



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE LINGUÍSTICA APLICADA**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**ROSEKEYLA DE ARAÚJO COSTA**

**LETRAMENTO DIGITAL NA BNCC: ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS E  
HABILIDADES NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO  
MÉDIO**



**FORTALEZA - CEARÁ**

**2021**

ROSEKEYLA DE ARAÚJO COSTA

LETRAMENTO DIGITAL NA BNCC: UM ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS E  
HABILIDADES NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem, Ensino e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Liberato Arruda Hissa

FORTALEZA - CEARÁ

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas**

Costa, Rosekeyla de Araujo.

Letramento digital na BNCC: um estudo das competências e habilidades no componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio [recurso eletrônico] / Rosekeyla de Araujo Costa. - 2021.  
131 f. : il.

Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de Pós-graduação Em Linguística Aplicada - Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Debora Liberato Arruda Hissa.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Letramento Digital. 3. Multiletramentos. 4. Novos Letramentos. I. Título.


ROSEKEYLA DE ARAÚJO COSTA

LETRAMENTO DIGITAL NA BNCC: UM ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS E  
HABILIDADES NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem, Ensino e Tecnologia.

Aprovada em: 03 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



**Prof. Dra. Débora Liberato Arruda Hissa (Orientadora)**  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



**Prof. Dra. Ana Maria Pereira Lima**  
Universidade Estadual do Ceará – UECE/FAFIDAM



**Prof. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo**  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

A minha mãe, **Socorro Araújo** (*in memoriam*),  
por todo amor, zelo e exemplos de luta.

A minha irmã, **Roseanne de Araújo Costa  
Moreira** (*in memoriam*), que confiou a mim,  
também, a doce missão de zelar e amar seus  
filhos como meus.

Aos meus filhos, **João** e **Alice**, todo esforço  
por vocês.

## AGRADECIMENTOS

A *Deus* por toda iluminação e força concedidas para a realização deste trabalho.

A minha mãe, *Maria do Socorro de Araújo Costa (in memoriam)*, por todo amor concedido, por todo esforço para garantir a minha educação e por me considerar digna de orgulho.

As minhas irmãs, *Rosekelly Araújo Costa* e *Roseanne de Araújo Costa Moreira (in memoriam)*, por todo amor, por todo apoio e por me considerarem exemplo a ser seguido.

Aos meus filhos, *João Otacílio Costa Negreiros* e *Alice Costa Negreiros*, por todo amor e carinho, saibam que é por vocês que procuro crescer e vencer. Compreendam que este trabalho é um exemplo de que o estudo é uma forma de concretizar seus sonhos.

Ao meu esposo, *Marlos Negreiros de Souza*, por todo companheirismo e por sempre apoiar todas as minhas escolhas.

Aos meus sobrinhos, *João Neto*, *Maria Catarina* e *Maria Clara*, por renovarem o amor, o carinho e o zelo.

Aos meus cunhados *Otávio Kerensky Rufino Moreira* e *José Miguel Sanchez Curto*, por amarem e honrarem suas famílias.

A minha cunhada, *Marta Regina Lima*, a minha prima *Raquel Anne Forte Nogueira* e a minha tia *Sandra Maria Araújo* por serem meu porto seguro nesse ano de tantas perdas.

Aos meus familiares que não estão mais presentes fisicamente, mas suas presenças permanecem vivas em meu coração.

A minha orientadora de mestrado *Débora Liberato Arruda Hissa*, pela generosidade ao compartilhar seu conhecimento, por toda paciência, pelo apoio demonstrado nos momentos mais difíceis, enfim, por ter sido bem mais do que orientadora.

A professora *Dra. Maria Eduarda Gonçalves*, por incentivar e guiar mulheres à realização dos seus sonhos.

A minha companheira de mestrado *Nágila Oliveira de Sousa*, por toda troca de conhecimento, por ser calma diante da minha aflição, por toda doçura e amor dedicados aos meus filhos.

Aos meus colegas do mestrado, em especial *Renata Chaves*, *Ana Maria Azevedo* e *Débora Leite*, por toda troca relevante de conhecimentos, por toda atenção e carinho nos momentos mais difíceis.

Aos professores *Dr. Valdinar Custódio* e *Dra. Nukácia Meyra*, por todas as contribuições concedidas na ocasião de composição de minha banca de Qualificação.

Às professoras *Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo*, *Dra. Ana Maria Lima Pereira* e *Dra.*

*Antonia Dilamar Araújo* por aceitarem o convite de participar da minha banca de defesa, fornecendo contribuições tão fundamentais ao refinamento desta pesquisa.

Ao **PosLA** e a todos os *professores do Mestrado*, pelas contribuições concedidas a minha formação acadêmica.

Ao *grupo de pesquisa LENT*, pelos conhecimentos compartilhados, por todas as discussões que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

À *Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC)* por conceder o afastamento de minhas atividades para estudo e conclusão desta pesquisa.

À *Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP)* por acreditar na viabilidade desta pesquisa e pelo investimento financeiro.

À *equipe pedagógica da EEM José Leopoldino da Silva Filho* por todo apoio e compreensão concedidos durante a produção de minha pesquisa.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

(Paulo Freire)



## RESUMO

O foco principal deste trabalho é investigar as concepções de letramento digital apresentadas no componente curricular Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, à luz das teorias dos multiletramentos, dos novos letramentos e da pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996). Para tanto, fundamentamo-nos, principalmente, nas premissas dos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), em que está inserido o letramento digital, que reconhece a necessidade de desenvolvimento de uma nova postura, denominada novo *ethos*, para lidar com as novas tecnologias. Com o propósito de investigarmos como a BNCC retratou a cultura digital e este novo *ethos* na etapa do Ensino Médio, elaboramos uma análise em torno competências e das habilidades para averiguarmos as concepções de letramento digital nesse documento. Antes de analisarmos as competências e as habilidades, investigamos a relação de outros elementos composicionais da base, como os campos de atuação e os eixos de integração, a partir da pedagogia dos multiletramentos – no que se refere aos três eixos norteadores “o que”, o “por que” e o “como”. Para esse propósito, em termos teóricos, além do manifesto da pedagogia dos multiletramentos (1996), nos pautamos em Cope e Kalantzis (2009) e em Pinheiro (2016). Referente ao processo metodológico, realizamos uma pesquisa documental-bibliográfica, de caráter qualitativo. Nossos procedimentos de análise estão ancorados nos fundamentos teórico-metodológicos denominados Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os procedimentos de análise seguiram a seguinte ordem: 1) Pré-análise: estudo do documento a ser analisado e levantamento das questões a serem respondidas; 2) Exploração do material: codificação dos componentes a serem analisados e levantamento de categorias para agrupamento dos dados e 3) Tratamento e interpretação dos dados. Em relação aos resultados, percebemos uma forte relação entre a pedagogia dos multiletramentos e as teorias dos multiletramentos e dos novos letramentos com os enunciados do componente de Língua Portuguesa. Nossos dados nos permitiram identificar, ainda, que a BNCC do Ensino Médio promoveu grande destaque à cultura digital e ao letramento digital. Depois de analisarmos as competências e habilidades selecionadas, identificamos quatro concepções de letramento digital referentes ao componente em análise: 1. Letramento digital quanto à técnica; 2. Letramento digital quanto à aplicação; 3. Letramento digital quanto ao uso; 4. Letramento digital quanto à reflexão. Assim, por meio desse estudo, vimos que o componente Língua Portuguesa do Ensino Médio dialoga com as premissas dos multiletramentos e dos novos letramentos permitindo a ampliação de novas práticas de aprendizagens no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Letramento Digital. Multiletramentos.  
Novos Letramentos.

## ABSTRACT

The main focus of this paper is to investigate the digital literacy concepts proposed in the Portuguese Language curricular component of the High School National Common Curriculum Base (BNCC), in the light of the multiliteracies theories, the new literacies and the multiliteracies pedagogy (GNL, 1996). To this end, we look into the premises of the new literacies (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), where digital literacy is inserted and which recognize the need to develop a new approach to tackle the new technologies, the new ethos. To find out how BNCC portrayed digital culture and this new *ethos* in High School, an analysis of the competences and abilities has been created to verify how digital literacy concepts are dealt with in this document. Yet, prior to analyzing the competences and abilities, the relation of other compositional base elements was investigated with grounds on the multiliteracies pedagogy – namely the fields of action and the integration axes, as they refer to the three guiding axes the "what", the "why" and the "how". In addition to the Manifesto of the Multiliteracies Pedagogy (1996), we drew on Cope and Kalantzis (2009) and on Pinheiro (2016) to build on a theoretical basis. With regards to the methodology, a bibliographic and documentary research was carried out within a qualitative approach. Our analysis procedures are grounded on the theoretical-methodological foundations called Content Analysis (BARDIN, 1977). Such procedures followed the following order: 1) Pre-analysis: study of the document to be analyzed and survey of the questions to be answered; 2) Material exploration: codification of the components to be analyzed and survey of categories for data grouping 3) Data Treatment and interpretation: regarding the results, it has been noticed a strong relationship between the multiliteracies pedagogy, the multiliteracies theories and new literacies with the Portuguese Language component statements. Our data also allowed us to identify that the High School BNCC promoted great emphasis to the digital culture and literacy. After analyzing the selected skills and competencies, four digital literacy concepts were identified as related to the component under analysis: 1. Digital literacy regarding technique; 2. Digital literacy regarding the application; 3. Digital literacy regarding usage; 4. Digital literacy regarding reflection. Thus, with this study, we observed that the High School Portuguese Language component interacts with the multiliteracies and new literacies premises, allowing for the expansion of new learning practices in the school context.

**Keywords:** National Common Curricular Base. Digital Literacy. Multiliteracies. New Literacies.

## LISTA DE QUADROS

|  |            |
|--|------------|
| <b>Quadro 1 - Cronograma Nacional de implementação da BNCC do Ensino Médio....</b>   | <b>17</b>  |
| <b>Quadro 2 - Mentalidade “físico-industrial” e “pós-industrial”.....</b>  | <b>37</b>  |
| <b>Quadro 3 - Fases do Letramento Computacional.....</b>   | <b>64</b>  |
| <b>Quadro 4 - Parâmetros para a organização/progressão curricular.....</b>   | <b>91</b>  |
| <b>Quadro 5 - Blocos de conteúdos dos PCNs e eixos de integração da BNCC .....</b>   | <b>92</b>  |
| <b>Quadro 6 - Apresentação das habilidades para análise .....</b>  | <b>106</b> |
| <b>Quadro 7 - Habilidade 12, das competências específicas 1 e 7, e habilidade 18, da competência específica 7, referentes a todos os campos de atuação social.....</b> | <b>106</b> |
| <b>Quadro 8 - Habilidade 21, da competência específica 1, referente ao campo da vida pessoal .....</b>   | <b>108</b> |
| <b>Quadro 9 - Habilidade 23, das competências específicas 1 e 7, referente ao campo de atuação na vida pública .....</b>   | <b>108</b> |
| <b>Quadro 10 - Habilidade 35, da competência específica 7, referente ao campo das práticas de estudo e pesquisa .....</b>  | <b>109</b> |
| <b>Quadro 11 - Habilidades 39 e 43, da competência específica 7, referente ao campo jornalístico-midiático .....</b>   | <b>110</b> |
| <b>Quadro 12 - Habilidade 53, da competência específica 1, referente ao campo artístico literário .....</b>  | <b>111</b> |
| <b>Quadro 13 - Categorias de LD nas habilidades que compõem a amostragem de análise.....</b>   | <b>112</b> |
| <b>Quadro 14 - Habilidade 21, da competência específica 1, referente ao campo da vida pessoal .....</b>  | <b>115</b> |
| <b>Quadro 15 - Autores da BNCC: componente de Língua Portuguesa do Ensino Médio.....</b>   | <b>118</b> |
| <b>Quadro 16 - Quadro síntese das concepções de LD encontradas na BNCC do Ensino Médio.....</b>  | <b>124</b> |

## SUMÁRIO

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>14</b>  |
| <b>2</b>   | <b>MULTILETRAMENTOS E NOVOS LETRAMENTOS: PREMISSAS, HISTÓRICO E PARADIGMA.....</b>                | <b>23</b>  |
| <b>2.1</b> | <b>A pedagogia dos multiletramentos: novos tempos, novas necessidades, novas propostas? .....</b> | <b>23</b>  |
| 2.1.1      | Descrição da pedagogia dos multiletramentos.....  | 29         |
| <b>2.2</b> | <b>Novos letramentos: novo ethos, novos gêneros .....</b>   | <b>34</b>  |
| <b>2.3</b> | <b>Multi e novos letramentos em diretrizes curriculares .....</b>                                 | <b>39</b>  |
| <b>2.4</b> | <b>Novos letramentos na BNCC: possibilidades de novas práticas e novo ethos ....</b>              | <b>47</b>  |
| <b>3</b>   | <b>LETRAMENTO DIGITAL .....</b>   | <b>51</b>  |
| <b>3.1</b> | <b>A (ciber)cultura na educação: letramento e inclusão .....</b>                                  | <b>51</b>  |
| <b>3.2</b> | <b>Letramento digital: premissas, de saíões e possibilidades para o ensino .....</b>              | <b>61</b>  |
| <b>3.3</b> | <b>Letramento digital e webcurrículo: um convite à integração.....</b>                            | <b>67</b>  |
| 3.3.1      | Currículo: principais concepções .....  | 68         |
| 3.3.2      | Webcurrículo: tecnologia e ensino .....   | 71         |
| <b>4</b>   | <b>METODOLOGIA.....</b>   | <b>76</b>  |
| <b>4.1</b> | <b>Caráter da pesquisa analítico-descritiva .....</b>   | <b>76</b>  |
| <b>4.2</b> | <b>Procedimentos analíticos .....</b>   | <b>77</b>  |
| 4.2.1      | A Base Nacional Comum Curricular: descrição do material de análise .....                          | 81         |
| 4.2.2      | O componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio: descrição do eixo de análise.....              | 83         |
| <b>5</b>   | <b>ANÁLISE DA BNCC: FOCO NO LETRAMENTO DIGITAL .....</b>  | <b>85</b>  |
| <b>5.1</b> | <b>Área de linguagem e suas tecnologias: letramento digital na etapa do ensino médio.....</b>     | <b>86</b>  |
| 5.1.1      | Campos de atuação .....   | 89         |
| 5.1.2      | Práticas de linguagem/dimensões .....   | 92         |
| 5.1.3      | Competências do componente de língua portuguesa .....   | 98         |
| 5.1.4      | Habilidades do componente de língua portuguesa .....  | 103        |
| <b>5.2</b> | <b>Análise dos dados: perspectivas de letramento encontradas na BNCC .....</b>                    | <b>112</b> |
| 5.2.1      | Propostas de categorias de LD .....   | 114        |
| 5.2.2      | Identidades discentes e docentes na BNCC .....  | 119        |
| 5.2.3      | Proposta de webcurrículo .....  | 122        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 5.2.4    | Quadro síntese das concepções de letramento digital..... | 124        |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                        | <b>125</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                 | <b>128</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A partir do momento em que a sociedade passa por transformações novas práticas surgem para tentar atender as demandas dessa sociedade. Com o desenvolvimento das tecnologias, ampliaram-se as possibilidades de interação e comunicação entre as pessoas. Dessa maneira surgem discussões sobre a necessidade de incorporar práticas de aprendizagens que compreendem o uso de recursos digitais integradas ao currículo da educação básica. Essa necessidade já foi discutida em documentos oficiais que regulamentam a educação básica e atualmente está pautada em muitas habilidades e competências da Base Nacional.

A Base Nacional Comum Curricular<sup>1</sup> (doravante BNCC) indica as aprendizagens essenciais que os alunos devem adquirir ao longo das etapas da Educação Básica. Ao longo do texto desse documento oficial da educação brasileira, percebemos o destaque que essa diretriz curricular promoveu em torno da cultura digital, das tecnologias digitais e das teorias dos multiletramentos e dos novos letramentos.

Por ser um documento de cunho normativo a ser adotado nas escolas públicas e particulares a partir de 2020, o estudo da BNCC é de fundamental importância para minha prática docente, uma vez que exerço a função de professora de Língua Portuguesa do ensino médio da rede pública de ensino do estado do Ceará.

Já como aluna do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA – UECE), cursei a disciplina de Tecnologia e Multiletramentos. Nessa disciplina, pude estudar e compreender melhor sobre as novas tecnologias; os Novos Estudos de Letramentos (SOARES, 1996; STREET, 2000, 2014; GEE, 2008), e os novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; BUZATO, 2009) em que se insere o letramento digital; e a Pedagogia dos Multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009; PINHEIRO, 2016). Assim, despertei o interesse de me aprofundar nesses assuntos em função de sua pertinência teórico-metodológica para a BNCC.

Ainda no mestrado, comecei a participar do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (Lent), e lá me aprofundei nos estudos sobre Letramento Digital (ARAÚJO; DIEB, 2009; MOITA LOPES, 2010; COSCARELLI; RIBEIRO, 2011; ARAÚJO; PINHEIRO 2014; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Em função das discussões promovidas no grupo de pesquisa, percebi que a BNCC apresentou uma gama de competências específicas que demandam o letramento digital tanto por parte dos professores

---

<sup>1</sup> Em 2018, ocorreu a homologação da BNCC do Ensino Médio.

como por parte dos alunos. Para termos uma noção da relevância dada pela BNCC a aspectos que envolvem o uso da tecnologia, das dez competências gerais<sup>2</sup> da educação básica, quatro delas<sup>3</sup> fazem referência ao Letramento Digital. Já no que se refere às competências específicas da área Linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, duas delas<sup>4</sup> também se referem ao Letramento Digital.

Entendemos que esta relevância se deva às constantes mudanças da sociedade, em grande parte causadas pelo avanço da tecnologia e pela inserção de materiais didáticos que utilizam como suporte a rede e os vários gêneros presentes no ambiente digital. Tal relevância se mostra na BNCC como forma de tentar atender às demandas da sociedade ao demonstrar preocupações com essas transformações, pois, segundo o próprio texto da BNCC, é necessário preparar o jovem para as constantes mudanças e para o mercado de trabalho, já que “grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais.” (BRASIL, 2018, p.473).

A partir desse destaque dado à cultura digital, parece-nos que houve o discurso generalizado, revelado em muitos artigos e pesquisas estudados (PRENSKY, 2001; COSCARELLI, 2005; XAVIER, 2011), o qual afirma que os professores não possuem letramento digital, enquanto os alunos, por serem jovens e demonstrarem interesse pelas tecnologias, apresentam esse letramento de forma quase intrínseca. Acontece que, tanto por minha prática docente como por minha participação no Lent, sabemos de várias pesquisas (em andamento e já publicadas, como as de ASSUNÇÃO, 2014; SANTOS, 2015; FERNANDES, 2016; MORAIS, 2016; SANTOS, 2016) sobre atividades que envolvem tecnologias

---

<sup>2</sup> A BNCC primeiramente apresenta dez competências gerais da educação básica. O documento apresenta em seguida as competências para cada área de ensino.

<sup>3</sup> Competência Gerais 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; 4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

<sup>4</sup> Competência Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio: 1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo; 7 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.



desenvolvidas por professores da rede pública e aplicada (com êxito) em sala de aula. Basta que façamos uma busca nos repositórios de grandes instituições de ensino que trabalhem com pesquisa que envolvem o uso de tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa para que tenhamos um recorte acadêmico do número expressivo de pesquisas que demandam letramento digital feitas por professores e, com isso, possamos afirmar que atualmente muitos docentes possuem o letramento digital e já o praticam em sala de aula de maneira natural. Por outro lado, também não adotamos a máxima generalizante de que os alunos apresentam um vasto conhecimento das mídias e das redes, como muitos artigos e pesquisas (PRENSKY, 2001; COSCARELLI, 2005; XAVIER, 2011) parecem sugerir, assim como o faz a BNCC.

Diante disso, outras inquietações surgiram. A forma que os professores trabalharão com esse letramento digital em sala de aula a partir das diretrizes norteadoras da BNCC. A maneira como se apresentará esse conteúdo didático nos futuros livros destinados ao trabalho na escola que, segundo a proposta da BNCC, deve priorizar as práticas sociais. Que práticas sociais e a quais alunos a BNCC se refere ao parecer sugerir que todos (ou pelo menos aqueles implicados no texto das habilidades e competências) sejam “nativos digitais”<sup>5</sup>.

A própria Base não traz conceitos claros para seus leitores sobre esses novos estudos de letramentos, como pode ser visualizado numa nota de rodapé que define práticas de multiletramentos como “as práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses” (BRASIL, 2018. p. 487). Por esta nota de rodapé, vemos que a BNCC ressalta tanto o letramento como os multiletramentos, porém não fica clara a diferença entre os termos, tendo em vista que letramento também é definido como prática social da leitura e da escrita

Além dessas questões também observamos que na BNCC, há termos que não são comuns ao cotidiano do docente e do discente. Termos que se referem a novos gêneros (mashup, vlog, political remix, etc.) e habilidades (curar, taguear, remidiar<sup>6</sup>, etc.) são apresentados sem uma mínima contextualização/explicação que torne mais acessível para docentes e gestores a compreensão desses termos. Há vários pontos do documento que são passíveis de dúvidas e inquietações. Por exemplo, a forma como serão abordados os conteúdos comuns, que todas as escolas devem atender para garantir um ensino com

---

<sup>5</sup> Segundo Dudeney, Hockly, Pegrum (2016), há uma crença difusa de que a geração mais jovem é mais competente tecnologicamente que as gerações anteriores, contudo estudos empíricos demonstram que isso não passa de um mito. Ampliaremos esta discussão na seção de fundamentação teórica.

<sup>6</sup> Pela nota de rodapé apresentada, acreditamos que o termo remidiar pode nos remeter ao que Marcuschi (2010) denomina como retextualizar. A diferença é que o termo remidiar refere-se à migração entre mídias. Ampliaremos esta discussão sobre retextualização na seção de fundamentação teórica.

igualdade e equidade; e a parte diversificada dos conteúdos que, segundo os elaboradores, garantirá a regionalidade e diversidade local não estão claras, assim como não fica clara a maneira que o global incidirá sobre o local, contudo.

Como já afirmamos, esse documento é de cunho normativo e objetiva promover uma educação com igualdade e equidade. A implantação<sup>7</sup> desse documento segue diferentes prazos até ser totalmente adotado em toda a rede de ensino no Brasil, conforme podemos visualizar no quadro a seguir.

### **Quadro 1 – Cronograma Nacional de implementação da BNCC do Ensino Médio**

| ANO:           | AÇÕES REALIZADAS:   |
|----------------|---|
| 2017           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• publicação da Lei 13.415 que estabelece o Novo Ensino Médio</li> <li>• homologação da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental</li> </ul>  |
| 2018           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• homologação da BNCC para Ensino Médio</li> </ul>   |
| 2018 -<br>2019 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• homologação dos referenciais curriculares das redes para Educação Infantil e Ensino Fundamental alinhados à BNCC</li> </ul>  |
| 2019           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• chegada dos livros PNLD – EF</li> </ul>  |
| 2019 -<br>2020 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• formação introdutória aos professores sobre os referenciais das redes recém homologados</li> <li>• revisão dos Projetos Pedagógicos dos estabelecimentos de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental</li> <li>• realização das escolas-piloto para o Novo Ensino Médio</li> <li>• homologação dos currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas redes municipais com sistema de educação</li> </ul> |
| 2020 -<br>2021 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• homologação dos referenciais curriculares das redes para Ensino Médio</li> <li>• estabelecimento das regulamentações estaduais para oferta do Novo Ensino Médio</li> <li>• estabelecimento do cronograma e funcionamento para o novo SAEB e novo ENEM em função da BNCC e do Novo Ensino Médio</li> </ul>  |
| 2021           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• chegada dos livros do PNLD EM – projeto de vida alinhados à BNCC e ao Novo Ensino Médio</li> </ul>   |
| 2021 -<br>2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• chegada dos livros do PNLD EM – áreas do conhecimento alinhados à BNCC e ao Novo EM</li> <li>• chegada dos livros do PNLD de Educação Infantil alinhados à versão final da BNCC</li> <li>• início da realização do novo SAEB</li> <li>• começa a valer a carga horária de 3000 horas no Ensino Médio para todos os alunos ingressantes</li> </ul>  |
| 2024           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• início da realização do novo ENEM</li> </ul>   |
| Após<br>2025   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• início do processo de revisão da BNCC a partir das informações da implementação nas redes de ensino</li> </ul>   |

Fonte: [www.observatorio.movimentopelabase.org.br](http://www.observatorio.movimentopelabase.org.br)

<sup>7</sup> O cronograma apresentado já considerou o contexto da pandemia do novo Coronavírus, que afetou, em 2020, de forma significativa, os sistemas de ensino no Brasil, particularmente a educação pública.

