o somatório de conhecimentos, valores e práticas vivenciados por um grupo ao longo do tempo, e não no sentido restrito do domínio técnico de dispositivos. Para a autora, o termo nomeia um momento particular da humanidade em que os meios digitais de informação e comunicação deixaram de ser canais acessórios e passaram a permear todos os setores da vida social, configurando não a mera digitalização das culturas precedentes, mas a emergência de uma outra cultura, dotada de referenciais, temporalidades e práticas próprias. Daí a formulação que melhor sintetiza esse deslocamento: a cultura digital diz mais sobre *práticas* do que sobre *objetos*, e exige presença e participação, realiza-se no modo de viver, comunicar e aprender em rede, e não no inventário de artefatos que mobiliza. Rompendo com as noções lineares de espaço, território e tempo, ela assume caráter transnacional e garante *ubiquidade* e *mobilidade*, condições para se estar virtualmente em qualquer lugar e a qualquer tempo.

Kenski (2018) não dissocia, contudo, esse potencial transformador de suas faces problemáticas. Ao lado da abertura, da colaboração e da aprendizagem livre, a autora adverte que a cultura digital é vulnerável e comporta usos perversos, de crimes contra dados a fraudes, assédios e violações de direitos autorais, atribuindo à educação a tarefa de formar para o uso seguro e consciente dos meios digitais. É justamente nessa dupla inscrição – entre a potência cultural e a exigência de uma postura crítica – que reside a relevância do conceito para a formação de professores: cabe aos futuros docentes não apenas habitar a cultura digital, mas mediá-la criticamente, antecipando-se às reformulações urgentes que ela impõe às pedagogias e à cultura educacional em toda a sua extensão.

No campo da formação docente, essa dupla inscrição do fenômeno ganha contornos próprios. Como observam Nonato, Sales e Cavalcante (2021), o *ser professor* reconfigura-se na cultura digital, deixando de ser o responsável absoluto pelo acesso à informação e pela construção do conhecimento. Essa e outras dimensões aportadas pela cultura digital à contemporaneidade demandam, segundo Nonato, Sales e Cavalcante (2021), a inculturação digital como caminho para aproximar o campo educacional das contribuições da cultura digital e das necessidades formacionais dos discentes na contemporaneidade. A tensão entre a escola e a dispersão própria dos ambientes digitais, problematizada por Sibilia (2012) e por Kenski (2007), torna ainda mais decisivo conhecer como os futuros docentes concebem o fenômeno que serão chamados a mediar.

Metodologia

Para tornar visível o que, de outra forma, circula apenas de modo tácito, recorreu-se a um procedimento metodológico capaz de organizar e sistematizar concepções dispersas no senso comum acadêmico. A análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016), oferece esse recurso: ao percorrer as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, permite converter um conjunto extenso de respostas dispersas em um sistema categorial organizado e quantificável. Esse percurso possibilita enxergar não apenas o que é dito com recorrência, mas também os silêncios, isto é, os temas ausentes ou subnotificados, que costumam ser tão reveladores quanto as ênfases.

Para produzir o *corpus* a ser analisado, foi solicitado às/aos discentes do curso de Licenciatura em Computação (UAB) que respondessem a duas questões: 1) explique com suas palavras, sem recorrer a citações de autores da área, como você explicaria a uma pessoa leiga o que é cultura digital; e 2) quais exemplos você usaria para ilustrar o que

você acabou de explicar? A resposta dos/das estudantes, dada a estas questões, parte de concepções e experiências próprias sem o contato prévio com explicações conceituais.

Examinar uma concepção é, no limite, examinar um conceito; e, como advertem Deleuze e Guattari (1992), todo conceito tem uma história e componentes que o tornam o que é. Construir, a partir do *corpus*, um conceito de cultura digital empiricamente fundamentado é, nesse sentido, mais do que descrever opiniões: é reconstruir o plano de sentidos sobre o qual os participantes operam.

Trata-se de uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, organizada em três polos cronológicos. Na *pré-análise*, fase de organização, procedeu-se à leitura flutuante do material exportado dos fóruns, à constituição do *corpus* segundo as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Na *exploração do material*, realizou-se a operação de codificação propriamente dita: recorte do texto em unidades, escolha das unidades de registro e de contexto, e construção da grade de categorias temáticas, a um só tempo emergentes, ou seja, extraídas do próprio material, e validadas por contagem de frequência. No *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, os resultados brutos foram tabulados por polo e no conjunto, permitindo a inferência dos núcleos de sentido e a formulação do conceito emergente.