Pelas recentes pesquisas (HISSA; SOUSA, 2020; SOUSA, 2021) e por nossos estudos, sabemos que esse documento apresenta estreita relação com pedagogia dos multiletramentos, elaborada por um grupo de estudiosos denominado Grupo Nova Londres (GNL), pois, dentre outros aspectos, a BNCC do ensino médio indica que o estudante deva mobilizar seus conhecimentos e suas habilidades para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Esse aspecto se relaciona com a pedagogia proposta pelo GNL, que defende o ensino voltado para projetos que valorizem três dimensões: vidas públicas (cidadania); vidas profissionais e vidas privadas. (GNL, 1996).

Outro ponto comum entre a base e a pedagogia dos multiletramentos é o interesse pelo o avanço das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). A Pedagogia dos multiletramentos foi proposta mediante o conceito de *design*, compreendido pelo GNL (1996) como convenções de significados que, ao serem utilizados nas práticas sociais, constituem novas formas de significados, esse processo se dá pela inter-relação de três componentes básicos: *available designs*, *desining* e *redesigned*<sup>8</sup>.

Após uma leitura mais aprofundada da BNCC, reconhecida pela pesquisa de Sousa como gênero diretriz curricular (SOUSA, 2021), direcionamos nosso estudo para a maneira como esse documento identifica e compreende as concepções de letramento digital. Para tal, consideramos elementos pertinentes aos multiletramentos, aos letramentos digitais e aos novos letramentos apresentadas na base do Ensino Médio. No componente de Língua Portuguesa nos deparamos com a indicação de trabalhos voltados a estimular “experiências significativas com ‘práticas de linguagem’ em diferentes mídias (impressa, digital, analógica)” (BRASIL, 2017, p. 477).

Assim nossa pesquisa apresenta a seguinte questão geral: Qual(is) a concepção(ões) de letramento digital é/são desenvolvida(s) na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio na área de Linguagens e suas tecnologias no componente de Língua Portuguesa? Conforme esse questionamento temos como questões específicas: I. Quais as concepções de letramento digital são apresentadas no texto da BNCC do Ensino Médio? II. Como o letramento digital é concebido nas habilidades e competências da BNCC do Ensino Médio no componente de Língua Portuguesa? III. De que forma a pedagogia dos multiletramentos se revela nas habilidades e competências do componente de Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Médio?

---

<sup>8</sup> Consideraremos, nesse projeto, respectivamente, “design disponível”, “processo de design” e “novo design”.

Ao nos inquietarmos com a relevância concedida ao letramento digital pela BNCC, buscamos, à luz das teorias dos multiletramentos, dos novos letramentos e da pedagogia dos multiletramentos, uma bibliografia que retratasse os estudos acerca dessas teorias mais próximas ao nosso contexto. Sobre essa questão, destacamos as obras de Rojo e Moura (2012); Rojo (2013); Barbosa e Rojo (2015); Pinheiro (2015; 2016); Street (2014); Lankshear e Knobel (2007) e Gee (2008), recorreremos, também, ao texto seminal *A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais* (1996) produzido pelo Grupo Nova Londres (GNL) para nos aprofundarmos em relação a pedagogia dos multiletramentos<sup>9</sup>.

Esta pesquisa apresenta interesses com questões relacionadas ao uso da linguagem e à formação progressiva de professores. Nossa sustentação teórica está baseada nos estudos realizados pelo Grupo Nova Londres (1996) sobre a pedagogia dos multiletramentos, que foi elaborada a partir da inquietação de um grupo de pesquisadores, sobre os resultados educacionais que não evoluíam, que busca responder a dois aspectos já emergentes à época: a multiplicidade cultural e a multiplicidade de textos multissemióticos, ambos evidenciados e potencializados pelo avanço das novas tecnologias.

Pinheiro (2016) propõe uma revisão da pedagogia dos multiletramentos 20 anos após a publicação do manifesto do GNL. O autor analisa cada componente proposto nessa pedagogia levando em conta o contexto das práticas pedagógicas da época, que consideramos pertinentes para a época atual. Julgamos os textos de Pinheiro importante para nossa pesquisa, pois o referido autor apresenta seus estudos fazendo referência direta ao texto seminal da pedagogia dos multiletramentos, o que não acontece comumente nos artigos e livros estudados. Silva (2016) também apresenta em seu estudo as principais proposições metodológicas da pedagogia dos multiletramentos e se alicerça, de maneira didática, nas ideias propostas pelo GNL, a partir da exposição de algumas pesquisas realizadas no âmbito nacional.

Como já afirmamos, a BNCC apresenta competências que fazem referência ao letramento digital, porém, antes de chegarmos a tal discussão, consideramos pertinente fazer um percurso histórico sobre discussões pertinentes anteriores a esse conceito, já que a pedagogia de multiletramentos, assim como os novos letramentos se propõe a trazer uma perspectiva conceitual sobre os estudos de letramentos, diferente dos letramentos tradicionais (GNL, 1996, p. 4).

---

<sup>9</sup> Retomaremos na seção da fundamentação teórica as questões básicas aqui apresentadas, uma vez que são questões pertinentes para continuidade deste trabalho.

No Brasil, Soares (1996), ao diferenciar os termos Alfabetização e Letramento, deu o “ponta pé inicial” que estimulou outras pesquisas que passaram a considerar o contexto social como parte do processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita. Rojo (2001) discute sobre as principais proposições dos Novos Estudos do Letramento, como os modelos de letramento, e sobre o letramento escolar, considerado, ainda, privilegiado. Para Street (2003), antropólogo britânico e, grande estudioso e divulgador dessa teoria o letramento é uma prática social e política. Street defende o emprego desse termo sempre no plural, letramentos.

Terra (2013) propõe, em seu trabalho, uma retrospectiva do estudo dos letramentos e problematiza questões pertinentes ao tema. A autora propõe uma reflexão sobre a divisão dicotômica entre as modalidades fala e escrita, assim como sobre os fenômenos letramento e escolarização. Ainda sobre essa temática, consideramos, também, pertinentes os estudos de Beviláqua (2013) que, ao longo de seu artigo, expõe confluências e divergências referentes aos novos letramentos e aos multiletramentos. Conforme a estudiosa, embora ambas as teorias tenham o letramento como objeto de estudo, os multiletramentos apresenta um enquadramento teórico diferencial, sob o conceito-chave de *design*.

Também ressaltamos nessa trajetória os estudos de Freire (1967) que defende a educação crítica como maneira de emancipação do sujeito. Já Gee (2003, 2008) e Buzato (2009) acreditam que uma postura crítica do sujeito diante das aprendizagens pode transformar a educação, como pode problematizar relações de poder. Lankshear e Knobel (2007) expõem suas pesquisas em torno dos novos letramentos. Para os estudiosos, a novidade está focada no surgimento de uma nova mentalidade, denominada novo *ethos*, que o sujeito deve exercer diante da *web 2.0*. A partir desse novo *ethos*, espera-se que o usuário apresente uma postura crítica, interativa, colaborativa e autoral diante de textos que circulam no meio digital. Baseados nesses autores, Rojo e Moura (2019) reconhecem que os recursos digitais abriram espaço para novas formas de textos, cada vez mais multimodais/multissemióticos. É mais imprescindível que os alunos encontrem na escola as possibilidades para realizar atividades mediadas pelas tecnologias.

Dentro da área dos novos letramentos, insere-se o letramento digital, perspectiva teórica que consideramos importante para realização da nossa pesquisa. Magnabosco (2009) apresenta, em seu artigo, discussões sobre os conceitos de letramento e multiletramentos. O referido autor confirma nossa ideia de que os elaboradores da BNCC tomam como premissa para a concepção do documento a pedagogia dos multiletramentos. O pesquisador

conclui seu trabalho analisando como os “gêneros digitais”<sup>10</sup> também podem auxiliar, de maneira crítica, o processo de leitura e escrita dentro do ambiente escolar. Moita Lopes (2010) discute como o letramento digital contribui com lugares de ativismo político construindo um mundo de ações sociais, para o linguista nas redes sociais “os participantes têm colaborado na construção de sub-políticas, por meio das quais os indivíduos têm anunciado os temas que têm feito ultrapassar dogmas e narrativas cristalizados”. (MOITA LOPES, 2010, p. 400).

Já Araújo e Pinheiro (2014) apresentam-nos como surgiu o termo Letramento Digital, sua evolução e suas concepções, além de pesquisas da área. Rabello e Haguenaer (2014) discutem o uso de tecnologias na escola e a formação dos professores para lidar com essas novas ferramentas digitais. Em outro artigo, Pinheiro (2018) tenta identificar práticas de letramentos adquiridas pelos estudantes em aulas de Língua Portuguesa usando ferramentas digitais – como jogos digitais – a autora defende, na sua pesquisa, o quanto é importante estimular que seja ampliado o letramento digital dos discentes, “e não somente o uso as tecnologias digitais para ampliação do letramento escolar”. (PINHEIRO 2018, p. 619).

O artigo de Soares e Rosa (2018) promove uma discussão sobre as propostas da BNCC relacionadas aos multiletramentos para Língua Portuguesa relacionadas à cultura digital. Consideramos de extrema importância para nossa pesquisa a investigação a respeito de um discurso de ensino voltado à cultura digital, promovida pelas autoras, contudo as mesmas questionam-se sobre uma maneira pelo qual se chega à inovação da educação. Lima-Neto e Santiago (2019)<sup>11</sup>, também, apresentam considerações acerca dos multiletramentos na BNCC, levando-nos à reflexão sobre o que é preciso mudar no atual contexto escolar para que as propostas da BNCC ocorram de fato.

Os estudos de Hissa, Silva e Valentim (2019), propõem reflexões que correlacionam o letramento digital e as conjecturas da Base Nacional do Ensino Médio no componente de Língua Portuguesa com a finalidade de compreender como as concepções de letramento digital se revelam nesse documento. Por fim, os estudos de Hissa, Sousa e Costa (2020) abordam possíveis interfaces entre o letramento digital e a Linguística Aplicada. As autoras discutem os principais conceitos e concepções a partir da articulação desses conceitos com práticas que demandam o letramento digital.

---

<sup>10</sup> Nesta dissertação, adotaremos o termo gêneros do ambiente virtual.

<sup>11</sup> Artigo discutido durante o minicurso “Multiletramentos na BNCC – desafios e entraves”, ministrado pela Profa Dra. Ana Maria Pereira Lima, organizado pelo Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (ESPELP) da UECE, evento ocorrido em 28/09/2019.

Ressaltarmos a importância dos resultados desses trabalhos, citados no parágrafo anterior, para realização de nossa pesquisa, pois, como já dito, a BNCC traz em seu texto forte relação com as concepções de multiletramentos, novos letramentos e letramento digital discutidas nos artigos e trabalhos estudados. Dessa forma, o objetivo principal do nosso estudo é identificar e analisar a(s) concepção(ões) de letramento digital desenvolvida(s), a partir habilidades referentes às competências gerais 1 e 7, na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio na área de Linguagens e suas tecnologias no componente de Língua Portuguesa, mais especificamente, pretendemos: I) analisar como são apresentadas as concepções de letramento digital no texto da BNCC do Ensino Médio; II) investigar como o letramento digital é concebido nas habilidades e competências da BNCC do Ensino Médio no componente de Língua Portuguesa; III) identificar de que maneira a pedagogia dos multiletramentos se revela nas habilidades e competências do componente de Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Médio.

Para abordarmos os conceitos de letramento digital revelados na BNCC, dividimos esta pesquisa em cinco seções. Na segunda seção, discutimos os paradigmas dos multiletramentos e dos novos letramentos. Na terceira seção, apresentamos questões em torno do conceito e premissas do letramento digital e da cibercultura. Na quarta seção, explanamos sobre o percurso metodológico realizado em nosso trabalho, além de apresentarmos nosso objeto de estudo. Na quinta e última seção, analisamos e identificamos as concepções de letramento digital no componente de Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Médio.

Muitos trabalhos foram realizados considerando esses conceitos, alguns ligados a outras áreas de conhecimento; outros relacionada a outras etapas de ensino, como ensino fundamental ou ensino acadêmico. Por ser professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, nossa pesquisa tenta atender a demanda nessa etapa de ensino – já que a homologação da BNCC dessa etapa do ensino ocorreu recentemente – relativo à área de Linguagens e suas tecnologias no componente de Língua Portuguesa. Sob a alegação de que as pesquisas tem como objetivo servir à sociedade, a relevância desta pesquisa consiste na possibilidade de compreendermos a Base Nacional Comum Curricular de uma forma mais substancial para que o professor tenha possibilidades de trabalhar seus aspectos em sala de aula.

## **2 MULTILETRAMENTOS E NOVOS LETRAMENTOS: PREMISSAS, HISTÓRICO E PARADIGMAS**

Nesta seção, discutiremos dois conceitos centrais para nossa pesquisa: os multiletramentos e os novos letramentos. Nossa intenção é trilhar um caminho que nos possibilite compreender as principais premissas que envolvem estes estudos, bem como avaliar a necessidade de (re)significar o termo letramentos para o contexto atual. Esse é o primeiro passo para construirmos um procedimento de análise necessário à discussão dos dados.

Primeiramente, conduziremos nossa pesquisa à discussão em torno do termo multiletramentos apresentado e discutido pelo Grupo Nova Londres (doravante GNL)<sup>12</sup>. Em seguida, discutiremos, diante das novas necessidades exigidas pela sociedade, pelo mercado de trabalho, a nova demanda por uma postura do sujeito em lidar com a produção e com o consumo de novas tecnologias e de novos gêneros no ambiente digital.

Nosso objetivo é compreender como as ideias propostas pelas concepções dos multiletramentos e dos novos letramentos influenciaram debates sobre a necessidade de reformulação do currículo escolar brasileiro. Dessa forma encerraremos esta seção com uma breve apresentação sobre diretrizes curriculares que já embasaram nosso currículo escolar até a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que direcionará o novo currículo escolar brasileiro.

### **2.1 A pedagogia dos multiletramentos: novos tempos, novas necessidades, novas propostas?**

O desenvolvimento da globalização e o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) implicaram mudanças nos âmbitos profissional, pessoal e cívico. Essas mudanças indicam um novo caminho a ser seguido, inclusive, em termos de ensino e aprendizagem, pois as necessidades de nossos alunos, também, passaram por alterações. É necessário compreender como nossa sociedade cultural e linguisticamente diversificada lida, cada vez mais, com a “crescente variedade de formas de texto associada às tecnologias de informação e multimídia”. (GNL, 1996, p.1). Dessa forma, tornou-se essencial

---

<sup>12</sup> O Grupo Nova Londres foi composto pelos estudiosos: Mary Kalantzis, Bill Cope, Courtney Cazden, Allan Luke, Carmen Luke, Norman Fairclough, Jim Gee, Martin Nakata, Charles Elliot, Gunther Kress, Sara Michaels que se reuniram em Nova Londres em Connecticut para discussões sobre letramentos.



discutir uma nova pedagogia que resultasse em novas práticas de ensino e aprendizagem que pudessem alcançar as atuais demandas de nossos jovens.

Dentro desse contexto de discussões, um grupo de dez estudiosos, conhecido como Grupo Nova Londres se reuniu pela primeira vez em 1994 com o objetivo de debater o estado de pedagogia dos letramentos em função das disparidades das oportunidades de futuro (pessoal, profissional e social) que não melhoravam, o que é explicitado pelos autores.

O sentimento predominante de ansiedade é alimentado em parte pela sensação de que, apesar da boa vontade da parte dos educadores, apesar da perícia profissional e apesar das grandes quantias gastas para desenvolver novas abordagens, ainda existem grandes disparidades nas chances de vida – disparidades que hoje estão se ampliando ainda mais (GNL, 1996, p. 2).

Como resultado desses debates e reuniões, o GNL elaborou, em um processo colaborativo, um Manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. A escolha do termo multiletramentos foi motivada, dessa forma, com o intuito de ampliar as discussões em torno do ensino/aprendizagem dos letramentos que compreendessem uma “negociação de multiplicidade de discursos” (GNL, 1996, p.1). A definição de multiletramentos direciona para dois tipos de multiplicidade: a multiplicidade semiótica na composição dos textos os quais essa comunidade utiliza e a multiplicidade cultural da sociedade.

Com o intuito de relacionar a multiplicidade de canais de comunicação, proporcionada pelo advento das novas tecnologias, que permite a construção de novos significados, e a diversidade cultural e linguística, com que os jovens já conviviam devido à conectividade global – lidar com diferentes culturas e línguas se tornou essencial para nossa vida, agora associada à variedade de textos multimodais, o grupo defendia que o ambiente escolar deveria trabalhar os novos letramentos que surgiam, em parte, devido às tecnologias de informação e comunicação, além de englobar em seus currículos a diversidade cultural e linguística de uma sociedade cada vez mais globalizada. Nesse aspecto as ideias do GNL são pioneiras, pois os autores decidiram tratar a diversidade cultural e linguística como forma de diminuir a intolerância e a violência social que poderiam comprometer o futuro social dos estudantes. Além disso, esses jovens já tinham acesso a ferramentas que promoviam textos multimodais e multissemióticos.

Nesse sentido, o grupo de teóricos defende uma pedagogia fundamentada em projetos que articulem essa variedade cultural e linguística visando uma forma mudança social que deveria ocorrer em três dimensões: profissional, pessoal e participação cívica. De

acordo com o manifesto, o período de mudança na economia global teve como consequência o surgimento de novas “teorias e práticas de negócios” que enfatizaram a “competição no mercado de trabalho” (GNL, 1996, p. 6). Com a substituição do pós-fordismo<sup>13</sup> pelo pós-fascismo ou capitalismo acelerado, locais de trabalho optaram por uma “hierarquia achatada.” (GNL, 1996, p. 6).

Os autores realizaram, então, uma reflexão entre o velho capitalismo, que promovia a hierarquia rígida (comando de cima para baixo), um discurso de disciplina e uma divisão de trabalho que desmotivava os trabalhadores; e o novo capitalismo, em que o capital humano era essencial para ocorrer uma vantagem competitiva. As estruturas hierárquicas de comandos foram substituídas por relações de pedagogia, como orientação, treinamento e organização de aprendizagem, que promovem o trabalho colaborativo e a divisão de trabalho exigia cada vez mais qualificação. Com essas mudanças promovidas no âmbito profissional, surge uma nova linguagem, mais multimodal e mais interativa, estimulada, em grande parte, pelas novas tecnologias. A nova ordem capitalista, apesar de não ser considerada a adequada, “ênfatisa a adaptação à mudança constante através do pensamento e da fala para si mesmo, crítica e empoderamento, inovação e criatividade, pensamento técnico e sistêmico, aprender a aprender.” (GNL, 1996, p.7).

A escola é afetada por essas mudanças da nova ordem econômica, pois ela precisa estimular nos estudantes a capacidade de negociar e de se adaptar criticamente às novas condições do mercado de trabalho. Nesse novo contexto, escola e professores devem priorizar, a seus alunos, uma visão de sucesso que não seja baseada somente em termos econômicos, mas que promova, também, programas educacionais que estimulem a equidade social e cultural.

Cope e Kalantzis (2009) discutem, anos depois, uma visão um pouco mais otimista dessas mudanças econômicas. As razões que levam esses autores a rediscutir uma pedagogia para propostas com os multiletramentos têm ligação com as mudanças nos modos de representar os mundos do trabalho, da vida pessoal e da cidadania. Segundo os pesquisadores, os discursos e práticas do local de trabalho podem ser denominados como uma forma de aceitação: de trabalho em equipe, de visão e de missão, de cultura corporativa em prol da empresa (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 8). Conforme as mudanças do âmbito profissional foram alteradas, as pessoas tiveram que conviver com mudanças na vida pessoal.

---

<sup>13</sup> Fordismo, termo criado por Henry Ford, em 1914, refere-se aos sistemas de produção em massa e gestão idealizados em 1913 pelo empresário estadunidense Henry Ford, autor do livro "Minha filosofia e indústria", fundador da Ford Motor Company, em Highland Park, Detroit.

A sociedade se deparou com diferenças subculturais mais significativas em que o pluralismo cultural e social ficou mais notório. Por meio das novas tecnologias, pessoas diversas, em lugares diferentes e distantes, em diferentes contextos podem entrar em contato. Contudo, a sociedade conectada se vê em um movimento paradoxal: à medida que essas diferenças se tornam mais significativas, a sociedade passa a ser “bombardeada” pela cultura de mídia de massa e rede de informação e comunicação. Esse movimento é observado por Lévy (1999):

Uma vez que a mensagem midiática será lida, ouvida, vista por milhares ou milhões de pessoas dispersas, ela é composta de forma a encontrar o “denominador comum” mental dos seus destinatários. Ela visa os receptores no mínimo de sua capacidade interpretativa. (...) Circulando em um espaço privado de interação, a mensagem midiática não pode explorar o contexto particular no qual o destinatário evolui, e negligencia sua singularidade, seus links sociais, sua microcultura, sua situação específica em um momento dado (LÉVY, 1999, p.116).

A apropriação dos meios de comunicação de massa e do consumismo põe em debate a diversidade das mídias. Progressivamente, discussões, comportamentos e opiniões se tornam mais públicos na rede. Essas transformações estão tornando a vida privada das pessoas, cada vez mais, de domínio público. Os estudiosos do GNL questionam como a pedagogia pode auxiliar a negociar esses textos globais invasivos.

Dessa forma, compreendemos, pautados em Cope e Kalantzis (2009), que a pedagogia dos multiletramentos seja uma maneira eficiente a reproduzir um ensino mais alinhado às novas demandas do mundo do trabalho, da vida pessoal e da cidadania. Os autores compreendem a diversidade como fundamental nos modos da vida de hoje: as pessoas convivem com essa diversidade no trabalho, na escola, na comunidade em espaços sociais e dentro da personalidade. Assim, pessoas que conseguem equilibrar melhor essas diferenças são capazes de passar de um domínio sociocultural a outro, tornam-se aptas a representar sua própria identidade. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 9).

As escolas utilizaram a alfabetização para impor uma forma de padronização de línguas nacionais, excluindo, assim, a linguagem e a cultura de imigrantes e indígenas. Com essas mudanças a diversidade cultural e linguística torna-se objeto central para a nova pedagogia escolar, um recurso essencial para a formação de novos espaços cívicos. Isso significa que o pluralismo cívico pode transformar a natureza dos espaços cívicos. O ponto em questão é estimular, nos alunos, habilidades que os permitam conviver e negociar com essa variedade. Dessa forma, segundo o GNL, “essa é a única esperança para evitar os conflitos catastróficos sobre identidade e espaços que agora perecem prontos para se

manifestar.” (GNL, 1996, p. 9). Para consolidarem seu futuro social, os jovens necessitam de espaços onde as diferenças sejam reconhecidas e negociadas, onde as pessoas possam expandir seu repertório cultural e linguístico. As ideias propostas, sugerem uma pedagogia centradas em aprendizes agentes, que demonstrem autonomia e “sejam capazes de negociar as diferenças entre uma comunidade e outra.” (COPE; KALNTZIS, 2009, p. 5).