Constituição do corpus

O material bruto compreende as exportações de dez discussões do *Fórum 2* — “O conceito de cultura digital”, uma por polo, realizadas no ambiente Moodle/UESB, no âmbito do primeiro período do curso de Licenciatura em Computação. A atividade solicitava aos estudantes que, com suas próprias palavras e sem recorrer a citações de artigos, explicassem o que entendem por cultura digital e oferecessem exemplos cotidianos que a ilustrem. Após o tratamento do material – remoção de identificação; eliminação do enunciado do professor; supressão de duplicatas exatas, o *corpus* consolidou-se conforme o Quadro 1. Foram processadas 490 postagens de 221 participantes distintos; destas, 333 foram classificadas como respostas conceituais e submetidas à codificação temática, 148 como comentários entre pares e 9 descartadas como ruído de navegação (reforço do que foi dito, sem contribuição para a discussão).

Quadro 1. Composição do *corpus* por polo

Polo	Postagens	Respostas conceituais	Comentários entre pares
P1	43	28	15
P2	104	59	45

Polo	Postagens	Respostas conceituais	Comentários entre pares
P3	29	19	10
P4	25	21	4
P5	50	37	13
P6	53	32	21
P7	48	34	14
P8	47	31	16
P9	39	28	11
P10	57	44	13
Total	490	333	148

Fonte: Elaborado pelos autores (2026). Nota: os dez polos foram anonimizados e identificados pelos códigos P1 a P10; a diferença entre postagens e participantes deriva da estrutura aninhada do fórum, em que os estudantes respondem também aos colegas.

Unidades e matriz de categorias

A *unidade de registro* adotada foi o tema (núcleo de sentido), e não a palavra isolada, por ser a unidade mais adequada à análise de respostas discursivas sobre um conceito. A *unidade de contexto* foi a postagem integral de cada estudante, que permite recuperar o sentido de cada tema. A codificação foi de tipo *multirrótulo*: uma mesma resposta pode acionar várias categorias simultaneamente, razão pela qual os percentuais apresentados na seção de resultados somam mais de 100%. As categorias emergiram da leitura do material e foram estabilizadas com apoio de indicadores lexicais; a dimensão conceitual (questão 1) organizou-se em sete categorias (Quadro 2) e a dimensão dos exemplos (questão 2), em seis (Quadro 3).

Quadro 2. Grade categorial da dimensão conceitual

Cód.	Categoria	Núcleo de sentido / indicadores
C1	Tecnologia e ferramentas	Uso de tecnologias, internet e dispositivos; “tudo o que se relaciona à tecnologia”.
C2	Comunicação e interação	Mediação das relações; conectar pessoas, comunicar-se, interagir.
C3	Práticas, comportamentos e valores	Leitura antropológica: hábitos, costumes, modos de agir, pensar e viver.
C4	Informação e conhecimento	Acesso, produção e compartilhamento de informação, conteúdo e conhecimento.
C5	Cotidiano, modo de vida e transformação	Integração à vida diária; mudança/reconfiguração da sociedade.
C6	Educação e aprendizagem	EAD, ensino, escola, mediação pedagógica, formação docente.

Cód.	Categoria	Núcleo de sentido / indicadores
C7	Criticidade e desafios	Desinformação, dependência, exclusão digital, privacidade, saúde mental.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Quadro 3. Grade categorial da dimensão dos exemplos cotidianos

Cód.	Categoria	Exemplos típicos citados
E1	Redes sociais	<i>Instagram, Facebook, TikTok, Twitter/X, blogs.</i>
E2	Comunicação instantânea	<i>WhatsApp, Telegram, videochamadas, e-mail, Meet.</i>
E3	Educação e trabalho on-line	EAD, Moodle, Google Classroom, home office, gov.br, PJe.
E4	Entretenimento e mídia	<i>Streaming (Netflix, YouTube, Spotify), jogos on-line, podcasts, memes.</i>
E5	Serviços e economia digital	Pix, bancos digitais, compras/ <i>delivery</i> , <i>e-commerce, marketing.</i>
E6	Inteligência artificial	ChatGPT/IA, realidade virtual e aumentada.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Resultados e Discussão

Reunidas as 333 respostas conceituais dos dez polos, a tabulação revela um padrão estável de núcleos de sentido. O Quadro 4 apresenta a frequência das sete categorias conceituais no conjunto.

Quadro 4. Frequência das categorias conceituais no conjunto (n = 333)

Cód.	Categoria	Respostas	% do conjunto
C1	Tecnologia e ferramentas	289	87%
C2	Comunicação e interação	273	82%
C4	Informação e conhecimento	222	67%
C5	Cotidiano, modo de vida e transformação	220	66%
C3	Práticas, comportamentos e valores	155	47%
C6	Educação e aprendizagem	152	46%
C7	Criticidade e desafios	63	19%

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os dados indicam uma concepção organizada em camadas. O eixo tecnológico-instrumental é a porta de entrada: para a ampla maioria (87%), a cultura digital começa por “tudo o que se relaciona à tecnologia e à internet”, camada frequentemente expressa pela enumeração de dispositivos e plataformas. O eixo comunicacional-relacional comparece como núcleo do conceito (82%), definido pela transformação dos modos de comunicar, conectar e relacionar pessoas. O eixo informacional (67%) e o eixo cotidiano

(66%) acrescentam profundidade, deslocando a definição do *usar ferramentas* para o *viver de outro modo*. A leitura propriamente antropológica, com “práticas, comportamentos e valores”, aparece em 47% das respostas, proporção próxima à da dimensão educacional (46%), que reflete o perfil dos licenciandos. A dimensão crítica é a menos frequente (19%).

Ênfases regionais

Há notável convergência entre os polos quanto aos eixos tecnológico e comunicacional, com variações de ênfase que individualizam cada localidade (Quadro 5), embora nada possamos afirmar sobre a influência das regiões nas respostas obtidas. P1 destaca-se pela dimensão comunicacional-relacional (C2, 89%) e por forte presença da dimensão educacional (C6, 60%), refletindo o perfil docente de seus participantes. P2, o maior e mais dialógico *corpus*, acentua a praticidade do cotidiano (C5, 61%). P7 sobressai na dimensão informação/conhecimento (C4, 85%) e é onde a IA mais aparece como exemplo. P8 exibe as definições mais elaboradas, liderando em informação/conhecimento (C4, 93%) e cotidiano (C5, 80%), sendo o único polo a citar autores. P9 acentua a dimensão antropológica (C3, 71% - 24 pontos acima da média). P5 inscreve a pandemia de COVID-19 como marco acelerador da transformação, inflexão ausente nos demais. P6 é um dos polos mais tecnocêntricos (C1, 90%) e mais rico em metáforas. P4 alinha-se igualmente aos polos de maior centralidade tecnológica (C1, 95%), com forte presença da dimensão cotidiana (C5, 71%). Os excertos a seguir ilustram essa amplitude.

“No meu ponto de vista Cultura Digital é um conceito que descreve como a tecnologia e a internet estão influenciando e moldando o nosso comportamento, forma de pensamento, comunicação, forma de trabalho e interação entre as pessoas.”
(Estudante, P1)

“Pra mim, cultura digital é como uma grande teia, que conecta pessoas, ideias e informações através da tecnologia. É tudo o que a gente faz, cria e compartilha online.” (Estudante, P6)

“A cultura digital refere-se ao conjunto de práticas, comportamentos, valores e formas de interação que surgiram ou foram transformados pela presença das tecnologias digitais em nossa vida cotidiana.” (Estudante, P9)

Quadro 5. Categorias conceituais por polo (% das respostas conceituais do polo)

Polo	N	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
P1	28	85	89	42	67	60	60	25
P2	59	77	79	38	62	61	30	16

Polo	N	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
P3	19	78	73	42	68	52	42	10
P4	21	95	90	48	38	71	33	14
P5	37	83	78	40	56	64	43	16
P6	32	90	84	46	56	65	37	12
P7	34	88	79	47	85	70	55	29
P8	31	83	80	51	93	80	61	22
P9	28	100	89	71	67	67	46	17
P10	44	90	79	45	65	65	52	20
Conjunto	333	87	82	47	67	66	46	19

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Nota: C1 Tecnologia/ferramentas; C2 Comunicação/interação; C3 Práticas /comportamentos/ valores; C4 Informação/ conhecimento; C5 Cotidiano/modo de vida; C6 Educação; C7 Criticidade.