No Brasil, Soares (1996), ao diferenciar os termos Alfabetização e Letramento, deu o “ponta pé inicial” que estimulou outras pesquisas que passaram a considerar o contexto social como parte do processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita. A partir desse contexto, muitos pesquisadores passaram a considerar que não fazia mais sentido usar o termo letramento no singular, mas, sim, no plural, já que defendiam o letramento como práticas sociais situadas. Rojo (2001) discute sobre as principais proposições dos Novos Estudos do Letramento, como os modelos de letramento, e sobre o letramento escolar, considerado, ainda, privilegiado.

Em continuidade dessas primeiras discussões, surgiram obras acadêmicas sobre letramentos múltiplos, como, por exemplo, as obras *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações* (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008) e *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (ROJO, 2009), e sobre multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012; ROJO, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015). Mais adiante, Rojo apresenta-nos a necessidade de diferenciar os termos letramentos múltiplos e multiletramentos<sup>14</sup>. A pesquisadora foi uma das primeiras a reconhecer a emergência das concepções dos multiletramentos, além de defender os benefícios da pedagogia dos multiletramentos em sala de aula.

Pinheiro (2016, 2017) também tem debatido sobre o tema. O autor propõe uma revisão da pedagogia dos multiletramentos 20 anos após a publicação do manifesto do GNL. O autor analisa cada componente proposto nessa pedagogia levando em conta o contexto das práticas pedagógicas da época, que consideramos pertinentes para a época atual. Julgamos os textos de Pinheiro de suma importância para nossa pesquisa, pois o referido autor apresenta seus estudos fazendo referência direta ao texto seminal da pedagogia dos multiletramentos. Em outra obra, *Multiletramentos em teoria e prática* (PINHEIRO, 2017), o pesquisador afirma que é necessário debater amplamente, em obras acadêmicas, “temas tão caros à educação – aqui me restringindo à educação no contexto escolar” (PINHEIRO, 2017, p. 7). A comunidade acadêmica vem discutindo e explorando, cada vez mais as concepções, dos multiletramentos.

---

<sup>14</sup> Explicaremos melhor essa diferenciação na próxima seção.

Esse tema vem demonstrando, cada vez mais, o quanto é necessário discutirmos os multiletramentos no panorama educacional nacional. Ressaltamos a necessidade, porém, de que essas discussões alcancem a escola, os professores, o cotidiano escolar, as metodologias aplicadas em sala. É importante que os professores reconheçam a teoria dos multiletramentos e que a aplique, se necessário, no contexto escolar. De fato, ao realizarmos uma breve análise no banco de dados de Dissertações e Teses da Capes, podemos constatar o quão frutífero são as pesquisas em torno do termo multiletramentos. Como verifica-se na tabela a seguir:

**Tabela 1 – Dissertações e Teses relacionadas diretamente ao termo multiletramentos**

| ANO          | DISSERTAÇÃO<br>ACADÊMICA | DISSERTAÇÃO<br>PROFISSIONAL | TESES | SUBTOTAL |
|--------------|--------------------------|-----------------------------|-------|----------|
| 2010         | 1                        | 0                           | 1     | 2        |
| 2011         | 0                        | 0                           | 2     | 2        |
| 2012         | 0                        | 0                           | 1     | 1        |
| 2013         | 16                       | 1                           | 6     | 23       |
| 2014         | 22                       | 5                           | 7     | 34       |
| 2015         | 38                       | 39                          | 4     | 81       |
| 2016         | 31                       | 36                          | 9     | 76       |
| 2017         | 33                       | 22                          | 10    | 65       |
| 2018         | 32                       | 54                          | 7     | 93       |
| 2019         | 33                       | 30                          | 8     | 71       |
| <b>TOTAL</b> | 206                      | 187                         | 55    | 448      |

Fonte: Portal Periódicos – CAPES (2020).

No período analisado, 2010 a 2019, o banco de dados contava com 530 produções de pós-graduação relacionadas ao termo multiletramentos. Desse total, fizemos uma filtragem a partir da presença do termo multiletramentos no título, no resumo e nas palavras-chave, e nos deparamos com um total de 448 trabalhos que tratam diretamente o termo.

Analisando tabela, percebemos uma produção contínua, mas com uma escalada significativa em relação aos anos observados. Muitos outros trabalhos foram elaborados partindo dos pressupostos desenvolvidos pelo GNL (1996), como por exemplo, a pesquisa de Beviláqua (2013) que, ao longo de seu artigo, expõe confluências e divergências referentes aos novos letramentos e aos multiletramentos. Conforme a estudiosa, embora ambas as teorias tenham o letramento como objeto de estudo, os multiletramentos apresenta um enquadramento teórico diferencial, sob o conceito-chave de *design*. Ainda sobre essa temática, consideramos, também, pertinentes os estudos de Silva (2016) que apresenta, em seu estudo, as principais proposições metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos, se alicerça, de maneira didática, nas ideias propostas pelo GNL, expõe ainda algumas pesquisas realizadas no âmbito nacional.

Na próxima seção, nos deteremos a uma discussão sobre a pedagogia dos multiletramentos, baseada na construção de sentidos através do termo *Design*, na sequência, discorreremos sobre os dois eixos específicos propostos por essa pedagogia o eixo de “que?” e o eixo do “como?”.

### 2.1.1 Descrição da pedagogia dos multiletramentos

Nosso intuito nesta seção é descrever a proposta da pedagogia dos multiletramentos elaborada pelo GNL (1996). Após uma breve retomada do contexto que estimulou a discussão dessa proposta, discorreremos sobre o *design*, conceito-chave dessa pedagogia, assim como sobre os eixos propostos para a compreensão e execução da pedagogia dos multiletramentos.

Como já mencionamos, com as transformações instauradas pelo novo Capitalismo, o ambiente escolar precisou refletir sobre um currículo que considerasse novos discursos, novas linguagens e novas culturas que emergiram nesse novo contexto. Os autores que compunham o GNL, propuseram um conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos: o *design*, que se relaciona ao modo como os indivíduos fazem uso recursos de significações disponíveis. Esse termo foi empregado para relacionar uma concepção dinâmica de representação, na qual o aluno ocupa o papel de agente na construção do sentido, uma tentativa de substituir concepções estáticas, em que a linguagem era focada na escrita e em que o professor é o único detentor do saber para as práticas de ensino (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 177). Na visão dos autores, a adoção de uma metalinguagem dos multiletramentos baseada no conceito de *design* tem por objetivo formar um indivíduo capaz de compreender,

criar e recriar significados - linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais - de forma ativa, criativa e transformadora; que seja capaz de reconhecer a diversidade de modos de construir sentido. O GNL (1996) propõe que qualquer atividade semiótica seja considerada um processo de design que deve envolver três aspectos: *available designs; designing e redesigned*. (GNL, 1996, p.75). Durante a leitura e análise do manifesto, propusemos uma tradução desses termos-chave que compõem o eixo do “que” do *design*, que compreendemos como “designs disponíveis”, “processo de design” e “novo design”.

Conforme o GNL, designs disponíveis incluem “as gramáticas de vários sistemas semióticos” assim, como também, “ordens de discurso” (GNL, 1996, p.75). São todos os recursos disponibilizados pelas formas de representação; os recursos do contexto, da cultura e das convenções, incluindo as gramáticas semióticas, o discurso e o gênero. (PINHEIRO, 2016, p. 526). Nesse aspecto, o aluno utiliza conhecimento das práticas de letramento que construiu através de suas experiências ou através da educação formal. Sintetizando, os designs disponíveis são os recursos culturais e contextuais à disposição para a (re)construção de novos significados.

O segundo aspecto, o processo de design, é o processo de moldar o significado, a construção e a recontextualização da representação do mundo. Esse aspecto envolve a transformação dos recursos disponíveis de significados. Transformação consiste, nesse caso, um novo uso dos recursos antigos, uma renovação e recombinação dos *available designs*. O GNL frisa bem que essa concepção não pode ser compreendida como uma mera repetição dos recursos disponíveis. Cope e Kalantzis (2009) afirmam que, ao realizar esse processo, o aluno se baseia na “mistura de recursos que fazem sentido nos códigos e convenções que eles encontram em seus contextos e culturas.” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 176). Pinheiro (2016) afirma que o indivíduo deve transformar um conteúdo já assimilado, de forma a se apropriar adequadamente desses recursos. Durante o processo de ressignificação, admitem-se novas leituras e releituras da realidade com o objetivo de transformar os recursos disponibilizados. Assim, conforme o GNL (1996), ler, ver e ouvir são processos do *designing*.

Já o último aspecto, o novo design, é baseado em padrões históricos e culturais que resultam em um novo recurso na construção de sentido. Esses novos recursos podem ser criativos ou reprodutivos em relação aos recursos dos designs disponíveis. O novo design é o resultado de uma transformação de significados apresentados em uma realidade social. Esse processo de transformação é a essência da aprendizagem. Com a constante evolução dessa realidade, esse processo de representação provoca uma reconstrução de si mesmo e do outro,

pois os significados sempre se refazem gerando novas formas de transformação, de aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 177).

Gomes e Pinheiro (2015) nos apresentam uma síntese do processo de *design*: no *available design*, o aprendiz utiliza recursos que construiu, seja por meio de experiências pessoais e culturais ou através da aprendizagem formal. Ao realizar o processo de design, ele aciona a capacidade de transformar esses recursos adquiridos, ressignificando-os. Por fim o novo design representa o que foi reelaborado pelo sujeito e ressignificado de acordo com suas necessidades (GOMES; PINHEIRO, 2015, p. 114). Segundo o GNL, a ideia de trabalhar com a proposta de *design* orienta o aluno, considerado cidadão capaz de construir sua identidade e suas oportunidades. Ele deve compreender os *designs* disponíveis para planejar e elaborar os recursos adquiridos, transformando-se, de forma crítica, em produtores de sentidos.

Para operacionalizar o conceito de design, o GNL relacionou-o a quatro etapas didáticas denominadas o “como” da pedagogia dos multiletramentos. Trata-se de um processo teórico fundamentado em alguns movimentos didáticos com base na premissa de que “a mente humana é incorporada, situada e social.” (GNL, 1996, p. 22). Essa concepção promoveu a discussão de uma pedagogia como uma complexa integração de quatro fatores: prática situada; instrução explícita; enquadramento crítico e prática transformada. Considerando que a experiência e o conhecimento humano são situados em contextos de mundo real, esse processo deve considerar crucialmente as necessidades, afetivas e socioculturais, e identidades de todos os alunos. Ou seja, deve-se levar em conta aquilo que já é de seu conhecimento e o que é novidade. Nesse sentido, os alunos devem estar motivados e ver sentido e objetividade no que aprendem conforme seus interesses.

A questão central da prática situada é a aquisição do conhecimento de forma crítica e reflexiva. É um processo de conhecimento do qual os alunos se apropriam com o objetivo de aplicá-lo em situações específicas de modo a formar novos sentidos. Entendemos que a avaliação deve motivar o desenvolvimento, e não o julgamento, guiando os alunos na construção de experiências que contribuam para o desenvolvimento pessoal e da comunidade. Conforme o manifesto, não há garantias de que a prática situada leve ao controle consciente do que se está aprendendo. Essa é uma das dificuldades que esse processo didático apresenta. A instrução explícita não implica uma transmissão direta, repetições, memorizações, embora apresente essas conotações. (SILVA, 2016, p. 13). Nessa etapa da pedagogia dos multiletramentos, os alunos têm propriedades de realizar atividades de forma colaborativa com o professor, que devem conduzi-los ao conhecimento consciente. Para sintetizar, Gomes e Pinheiro (2015) afirmam que:



Na Instrução Explícita, os alunos usam de metalinguagem em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente, em que buscam compreender as instruções, os conteúdos e vislumbrar sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, com o objetivo de explicitar diferentes modos de significação (GOMES; PINHEIRO, 2015, p. 116).

Assim, a partir de instruções mediadas pelo professor, os alunos devem se valer de metalinguagem na busca de tentar compreender os conteúdos de forma sistemática, analítica e consciente para, então, encontrar formas de aplicar o que assimilaram e, com sucesso, construir novos modos de significação

O objetivo do enquadramento crítico consiste em compreender e analisar, na prática e de forma consciente, como se relacionam as questões sociais, culturais, históricas, políticas, ideológicas e as razões que estão centradas no valor de um contexto ou prática social. Por meio dessa etapa, os alunos podem obter distância teórica e pessoal dos conteúdos adquiridos e assim criticá-los, localizá-los culturalmente e inová-los criativamente por conta própria. Conforme Silva (2016) o enquadramento crítico consiste, também, em um tipo de transferência de aprendizagem. Nesse ponto do processo, podemos avaliar os alunos testando-os e testando os processos de aprendizagem que têm realizado. O último tópico que explicitaremos é a prática transformada. Nesse aspecto, ocorrerá a construção de um novo significado, a reformulação criativa de uma prática reflexiva tendo por referência o contexto inicial – a prática situada. Ainda que, sob a orientação do professor, os alunos devem demonstrar a capacidade de serem protagonistas no processo de transformação reflexiva desses novos significados. O intuito é que o estudante se torne agente e deixe de ser visto como um simples receptor de conhecimentos, que seja capaz de construir aspectos de sua própria identidade

O GNL entrou em desentendimento com um grupo norte-americano denominado “*Back to Basics*”, que era contrário à aplicação de um currículo voltado à experiência e interesses dos alunos. Para esse grupo os estudantes devem buscar resultados de aprendizagem como proficiência básica em escrita, leitura e cálculos (ROJO, 2012, p.30). Dessa forma, os autores do GNL, principalmente Cope e Kalantzis (2009), sentiram a necessidade de retroceder em sua proposta e substituíram os procedimentos didáticos, que compunham o “como” da pedagogia dos multiletramentos, por práticas consideradas mais tradicionais, como experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar.

Segundo Cope e Kalantzis, o termo experimentar relaciona-se ao conhecimento pessoal, evidência da vida diária do estudante, adotando que o conhecimento humano é

contextualizado. As experiências cultural e social são valorizadas, relacionando saberes prévios a novas forma de significação. O segundo termo, conceitualizar, envolve a definição e a aplicação de conceitos. É através da relação dos conteúdos que o conhecimento é construído. Já o analisar refere-se à relação de causa e efeito e a razão de ser das coisas. Nessa etapa, explicitam-se as intenções, as justificativas e o pontos de vista dos indivíduos. O último componente é o aplicar, que trata da aplicação do conhecimento em uma determinada situação em que o significado é transformado de forma criativa e inovadora ou transferido para um novo contexto.

Para os autores, esses quatro componentes formam uma orientação pedagógica. A educação formal e o currículo devem considerar a experiência e o discurso dos estudantes que, cada vez mais, são influenciados pela diversidade, seja cultural ou linguística. Sob essa perspectiva, é essencial, para que a pedagogia proposta pelo GNL ocorra de forma satisfatória, que a escola, os professores e os alunos reconheçam, abriguem e dialoguem com essa diversidade que se fazem presentes na prática social. Em consonância com essa discussão, Rojo (2012) considera desejável e aplicável, ao nosso contexto educacional, a adoção de uma didática como a proposta pelo GNL.

Rojo afirma, ainda, que os sentidos do termo multiletramentos apresentam algumas características importantes: a) são interativos e colaborativos; b) transgridem relações de poder estabelecidas e c) são híbridos, fronteirços e mestiços. Sobre essa última característica, a autora nos leva à reflexão de que a escola deve considerar, em seu currículo, a cultura dos discentes, a fim de diminuir conflitos no ambiente escolar. Assim, currículos e práticas que ainda valorizam distinções entre as culturas erudita, popular e de massa devem ser superados. Espera-se da escola moderna atenção e estímulo à produção e compreensão do hibridismo cultural (ROJO, 2012, p. 13-14).

Cientes das concepções que permeiam a teoria dos multiletramentos, e considerando nosso objeto de análise, discutiremos na próxima seção sobre novas pesquisas em torno dos letramentos. Explicaremos a necessidade de adjetivar esse termo, como também o que a sociedade espera de um sujeito que, a todo momento, está rodeado por uma gama enorme de gêneros textuais permeados pela multimodalidade. Dessa forma procuraremos compreender, dentro do contexto da pós-verdade, a postura que se espera desse sujeito.

## 2.2 Novos letramentos: novo *ethos*, novos gêneros?

Continuamos nosso percurso sobre teorias pertinentes à construção da BNCC. Nesta seção abordaremos a teoria dos novos letramentos, explanaremos sobre a nova postura que se espera do sujeito ao fazer uso das tecnologias e sobre os gêneros com os quais esse sujeito terá que lidar. Os autores que estudam a concepção dos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; BUZATO, 2009, 2010; LEU; COIRO *et al.* 2017; ROJO, 2019), também, partem do princípio de que letramentos são práticas sociais e situadas culturalmente (STREET, 1996, 2003, 2014; GEE, 1991, 2003; BUZATO, 2009; LEMKE, 2010).

A partir dos estudos desses autores, consideramos interessante discutir a necessidade de se criar uma nova terminologia, novos (multi)letramentos, adjetivando assim o termo multiletramentos apresentado pelo Grupo Nova Londres. O que se considera “novo” nessas discussões e o que se espera de novas práticas letradas em relação ao meio digital?

Um dos motivos principais que justificam a necessidade de adjetivar o termo letramentos é o acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Os autores Leu, Coiro *et al.* (2017, p.3), constataram que “o fato de a Internet mudar a natureza dos letramentos pode ser visto como um meio pelo qual as nações estão tentando preparar os alunos para essas mudanças.”<sup>15</sup>. Com isso, muitos pesquisadores foram estimulados a pesquisar esse fenômeno e a descrever tais mudanças recentes nas práticas (ROJO, MOURA 2019, p.25). O artigo Leu *et al.* (2017) elenca como principais mudanças:

1. A Internet é a tecnologia que define esta geração para alfabetização e aprendizado em nossa comunidade global.
2. A Internet e as tecnologias relacionadas exigem novas literacias adicionais para acessar totalmente seu potencial.
3. Novas literacias são líticas.
4. Novas literacias são múltiplas, multimodais e multifacetadas.
5. Literacias críticas são centrais para novas literacias.
6. Novas formas de conhecimento estratégico são necessárias com novas literacias.
7. Novas práticas sociais são um elemento central das novas literacias.
8. Os professores se tornam mais importantes, embora seu papel mude, nas novas salas de aula de alfabetização (LEU; COIRO *et al.*, 2017, p. 5).

Observar essas mudanças se faz mais que necessário. As transformações ocorridas na vida social ocasionadas, principalmente, pelo avanço das tecnologias, dos meios de comunicação e da globalização, com certeza, facilitaram a expansão das relações sociais, em

---

<sup>15</sup> No original: “That the Internet changes the nature of literacy can be seen in the common ways that nations are trying to prepare students for these changes.”

que “a conexão simultânea dos atores sociais a uma mesma rede traz uma relação totalmente nova para os conceitos de contexto, espaço e tempo.” (PINHEIRO, 2010, p.48). Assim, essa nova mídia apaga a distância entre lugares e sujeitos, o que veio a ocasionar uma desterritorialização que promoveu a diminuição das fronteiras entre o global e o local.

A internet e as tecnologias vêm, há tempos, mudando as formas de ensino e aprendizagem de forma global. Uma breve pesquisa no Grupo de Trabalho de Linguagem e Tecnologia no site Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), nos permite constatar essa afirmação. As pesquisas do grupo envolvem temas como letramento digital, curadoria digital, gamificação, entre outros, relacionados ao currículo escolar, formação de professores e novas práticas em sala de aula. Além do GT de Linguagem e Tecnologia da ANPOLL, podemos citar também o grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (Lent), do qual faço parte, em que temas ligados ao letramento digital, aliados a práticas escolares, são discutidos com frequência. Assim, tanto por minha prática docente como por minha participação no Lent, podemos observar várias pesquisas (em andamento e já publicadas, como as de ASSUNÇÃO, 2014; SANTOS, 2015; FERNANDES, 2016; MORAIS, 2016; SANTOS, 2016) sobre atividades que envolvem tecnologias desenvolvidas por professores da rede pública e aplicada (com êxito) em sala de aula.

O uso das novas tecnologias e dos novos meios de comunicação, como a internet, proporcionou o surgimento de um novo espaço virtual denominado ciberespaço. O filósofo Pierre Lévy em sua obra *Cibercultura* (1999) define, assim, o ciberespaço:

É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999. p. 17).

Estamos vivenciando novas formas de práticas sociais de leitura e escrita, que acontecem em um novo espaço, a tela do computador, isso possibilitou o surgimento de um novo tipo de texto, o hipertexto, que é definido por Lévy como:

Um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria deles, estende suas conexões em estrela, de modo reticular (LÉVY, 1993, p. 33).

Na definição do escritor o hipertexto perpassa as fronteiras do texto, torna-se mais dinâmico e disponibiliza mais autonomia ao leitor. Para Xavier (2010), um dos primeiros a discutir sobre esse tema no Brasil, o hipertexto é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de intertextualidade. Devemos ainda que muitos estudiosos (MARCUSCHI, 2000; XAVIER, 2002, 2010; COSCARELI, 2010) consideram que o hipertexto só acontece na tela do computador “ambiente exclusivo que permite a efetivação das características hipertextuais<sup>16</sup> e, assim, instala uma nova forma de se relacionar com a informação” (CUSTÓDIO FILHO; HISSA, 2018, p. 1724).

Segundo Soares (2002), esse momento é propício para se “refinar” o letramento, para “captar” se as novas práticas de leitura e de escrita exercida em um novo espaço, o ciberespaço, são de fato diferentes das práticas de leitura e de escrita impressas, no papel (SOARES, 2002, p. 146).

Lankshear e Knobel (2007) apresentam suas concepções sobre o termo novos letramentos. Conforme os autores, o adjetivo “novo” não está associado, somente, a habilidades de manusear novas mídias. A novidade, segundo os autores, está no fato do surgimento de uma nova mentalidade, que se espera do usuário, diante da *web 2.0*<sup>17</sup>, nomeada “ciberespacial-pós-industrial” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10). Os autores, ressaltam, ainda, que essa nova mentalidade provoca rupturas em relação à ideia de espaço, referindo-se ao surgimento do ciberespaço que possibilita uma nova forma de se relacionar com os textos – o texto impresso, representado, principalmente pelos livros, perde seu status de autoridade – revelando novas formas de interação entre autor e leitor.

Dessa maneira, espera-se do leitor, ao ter contado com textos multimodais e eletrônicos, uma nova postura, “uma vez que, pela primeira vez, o leitor parece ter a liberdade de intervir no texto em seu próprio conteúdo” (ROSA, 2016, p. 53). Vale a pena ressaltar que os autores, apesar de reconhecerem a importância do ciberespaço, afirmam que ele deve coexistir com o espaço físico, “porém o espaço físico, não pode descartar o ciberespaço” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p.10).

---

<sup>16</sup> Segundo artigo de Custódio Filho e Hissa (2018), as características do hipertexto são a imaterialidade; a confluência de modos enunciativos; a não linearidade e a intertextualidade infinita.

<sup>17</sup> A *web 1.0*, a primeira geração da internet, era estática, proporcionava o compartilhamento de informações apenas de forma unidirecional de um para vários. Já a *web 2.0*, com o advento de novas ferramentas, se torna mais colaborativa e interativa. Os usuários podem compartilhar, replicar e produzir conteúdos. Isso abriu caminho para a terceira geração da internet, a *web 3.0*, em que se alcançou alto nível de velocidade de compartilhamento da informação, conhecida como a internet inteligente e competitiva.

Um dos problemas apresentados por Lankshear e Knobel (2007) é que muitos usuários ainda carregam consigo uma mentalidade 1.0, denominada pelos autores “físico-industrial”. Essa é a mentalidade de usuários que ainda valorizam a centralização; produção individual e autoria consagrada a um especialista. Para os pesquisadores, conservar essas características mantém maior proximidade com práticas letradas convencionais e diminuem o potencial de novas práticas sociais no ciberespaço, além de não valorizar a autonomia, a colaboração e a criticidade por parte dos usuários. Em um quadro, os autores nos apresentam essa diferença entre *ethos* da mentalidade 1.0 e novo *ethos* atribuído aos novos letramentos – característico da mentalidade 2.0.