Os exemplos cotidianos

A segunda questão ancora o conceito em práticas observáveis. Entre as categorias de exemplos, dominam as redes sociais (52%) e o entretenimento e mídia (32%), seguidos da comunicação instantânea (25%), dos serviços e economia digital (22%), da educação e trabalho on-line (20%) e da inteligência artificial (9%). Os itens individualmente mais citados foram jogos on-line (58 respostas), EAD/ensino on-line (51), WhatsApp (47), streaming: Netflix/Spotify (45), YouTube (38), Instagram (37), IA/ChatGPT (29), Facebook (26), *home office* (23), TikTok (22), compras *on-line* (22) e Pix/bancos (15). O Quadro 6 detalha a distribuição por polo.

Quadro 6. Categorias de exemplos por polo (% das respostas conceituais do polo)

Polo	N	E1	E2	E3	E4	E5	E6
P1	28	57	32	25	35	25	10
P2	59	45	20	13	30	18	1
P3	19	36	15	10	26	15	0
P4	21	57	24	33	24	38	14
P5	37	48	29	10	21	27	10
P6	32	59	18	15	37	15	9
P7	34	38	14	11	38	11	17
P8	31	54	41	32	32	16	9
P9	28	75	21	25	42	35	14
P10	44	52	31	25	31	25	6
Conjunto	333	52	25	20	32	22	9

Fonte: Elaborado pelos autores (2026). Nota: E1 Redes sociais; E2 Comunicação instantânea; E3 Educação/trabalho on-line; E4 Entretenimento/mídia; E5 Serviços/economia; E6 Inteligência artificial.

Tensões e silêncios

A tabulação evidencia, ainda, três regularidades no que o conjunto *deixa* de dizer. Primeiro, um otimismo predominante: a cultura digital é narrada majoritariamente por suas facilidades e potencialidades, ao passo que desinformação, dependência, exclusão digital, privacidade e saúde mental compõem de modo pontual (a dimensão crítica restringe-se a 19% das respostas). Segundo, a sub-representação da produção e da autoria: predomina a figura do usuário-consumidor, e a cultura digital como espaço de criação, autoria e participação cidadã surge apenas de forma esparsa. Terceiro, a inteligência artificial já comparece (9%), sinalizando atualização do repertório, ainda que sem centralidade.

O conceito emergente

Da inferência sobre os núcleos de sentido recorrentes no conjunto, formulou-se o conceito de cultura digital tal como percebido por este grupo de estudantes: *a cultura digital é o conjunto de práticas, comportamentos, valores e formas de comunicação e interação que emergem da incorporação cotidiana das tecnologias digitais, sobretudo a internet, os dispositivos móveis e as redes sociais, e que reconfigura os modos como as pessoas se comunicam, se relacionam, acessam, produzem e compartilham informação e conhecimento, trabalham, aprendem, consomem e se divertem, a ponto de a mediação tecnológica tornar-se parte indissociável do modo de vida contemporâneo.*

O conceito articula, em ordem de saliência empírica, os sete núcleos identificados: a base tecnológica (C1) como substrato material; o núcleo comunicacional-relacional (C2), que traduz a transformação do comunicar e do conviver; a dimensão informacional (C4); a dimensão cotidiana e transformadora (C5); a dimensão antropológica (C3), das práticas, comportamentos e valores que caracterizam um modo de vida; a incidência educativa (C6); e o horizonte crítico (C7), presente ainda que de forma incipiente.

Discussão dos achados

O percurso analítico permite retomar a questão que orientou o estudo e cotejá-la com o que o material efetivamente revelou. A pergunta encontra resposta nas duas frentes em que foi formulada: pela primeira, a análise das 333 respostas conceituais autorizou

extrair um conceito-síntese empiricamente fundamentado; pela segunda, o mapeamento dos silêncios converteu esse diagnóstico conceitual em diagnóstico formativo. Não se trata, portanto, de uma resposta meramente descritiva, mas de uma leitura que articula o que os estudantes dizem e o que deixam de dizer, na convicção, herdada de Bardin (2016), de que os temas ausentes costumam ser tão reveladores quanto as ênfases.

O dado mais consistente é a estrutura em camadas da percepção discente. A cultura digital é concebida, antes de tudo, por sua face tecnológico-instrumental e comunicacional-relacional; as dimensões informacional e cotidiana acrescentam profundidade, mas a leitura propriamente antropológica e a dimensão crítica permanecem recuadas. A análise que esses números sustentam é a de uma concepção sólida, mas truncada: os estudantes percebem com clareza o que se faz com a tecnologia e como ela conecta as pessoas, mas tendem a estacionar nessa camada, sem avançar com a mesma firmeza para os sentidos cultural e crítico do fenômeno.

É à luz da antropologia interpretativa que o principal silêncio do material ganha contorno teórico, e não apenas estatístico. Quando a leitura propriamente antropológica, isto é, a cultura digital como conjunto de práticas, comportamentos e valores que caracterizam um modo de vida, comparece em somente 47% das respostas, o que está sub-representado não é um tema entre outros, mas justamente aquilo que, para Geertz (2019), constitui a cultura como tal: a dimensão simbólica, a teia de significados que diferencia o *usar uma ferramenta* do *habitar um modo de vida*. A escolha por Bardin (2016) não é, nesse ponto, alheia a essa filiação: a análise de conteúdo, ao percorrer a inferência sobre núcleos de sentido, partilha com a antropologia interpretativa a mesma matriz hermenêutica, ler enunciados como signos e reconstruir, a partir deles, o sistema de significação que os organiza. Em ambos os casos, trata-se de uma *descrição densa* (Geertz, 2019), que vai da prática observável ao sentido que os sujeitos lhe atribuem. Por isso, o predomínio das camadas tecnológico-instrumental e comunicacional-relacional, com o consequente recuo da dimensão antropológica, pode ser lido como mais do que uma ênfase: é o índice de uma concepção que reconhece o que o digital *faz* e como *conecta*, mas hesita diante daquilo que ele *significa* enquanto cultura.

Malgrado as tensões entre essas categorias, esses achados convergem com a tradição da cibercultura, que entende as tecnologias digitais não como meros instrumentos, mas como ambiente sociotécnico que altera formas de pensar, conviver e produzir cultura, referência, associada a Lévy (1999) e Lemos (2002), que alguns participantes mobilizaram espontaneamente, e que Nonato, Sales e Cavalcante (2021)

reposicionam no campo educacional pela noção de inculturação digital na perspectiva de um modo de superar o reducionismo instrumental e maquínico que limita o diálogo entre educação e cultura digital à adoção de soluções tecnológicas digitais como meros mecanismos de influência superficial e instrumental.

A convergência, todavia, não é uniformidade. Entre os polos observam-se ênfases regionais que enriquecem o quadro: P9 e P8 avançam para uma leitura sociocultural; P7 e P1 filtram o conceito pela docência; P5 inscreve a pandemia como marco; e P2 acentua a praticidade do cotidiano. Tais variações reforçam o valor do recorte territorialmente situado, capaz de evidenciar nuances que a literatura produzida a partir dos grandes centros tende a não capturar.

É na formação de professores, contudo, que reside a contribuição mais consequente do estudo, e ela decorre da posição dupla que os licenciandos ocupam diante do fenômeno. O conceito que constroem não permanece restrito a eles; mediado por sua prática, é o conceito que chegará, em alguma medida, à sua prática docente. Por isso, uma percepção concentrada na camada instrumental e comunicacional deixa de ser um detalhe de inventário, e passa uma defasagem com consequências diretas sobre a docência em formação em uma sociedade crescentemente marcada pela cultura digital, aparentemente não plenamente compreendida. Os resultados apontam, nesse sentido, para uma formação capaz de promover três deslocamentos. O primeiro, do instrumento ao modo de vida, desenvolve a dimensão antropológica hoje minoritária, para que a cultura digital não seja tratada como conjunto de ferramentas, mas como ambiente que reconfigura formas de pensar, conviver e produzir cultura, uma exigência que parte dos próprios estudantes já intui ao advertir contra introduzir as tecnologias em sala de aula apenas como recurso. O segundo, do consumo à autoria, fortalece a cultura participativa, a produção e a participação cidadã, em contraponto ao predomínio do usuário-consumidor e em diálogo com a tradição dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012). O terceiro, da facilidade à criticidade, incorpora de forma estruturante as questões de desinformação, exclusão digital, privacidade, regulação e saúde mental, hoje as grandes ausentes do repertório discente, tensão que Sibilia (2012) já situava entre a escola e a cultura digital.