**Quadro 2 – Mentalidade “físico-industrial” e “pós-industrial”**

| Mentalidade 1   | Mentalidade 2  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O mundo opera basicamente com princípios e lógicas físico-materiais e industriais. O mundo é "centrado" e hierárquico.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>O mundo opera cada vez mais com princípios e lógicas não materiais (por exemplo, ciberespaço) e pós-industriais. O mundo é "descentralizado" e "hierárquico”.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Valor na escassez.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Valor na dispersão.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Produção baseada num modelo industrial               <ul style="list-style-type: none"> <li>Produtos são artefatos materiais e <i>commodities</i></li> <li>A produção é baseada em infraestrutura e ocorre em unidades e centros de produção (por exemplo, uma empresa ou empresa)</li> <li>Ferramentas são principalmente ferramentas de produção.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Uma visão “pós-industrial” da produção               <ul style="list-style-type: none"> <li>Produtos como prestação de serviços</li> <li>Foco no poder de participação infinito</li> <li>As ferramentas são cada vez mais ferramentas de mediação e relação tecnológica.</li> </ul> </li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O indivíduo é a unidade de produção, competência e inteligência.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>O foco está cada vez mais no “coletivo” como a unidade de produção, competência e inteligência.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento e autoridade estão "concentrados" em indivíduos e instituições.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento e autoridade são distribuídos e coletivos; especialistas híbridos.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O espaço é fechado com fins específicos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>O espaço é aberto, contínuo e fluido.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>As relações sociais do “espaço do livro” prevalecem; "ordem textual" estável.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>As relações sociais do “espaço do meio digital” emergente são cada vez mais visíveis; textos em mudança.</li> </ul>   |

Fonte: Lankshear e Knobel (2007, p. 11)

Como se observa, os novos letramentos apresentam conexões diretas com a mentalidade 2.0 que demanda uma nova postura dos usuários da internet. Essa nova postura demanda algumas características, como: a) dispersão do conhecimento e das informações no lugar da centralização e da individualização; b) o poder é distribuído, ou seja, não há mais um

especialista. As práticas de autoria são compartilhadas e colaborativas; c) reconhecimento de que o espaço agora é descentrado, aberto e fluido.

As novas tecnologias abriram espaço para novas possibilidades de textos, cada vez mais multimodais/multissemióticos, que, mais do que saber lidar com a técnica, exigem uma postura mais crítica e reflexiva, tanto do autor quanto do leitor, diante desses textos. É preciso demonstrar ações, raciocínio e práticas de letramento que se afastem dos letramentos tradicionais, ou seja, é necessário promover a capacidade de usar e avaliar informações no meio digital de forma crítica e reflexiva. As mudanças do mundo contemporâneo exigem que o sujeito desenvolva a percepção reflexiva e crítica para tomar decisões e solucionar problemas de forma responsável e ética.

Essa visão coaduna com os estudos de Gee (1996, 2003) que defende que a educação se transforma quando se conquista o conhecimento de forma crítica e reflexiva. Já para Buzato (2009), os novos letramentos são importantes para se pensar em educação e transformação social. O autor reconhece, também, que há conexões importantes entre o letramento digital e outros letramentos, como o letramento crítico, que possibilita compreender o propósito, disposição e atitudes diante de um texto. Para o pesquisador, a necessária articulação entre o letramento digital e o letramento crítico é essencial para teorias coerentes com “a ideia de transformações de sujeito e das relações de poder” (BUZATO, 2009, p. 20). Dessa maneira, não nos parecem mais satisfatórias as primeiras definições de letramentos digitais que se pautavam no fato de o sujeito apresentar habilidades como saber ler e escrever na tela e saber lidar com tecnologias digitais (SOARES, 2002; MARCUSCHI, 2004; RIBEIRO, 2016).

A partir dessa discussão, que nos permite uma compreensão mais crítica e política sobre as concepções dos letramentos, podemos nos aproximar do que Lankshear e Knobel (2007) consideram como novos letramentos. Para esses autores, a novidade dessas práticas letradas se refere àquelas que nos demandam um “*novo ethos*”, compreendido como uma nova mentalidade, que demanda valores e prioridades em práticas letradas considerados distintas dos letramentos convencionais; que enfatiza um trabalho colaborativo, participativo e distribuído.

Essas características estão diretamente conectadas ao que esses autores qualificam como novo *ethos*, que é fundamental a partir do momento que reconhecemos que o atual contexto – social e histórico – de mudanças e inovações tecnológicas estão alterando as práticas de linguagem. Segundo Rojo e Moura (2019), “a nova mentalidade ou novo *ethos*, intensifica atitudes típicas dos novos letramentos, como a colaboração e a abertura de direitos

autorais, os recursos abertos e a tendência à hibridização e à cultura remix” (ROJO; MOURA, 2019, p. 27).

Assim, diante das discussões sobre novos letramentos e, conseqüentemente, sobre novo *ethos* consideramos pertinente discutir como a reestruturação do currículo escolar é importante para se contemplar as novas tecnologias no ambiente escolar. Compreendemos que não basta preparar a comunidade escolar para saber lidar, somente, com suportes ou recursos. Acreditamos ser imprescindível, primeiramente, a discussão sobre temas importantes para a comunidade escolar, letramento digital na escola, gêneros do ambiente digital, curadoria, webcurrículo<sup>18</sup>; como também, levar à escola práticas letradas que envolvam diversas mídias, possibilitando a produção de novos significados. Dessa forma a escola se transformará, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa.

Cientes das concepções que permeiam a teoria dos multi/novos letramentos, e considerando nosso objeto de análise, discutiremos na próxima seção sobre as semelhanças entre os multiletramentos e os documentos legais que embasam as concepções defendidas na BNCC.

### **2.3 Multi e novos letramentos em diretrizes curriculares**

Nesta sessão, discutiremos sobre a proposta dos multiletramentos na formação de currículos e sua conexão (mesmo que não haja menção direta do termo multiletramentos) com os documentos oficiais como, Lei de Diretrizes e Bases (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Primeiramente, retomaremos alguns pontos principais sobre o estudo dos multiletramentos para, na sequência do texto, focarmos na similaridade desse estudo com os referidos documentos.

A proposta dos multiletramentos foi baseada na pedagogia dos multiletramentos, que surgiu a partir das ideias do GNL, esse grupo de pesquisadores se reuniu com o intuito de discutir suas preocupações relativas ao ensino de línguas e às novas práticas, que se renovavam, principalmente pelo advento das TDIC. Assim, quando a pedagogia dos multiletramentos foi discutida, o GNL definiu a noção de *design*<sup>19</sup> como uma maneira apropriada para reformular o ensino, de forma que o currículo escolar considerasse o mundo

---

<sup>18</sup> Esses temas serão discutidos mais adiante no capítulo 3.

<sup>19</sup> O conceito do termo *design* já foi exposto na sessão anterior.



do aluno e de sua comunidade e promovesse transformações das práticas, a serem ressignificadas, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Anos depois, Cope e Kalantzis (2009), considerando as novas demandas de um mundo, cada vez mais moderno e globalizado, repensaram uma pedagogia que considerasse novos modos de produzir significados e representações dos mundos do trabalho, da cidadania e da vida pessoal. Assim, esses autores se interessaram pela essência **multi** dos letramentos. Uma concepção que considera a diversidade cultural (evidenciada, também, na escola) e semiótica constitutiva dos textos contemporâneos.

Devemos considerar as transformações do mundo, dos meios de comunicação e consequentemente das práticas letradas. Assim, se essas práticas se modificaram, o ensino, também, precisa se reinventar, se distanciar dos letramentos tradicionais, que privilegiavam os textos verbais e a norma padrão, compreendida como “mais correta”. O novo modo de ensinar, proposto pela teoria dos multiletramentos, valoriza a transformação ao invés da mera reprodução. Conforme Rosa (2016), a participação ativa e reflexiva do aluno é valorizada “na construção e reconstrução de significados, seus próprios e de seus colegas e de sua comunidade.” (ROSA, 2016, p.39). Dessa forma, alguns documentos oficiais, ao indicar o currículo escolar, já consideravam esse novo cenário de mudanças.

A LDB (lei nº 9.394) é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado.<sup>20</sup> Essa lei institui como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, o exercício da cidadania e a preparação básica para o trabalho vinculados às práticas sociais. O documento nos apresenta, em sequência, os princípios e fins da Educação Nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Essas concepções apresentam estreita relação com os objetivos da pedagogia dos multiletramentos<sup>21</sup> que visa à formação do jovem para o mundo do trabalho, mundo da cidadania e da vida pessoal. Fica claro, o reconhecimento de uma educação voltada às práticas sociais. Segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramentos está ancorado à participação dos alunos nas práticas sociais que se desvinculem de dicotomias (erudita/popular, de cultura

---

<sup>20</sup> <https://www.significados.com.br/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/> (acesso em 8/4/2010)

<sup>21</sup> Termo citado, pois, como já mencionamos, os estudos dos multiletramentos tomaram como base essa pedagogia.

central/marginal) e abram campo para culturas e linguagens populares e marginais. Dessa forma, proporciona-se ao jovem se posicionar de maneira crítica em relação a conteúdos tradicionais impostos, que valorizavam os textos verbais, cânones e da norma padrão, compreendidos, até então, como adequados ou mais apropriados a serem “ensinados” no ambiente escolar.

Evidenciamos, ainda, trechos presentes na LDB que nos remetem à multiculturalidade e a multissemiótica, eixos principais dos estudos dos multiletramentos, que agora devem se fazer presentes no ambiente escolar:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

(...)

XII – consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

A LDB, na sua Seção IV, apresenta, ainda, as finalidades para cada etapa do ensino. Aqui apresentaremos as finalidades voltadas ao Ensino Médio<sup>22</sup>:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A partir da homologação da lei 13.415/2017, que diz respeito a reforma no Ensino Médio, foram incluídas alterações na LDB, para comportar essa reforma. Uma das alterações foi a inclusão do Art. 35-A, esse artigo vincula a BNCC “direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 1996 - Incluído pela Lei nº 13.415, 2017). Dos oito parágrafos que formam esse artigo, nos deteremos aos mais condizentes aos estudos dos multiletramentos:

---

<sup>22</sup> Achamos relevante tratar sobre as diretrizes voltadas ao Ensino Médio por ser este um dos recortes desta Dissertação.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 1996 – Incluído pela Lei nº 13.415, 2017).

Podemos concluir, a partir do parágrafo acima, uma estreita relação com a pedagogia dos multiletramentos ao mencionar um currículo que considere a formação integral do aluno. Destacamos, ainda, a expressão projeto de vida que se relaciona diretamente ao termo design, uma concepção-chave dessa pedagogia. Já o parágrafo 8º apresenta forte conexão com os estudos dos multiletramentos, que reconhecem a importância das mudanças do mundo, causadas, principalmente pelas inovações tecnológicas:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 1996 - Incluído pela Lei nº 13.415, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias que orientam a elaboração do currículo, que deve ser planejado a partir das áreas de conhecimento e dos conteúdos considerados mais pertinentes ao contexto escolar. O intuito desse documento garantir a autonomia da proposta pedagógica das instituições de ensino da Educação Básica. Essas diretrizes foram elaboradas com base em discussões, desenvolvidas e deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCN, originadas a partir da LDB (1996), garantem a formação básica, definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Referente ao Ensino Médio<sup>23</sup>, esse documento<sup>24</sup> determina que a “organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos”. (BRASIL, 1998 p.2). Assim como a LDB, as DCNs determinam que o currículo escolar seja composto por uma base nacional - que objetiva garantir, com igualdade, saberes comuns necessários a todos os educandos - e uma parte diversificada - que leve em consideração as especificidades, a diversidade e as

---

<sup>23</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais Referentes ao Ensino Médio (doravante DCNEM) a última versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 2013 Parecer CEB/CNE nº 5/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de janeiro de 2011.

<sup>24</sup> Resolução CNE/CEB nº 3/1998. Conforme Portaria nº 1.210, publicada no D.O.U. de 21/11/2018, Seção 1, Pág. 49.

características locais de cada região – essas partes devem se complementar, garantindo aos educandos uma educação integral.

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio foram planejados de forma a contemplar as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas. Essas áreas devem ser articuladas de forma interdisciplinar e contextualizada relacionando “campos de saberes específicos”. (BRASIL, 1998, p. 195). Desse modo a unidade escolar deve orientar a composição do currículo, fundamentada na seleção dos conhecimentos, das metodologias, e formas de avaliação, considerando “as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas” (BRASIL, 1998, p. 197), considerando o contexto social contemporâneo. O currículo, referente ao Ensino Médio, deve adotar metodologias que estimulem o protagonismo dos estudantes, assim como ações que promovam:

a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 197).

Ao final desta etapa do ensino, espera-se que os conteúdos e metodologias aplicados garantam aos educandos apresentem o domínio dos princípios científicos e tecnológicos a produção moderna necessite, além do conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 1998, p. 197).

Durante nosso estudo sobre esse documento, na apresentação da etapa do Ensino Médio, nos deparamos com a concepção de juventude muito semelhante a que é proposta pelos multiletramentos, que já reconhece a multiculturalidade presente na escola:

(...) esta proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 1998, p. 155).

Definir a juventude dessa forma significa reconhecer as necessidades e valores singulares desses sujeitos, seus interesses e suas maneiras de compreender o mundo. Dessa maneira, é essencial planejar um currículo buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades e o protagonismo desses jovens. As diretrizes determinam, ainda, que o currículo

escolar considere o trabalho com textos contemporâneos que se constitui, cada vez mais, de forma multissemiótica. Assim, indica a “utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes”. (BRASIL, 1998, p. 199).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como outros documentos oficiais já apresentados, buscam reconhecer o processo de mudanças que vem ocorrendo na sociedade contemporânea, o que, de certa forma exige que a escola prepare os educandos a se integrarem a essas novas transformações. Diferentemente da LDB e das DCN, o reconhecimento dos Parâmetros Curriculares não é obrigado por lei. Esse documento indica diretrizes - separadas por disciplinas e apoiado em competências básicas - e tem por objetivo cumprir “o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.” (BRASIL, 2000, p. 4).

Elaborados em 1997, os PCN, até a determinação das DCN, serviram de norte na tentativa de reestruturar e aperfeiçoar o currículo escolar, buscando “dar significado ao conhecimento escolar mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.” (BRASIL, 2000, p. 4).

Os PCNEM, Parâmetros Específicos para o Ensino Médio, explicitam três conjuntos de competências a serem trabalhadas: comunicar e representar; investigar e compreender; assim como contextualizar social ou historicamente os conhecimentos. A reformulação do currículo se caracteriza pela necessidade urgente de se reconhecer as mudanças na aquisição de conhecimento, como a capacidade de utilizar novas e diferentes tecnologias, e nas novas relações sociais. Desse modo, o documento salienta dois fatores para se repensar a urgência dos parâmetros que orientam essa etapa da educação básica:

Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 80, se acentuam no País. A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral (BRASIL, 2000, p. 5).

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem como eixo principal o “respeito à diversidade” (BRASIL, 2000, p. 4) e conforme a proposta do Ensino Médio<sup>25</sup>, apresenta como objetivo considerar a realidade e a identidade da escola, levando-a a atender

---

<sup>25</sup> Diretriz registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98.

às expectativas de formação dos alunos para o mundo contemporâneo, estimulando a aprendizagem associada a novas práticas “de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2000, p. 5).

Particularmente ao que se refere ao componente Língua Portuguesa, nos deparamos com competências que apresentam formas de significar as linguagens semelhantes às da teoria dos multiletramentos. Conforme os PCNEM, “a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos” (BRASIL, 2000, p. 6) é a forma para se conquistar a cidadania. Assim percebemos sinais de que os PCNEM já reconhecem a necessidade de trabalhar com a concepção de língua como dialógica, como atividade de interação entre interlocutores, vinculadas a práticas concretas que façam sentido para o educando.

No campo dos sistemas de linguagem, podemos delimitar a linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audio-visuais, audio-verbo-visuais etc. A estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal constitui sistemas arbitrários de sentido e comunicação. A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social (BRASIL, 2000, p. 6).

O documento indica que sejam apresentadas, aos alunos, diversas formas de significar os textos, sem, no entanto, privilegiar, somente, o texto verbal e a norma padrão, assim terão a oportunidade de aprender, de selecionar escolhas, podendo conservá-las e/ou transformá-las. Conforme essa discussão, os PCNEM orientam que a escola trabalhe a linguagem como objeto de análise e reflexão, o que pode possibilitar ao aluno, diante dessa realidade, exercer um papel ativo, crítico e autônomo na significação e/ou ressignificação de textos, como indica as competências:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção (BRASIL, 2000, p. 6-10).

Como já afirmamos nesta seção, um dos motivos para se repensar a urgência das diretrizes para o Ensino Médio foi a “revolução informática”. De acordo com os PCNEM, o advento das tecnologias acarretou transformações, estimuladas pelos avanços das informações e das comunicações, nas áreas do conhecimento. Assim, capacitar o educando para lidar com essas transformações do mundo contemporâneo é uma nova demanda que a comunidade escolar deve conceber. Dentro dessa realidade, o documento indica, para a área, a competência: “Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar” (BRASIL, 2000, p. 11). Essa competência, já nos remete a um objetivo mais abrangente que a preparação, somente, para o trabalho; nos direciona, também, para a formação cidadã, que estimula a preparação dos jovens para lidar com a tecnologia de forma crítica e reflexiva.

O último documento que discutiremos é a Base Nacional Comum Curricular<sup>26</sup> (BNCC), um documento que tem o intuito de regulamentar as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em todas as etapas da educação básica, para garantir o direito a aprendizagens, assim como o desenvolvimento integral dos estudantes.

Acreditamos que esse documento apresenta estreita relação com as elaboradas pelo GNL (1996), pois a BNCC do Ensino Médio indica que o estudante deva mobilizar seus conhecimentos e suas habilidades para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Esse aspecto se relaciona com a pedagogia proposta pela pedagogia dos multiletramentos, que defende o ensino voltado para projetos que valorizem três dimensões: vidas públicas (cidadania); vidas profissionais e vidas privadas. (GNL, 1996).

A área de Linguagem e suas tecnologias tem a responsabilidade de “propiciar oportunidades para **a consolidação e ampliação das habilidades de uso e reflexão sobre linguagens**” (BRASIL, 2018, p. 482, grifo dos elaboradores). Ainda referente a essa área, a BNCC, diferente de outros documentos oficiais, apresenta uma inovação: os campos de atuação social para contextualizar as práticas de linguagens. Os campos de atuação social de Língua Portuguesa correspondem aos mesmos descritos pela área: vida pessoal; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; vida pública e artístico literário. Dessa forma, espera-se que o aluno perceba e compreenda objetivamente as práticas de linguagem;

---

<sup>26</sup> Por ser nosso material de análise, descreveremos esse documento na seção 4.2.1.

mobilize conhecimentos na recepção e produção de discursos, pois essas práticas estarão diretamente conectadas a situações comunicativas dentro de campos de atuação específico.

Outra semelhança entre a BNCC e os multiletramentos diz respeito ao trabalho com as diferentes linguagens. “Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre a linguagem e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (BRASIL, 2018, p. 498). A escola deve, desse modo, proporcionar experiências significativas com práticas de linguagens em diferentes mídias, preparando o estudante a exercer essas experiências de forma autônoma, crítica e colaborativa, com protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, ética e solidária, promovendo atitudes que respeitem a pluralidade de ideias e a diversidade cultural dentro da comunidade escolar.

Para concluir esta seção, consideramos pertinente ressaltar que a LDB e os PCN, embora nos remetam as concepções defendidas pelos estudos dos multiletramentos, não foram baseadas nelas. Ambos foram construídos, quase em paralelo, com as discussões que o GNL estava promovendo naquele momento. Nosso intuito, na próxima seção é tentar interpretar como Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio no componente de Língua Portuguesa aborda as concepções acerca dos novos letramentos.

## **2.4 Novos letramentos na BNCC: possibilidades de novas práticas e novo *ethos***

Como nosso trabalho está centrado em uma análise das competências e habilidades que demandam o letramento digital, é de suma importância compreendermos como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, referente à área de Linguagens e suas Tecnologias, aborda essa teoria. Para tanto, observaremos as referências às práticas de letramento digital, aos multiletramentos e aos novos letramentos.

A BNCC elenca dez competências gerais que, ao decorrer das três etapas da Educação Básica, devem assegurar aos estudantes as aprendizagens e conhecimentos necessários para o desenvolvimento de valores e atitudes essenciais para sua vida pessoal, profissional e cidadã. Dentre essas competências, a de número cinco evidencia claramente o interesse pelas várias linguagens, principalmente as que denotam o letramento digital.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).



Conforme a competência geral cinco, percebemos que a BNCC espera que o discente, além de saber lidar com as novas tecnologias, deve, também, fazer desse uso uma prática social, produzindo, dessa forma, valores e conhecimentos que sejam relevantes para a vida pessoal e coletiva desse discente. Assim, notamos uma forte relação entre a Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC, que deixa claro que há um interesse por sua atualização na tentativa de acompanhar as transformações das práticas de linguagem ocorridas em grande parte pelo avanço das TIDC.

A BNCC especifica que o conjunto de competência e habilidades apresentadas para a etapa do Ensino Médio deve ocorrer em progressão às aprendizagens desenvolvidas na etapa do Ensino Fundamental. Dessa forma, a área de Linguagens do Ensino Fundamental está centrada na exploração, na compreensão, na análise e utilização de diferentes linguagens, já na etapa do Ensino Médio o foco dessa área está

Na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 471).

No componente de Língua Portuguesa, as aprendizagens elencadas para o aluno do Ensino Médio demonstram que o documento indica o trabalho com variadas semioses, permitindo que os discentes explorem diversas formas de lidar com as diversas linguagens, inclusive as que são proporcionadas pelas novas tecnologias. Assim, compreendemos que “... para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital os multiletramentos e os novos letramentos entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 487).

Consideramos, ao analisar o texto da BNCC, que o interesse pela cultura digital ganha mais destaque na etapa do Ensino Médio.

Do ponto de vista das **práticas contemporâneas de linguagem**, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e as atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorado no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p.498, grifo dos autores).

Dessa forma o documento apresenta, na etapa do Ensino Médio, uma seção denominada *As tecnologias digitais e a computação*, que deixa claro o interesse pelas novas tecnologias e a necessidade de a escola englobar, no currículo, aprendizagens que permitam o uso crítico e reflexivo das novas tecnologias. Essas aprendizagens têm o objetivo de preparar os jovens para atuar tanto em um mercado de trabalho exigente – para “profissões que ainda não existem” – quanto em uma sociedade. Essa seção da BNCC, apresenta, ainda, três dimensões que caracterizam as tecnologias digitais: a) pensamento computacional: envolve uma postura sistemática e técnica para “compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, por meio do desenvolvimento de algoritmos”; b) mundo digital: refere-se a aprendizagens que envolvem formas de processar, transmitir e distribuir informações de maneira segura e confiável em suportes diversos; c) cultura digital: diz respeito a aprendizagens voltadas para uma “participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais” (BRASIL, 2018, p. 474). Essas dimensões têm por objetivo potencializar, na etapa do Ensino Médio, as tecnologias digitais para a realização atividades referentes a “diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 44).

Para que essas aprendizagens ocorram de modo significativo, consideramos que o jovem, nessa etapa da Educação Básica, já deve dominar os diversos gêneros textuais que circulam em diversos meios e em várias semioses, além de apresentar condições para participar de forma crítica, reflexiva, colaborativa e criativa das diversas práticas sociais que envolvem a linguagem. Todas essas características que se esperam desses jovens compactuam com uma nova postura exigida pela concepção dos novos letramentos.

Em uma nota de rodapé os autores da base se referem aos novos letramentos como “um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente”. (BRASIL, 2018, p. 487). Essa definição nos dá uma direção sobre como a concepção dos novos letramentos é tratada na BNCC do Ensino Médio. Nesse caso, devem ser propostas atividades que valorizem não só conhecimento da técnica desses novos recursos, mas também uma aprendizagem significativa que promova a reflexão e a crítica de diversos textos e discursos cada vez mais multissemióticos. Essa nova mentalidade, que deve ser estimulada pelos professores e explorada pelos alunos, opera com a teoria dos novos letramentos. Barbosa (2018), explica, resumidamente, que as aprendizagens propostas na BNCC devem:

Contemplar o trabalho com textos e produções multissemióticas nos diferentes campos de atuação considerados (o que supõe exploração das diferentes linguagens e o manejo de diferentes ferramentas digitais, sobretudo editores de áudio, vídeo e foto); levar em conta as práticas colaborativas, de curadoria, de remix de alguma forma em diferentes momentos do currículo; garantir que a dimensão ética, estética e política perpassa os processos de produção; e, sobretudo, que se considerem tanto processos de compreensão e análise desses textos multissemióticos quanto de produção, de forma a assegurar que os estudantes tenham voz e interação significativas, que possam experimentar vários papéis sociais e que possam, pautados por uma ética da responsabilidade (BARBOSA, 2018, p. 19).

Percebemos que, por considerar que os jovens estão inseridos “dinamicamente” na cultura digital e por compreender que a contemporaneidade é marcada pelo desenvolvimento tecnológico, a BNCC apresenta uma série de competências e habilidades específicas que demandam o Letramento Digital, tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Assim, das sete competências específicas da área Linguagens e suas Tecnologias, duas – competências 1 e 7 – demandam especificamente o Letramento Digital. Se considerarmos as 54 habilidades referentes a essa área, percebemos que a competência 1 relaciona-se a 25 habilidades; já a competência 7 está relacionada a 14 habilidades<sup>27</sup>.

É evidente a necessidade de a escola discutir e atualizar o currículo na tentativa de acompanhar essas novas transformações em relação às novas práticas de linguagem. A BNCC, além de considerar o texto escrito/impresso, reconhece a importância de se contemplar, no ambiente escolar, os novos letramentos, sobretudo os digitais. Nosso interesse é compreender de que maneira os professores e alunos trabalharão com esse letramento digital em sala de aula a partir de orientações elencadas na BNCC. Na próxima seção faremos um apanhado das discussões que permeiam os estudos do letramento digital, pois nosso objeto de análise, a BNCC, como já mencionamos, denota grande interesse por essa temática.

---

<sup>27</sup> As habilidades aqui mencionadas serão mais adiante apresentadas e analisadas.

### 3 LETRAMENTO DIGITAL

Nesta parte da nossa pesquisa, apresentamos um apanhado das discussões e concepções em torno dos estudos do letramento digital. Nosso objetivo é compreender como o letramento digital e os novos letramentos são apresentados na BNCC e como (ou se) essas proposições podem impactar na educação dos jovens do ensino médio. Dessa forma, encaminhamos nossas análises de acordo com as premissas expostas pelos autores desse documento.

#### 3.1 A (ciber)cultura na educação: letramento e inclusão

Nesta seção apresentaremos, de forma breve, as concepções de cibercultura para compreendermos que consequências essas discussões ocasionam à educação. Abordaremos, também, como as novas tecnologias podem ser compreendidas, se bem associadas à educação, como processo de inclusão social e cultural. Iniciaremos esta seção, relembrando o conceito de letramento, muito pertinente para nossa discussão.

Segundo Magda Soares (1996), uma das primeiras ocorrências do termo letramento foi realizada por Mary Kato em sua obra *No mundo da escrita* em 1996. Nesse período, tornaram-se comuns confusões entre os conceitos letramento e alfabetização. Soares explica que alfabetização era o termo usado para o processo relacionado à capacidade individual de decifrar o código, ao ato de aprender a ler e escrever; já letramento significa o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever; “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.” (SOARES, 1996, p. 18), estando, assim, relacionado ao contexto social. Soares justifica o uso do termo letramento fundamentando-se no próprio Paulo Freire, ressaltando que, já nos anos 60, esse autor protestava contra a alfabetização realizada de forma mecânica e defendia uma pedagogia libertadora, um ensino realmente voltado à democratização da cultura do educando.

Até a década de 1990, os estudos de letramentos eram relacionados a uma perspectiva cognitiva. Anos depois, muitas pesquisas debateram amplamente, tanto no âmbito internacional, quanto nacional, sobre o estudo dos letramentos. Surgiram muitas ideias relacionando o letramento a uma abordagem social. Essas pesquisas foram denominadas de Novos Estudos de Letramento.

Para compreendermos como surgiu a necessidade de trabalhos que explicassem os estudos sobre novos letramentos, tomamos como base Gee (1991, 2008). O autor explica que

os Novos Estudos de Letramentos surgem com a necessidade de substituir a ideia tradicional de que letramento está ligado a um conjunto de habilidades cognitivas que deveriam ser ensinadas de forma neutra e individualmente. Gee (2008) afirma que o letramento, como prática individual, não pode levar um indivíduo a “ordens superiores de inteligência” (GEE, 2008 p. 67). O autor denomina essa crença de “Mito do letramento”, em que o aprendizado do aluno era avaliado de acordo com sua capacidade de aquisição da leitura e da escrita, desse modo, o letramento passou a ser considerado a base da “grande divisão”, que separa cultura oral e cultura escrita.

Os estudiosos, como Gee (1991, 2008) e Street (1996, 2003, 2014), que defendem os Novos Letramentos, são contrários a visão tradicional de habilidades cognitivas individuais e neutras. Esses autores focavam mais o lado social do letramento, dessa forma, passam a defender o letramento como práticas sociais situadas. Conforme Gee (2008) com essa mudança, o letramento passa a ser visto como um “conjunto de práticas sociais” (GEE, 2008, p.67), muitos pesquisadores passaram, então, a usar esse termo no plural: letramentos. Street (2014) descreve como Novos Estudos de Letramentos “uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas.” (STREET, 2014, p.17). Assim, argumenta que o letramento se dá através de práticas sociais de leitura e escrita em contextos sociais reais e das variações dos diferentes sentidos, nesses contextos, e “dentro de diferentes discursos acadêmicos”. O autor apresenta-nos pressupostos teóricos fundamentais para a compreensão do estudo em questão, dos quais discutiremos o binômio modelo autônomo e modelo ideológico de letramento.

Examinaremos primeiro o modelo autônomo de letramento. Os autores que defendem essa teoria consideram que o letramento tem papel fundamental na aquisição da competência intelectual. Esse modelo de letramento, que desconsidera o contexto social, defende que o conhecimento é transmitido de forma neutra e universal. Compreendemos, pautados em Street (2014), que os estudiosos os quais defendem o modelo autônomo privilegiam a escrita por acreditarem que ela possui qualidades que permitem o desenvolvimento cognitivo e econômico dos indivíduos que dela se apropriam. Dessa forma, esses indivíduos conquistarão sucesso profissional e atingirão mobilidade social.

No modelo ideológico de letramento, consideramos que as práticas de letramento variam de um contexto a outro e se moldam ao longo de momentos históricos. Segundo Terra (2013), os teóricos que defendem esse modelo acreditam que o letramento é “uma prática social e não uma habilidade técnica e neutra” (TERRA, 2013, p. 45). Nessa perspectiva compreendemos que as práticas de letramento são, também, aspectos das estruturas de poder

na sociedade, que devem ser reconstruídos e ressignificados conforme o contexto em que está inserido o indivíduo e de acordo com a identidade dos sujeitos de um grupo social.

Por ser dotado de uma perspectiva ideológica, os teóricos dos novos estudos de letramentos sentiram a necessidade elaborar os termos práticas de letramento e eventos de letramento. Práticas de letramento é um termo mais abrangente, é compreendido como uma forma cultural mais ampla de realizar a escrita em contextos culturais; já o conceito de eventos de letramento pode ser compreendido como qualquer ocasião em que a escrita é a base de processos interativos e interpretativos de seus participantes. Conforme as proposições que apresentamos nesta seção, fica claro que, após a discussão das teorias sobre os novos estudos do letramento, a visão tradicional de letramento foi substituída por uma concepção sociocultural. Dessa forma, passamos a empregar o termo letramentos, no plural, por compreendermos que esse termo não ocorre de forma individual e neutra, mas que está relacionado a um conjunto plural de práticas sociais.

Dentro de todo esse contexto que discute e conceitua o termo letramento(s), Soares (2002) nos indica que:

O momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a *web*), a Internet (SOARES, 2002, p. 146).

Assim para a autora é importante observar se as novas tecnologias se essas práticas sociais de leitura e escrita digitais, que denomina letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferentes das práticas de leitura e de escrita impressos.

Lévy (1999), em sua obra Cibercultura, compreende esse termo como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Compreendemos cibercultura como o resultado da relação sociedade – cultura – tecnologias que ocorre em um espaço virtual onde pessoas interagem e compartilham informações, interesses etc. Para o estudioso, então, a definição de cibercultura está associada à definição de ciberespaço<sup>28</sup>. A essa maneira de lidar com as informações, em um espaço virtual, Lévy (1999) denominou inteligência coletiva.

---

<sup>28</sup> Como já explicamos em uma seção anterior, ciberespaço é “o meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17).

O filósofo compreende que é impossível conter o grande fluxo de informações ocasionado pelas novas tecnologias, que para Lévy implicam:

O reconhecimento do outro, a aceitação e ajuda mútuas, a cooperação, a associação, a negociação, para além das diferenças de pontos de vista e de interesse... são responsáveis de fato por estender de uma ponta à outra do mundo as possibilidades de contato amigável, de transações contratuais, de transmissão de saber, de trocas de conhecimento, de descoberta pacífica das diferenças (LÉVY, 1999, p. 14).

Para o estudioso, isso pode contribuir de maneira positiva para a admissão das práticas sociais que nossos jovens adquirem fora da escola. Diante de tantas possibilidades o autor pondera que não é interessante se opor ao avanço das novas tecnologias. Essa é uma realidade e devemos aceitá-la como parte dessa nossa nova condição, da nossa evolução. O uso do computador e da internet mudou nossa maneira de lidar com o texto, estimulando novas práticas de escrita – um novo letramento.

Durante anos, acreditou-se que a adoção das TICs, pelas instituições de ensino, seria o símbolo do desenvolvimento educacional. Ainda há uma ilusão que correlaciona o uso das tecnologias com uma boa preparação dos jovens para o mercado de trabalho. Sobre isso, Hissa, Sousa e Costa (2020) propõem a necessidade de “problematizar a massificação das Novas Tecnologias da Informação Comunicação e a expansão da comunicação de massa, decorrentes de processos de globalização” (HISSA; SOUSA; COSTA, 2020, p. 45), desse modo evitaremos nos direcionar exclusivamente a uma visão capitalista em relação ao uso das tecnologias na formação dos nossos jovens.

Considerando esse contexto, compreendemos que a escola tem um papel importante na formação dos jovens e não pode se eximir da tarefa de prepará-los para o uso consciente das possibilidades que o ciberespaço e as tecnologias proporcionam. Dessa forma, a escola deve ser um espaço que acolhe, estimule e reconheça as práticas sociais realizadas, inclusive fora da escola, por nossos jovens, colaborando para a diminuição da exclusão digital que ainda atinge, em altos índices, nosso país.

Mesmo que reconheçamos que a escola tenha um papel importante para a promoção dos letramentos e para o uso das tecnologias, alguns estudos demonstram a preocupação de que esse ambiente se torne um espaço de exclusão. Coulmas (2014) afirma que “apesar do *ethos* universalista da educação generalizada e do direito à participação na organização social, a escola não tem sido capaz de erradicar a desigualdade econômica e social” (COULMAS, 2014, p.86). Já Buzato (2009) afirma que a escola, há muito tempo, privilegia a escrita e designa os tipos de práticas de leitura e escrita que julgarão o aluno

como capacitado, ou seja, “a legitimação do sujeito no universo das relações sociais mediadas pela língua e pela tecnologia da escrita torna-se irremediavelmente subordinada à escolarização” (BUZATO, 2009, p. 9). O autor pondera, ainda, que os processos de inclusão via letramento, especificamente o letramento digital, devem considerar mais as dimensões do que capacitação (BUZATO, 2009, p.12).

A esperança de que a chegada do computador à escola diminuiria a exclusão digital ou elevaria os índices de aprendizagem dos alunos, também se tornou motivo de preocupação. Alguns autores mostraram-se céticos em relação a essas previsões. Em um artigo, Marcuschi (2001) promove uma análise sobre “o papel da escola no letramento e o uso do computador na escola” (MARCUSCHI, 2001, p. 81). Para o autor, a presença do computador na escola é algo que não se pode mais impedir, porém o uso desse recurso ocorre “de modo ingênuo e despreparado” assim, o escritor aponta a necessidade de se fazer uma reflexão sobre o uso desse instrumento nas salas de aula. Buckingham (2010) também aborda, em seu texto, alguns desafios que as escolas enfrentam ao tentar adotar o uso das tecnologias digitais. O autor chega a contestar que a tecnologia, por si só, seja capaz de oferecer maneiras eficazes para que as escolas consigam elevar o nível de ensino e aprendizagem (BUCKINGHAM, 2010, p. 41)

Parte desses problemas se deve ao fato de como se dá o investimento direcionado às tecnologias: investe-se na aquisição de aplicativos e programas, mas pouco se investe em aperfeiçoamento do profissional. Muitos professores usam as tecnologias para planejar e para organizar suas atividades administrativas, poucos, no entanto, as utilizam no auxílio do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, a maioria das atividades que os jovens realizam com as tecnologias, ainda, ocorre fora da escola.

Para Prensky (2001), a educação só alcançaria níveis satisfatórios se considerarmos que os jovens mudaram consideravelmente, essas mudanças referem-se principalmente à “rápida difusão da tecnologia digital” (PRENSKY, 2001, p.1). O autor afirma, ainda, sem citar referências ou fontes científicas, que os professores não estão preparados para lidar com essa nova juventude. Baseado nessa ideia o autor elabora os termos nativos digitais e imigrantes digitais. Prensky compreende como nativos digitais os jovens que cresceram com as novas tecnologias, jovens que passaram toda a vida cercados por aparelhos tecnológicos. “Nossos estudantes de hoje são todos falantes nativos da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” (PRENSKY, 2001, p.1). O autor, em seu breve artigo, descreve os adolescentes como pessoas capazes de realizar múltiplas tarefas e capazes de assimilar diversas informações rapidamente.



Já os imigrantes digitais, para o autor, são aqueles que não nasceram no mundo digital, mas, em algum momento, se interessaram pelas possibilidades que as tecnologias podem oferecer. Os imigrantes, contudo, usam a tecnologia de forma ultrapassada, “com o pé no passado” (PRENSKY, 2001, p.2), por isso sentem dificuldades de ensinar seus alunos. Esse seria, para Prensky, o maior desafio da educação, pois os professores “aprendem – e decidem ensinar – vagarosamente, passo-a-passo, uma coisa de cada vez, individualmente, e acima de tudo, seriamente” (PRENSKY, 2001, p.2). Em seu texto, o autor afirma que os professores não acreditam que seus alunos podem aprender enquanto realizam outra atividade como jogar um game ou assistir à TV. Vale ressaltar que Marc Prensky é um design de jogos, essa informação associada à ideia que os alunos podem aprender de forma divertida e realizando múltiplas tarefas, permite-nos questionar o verdadeiro motivo desse autor, ao elaborar um texto criticando o sistema educacional (americano): propor um currículo escolar que valorizasse a produção de jogos voltados para a educação

Ribeiro (2019) faz uma reflexão sobre os termos elaborados por Prensky. Para a autora, apesar de as definições – nativos digitais e imigrantes digitais – terem sido referência para várias pesquisas, elas foram utilizadas de forma equivocada, já que tais definições se basearam somente na idade: alunos, por serem jovens, sabem lidar com as tecnologias; quanto os professores, por serem ultrapassados, não sabem.

A chegada das tecnologias digitais, em especial do computador e da internet, ocorreu em um ponto discreto de nossa linha do tempo, em nossa história (humana e individual), o que quer dizer que todas as pessoas foram afetadas por isso, embora certamente de maneira desigual não apenas por serem, em tese, menos ou mais capazes de aprender sobre novas tecnologias, como afirmava Prensky (2001), mas também, e talvez principalmente, porque temos acessos, necessidades, papéis e desejos muito diferentes entre nós (RIBEIRO, 2019, p. 12).

É necessário atentarmos para outras especificidades (não só a idade), como: o comportamento, as necessidades das pessoas em relação as tecnologias e a importância de a escola e de os professores se adequarem e acompanharem as transformações. Dessa forma essa distinção elaborada por Prensky (2001) além de “improdutiva e perniciosa” (RIBEIRO, 2019, p. 23) pode influenciar negativamente a relação professor/aluno colocando-os em uma situação de oponentes, esse fator, de forma alguma pode beneficiar o ensino e a aprendizagem no ambiente escolar.

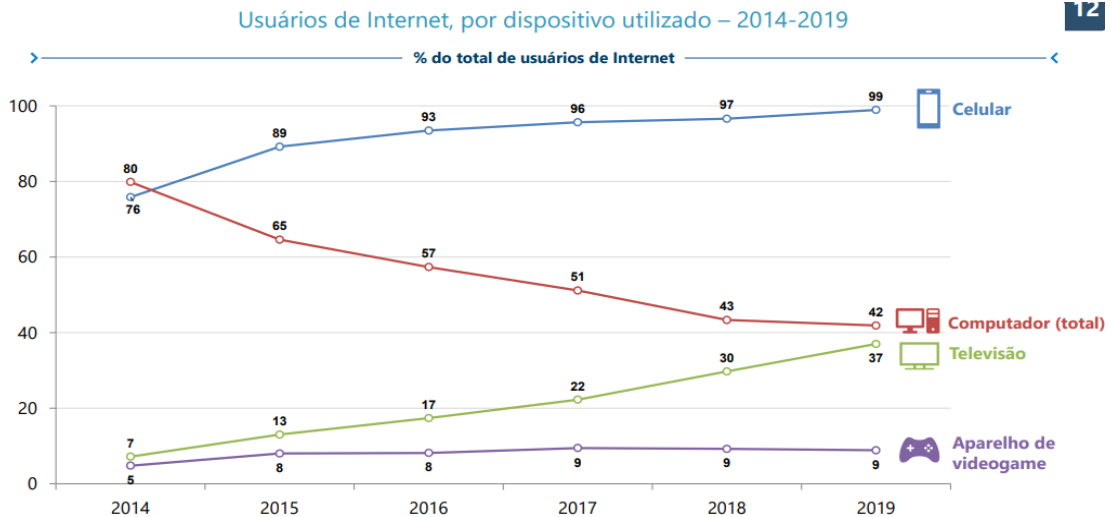
Dudeney, Hockly e Pregum (2016) defendem que a noção de uma geração digitalmente competente homogênea não passa de um mito. Em consonância com Ribeiro, esses autores consideram que os termos nativos digitais e imigrantes digitais são equivocados,

pois as habilidades digitais dos estudantes são irregulares. Outros fatores, como “posição socioeconômica, nível de educação, localização geográfica”, até mesmo fatores como gênero, raça e língua podem interferir tanto no acesso quanto nas habilidades digitais (DUDENEY; HOCKLY; PREGUM, 2016, p. 25-26) o que pode agravar ainda mais a exclusão digital de muitos estudantes.

Para ilustrar todo o movimento retórico, apresentado nesta seção, tomemos como exemplo o ano de 2020. Por conta da pandemia, causada pela transmissão do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) que causou a COVID-19, as aulas presenciais do sistema educacional brasileiro tiveram que ser suspensas. Dessa forma a comunidade, os alunos e os professores enfrentaram muitos desafios durante a aplicação do ensino remoto. Apesar de serem tachados de ultrapassados, os professores, de uma forma geral, conseguiram cumprir seu papel e contribuíram significativamente para que o ensino não ficasse estagnado. Por outro lado, muitos jovens, também, enfrentaram barreiras para acompanhar as aulas remotas.

Uma dessas barreiras diz respeito à falta de estrutura enfrentada pelos alunos, principalmente os pertencentes de classes mais baixas. Essa afirmação pode ser corroborada com a apresentação dos resultados da pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios (2019), realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR) e tem por objetivo analisar as condições de acesso dos brasileiros às tecnologias.

Achamos pertinente atentar que a pesquisa constatou, pelo quarto ano consecutivo, uma redução da presença de computador nos domicílios brasileiros, como podemos observar no infográfico a seguir:

**Gráfico 1 - “Usuários de internet por dispositivo utilizado”**

Fonte: Cetic.br, 2020.

Segundo os resultados da pesquisa, 74% dos brasileiros são usuários de internet, um aumento significativo, contudo cerca de 47 milhões de pessoas, cerca de um quarto da população, ainda continuam desconectados. Considerando os dados por classe econômica, as classes DE apresentaram um avanço significativo no número de usuários, 30% em 2015 para 50% em 2019, mesmo com esse avanço, essa classe ainda conta com 43% de não-usuários, cerca de 26 milhões de pessoas. No recorte que apresenta os dados referentes à conexão domiciliar, mais de 20 milhões de domicílios não possuem conexão à internet, esses números refletem a realidade, principalmente, da região nordeste (35%) e de famílias que possuem uma renda até um salário mínimo (45%).

Ainda conforme o gráfico, a presença do computador por domicílios passou de 50% em 2016 para 39% em 2019. Considerando o recorte socioeconômico desse dado, a pesquisa verificou que o computador está presente em 95% dos domicílios da classe A; em 44% dos domicílios da classe C e em 14% das classes DE. O Celular é o dispositivo mais usado (99%). 58% dos usuários acessam a Internet somente pelo celular.

Como mencionamos anteriormente, com a transmissão do novo Coronavírus, os governos, como medida de proteção, indicaram o isolamento social. Com essa medida, muitas pessoas passaram a trabalhar em casa, as escolas tiveram que se adaptar a uma nova realidade. De uma forma geral, milhões de pessoas passaram a realizar suas atividades de forma remota, passando a utilizar, de forma mais extensiva, a internet e as TIC. Já a pesquisa Painel TIC Covid-19: Ensino remoto e trabalho (3ª edição), também, realizada pelo Cetic.br (2020), revela dados sobre o uso de dispositivos durante a pandemia.