Quanto aos objetivos, pode-se afirmar que foram alcançados: os núcleos de sentido foram mapeados por polo; o conjunto das respostas foi consolidado em um sistema categorial e quantificado; convergências, ênfases regionais e silêncios foram identificados; e o conceito-síntese emergente foi formulado e cotejado com a literatura de referência. Esse resultado não dispensa, porém, as cautelas próprias do método. O *corpus*

provém de exportações de fórum, sujeitas a ruído de formatação e a variação na profundidade das respostas; a fronteira entre resposta conceitual e comentário entre pares envolve juízo interpretativo; e a codificação por indicadores lexicais, ainda que ancorada em leitura qualitativa, pode subestimar sentidos implícitos. Uma sugestão para estudos futuros é a verificação da confiabilidade por dupla codificação, com índice de concordância entre juízes e a ampliação do recorte para outros cursos e instituições.

Considerações finais

A análise de 333 respostas conceituais de dez polos permitiu extrair um conceito de cultura digital empiricamente fundamentado na percepção discente e, sobretudo, mapear o que essa percepção silencia. O achado mais distintivo não é a robustez das camadas tecnológica e comunicacional, que já era esperada, mas o recuo da leitura antropológica: um *silêncio antropológico* que, à luz de Geertz (2019), corresponde justamente àquilo que separa uma definição instrumental de uma definição de cultura no sentido forte. Identificá-lo é a principal contribuição do estudo ao debate sobre formação docente.

Para além do diagnóstico, a investigação oferece à formação de professores um mapa de lacunas e oportunidades sobre o qual é possível, deliberadamente, atuar. Os três deslocamentos indicados na discussão dos achados, isto é, do instrumento ao modo de vida, do consumo à autoria e da facilidade à criticidade, traduzem-se em direções concretas para o currículo e para a prática formativa dos licenciandos. Há, ainda, um ganho de coerência interna que reforça o argumento: parte dos próprios estudantes mobilizou, espontaneamente, autores da cibercultura, o que ancora empiricamente o quadro teórico adotado e sugere que o referencial não é externo ao *corpus*, mas em parte emerge dele.

Mais do que descrever como um grupo de licenciandos concebe a cultura digital, o estudo evidencia em que a formação docente precisa avançar para que esses futuros professores não venham a reproduzir, em sua prática docente, uma leitura empobrecida, restrita ao instrumental, de um fenômeno que é, em sua plenitude, antropológico, crítico e profundamente transformador. É nesse encadeamento entre diagnóstico conceitual e proposição formativa que reside a relevância da investigação.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. A. Reto e A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de R. V. Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de B. Prado Jr. e A. A. Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- KENSKI, V. M. Cultura digital. In: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 139-144.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.
- LEMOES, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de C. I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- NONATO, E. R. S. Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 538-558, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147126>. Acesso em 15 ago.2020
- NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. In: FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 141-172.
- NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8309>. Acesso em 20 out.2022
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Procedimentos éticos

A investigação que integra um projeto que propõe a criação de uma metodologia de ensino para uso de um Laboratório Remoto em AVA, foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNEB), em conformidade com a Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 40978720.9.0000.0057 e o Parecer Consubstanciado n.º

4.540.027. Os participantes foram informados dos objetivos do estudo e consentiram com a utilização de suas respostas. Para preservar o anonimato, os nomes dos participantes foram suprimidos e os polos foram codificados (P1 a P10), de modo que os excertos *verbatim* são identificados apenas por esse código, preservando-se a literalidade da escrita, inclusive eventuais desvios ortográficos do original.

Submissão: 28/06/2026. **Aprovação:** 27/08/2026. **Publicação:** 31/08/2026.