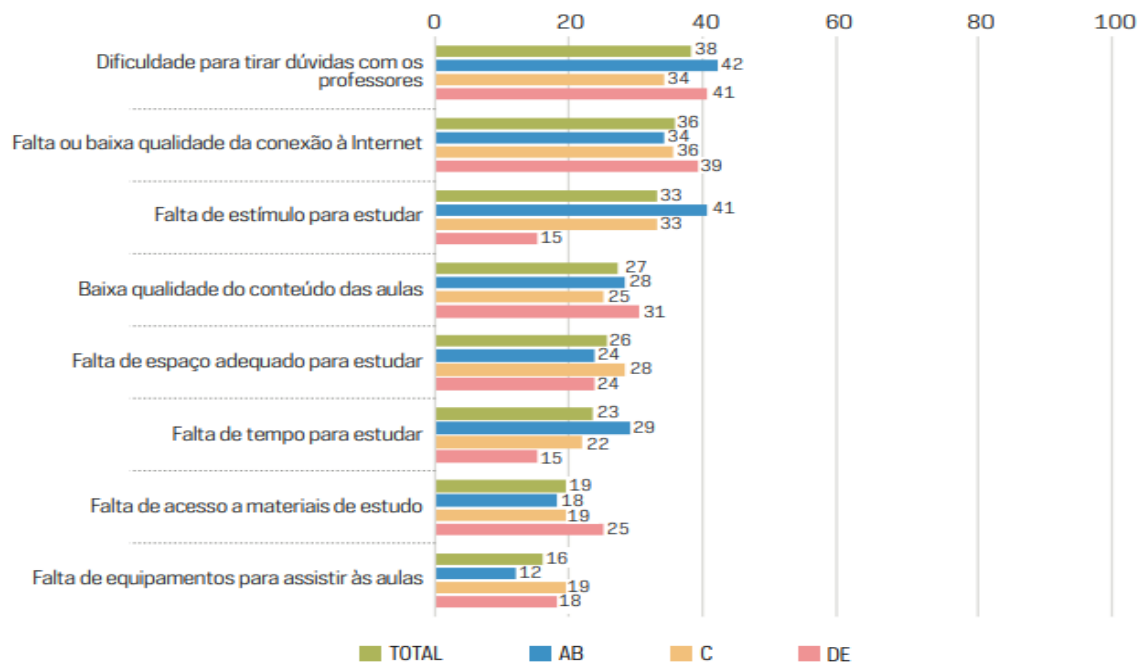
Os dados da pesquisa revelam que na esfera que engloba o ensino formal, 32% dos usuários de internet, com 16 anos ou mais, afirmou que frequentava a escola ou universidade. Desse total, 87% dos entrevistados declarou que sua instituição aderiu ao ensino de forma remota, a pesquisa ressalta que, desse total, a proporção é maior entre os jovens da rede privada de ensino. Outro dado interessante revela que, os jovens utilizaram principalmente o celular para acompanhar suas atividades, especialmente nas classes DE. A pesquisa se preocupou em registrar, ainda, as barreiras encontradas pelos jovens para o acompanhamento das suas atividades de forma remota. Entre as principais dificuldades apresentadas, pelos participantes da pesquisa para acompanhar suas atividades escolares de forma remota, estavam relacionadas à falta ou baixa qualidade da conexão à Internet (36%) e à falta de estímulo para estudar (33%).

Jovens das classes AB relataram dificuldades em relação à escassez de tempo (29%) e de estímulo para estudar (41%), esses números foram mais expressivos comparados aos números das classes DE (15% para ambas). Para os jovens das classes DE as dificuldades mais reportadas referem-se à falta ou baixa qualidade da conexão à Internet (39%). Os estudantes das classes DE, também, destacaram a baixa qualidade do conteúdo das aulas (31%) e a dificuldade de acesso a materiais de estudo (25%).

Segundo Alexandre Barbosa, gerente do Cetic.br, a falta de acesso à Internet e o uso exclusivamente por celular, especialmente nas classes DE, revelam as desigualdades digitais presentes no país, e apresentam desafios relevantes para a efetividade das políticas públicas de enfrentamento da pandemia. A população infantil em idade escolar nas famílias vulneráveis e sem acesso à Internet também é muito afetada neste período de isolamento social. A pandemia mostra claramente as desigualdades existentes no Brasil (CETIC.BR, 2020).

O gráfico a seguir ilustra os dados apresentados nos parágrafos anteriores:

**Gráfico 2 – Barreiras para acompanhamento de aulas ou atividades remotas, por classe. Total de usuários de Internet com 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidade (%)**



Fonte: Cetic.br, 2020

Essas pesquisas revelam, por exemplo, que a falta de estrutura material ainda é comum em muitos lares brasileiros, desvelando o grande hiato que separa pessoas das classes mais privilegiadas de pessoas das classes mais desfavorecidas. Concordamos, conforme os dados apresentados pela pesquisa, que, ainda, há uma grande disparidade por classe social e que o acesso à tecnologia ainda é mais comum a pessoas com mais poder aquisitivo. Dentro de uma perspectiva diferente, Lévy (2009) traçou um contexto em que a educação a distância seria essencial à sociedade. Dessa forma o ciberespaço seria uma rica ferramenta para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

O filósofo também promove reflexões sobre o novo papel do professor nesse novo contexto. Para o autor a direção mais produtiva é a aprendizagem cooperativa: professores e alunos constroem uma aprendizagem de forma colaborativa, o professor se tornaria o incentivador nesse processo. Isso pode ser corroborado ao analisarmos os dados da pesquisa Painel TIC – Covid-19 no que se refere ao fato de os jovens declararem como principal barreira para acompanhar o ensino remoto a dificuldade para esclarecer dúvidas com os professores: alunos das classes AB (42%) e alunos das classes DE (41%). Esse dado demonstra que o papel do professor, ainda, é preponderante na aquisição do letramento.

Referindo-se ao letramento digital, Dudeney, Hockly e Pregum (2016) destacam que mesmo que reconheçamos que os jovens, por terem mais tempo para experimentarem as novas tecnologias, tenham mais facilidade de se conectarem de forma interativa e colaborativa, frequentemente apresentam a necessidade de orientação para usarem as tecnologias de forma crítica e objetiva (DUDENEY; HOCKLY; PREGUM, 2016, p. 6). Todo esse contexto até aqui discutido, demanda, de certa forma, muita responsabilidade para o professor, que de maneira geral, ainda é visto como antiquado ou resistente à novas tecnologias.

Não é de nosso interesse apontar o professor como “culpado” pelos problemas que a escola enfrenta na adoção das tecnologias digitais, ou que ele não tenha o letramento necessário para lidar com elas. Talvez seja mais pertinente para toda essa discussão deixarmos de lado dicotomias que só tendem a aumentar conflitos no ambiente escolar. Concordamos com Ribeiro (2019) que devemos refutar possibilidades polarizadas, seria mais rico, ao debate, reconhecer e investir na coletividade e diversidade presentes hoje no ambiente escolar. Assim esse ambiente se tornaria um espaço de inclusão (também digital)

Cada vez mais a comunidade de forma geral tem demonstrado preocupação com a influência das tecnologias sobre a língua, sobre a educação e sobre os letramentos. Com o avanço das tecnologias, a concepção de letramentos como práticas sociais tornou-se mais evidente, isso exalta a necessidade de o ambiente escolar considerar outros letramentos, além do letramento impresso. Dessa forma a comunidade escolar tem que “incrementar nosso ensino e a aprendizagem de nossos estudantes com essas novas circunstâncias” (DUDENEY; HOCKLY; PREGUM, 2016, p. 19).

Na próxima seção deste trabalho discutiremos mais sobre a concepção de letramento digital e sobre os desafios e possibilidades para o ensino. Nosso objetivo com a próxima seção é tentarmos entender como essas discussões em torno desse letramento influenciaram na seleção das habilidades e das competências, que demandam esse tipo de letramento, na BNCC.

### **3.2 Letramento digital: premissas, desafios e possibilidades para o ensino**

Como já apresentamos anteriormente, a sociedade demandou a substituição da concepção de letramento tradicional, que estava relacionada à cognição e era transmitida de forma individual e neutra, para a visão de letramento como práticas sociais situadas em diferentes contextos. Dessa forma passou-se a defender que o termo fosse empregado no

plural, letramentos. Segundo Street (2003) o letramento ocorre através de práticas de leitura e escrita em contextos sociais e reais.

A partir dessa afirmação, achamos pertinente abordar sobre o termo Letramento Digital. Nossa discussão estará pautada, principalmente, em Belshaw (2011); Araújo e Pinheiro (2014) em Hissa, Sousa e Costa (2020)

Segundo Araújo e Pinheiro (2014) “as práticas de leitura e escrita com uso de tecnologias digitais estão presentes em diversas situações cotidianas.” (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p.293). Nosso intuito, nesta seção, é compreendermos, mesmo que de forma parcial, o percurso que nos guia ao surgimento do termo letramento digital e, em seguida, apresentarmos algumas discussões que envolvem o panorama de pesquisas sobre esse tema.

O avanço da tecnologia tem facilitado o acesso à comunicação e à informação, isso tem motivado comportamentos voltados à nova realidade sociocultural influenciada pelo uso de novas ferramentas digitais. A trajetória histórica que seguimos sobre o surgimento do termo Letramento Digital está pautada na tese de Douglas Belshaw (2011)<sup>29</sup>. Em seu estudo, esse autor explica que o surgimento desse termo está associado a outros termos que foram se modificando. Conforme a necessidade da sociedade, surgiam novas práticas e novas ferramentas. O uso dessas novas ferramentas, fez com que os indivíduos se adaptassem a essas novas transformações, demandando um novo conceito para designar essas práticas e habilidades.

O advento do termo Letramento Digital está relacionado, primeiramente, a outro letramento denominado “visual”. Esse termo surgiu em 1960, a partir da ideia de que as definições de letramento não davam atenção adequada “a algo ligado à natureza cada vez mais visual dos meios de comunicação produzidos pela sociedade da época.” (BELSHAW, 2011, p. 70-71). Dessa forma, para Belshaw, letramentos visuais se referem a habilidade de elaborar, compreender e interpretar mensagens visuais. Esse conceito de letramento visual perdurou até 1990, sendo que, em modos gerais, passou a agrupar dois ou mais letramentos.

Paralelamente ao letramento visual, no início da década de 1970, surge o letramento tecnológico. Esse termo recebeu crédito devido aos temores de algumas nações em relação a outras entendidas como mais competentes tecnologicamente. Segundo Araújo e

---

<sup>29</sup> No trabalho de Belshaw (2011), intitulado *What is 'digital literacy?'*, o capítulo 4 é destinado à trajetória histórica do letramento digital. Sobre esse capítulo, Araújo e Pinheiro (2014) tecem um breve resumo que consta na obra “Letramento digital: história, concepção e pesquisa”. Nesse estudo os autores discutem a respeito da trajetória do(s) conceito(s) de letramento digital e traçam um breve panorama dos principais tipos de pesquisa realizadas na área.

Pinheiro (2014), a motivação desse letramento estava ligada, a princípio, “às necessidades econômicas e às preocupações políticas.” (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p. 295). Embora o letramento tecnológico tenha sido estimulado pela concorrência entre nações, surgiu a necessidade de reforçar esse conceito. Até então, o letramento tecnológico era compreendido como uma habilidade de manusear a tecnologia, contudo não se discutia sobre a criticidade em relação ao manuseio dessa tecnologia. Desse modo, uma crescente conscientização, através do uso de computadores e mídias, sinalizou o surgimento de um novo letramento.

Belshaw menciona que, ainda, na década de 70, ocorreu outro tipo de letramento que influenciou o Letramento Digital: o letramento informacional. Diferente dos termos letramento tecnológico, letramento computacional e TIC, não estava limitado pela tecnologia. Esse letramento não priorizava um conjunto de habilidades. A atenção voltava-se a “capacidades críticas e reflexivas, bem como de pensamento criativo disciplinado, que impele o aluno vislumbrar o ambiente de informação.” (BELSHAW, 2011, p. 80). Esse termo foi amplamente difundido em 1990 com o uso em massa da internet.

Conforme a linha cronológica apresentada por Belshaw (2011), na década de 1980, foi lançado o computador pessoal para massas. Em decorrência desse fato, surgiu o termo letramento computacional, que se referia às habilidades, conhecimentos e familiaridade com a tecnologia, levando o cidadão à prosperidade em uma sociedade moderna. Mais adiante, o termo letramento computacional foi relacionado à habilidade de programação, todavia essa concepção não se sustentou. Assim, passa-se a considerar letrado em computador, aquele que apresenta a habilidade de usá-lo para realizar atividades criativas e comunicativas, afastando-se qualquer necessidade de saber programar. O pesquisador declara, ainda, que o maior problema desse letramento foi desvincular conhecimento e habilidade de leitura e escrita.

Conforme suas pesquisas sobre o letramento computacional, Martin (2008), o dividiu em três fases, conforme o quadro abaixo:

### Quadro 3 – Fases do Letramento Computacional

(continua)

| FASES             | PERÍODO  | DEFINIÇÕES   |
|-------------------|--|--|
| Fase da Maestria  | até meados da década de 1980                           | refere-se ao período que abrange o conhecimento e as habilidades requeridas para compreender como os computadores funcionam e como programá-los. |
| Fase da Aplicação | meados da década de 1980 até o final da década de 1990 | compreende o uso massivo da ferramenta e aplicações mais fáceis de serem manuseadas.   |



### Quadro 3 – Fases do Letramento Computacional

(conclusão)

| FASES          | PERÍODO                             | DEFINIÇÕES  |
|----------------|-------------------------------------|---|
| Fase Reflexiva | a partir do final da década de 1990 | compreende o uso massivo da ferramenta e aplicações mais fáceis de serem manuseadas; caracteriza-se pela “consciência da necessidade de abordagens mais reflexivas, avaliativas e críticas.” (MARTIN, 2008, p.157). |

Fonte: Elaborada pela autora conforme Martin (2008)

De acordo com Araújo e Pinheiro (2014), na década de 1990, a concepção de que o computador era empregado para realizar atividades específicas passou a ser refutada. Isso sinalizava a necessidade de se adaptarem às mudanças tecnológicas as quais ocorriam com muita rapidez. Dessa forma, houve a necessidade de reformular a ideia de letramentos, que não compreendiam mais essas transformações, pois o letramento não era tratado como um processo, mas como um estado (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p. 295). A essa altura, a concepção de letramento computacional já perdera credibilidade, assim, o termo Tecnologia da Informação e Conhecimento (doravante TIC), passa a ganhar visibilidade e aceitação devido ao uso voltado para a comunicação.

Percebemos, pelo contexto percorrido e apresentado por Belshaw, que a introdução do termo letramento digital não ocorreu de forma simples. Não podemos afirmar que, mesmo hoje, há um consenso em relação a esse termo. Muitos estudiosos embarcaram na busca para encontrar um termo que conciliasse as comunicações digitais com a era da Internet. De acordo com Belshaw, o emprego do termo letramento digital depende da comunidade que o utiliza. Para esse estudioso, a expressão é aplicada de várias formas, conforme o contexto. Algumas definições equivalem ao Letramento Digital; outras, envolvem uma criticidade mais comum ao letramento midiático (BELSHAW, 2011).

O pesquisador afirma que o termo letramento digital nos é apresentado no livro de Paul Gilster *Digital Literacy* publicado em 1997. No entanto essa obra foi criticada por muitos autores, pois apresentava várias definições, para o termo, de forma genérica. Naquele momento, os centros das concepções eram as habilidades individuais para a realização de atividades específicas. A partir da década de 1990, essa realidade passa por importantes alterações, principalmente, pela difusão dos Novos Estudos do Letramento e também pelo impulso direcionado aos Novos Letramento. Essas discussões que se intensificavam sobre o termo letramento(s) foram decisivas para os estudos sobre o Letramento digital (HISSA; SOUSA; COSTA, 2020, p. 35).

Assim, a demanda de novas habilidades que emergiam, conforme as transformações tecnológicas aconteciam, exigia uma revisão desse conceito. Percebemos, com as novas mudanças, que um indivíduo letrado digitalmente, além de manusear o computador, deve usar suas habilidades em tecnologias de forma crítica e criativa para solucionar problemas, exercendo amplamente uma relação entre tecnologia e sociedade. Concordamos com Coscarelli (2007) que pondera:

é preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador. Quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, pode-se falar em popularização ou mesmo democratização da informática, mas não necessariamente em inclusão digital (COSCARELLI, 2007, p. 15).

Para encerrar as discussões no âmbito internacional, Belshaw (2011) defende que antes de se compreender o letramento digital temos que levar em conta os elementos culturais, cognitivos, construtivos, confiantes, comunicativos, cívicos, criativos e críticos. Esses elementos, denominados 8 C's, compõem uma matriz para o letramento digital. Esses elementos são discutidos, também, por Hissa, Costa e Sousa (2020) que afirmam:

Esses elementos fazem uma estreita relação com os parâmetros escolares brasileiros atualmente, se levarmos em consideração documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a descrição que ela propõe das habilidades e das competências estabelecida para os alunos do ensino fundamental e médio (HISSA; SOUSA; COSTA, 2020, p. 37).

As autoras ponderam que é preciso observar o destaque dado aos termos competência e habilidades para compreendermos e refletirmos sobre a influência em relação à forma de considerar um indivíduo letrado digitalmente.

Considerando as pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional, uma das primeiras vezes que o termo letramento digital foi usado, no Brasil, foi em um artigo de Soares (2002). A autora compreende que o indivíduo letrado digitalmente apresenta as habilidades para se apropriar da nova tecnologia e exerce práticas de leitura e escrita na tela do computador (SOARES, 2002). Essa definição ainda apresenta a escrita e a leitura como foco. Outros autores (MARCUSCHI, 2004; RIBEIRO, 2006) também pautaram suas definições apresentando a escrita como centro do letramento digital<sup>30</sup>. Buzato, após algumas discussões (BUZATO, 2003, 2007, 2008), compreende o termo como práticas sociais que se relacionam, se apoiam, se contrapõem estimulando que sujeitos se constituam através de suas relações

---

<sup>30</sup> Os posicionamentos desses autores ocorreram antes da chegada da web 2.0, nessa época a principal característica da web era presença de *links*.

sociais usando as tecnologias digitais. Podemos confirmar isso na definição de Xavier, que declara “o letramento digital é como a aquisição de um conjunto de habilidades para ler, escrever e interagir com a mediação de equipamentos digitais (computador *off* e *on-line* e telefone celular).” (XAVIER, 2011, p. 3).

Assim, a linguagem escrita, nessa nova realidade, não apresenta mais um papel preponderante. Outras linguagens passam a ser incorporadas de forma harmoniosa à linguagem verbal, que passa a ser uma das variadas linguagens usadas na construção dos sentidos. Com o advento da web 2.0<sup>31</sup> e a popularização de algumas redes sociais, as relações sociais sofreram modificações e concepção de interação, o uso social das tecnologias fica mais forte. A web se torna mais colaborativa, os usuários passam de meros consumidores passivos a colaboradores ativos. D'Andréa (2009) considera a web 2.0 mais que uma evolução tecnológica ao afirmar que a Web 2.0 representa uma mudança na proposta de comunicação dos *sites*, uma vez que dá abertura aos usuários para que participem de grande parte do processo de construção do conteúdo, por meio da produção, publicação, edição, comentário, discussão e/ou votação de conteúdos. Dessa forma, o leitor torna-se potencialmente um interlocutor que interfere diretamente sobre o conteúdo apresentado pelo *site*. (D'ANDREA, 2009).

A partir dessas mudanças e por considerar esse um processo dinâmico, muitos autores passam a defender o emprego do termo no plural: Letramentos Digitais. Nesse contexto, nossos jovens precisam desenvolver habilidades próprias do século XXI. Os estudantes, dessa forma, necessitam de uma formação que envolva os Letramentos Digitais a fim de realizar atividades que envolvam tecnologias digitais. Os autores Dudney, Hockly e Pegrum (2016) compreendem Letramentos Digitais como habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital (DUDNEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Os estudos sobre Letramentos Digitais são de suma importância devido às mudanças ocorridas que demandam novas práticas sociais. É inegável que as pesquisas sobre essa temática vêm avançando bastante nos últimos tempos. As pesquisas de Vieira (2004); Lima e Lima Neto (2009) e Xavier (2011), por exemplo, evidenciam a importância das discussões, relacionadas ao letramento digital, no cenário atual do nosso país no qual é crescente o acesso à tecnologia. Mesmo assim não percebemos, em nossa política educacional, o interesse em verificar o nível de letramento digital dos alunos da educação

---

<sup>31</sup> A web 2.0 é uma segunda versão de serviços online; uma segunda geração de comunidades e serviços que utiliza a internet como plataforma aberta que incentiva um trabalho colaborativo em que todos podem contribuir.

básica. “Isso pode explicar por que as discussões dessas pesquisas circulam somente na academia, quando, de fato, esses resultados deveriam ser apresentados àqueles que promovem a educação básica e a efetiva formação dos jovens” (HISSA; SOUSA; COSTA, 2020, p. 46).

Sobre a utilização das TICS associadas às práticas de sala de aula, discordamos de um número expressivo de discussões acadêmicas (e sociais), artigos e pesquisas que, denotam a ideia de que o professor desconhece o uso das novas tecnologias, ou que apresentam insegurança ao utilizá-las. Não se pode, nos dias atuais, mediar conhecimento através somente do letramento impresso, devemos reformular a aprendizagem com o uso das novas tecnologias. Coscarelli (2005) afirma que “os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula” (COSCARELLI, 2005 p, 31). Esse aspecto dialoga com o objetivo do grupo de pesquisa Linguagem Ensino e Tecnologia (Lent), que desenvolve trabalhos que englobam linguagem e tecnologia, análise e produção de material didático impresso e digital.

Consideramos o fato de avaliar o professor dessa maneira paradoxal, pois se a familiaridade e a inserção das TIC são tão essenciais, por que não preparar o professor desde a sua base, a universidade? Se os textos acadêmicos (artigos, ensaios, fóruns...) demandam essa necessidade, é notório que o currículo, de todos os cursos que formam professores, deveria haver disciplina(s) que apresentem ao professor essa nova demanda do seu público. Essa demanda já chegou à educação básica com a implementação da Base Nacional Comum Curricular que defende amplamente metodologias com o uso das TIC.

A comunidade escolar em geral precisa reconhecer as novas práticas de ensino-aprendizagem que as mídias digitais podem proporcionar. Esse seria um meio de integrar aspectos próprios de meio digital, como o protagonismo, a interação e a colaboração para o desenvolvimento de práticas no dia a dia escolar. Hissa, Sousa e Costa (2020) afirmam:

Seria interessante que as escolas abrissem espaço para o webcurrículo, ou seja, para um currículo que se desenvolve por meio das tecnologias digitais especialmente mediado pela internet, informatizando o ensino, colocando o material didático na rede, em função de um projeto pedagógico que não usasse a tecnologia como uma atividade extra ou eventual, mas sim de uma forma integrada a atividades em sala (HISSA; SOUSA; COSTA, 2010, p. 47).

O webcurrículo se mostra um excelente recurso na integração das mídias digitais com as práticas de ensino-aprendizagem. Na próxima seção nos deteremos mais em relação a esse tema apresentando e discutindo sobre essa nova possibilidade de ensino.

### 3.3 Letramento digital e webcurrículo: um convite à integração

Conforme apresentado na seção anterior, desde a popularização da internet muitas discussões e pesquisas revelam a necessidade de integração entre as mídias digitais e metodologias ativas nos espaços educativos. Muitos jovens lidam com essas mídias diariamente, assim compreendemos que a escola precisa reconhecer essas experiências e aliá-las a práticas de ensino-aprendizagem, tornando o currículo escolar mais dinâmico e flexível. Dessa forma os alunos veriam a escola como um ambiente menos arbitrário e mais próximo da realidade vivenciada além dos muros escolares.

Defendemos que o webcurrículo pode ser um importante recurso para integrar as mídias digitais com as práticas cotidianas de ensino-aprendizagem. Nesta seção, portanto, discutiremos sobre a implementação do webcurrículo e suas principais concepções, observando, desse modo, como mudanças no currículo são necessárias no ambiente escolar. Devemos, assim, reconhecer o quão é importante a integração das tecnologias digitais associadas ao currículo escolar. Devido à pandemia Covid – 19, essas mudanças no currículo apresentaram-se mais que necessárias. Antes, porém, apresentaremos uma breve explanação sobre currículo e finalizaremos com discussões sobre a emergência<sup>32</sup> de implantarmos o webcurrículo no ambiente escolar.

#### 3.3.1 Currículo: principais concepções

Muitos autores (SACRISTÁN, 1999, 2000; ABRAMOWICZ, 2006; MOREIRA, 1997; ALMEIDA, 2009, 2010, 2017) consideram complexas as discussões em torno do currículo, que ao longo dos anos vêm sendo definido de formas diversas. Desse modo, Cerny, Burigo e Tossati (2016) consideram difícil definir o termo, já que muitos estudiosos o consideram polissêmico por “conter em si uma diversidade de sentidos” (CERNY; BURIGO; TOSSATI, 2016, p. 344). Os autores ponderam, ainda, que o currículo não pode se separar da cultura.

Segundo Sacristán (2000) o termo currículo representava carreira, era o percurso que um indivíduo deveria seguir na constituição dessa carreira. Por extensão, o termo também apresentava o sentido de formar a carreira do estudante, ou seja, “os conteúdos deste percurso,

---

<sup>32</sup> Essa emergência se dá pela necessidade de se instituir as mídias digitais na escola, como já discutido na seção anterior, mas, principalmente, por todo o contexto que vivenciamos: a implantação do ensino remoto por conta da necessidade de isolamento social, medida preventiva contra à propagação da Covid-19.

sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 1999, p. 16).

A primeira publicação sobre os estudos do currículo foi a obra *The Curriculum* de Franklin John Bobbit em 1918. O autor descreve um modelo de currículo escolar baseado em um modelo fabril de formação, em que o estudante era treinado a atender às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade. Essa visão de currículo influenciou muitos estudos e permanece até nossos dias, demonstrando que o modelo do capitalismo neoliberal ainda apresenta grande influência na formação de nossos jovens.

Em uma concepção mais tecnicista, o currículo pode ser compreendido como um objeto regulador dos conteúdos e das práticas pedagógicas que ocorrem na escola, ou seja, o currículo regula, prescreve e organiza o que os alunos devem aprender e o que os professores devem ensinar. Assim, muitos críticos veem o currículo como uma maneira de limitar e regular o trabalho docente.

Em seus estudos, Sacristán (2000) ultrapassa as concepções de currículo apoiadas na transmissão de conteúdos e passa a defendê-lo como prática social que reúne conteúdos, metodologias e instrumentos sociais e culturais, além de considerar e abraçar as experiências prévias dos alunos. Assim, ao se considerar outros contextos, os sujeitos estabelecem diálogos e se tornam responsáveis pela reconstrução do currículo. Cerny, Burigo e Tossati (2016), afirma que os estudos de Sacristán nos levam a atribuir ao currículo “um instrumento de poder e resistência, impregnado por uma ideologia” (CERNY; BURIGO; TOSSATI, 2016, p. 344). Isso nos leva a concluir, em consenso com o autor, que o currículo não é neutro, as práticas de ensino-aprendizagem estão repletas de poder, conflito e resistência (ALMEIDA; VALENTE; KUIN; SILVA, 2017).

Essas contribuições coadunam com os estudos de Freire (1967, 2005) que defende uma educação que considere a problemática dos sujeitos, sua realidade. Para o estudioso, “currículo é um elemento político e ideológico pautado em teoria e prática, ação e reflexão” (ALMEIDA; VALENTE; KUIN; SILVA, 2017, p. 388). Nesse contexto o currículo deve abarcar práticas concretas, essas práticas devem ocorrer dentro do ambiente escolar (na sala de aula, nos corredores, na sala dos professores...) e com todos que fazem parte desse ambiente (professores, alunos, gestores, funcionários). Assim o currículo é construído com dialogismo, e a aprendizagem “ingênua” dará lugar à aprendizagem “crítica” (FREIRE, 1967), desse modo o currículo poderá promover o desenvolvimento de uma educação que atue na contramão das práticas dominantes, que possibilite ao educando uma discussão com

sua problemática, transformando-o em um ser crítico e consciente do seu contexto social, cultural e político (FREIRE, 1967, p. 90).

No contexto brasileiro, alguns documentos oficiais tentam orientar quanto à definição do currículo no contexto escolar. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9394/96) orienta que o currículo da educação básica “deve abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (§ 1º, Art. 26). Além de englobar as disciplinas mencionadas o currículo deve ainda, conforme o artigo 27, considerar as seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) são um conjunto de documentos que tinham o objetivo de nortear o trabalho pedagógico. Para os PCN, o currículo deve contemplar

conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 1997).

Os PCNEM demonstram o interesse de se construir um currículo comprometido com a formação do jovem como sujeito ativo que busca seu aprimoramento nas práticas sociais e no mundo do trabalho, considerando “o novo significado do trabalho no contexto da globalização”. (BRASIL, 1997). Dessa forma o documento reconhece a emergência de se contemplar, no currículo escolar, as novas tecnologias que podem estimular novos meios de socialização e novas formas de aprendizagem.

Podemos concluir que esses documentos oficiais, além de considerar as disciplinas escolares, orienta que a escola e os professores desenvolvam práticas pedagógicas que desenvolvam um ensino-aprendizagem considerando as dimensões social, cultural, ética e crítica dos alunos, superando, dessa forma, a mera transmissão de conteúdo a ser cumprida.

Diante dessas discussões sobre currículo, consideramos que o fazer pedagógico deve ser desenvolvido de forma a se reconhecer as práticas construídas socialmente, as múltiplas linguagens, as experiências e a diversidade cultural e social. Seria interessante que, ao planejar o currículo escolar, o grupo docente promovesse discussões e reflexões críticas sobre esse currículo, dando a ele um novo sentido. Consideramos que o currículo e as metodologias devem ser desenvolvidos a partir da interação entre gestores, professores, alunos, material didático e o uso das mídias digitais, que a cada dia vêm se mostrando indispensáveis na ressignificação do currículo escolar. Sobre a inclusão das novas tecnologias no cotidiano escolar, discutiremos na seção seguinte sobre as concepções do webcurrículo e como esse recurso pode se tornar um forte aliado à educação.

### 3.3.2 Webcurrículo: tecnologia e ensino

Lévy (1997) nos apresentou um contexto em que, guiados pelas novas tecnologias, o homem ressignificaria sua relação com o conhecimento. Nossas ações, desde as mais simples às mais complexas estão, cada vez mais, subordinadas à cultura digital, como consequência sociedade e cultura vêm sofrendo alterações causadas, em parte, pela difusão das TIDIC. Essas transformações já causam, há tempos, impactos na comunidade escolar, “o modelo de educação contemporâneo começa a ser considerado ultrapassado” (HEINSFELD; SILVA, 2018) e como solução, muitos estudiosos apontam a inserção das tecnologias aliadas a metodologias.

Ribas (2019) nos apresenta os benefícios de se articular os estudos sobre letramentos na perspectiva pós- humanista, concepção que, associada à LA, tenta superar o ideal de que o homem é o detentor do conhecimento, ou seja, devemos observar relações entre o humano e o não-humano em seu contexto. A perspectiva de pós-humanismo, defendido pelo autor, não tem como foco principal as tecnologias, no entanto as incorpora. Para Ribas, “objetos materiais e artefatos tecnológicos em geral também podem ser entendidos como parte de uma produção de poder e mudança em uma rede de relações eu envolvem humanos e não-humanos nos processos de aprendizagem e escolarização via letramentos” (RIBAS, 2019, p. 625). Resumindo, um processo de letramento segundo uma visão pós-humanista, leva-nos a considerar que a cognição está ligada e distribuída entre as diversas tecnologias, não se pode considerar a separação sujeito - objeto, mas a fusão de sujeitos, artefatos e discursos.

Esse panorama demonstra a necessidade reformulação do currículo. É importante que a prática pedagógica incorpore as TIDIC, já que elas podem possibilitar novas práticas



dentro do ambiente escolar. A integração das novas tecnologias no currículo deve ser encarada como uma prática de reconstrução e ressignificação do conhecimento. Considerando isso é imprescindível que deixemos de considerar as tecnologias como “ferramentas”, como coadjuvante do processo de aprendizagem. Em contraposição, se considerarmos a integração das TIC ao currículo, as tecnologias passam a ser consideradas como estrutura importante no desenvolvimento da aprendizagem. Nesse novo processo professores e alunos são estimulados a exercer uma postura ativa diante das novas práticas de aprendizagem. Almeida, Valente, Kuin e Silva (2017) ponderam que:

Por meio da web, o currículo pode se expandir para além dos espaços e tempo delimitados da sala de aula, dialogar com diferentes contextos e culturas, integrar a educação formal, não formal e a informal, os espaços institucionais educativos com outros lugares e comunidades de produção do saber acadêmico e do senso comum, contribuindo com a criação de uma sociedade educadora (ALMEIDA; VALENTE; KUIN; SILVA, 2017, p. 394).

Para os autores a web, especialmente a web 2.0, apresenta características preponderantes para abertura e para o desenvolvimento de um currículo mais participativo, interativo, colaborativo e sua ressignificação na prática social de professores e educandos. (ALMEIDA; VALENTE; KUIN; SILVA, 2017, p.394). Esse aspecto estimula a discussão sobre a necessidade de produção do currículo “no contexto da cultura digital” (CERNY; BURIGO; TOSSATI, 2016, p. 342) denominado webcurrículo, que é definido por Almeida (2010) ao propor o termo web currículo como o currículo que se desenvolve por meio de ferramentas e interfaces da Internet, o qual envolve campos de conhecimento de diferentes áreas: comunicação, educação e tecnologias, considerando essa perspectiva integradora e de transformações mútuas do currículo e das tecnologias. Assim, web currículo integra as tecnologias com o currículo, envolvendo distintas linguagens e sistemas de signos configurados de acordo com as características intrínsecas das tecnologias e mídias que suportam os modos de produção do currículo, conforme os limites e potencialidades das TIC (ALMEIDA, 2010).

Nesse contexto, o webcurrículo representa a elaboração coletiva de um currículo reconfigurado através de instrumentos e características típicas das TIC (ALMEIDA, 2011, p. 11) e se desenvolve pela exploração das tecnologias digitais, que permitem a informatização do ensino e a potencialização da interação, da colaboração e do protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Rosa, Fagundes e Basso (2012), coadunam com a

concepção de que o webcurrículo deve considerar os sujeitos que integram o contexto escolar estimulando o processo de aprendizagem.

Aliar as tecnologias à educação possibilita a construção de novos relacionamentos, mais interativos, e novas conexões com novas práticas sociais, com novos sujeitos, em diversos espaços. Essa aliança está “diretamente relacionada aos contextos nos quais é produzida, já que interfere na constituição dos sistemas cognitivos dos alunos” (ROSA; FAGUNDES; BASSO, 2012, p. 241). Devemos considerar que para o webcurrículo se tornar real é necessário o diálogo coletivo de gestores, professores e alunos para a constituição do conhecimento.

Concordamos que a constituição do webcurrículo na escola nos faz questionar modelos rígidos de ensino que tentam “negar” ou limitar as vantagens de envolver as mídias no processo de aprendizagem. A escola esbarra ainda em problemas estruturais – como falta de computadores e/ou de internet de boa qualidade – que se tornam uma barreira para a integração currículo/TIDIC. Alonso (2020) considera que dos desafios enfrentados pela escola para a inserção das TIDICS e construção do webcurrículo, o maior “tem a ver com o pensamento, ainda reducionista, de que bastaria trabalhar algumas competências/habilidades técnicas para que essas tecnologias fossem apropriadas no cotidiano dos estabelecimentos escolares” (ALONSO, 2020, p. 32). Diversas pesquisas sobre currículo explicitam, também, o ensejo de que a escola acolha o conhecimento e as experiências que são produzidos, também, fora desse espaço.

Além desses problemas, estudos como os de Almeida (2010); Almeida e Silva (2010); Alonso (2010); Almeida e Assis (2010); Rosa, Fagundes e Basso (2012); Cerny, Burigo e Tossati (2016); Rojo e Barbosa (2020) demonstram a preocupação com a formação do professor. De forma geral, esses profissionais não recebem a formação adequada na graduação; durante a vida profissional se deparam com a oferta de cursos de formação que priorizam o uso de edição de textos e de ferramentas pedagógicas voltadas ao cotidiano escolar, ou seja, essas formações não estimulam uma interpretação crítica das tecnologias. Muitos professores reconhecem que o uso das tecnologias aliado a práticas pedagógicas cotidianas pode estimular a participação e o interesse dos jovens na aprendizagem, pois eles já convivem com essas tecnologias fora do ambiente escolar. Mesmo que o aluno demonstre uma certa intimidade com as TIDIC, caberá ao professor orientá-lo a usar as ferramentas digitais de forma crítica e reflexiva, para realizar tal papel, é essencial a formação dos professores para uma leitura crítica diante do uso dessas tecnologias.

Cerny, Burigo e Tossati (2016) ponderam que, o uso das tecnologias na educação não deve ficar subordinado a recursos didáticos limitados ou a atividades sem um propósito real e significativo; interpretadas, assim, como forma de demonstrar modernização e/ou entretenimento. Outra problemática que também embarreira a integração das TIDIC ao currículo escolar é a inserção de instrumentos, como computadores e programas, a práticas pedagógicas de forma neutra “visando o barateamento do ensino por meio da disseminação em massa. (CERNY; BURIGO; TOSSATI, 2016, p. 346). O contexto atual que valoriza a globalização teve forte influência na disseminação da cultura digital, conseqüentemente surge a necessidade de se desenvolver políticas públicas que incluam o sujeito no mundo digital. Essas ações irão refletir diretamente sobre a escola que tem o papel de capacitar o jovem para o mercado de trabalho e para as práticas cidadãs.

Esses desafios, contudo, só serão superados se a escola romper com a política neoliberal, ou seja, a escola deve abandonar uma educação que prioriza “metodologias generalizadas” que usam as tecnologias de forma tecnicista e acrítica, voltadas para a formação do jovem com o ideal de atender as necessidades do mercado (RIBAS, 2019, p. 626). As ideias de Ribas coadunam com as reflexões levantadas por Hissa, Sousa e Costa (2020) que nos alertam sobre a necessidade de se avaliar criticamente a concepção do letramento digital e a massificação das TIDIC para que a educação e a escola não sejam subordinadas à perspectiva neoliberal que prioriza uma formação técnica, para atender as demandas de uma sociedade capitalista.

Rojo e Barbosa (2017) consideram que a cultura digital proporciona a desconstrução das práticas pedagógicas “cultuadas pela escola” em que o leitor está subordinado ao texto impresso. Na visão dessas autoras, a escola deve deixar de valorizar, unicamente, o texto impresso, essa seria uma forma de tentar dar espaço aos multiletramentos e às novas tecnologias. A questão, contudo, é que devemos refletir se a escola tem a capacidade de atender “as necessidades da sociedade do conhecimento”, se todas essas transformações pelas quais a sociedade vem passando podem ser contempladas dentro do ambiente escolar.

Abrir a escola para o webcurrículo e compreender as concepções dos novos letramentos que se alinham às características da web 2.0 e que exige uma nova postura crítica – de professores e alunos – diante das novas tecnologias podem ser considerados fortes artifícios para renovar o papel da escola e reconhecer as potencialidades das tecnologias. A BNCC se mostra reflexo de toda essa discussão, pois reconhece as potencialidades dos letramentos digitais e o uso das tecnologias aliadas ao fazer docente como um grande recurso

para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Na próxima seção apresentaremos nossa metodologia. Dessa forma, apresentaremos a metodologia dessa pesquisa como um norte para as tomadas de decisões feitas na análise.

## **4 METODOLOGIA**

Nesta seção apresentaremos o percurso metodológico que permita a compreensão da concepção de letramento digital desenvolvida na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio na área de Linguagens e suas tecnologias no componente de Língua Portuguesa.

Para concretização desse percurso metodológico, primeiramente caracterizaremos nossa pesquisa; em seguida descreveremos o processo de análise dos dados. Nessa parte, descreveremos nosso material e nosso eixo de análise a fim de contextualizar nosso objetivo principal: promover um estudo das competências e habilidades que demandam o letramento digital na BNCC do ensino médio no componente de língua portuguesa.

### **4.1 Caráter da pesquisa analítico-descritiva**

Nossa pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA), uma área multi/inter/transdisciplinar, que considera questões relacionadas ao uso da linguagem em situações reais e à formação docente.

Cada vez mais nos deparamos com a combinação de métodos em pesquisas científicas. Gil (1999) explica que as pesquisas descritivas apresentam o intuito de descrever as características de “uma população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. (GIL, 1999, p. 28). São usadas geralmente em pesquisas sociais que demonstram o interesse com a atuação prática. Já as pesquisas analíticas devem envolver uma pesquisa detalhada e uma avaliação das informações disponíveis e/ou coletadas em um determinado texto ou estudo na tentativa de interpretar o contexto de um fenômeno. Quanto aos objetivos nossa pesquisa se caracteriza como analítico-descritiva, cujo estudo é de base qualitativa, pois além de descrevermos o fenômeno, objetivamos, posteriormente, interpretá-lo e explicá-lo em torno de questões já problematizadas.

Em relação aos procedimentos, esta pesquisa caracteriza-se como documental bibliográfica, já que concerne às discussões em torno da aplicação da Base Nacional Comum Curricular, especificamente à área de Linguagens e suas tecnologias do Ensino Médio com ênfase nas habilidades e competências que demandam letramento digital. Dessa maneira, recorreremos ao método da Análise de conteúdo, elaborada por Laurence Bardin (1977), para realizar nossa estratégia analítica. Esclareceremos, na próxima seção, os motivos que nos levaram a considerar esse método pertinente para realização da nossa análise.

## 4.2 Procedimentos de análise

Ao propormos a realização da descrição e análise das competências e habilidades que demandam o letramento digital no componente de língua portuguesa na BNCC do Ensino Médio, buscamos investigar a relevância das concepções de letramento digital, explícitas na Base, à luz das teorias dos multiletramentos e dos novos letramentos.

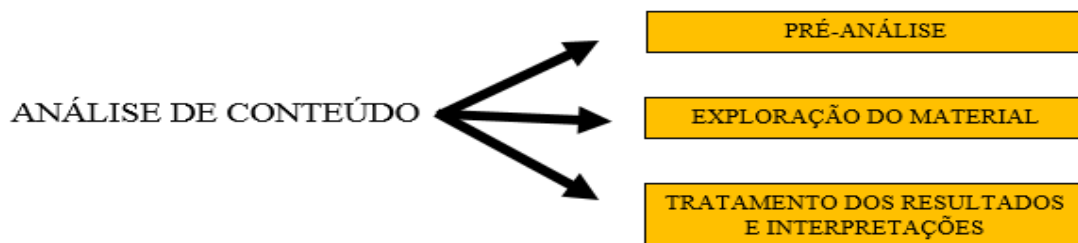
Os procedimentos analíticos desse trabalho estão ancorados nos fundamentos teórico-metodológicos denominados Análise de Conteúdo (doravante AC), elaborados por Laurence Bardin (1977), que considera esse método como uma possibilidade das técnicas de análise de dados na pesquisa qualitativa a qual nos permite, por meio da indução e da inferência, atingir um nível de interpretação mais aprofundado do fenômeno analisado (MORAES, 1999, p. 8) . Segundo Oliveira, a AC é um “instrumento de pesquisa científica com múltiplas aplicações” (OLIVEIRA, 2008, p. 569). Pode ser compreendida como procedimentos de análise que, por meio da descrição quantitativa ou qualitativa de um conteúdo, apresentam o objetivo de interpretá-lo. Silva e Fossá (2015) definem a AC como um conjunto de instrumentos metodológicos que objetivam analisar diferentes conteúdos (SILVA; FOSSÁ, 2015, p.3). Dessa maneira, compreendemos que a AC é um tipo de método caracterizado como analítico-descritivo que pode ser aplicado para interpretar todo tipo de documento e textos.

Desse modo, fizemos uma releitura de Bardin (1977) para realizar um estudo de um documento como a Base Nacional Comum Curricular. Consideramos a escolha desse método pertinente, pois nos possibilita, através de um tema; de seleção de categorias e de indícios lexicais de construção dos tópicos frasais, compreender quais premissas de letramento digital são reveladas na BNCC. Essa questão nos parece importante já que esse documento normativo, e o que é expresso por ele, funcionam como norte para a reformulação de currículos educacionais.

A AC compreende técnicas de pesquisa que proporcionam a descrição das mensagens e das ações ligadas ao contexto da enunciação, assim como permite a interpretação sobre os dados coletados. É importante ressaltar que a AC apresenta técnicas variadas, assim “a escolha da técnica deve estar atrelada ao tipo de pergunta elaborada, ao tipo de conhecimento que se deseja produzir frente ao objeto estudado” (CAVALCANTE;

CALIXTO; PINHEIRO, 2008, p. 14). Dentre as técnicas<sup>33</sup> que compõem essa metodologia, a Análise de Conteúdo Temática ou Categorical (doravante ACT) é a que consideramos mais pertinente a responder nossas questões de pesquisa. Essa técnica se desdobra em três etapas:

**Figura 1 – Etapas da Análise de Conteúdo Temática ou Categorical**



Fonte: Elaborada pela autora com base em Bardin (1977).

Essas etapas nos auxiliaram a compor o percurso de análise que adotaremos nesta pesquisa. Em seguida, descreveremos detalhadamente o trajeto analítico-descritivo que seguiremos balizados pelas etapas das técnicas propostas por Bardin (1977), já que esta é referência em estudos qualitativos, base para nosso estudo. Segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014) a pesquisa qualitativa proporciona “um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionados à compreensão da manifestação do objeto de estudo” (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, p. 14). As análises realizadas a partir desse percurso metodológico objetivam responder nossa questão de pesquisa.

Como já afirmamos, seguiremos a técnica da ACT que se divide-se em três etapas (conforme a Figura 3). Primeiramente realizamos pré-análise: nesta etapa sistematizamos as ideias iniciais e realizamos o levantamento de hipóteses para que, posteriormente, possamos interpretá-las. Essa etapa se subdivide em:

- a) **leitura flutuante:** primeiras leituras do(s) documento(s) submetido(s) à análise.
- b) **escolha do documento:** definição do corpus de análise. Nesta etapa realizamos, também, o recorte a ser analisado – a BNCC do Ensino Médio de Linguagem e suas tecnologias no componente de Língua Portuguesa. A seleção da BNCC se deu, principalmente, por minha experiência como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, já que esse é um documento normativo indicado para reformulação dos currículos escolares;

<sup>33</sup> Oliveira (2008) sintetiza as técnicas da AC em: análise temática ou categorial; análise de avaliação ou representacional; análise de enunciação; análise de expressão; análises das relações ou associações; análise do discurso; análise léxica ou sintática; dentre outros.

- c) **formulação dos objetivos:** levantados a partir de uma leitura inicial. A partir dessas leituras, nosso objetivo é analisar, à luz das teorias do multiletramentos e dos novos letramentos e da pedagogia dos multiletramentos, a concepção de letramento digital revelada pela BNCC do Ensino Médio, na área de Linguagem e suas tecnologias no componente de Língua Portuguesa. Nossos primeiros estudos demonstraram que a BNCC apresenta quatro concepções de letramento digital: 1) como técnica, que demanda um conhecimento mais específico dos recursos digitais; 2) como uso desses recursos para entretenimento e acesso a redes sociais; 3) como aplicação, utilização menos elaborada das ferramentas e aplicativos e 4) como reflexão, essa concepção exige uma nova mentalidade, o uso crítico e reflexivo das tecnologias.
- d) **elaboração de indicadores:** indicadores são os elementos que asseguram os índices previamente estabelecidos, podem ser qualitativos, ou não; objetiva interpretar o material coletado. Realizamos a interpretação a partir de indícios lexicais de construção de tópicos frasais.

Em seguida, realizamos a segunda etapa, a exploração do material, etapa em que os dados foram preparados para análise e classificação. Essa etapa se subdivide em:

- a) **codificação:** momento em que se faz o recorte para seleção das unidades de registros. No caso trabalhamos com o recorte temático. Selecionamos o tema letramento digital, a partir da relevância apresentada na BNCC em relação a esse tema. A partir daí, selecionamos, para análise quatro macroestruturas, referentes ao componente Língua Portuguesa:
- competências;
  - eixos de integração;
  - campos de atuação;
  - habilidades.

Após a seleção, dessas macroestruturas passamos a categorização. Nosso objetivo é analisar como essas macroestruturas revelam as concepções de letramento digital adotadas no texto da BNCC.

- b) **categorização:** após a seleção das unidades de registro, ou seja, os elementos lexicais, buscamos realizar a categorização a qual se compreende como um agrupamento dos dados. Usamos a categorização lexical, que nos permitiu através dos indícios lexicais de construção dos tópicos frasais, compreender como o tema, letramento digital, é manifestado pela BNCC.



Conduzimos nossa análise das competências específicas<sup>34</sup> 1<sup>35</sup> e 7<sup>36</sup> e das habilidades relacionada a essas competências do componente de Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio, relacionando-as às categorias: a) letramento digital quanto à técnica; b) letramento digital quanto à aplicação; c) letramento digital quanto ao uso; d) letramento digital quanto à reflexão.

A partir das etapas descritas acima, nos conduzimos a terceira e última fase, o tratamento dos resultados obtidos e interpretações que corresponde às interpretações e inferências para tentarmos responder nossa questão de pesquisa. A sistematização de ACT que propomos para conduzir nosso percurso analítico segue a seguinte estrutura:

**Figura 2 – Desenvolvimento da Análise de Conteúdo Temática**



Fonte: Elaborado pela autora conforme Bardin (1977)

Essa estrutura resume a ideia inicial de analisar um documento oficial pelo viés da Análise de Conteúdo Temática. A partir das discussões em torno do tema letramentos digitais, multiletramentos, novos letramentos e cibercultura, analisaremos como a BNCC do Ensino médio na área de Linguagens e suas tecnologias no componente de Língua Portuguesa revela as concepções de letramento digital. Para análise desse documento consideramos as macroestruturas: Eixos de integração, Competências (específicas da área)<sup>37</sup>, Campos de

<sup>34</sup> Nos referimos a competências específicas de Linguagens e suas tecnologias.

<sup>35</sup> Competência 1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo

<sup>36</sup> Competência 7 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

<sup>37</sup> Como mencionamos outras vezes neste estudo, tomaremos para análise as competências específicas 1 e 7, pois compreendemos que essas competências têm relação com o tema de análise.

atuação e habilidades<sup>38</sup> referentes às competências 1 e 7 do componente de Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio.

Nas subseções a seguir descreveremos nosso material de análise e em seguida e nosso eixo de análise.

#### 4.2.1 A Base Nacional Comum Curricular: descrição do material de análise

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) é um documento de cunho normativo, legal, portanto, de aplicação obrigatória, de acordo com a Lei 13.415/2017<sup>39</sup> que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tem por objetivo indicar as aprendizagens essenciais que os alunos devem adquirir ao longo das etapas da Educação Básica. A BNCC apresenta grande importância para o alinhamento de políticas públicas, tais como elaboração de currículo, formação dos professores, produção de livros didáticos e planejamento escolar.

Homologada em 2018, a BNCC do Ensino Médio está organizada em quatro áreas do conhecimento<sup>40</sup>. Para cada área, são estabelecidas competências específicas as quais devem ser desenvolvidas ao longo dessa etapa do ensino básico de forma continuada com o que a base propõe para o Ensino Fundamental. Para assegurar o desenvolvimento dessas competências é estabelecido um conjunto de habilidades sem especificação de seriação. O currículo do Ensino Médio deve, ainda, ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que devem garantir a flexibilização na elaboração de um currículo que atenda as especificidades locais.

O Movimento todos pela Base Nacional Comum Curricular surgiu em 2013 com o objetivo de reunir estudiosos para debater a elaboração de um documento que possibilitasse a garantia de princípios fundamentais a serem aplicados na educação. Foi, primeiramente, na Constituição Federal que esses estudiosos encontraram fundamento para justificar a necessidade de implementação de um currículo comum, “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1998). Em seguida, com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB); dos Parâmetros Curriculares

---

<sup>38</sup> Por ter estreita ligação com as competências, só consideraremos as habilidades das competências específicas 1 e 7, pelo mesmo motivo citado na nota anterior.

<sup>39</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)

<sup>40</sup> As áreas do conhecimento do Ensino Médio: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.

Nacionais (PCNs) e do Plano Nacional de Educação (PNE), o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular encontrou coerência para defender que o currículo único pode garantir a diminuição da desigualdade educacional do país.

A BNCC foi elaborada sob os seguintes fundamentos pedagógicos: **a) foco no desenvolvimento de competências:** indica que as práticas pedagógicas devem estar pautadas no desenvolvimento de competências, ou seja, deve-se considerar, no ambiente escolar, em relação aos seus alunos devem saber e devem saber fazer. (BRASIL, 2018); **b) compromisso com a educação integral:** esse fundamento indica que a BNCC deve se comprometer a construir “processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes.” (BRASIL, 2018, p.14).

A BNCC orienta que os estabelecimentos de ensino ressignifiquem os currículos considerando o contexto de as desigualdades e de diversidades culturais que caracterizam nosso país. Considerando esse contexto o ensino-aprendizagem deve ser pautado em **igualdade:** indica as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver; **equidade:** indica que o currículo escolar deve ser pautado na superação das desigualdades. Dessa forma o documento está estruturado “de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e em cada etapa da escolaridade” (BRASIL, 2018, p.23). O currículo do Ensino Médio deve ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que devem garantir a flexibilização na elaboração de um currículo que atenda as especificidades locais.

Para realização da nossa pesquisa, fizemos um recorte e trabalhamos com a BNCC do Ensino Médio referente à área de Linguagens e suas Tecnologias, especificamente à Língua Portuguesa. Homologada em 2018, a BNCC do ensino Médio está organizada em quatro áreas do conhecimento<sup>41</sup>. Para cada área, são estabelecidas competências específicas as quais deverão ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio de forma continuada com o que a base propõe para o Ensino Fundamental. Para assegurar o desenvolvimento dessas competências é estabelecido um conjunto de habilidades sem especificação de seriação.

Na próxima seção, continuaremos descrevendo nosso objeto de estudo, dessa vez, detalharemos, especificamente, o componente de Língua Portuguesa referente à etapa do Ensino Médio.

---

<sup>41</sup> As áreas do conhecimento do Ensino Médio: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.

#### 4.2.2 O componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio: descrição do eixo de análise

Nesta seção, descreveremos nosso eixo de análise, o componente de Língua Portuguesa. Antes, contudo, apresentaremos, brevemente a Área de Linguagens e suas Tecnologias.

A área de Linguagens e suas Tecnologias é composta pelos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Em relação à área, a BNCC objetiva a ampliação e continuidade das aprendizagens previstas no Ensino Fundamental, garantindo, desse modo, “a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros” (BRASIL, 2018, p. 481), a orientação é promover a participação, dos alunos, em variadas práticas de linguagens, possibilitando o aprimoramento de suas formas de expressão.

A área de Linguagem e suas Tecnologias indica um conjunto de sete competências específicas, seguidas das habilidades, a serem alcançadas pelos alunos do Ensino Médio. As competências 4, 5 e 6 indicam, especificamente, as aprendizagens acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte, respectivamente. Já as competências específicas 1, 2, 3 e 7 referem-se a “aprendizagens que atravessam os componentes da área. Relembramos que selecionamos para análise as competências 1 e 7 por fazerem menção específica ao letramento digital.

Ainda em relação a área de Linguagem e suas tecnologias, a BNCC, diferente de outros documentos oficiais, apresenta uma inovação: os campos de atuação social para contextualizar as práticas de linguagens. Os campos de atuação social de Língua Portuguesa correspondem aos mesmos descritos pela área: vida pessoal; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; vida pública e artístico literário. Entendemos que essa inovação se encontra consonante com Rojo (2013) que defende:

as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, íntimo, familiar e assim por diante). Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão elas mesmas situadas historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas globais e locais (ROJO, 2013, p. 27).

Dessa forma o aluno perceberá e compreenderá objetivamente as práticas de linguagem, pois elas estarão diretamente conectadas a situações comunicativas dentro de campos de atuação específico. Já os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são os mesmos consideradas no Ensino Fundamental:

- a) leitura;
- b) produção de textos;
- c) oralidade (escuta e produção oral);
- d) análise linguística/semiótica.

O documento considera que o educando, ao chegar à etapa do Ensino Médio, já domina uma série gêneros textuais, trabalhados no Ensino Fundamental, dessa forma pode participar de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem. A etapa do Ensino Médio deve garantir que o aluno seja capacitado a analisar, de forma crítica e reflexiva “a leitura escuta e produção de textos” sejam verbais ou multissemióticos. (BRASIL, 2018, p.498). No Ensino Médio, as práticas contemporâneas de linguagem ganham mais destaque:

No Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (BRASIL, 2018, p.498).

Percebemos que a BNCC define o jovem, na etapa do Ensino Médio, como capazes de realizar diversas práticas de linguagens, com destaque às práticas contemporâneas que envolvem as tecnologias. Essa visão, em relação ao educando, é elaborada a partir de uma concepção de que os jovens sabem lidar plenamente com as tecnologias. O problema, contudo, é que o fato de os adolescentes usarem as tecnologias de forma massiva para acessar redes sociais com fins de entretenimento não garante essa utilização plena das novas tecnologias.

Saber lidar com as tecnologias de forma crítica, ética e estética pode ajudar a minimizar os desencontros em relação às mídias digitais. A promoção adequada das tecnologias aliada a um currículo elaborado de forma crítica, pela escola, poderia desenvolver o novo *ethos* de alunos e, também, de professores.

## 5 ANÁLISE DA BNCC: FOCO NO LETRAMENTO DIGITAL

Para analisarmos as concepções de letramento digital no componente de Língua Portuguesa tivemos que considerar também outras seções que apresentam relação com o componente a ser analisado, como o texto introdutório e o texto referente a etapa do Ensino Fundamental. Na subseção que segue, investigamos, através de indícios lexicais, como o letramento digital é previsto na etapa do Ensino Médio e como essa teoria se relaciona às teorias dos multiletramentos, dos novos letramentos e da cibercultura.

Embora o título de nosso trabalho indique que analisamos as competências e as habilidades, que demandam o letramento digital, no componente de Língua Portuguesa, consideramos pertinente averiguar, também, outras seções, como os campos de atuação e as práticas de linguagem, por considerarmos que essas seções, juntamente com as competências e as habilidades, são partes integrantes do componente analisado. Para organizarmos nosso percurso de análise dividimos a subseção seguinte em quatro partes a serem investigadas:

- a) campos de atuação: áreas de circulação dos diversos gêneros discursivos/textuais; investigamos como o documento relaciona o letramento digital aos diversos gêneros em circulação;
- b) práticas de linguagem/dimensões: deve permitir que o estudante amplie sua, de forma reflexiva, seu uso das linguagens. São as mesmas consideradas no Ensino Fundamental. Nesta subseção, analisamos a relação do letramento digital com as práticas contemporâneas de linguagens;
- c) competências do componente de Língua Portuguesa: a BNCC define competência como mobilização de conhecimentos (saber fazer). Nosso interesse é compreendermos quais os conhecimentos a BNCC espera que os alunos do Ensino Médio demonstrem diante de práticas que demandam o letramento digital;
- d) habilidades do componente Língua Portuguesa: Para a BNCC, habilidade é o conjunto de atitudes e valores para resolver demandas. Dessa forma, nos interessamos em analisar que ações, referentes ao letramento digital, o jovem deve desenvolver para resolver as demandas da vida cotidiana contemporânea.

Por questões práticas, usaremos as nomenclaturas LT para nos referirmos à Linguagens e suas Tecnologias; LP para nos referirmos ao componente Língua Portuguesa e LD para letramento digital.

## 5.1 Área de linguagem e suas tecnologias: letramento digital na etapa do Ensino Médio

Após diversas leituras do nosso objeto de análise, a Base Nacional Comum Curricular, percebemos, através de uma análise lexical, observando o tópico frasal que constituem as competências e as habilidades assim como os verbos que explicitam o processo cognitivo das habilidades selecionadas, percebemos uma estreita relação entre os enunciados da BNCC com as teorias dos multiletramentos (e a pedagogia dos multiletramentos), dos novos letramentos e da cultura digital.

Primeiramente, encontramos indícios lexicais de construção de tópicos frasais que nos permite contextualizar os motivos para a elaboração da BNCC ao eixo “por que”<sup>42</sup> da pedagogia dos multiletramentos. Segundo Hissa e Sousa (2020), esse eixo reconhece que as inovações tecnológicas e a diversidade cultural e linguística provocaram alterações profundas na vida privada, no mundo do trabalho e na vida pública. A Base Nacional Comum Curricular reconhece que as mudanças que ocorreram devido, também, às inovações tecnológicas justificam a necessidade de ressignificação do currículo escolar. Assim a escola deve ser capaz de garantir uma educação integral para “atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício à cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação” (BRASIL, 2017, p. 464).

Os enunciados, explícitos no documento, descrevem o jovem, cursante do Ensino Médio, como um ser mais autônomo, capaz articular suas experiências culturais e emocionais; capaz de refletir sobre questionamentos sobre si mesmo e sobre o mundo. Dessa forma, também apresenta a responsabilidade de refletir sobre o planejamento do seu projeto de vida. Essa é outra ideia que se relaciona com a pedagogia dos mutiletramentos, que também indica que o jovem deve ser preparado para “desenhar”, “projetar” seu futuro em relação ao mundo do trabalho e à vida pública para atender a demandas impostas pela sociedade moderna.

Segundo a BNCC, os jovens têm estreita relação com a cultura digital e por compreender que a sociedade moderna é marcada pela inovação tecnológica, estimula o desenvolvimento de competências que permitam os estudantes a “apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornarem-se fluentes em sua utilização” (BRASIL, 2017, p. 467) para possibilitar ingressar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e complexo. Dessa forma, o documento deixa explícito que o aluno, que cursa a etapa final da educação básica, deve saber lidar, também, com as tecnologias digitais, considerado essencial para

---

<sup>42</sup> Para lembrar o GNL estruturou a pedagogia dos multiletramentos em três eixos: o “por que”; o “quê” e o “como” (conforme a subseção 2.1.1)

inserir-se em um mercado de trabalho imprevisível. Assim demonstra que é importante se apropriar de aprendizagens voltadas ao uso reflexivo e consciente das tecnologias, não somente para o mundo do trabalho como também para práticas sociais que impactem o cotidiano desses jovens.

Saber se apropriar, de forma ética e estética da cibercultura pode, se utilizada de forma adequada, enriquecer o currículo escolar. Segundo Lévy (1999), é preciso admitir que o avanço das tecnologias já chegou ao ambiente escolar, assim como, também, devemos reconhecer, a maneira como os alunos usam as tecnologias fora da escola. O uso dessas tecnologias estimulou um novo letramento, transformando nossa maneira de produção e consumo do texto. Devemos ressaltar que, com a massificação das informações por meio da internet, qualquer pessoa pode produzir e publicar informações no meio digital, isso exige uma forma mais crítica e reflexiva de lidar com o texto.

A BNCC nos orienta, ainda, que cabe à etapa do Ensino Médio a consolidação de aprendizagens e práticas desenvolvidas durante o Ensino Fundamental. A aprendizagem das linguagens deve estar comprometida a estimular “uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2017, p.481). Considerados como inseridos plenamente na cultura digital, a base espera que os jovens sejam capazes de reconhecer a organização, cada vez mais multissemiótica de se estruturar um texto. Além de saber lidar com a diversidade linguística e cultural, já que estabelecem no meio digital interações com diversos interlocutores de diversos lugares. Esse discurso estabelece uma relação direta com a teoria dos multiletramentos. Conceito que nos remete a dois sentidos importantes de multiplicidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Nessa etapa, a área de LT deve proporcionar, ao aluno, a possibilidade de “consolidação e ampliação das habilidades de uso e reflexão sobre as linguagens” (BRASIL, 2017, p. 482). Para que isso ocorra deve ser oportunizado aos jovens a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria de práticas de linguagens em diversas mídias, além de estimular o uso crítico e reflexivo dessas linguagens

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC (BRASIL, 2017, p. 487).



Os enunciados deixam explícitos que escola deve estimular a compreensão da técnica, mas também o uso crítico das novas tecnologias, o que deve possibilitar uma aprendizagem significativa no meio escolar. Além de considerar o trabalho com o texto impresso, a BNCC afirma que na etapa do Ensino Médio foi dado um maior destaque:

- a) à **cultura digital**, os enunciados da base explicitam que os adolescentes têm uma relação dinâmica com as tecnologias;
- b) aos **multiletramentos**, a escola deve ser um ambiente que deve estimular a aprendizagem de textos multimodais, assim como deve promover o reconhecimento da diversidade cultural e linguística;
- c) aos **novos letramentos**, que demandam uma nova postura, uma nova mentalidade diante das práticas contemporâneas de linguagem, estimulando um trabalho mais colaborativo e participativo, características mais próximas da web 2.0.

No componente de LP, do Ensino Médio, deve ser desenvolvidas aprendizagens mais complexas sobre o uso da linguagem, “intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas (BRASIL, 2017, p. 498). Isso deve auxiliar na promoção de habilidades que desenvolvam a maneira de os jovens lidarem com as informações disponibilizadas no meio digital. Dessa maneira, verificar a veracidade e confiabilidade das fontes; articular as diversas semioses para a produção de sentido; validar os argumentos apresentados, reconhecer a heterogeneidades de vozes que permeiam o meio digital e dessa forma saber lidar com fenômenos como o efeito bolha e a pós-verdade são características expressas na BNCC que se aproximam dessa nova mentalidade que Lankshear e Knobel (2007) denominaram “novo *ethos*”.

Todas essas características viabilizam a diminuição dos riscos do uso da rede, como por exemplo a profusão de *fake news* e de *cyberbullying*, além da possibilidade de “explorar suas potencialidades” (BRASIL, 2017, p. 498). Espera-se que o jovem, ao chegar ao final do Ensino Médio tenha desenvolvido todas essas habilidades comuns às práticas sociais contemporâneas.

Até aqui, apresentamos a relação entre as teorias dos multiletramentos, dos novos letramentos e da cultura digital com a concepção de letramento digital apresentada para a etapa do Ensino Médio. A seguir, continuaremos nosso percurso analítico em busca de indícios que nos levaram a compreender como os enunciados que apresentam os campos de atuação, da base, se relacionam com as teorias apresentadas na nossa fundamentação teórica.

### 5.1.1 Campos de atuação

As análises e discussões da seção anterior nos permitiram constatar que tanto o manifesto da pedagogia dos multiletramentos, como as concepções dos novos letramentos e da cultura digital, quanto a BNCC reconhecem as mudanças ocorridas na sociedade moderna, o que proporcionou novas vivências práticas sociais de linguagem com mídias diversificadas.

Os campos de atuação social são considerados um diferencial, em relação a documentos oficiais já citados nessa pesquisa, na Base Nacional Comum Curricular. Esses campos de atuação foram propostos para contextualizar as práticas de linguagem. Podem ser considerados como esferas ou áreas de circulação dos gêneros textuais/discursivos. Os campos de atuação referentes ao Ensino Médio nos direcionam para a necessidade de se “aprofundar a análise sobre a linguagem e seu funcionamento” (BRASIL, 2017, p. 498), intensificando as possibilidades de participação social dos estudantes em cinco áreas de atuação:

- a) campo de atuação da vida pessoal: relacionado a práticas de linguagem que estimular o “saber sobre si” [...]; possibilita experiências significativas de “práticas colaborativas em situação de interação presenciais ou em ambientes digitais” (BRASIL, 2017, p. 498);
- b) campo de atuação na vida pública: relacionado a práticas de linguagem que ampliam a participação “em diferentes instâncias da vida pública [...]. Na etapa do Ensino Médio, observa-se a “produção de textos legais [...] formulados com vista à paz” (BRASIL, 2017, p. 498);
- c) campo de atuação artístico-literário: relacionado a práticas de linguagens que estimulem a produção e “análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários” (BRASIL, 2017, p. 498);
- d) campo das práticas de estudo e pesquisa: relacionado a práticas de linguagens que envolvam a “leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo” (BRASIL, 2017, p. 498);
- e) campo jornalístico-midiático: relacionado a práticas de linguagens que exigem do jovem saber compreender os fatos relatados, ser capaz de verificar a veracidade das informações desse fato, assim como saber se posicionar criticamente diante dessas notícias e observando de forma reflexiva a relação entre informação e opinião.

Percebemos que a BNCC apresenta os campos de atuação social como uma releitura dos três “domínios da nossa existência” (GNL, 1996, p. 5) propostos pelos estudiosos do GNL: vidas de trabalho; vidas públicas e vidas privadas. Dessa forma percebemos que o domínio vidas privadas estabelece relação com o campo de atuação da vida pessoal e o campo das práticas de estudo e pesquisa; o domínio vidas públicas conecta-se ao campo de atuação na vida pública; por último, consideramos que o domínio da vidas de trabalho mantém relação com os campos de atuação artístico-literário e jornalístico-midiático.

Ao descrever o campo de atuação da vida privada nos deparamos com a premissa de que as práticas de linguagem desenvolvidas devem considerar processos de experiências e de vivência dos jovens e a partir daí ampliar aprendizagens de produção de textos pertencentes a esse campo. Já o campo pessoal permite desenvolver aprendizagens que possibilite os alunos conhecer sua própria realidade enquanto jovem, conhecer a si mesmo, para isso a escola deve reconhecer também as experiências dos estudantes fora da escola: suas experiências, seus interesses, suas expectativas.

Todo esse contexto nos conduz a um componente do eixo “como” da pedagogia dos multiletramentos: a prática situada. A prática situada permite que os alunos sejam conduzidos a criar um novo significado a partir de suas próprias experiências e vivências, ou seja, os alunos podem “desempenhar múltiplos papéis” (GNL, 1996, p. 24) se considerarmos seu contexto social e suas experiências. O GNL defende que os alunos estarão mais motivados a aprender se perceberem que as aprendizagens fazem sentido para sua realidade, se sentirem que essas aprendizagens serão úteis para seus interesses, para seu projeto de vida.

Dentro da descrição de cada campo de atuação, encontramos a seção denominada *Parâmetros para a organização/progressão curricular*, embora o discurso da BNCC não deixe explícito, inferimos que esses parâmetros, servem como um guia para professores promoverem o desenvolvimento de aprendizagens que estimulem os alunos a atingirem habilidades esperadas. Muito próximo do que o GNL (1996) nomeou instrução explícita, componente que nos remete, também, ao papel do professor no processo de aprendizagem, que deve orientar os alunos, através de um trabalho colaborativo, a uma compreensão analítica e sistemática dos conteúdos (GOMES; PINHEIRO, 2015)

Nos trechos que constituem essa seção, recorrente em cada campo de atuação, nos deparamos com enunciados que nos direcionam diretamente às concepções abordadas pelos multiletramentos, pelos novos letramentos e pela cultura digital. Vejamos o quadro.

**Quadro 4 – Parâmetros para a organização/progressão curricular**

| CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL DA BNCC | PARÂMETROS PARA A ORGANIZAÇÃO/PROGRESSÃO CURRICULAR   |
|----------------------------------|---|
| Vida Pessoal                     | - Prever o trato qualificado com <b>diferentes semioses, ferramentas e ambientes digitais</b> – editores de áudio, vídeo, foto e gráfico, wiki, ferramenta de gif, de linha do tempo, agregador de conteúdo etc.  |
| Vida Pública                     | - Incentivar, prever e promover a participação significativa em alguma instância ou canal de participação da escola [...]; da comunidade [...] incluindo formas de <b>participação digital</b> [...];<br>- Prever o trato com diferentes <b>ferramentas e ambientes digitais</b> de participação e de fiscalização.   |
| Práticas de Estudo e Pesquisa    | - Considerar a <b>diversidade de gêneros escritos, orais e multissemióticos</b> ao longo dos três anos nas práticas de leitura, escuta e produção propostas;<br>- Diversificar gêneros, suportes e mídias definidos para a socialização dos estudos e pesquisas: orais, escritos e <b>multissemióticos</b> ;<br>- Diversificar o tipo de recurso de apoio: <b>apresentações multissemióticas</b>  |
| Jornalístico-midiático           | - Considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e <b>multimodais</b> ao longo dos três anos, buscando o equilíbrio entre os informativos, argumentativos e apreciativos [...];<br>- Possibilitar que vivenciem <b>processos colaborativos de apuração de fatos</b> tidos como de relevância social [...];<br>- Considerar produções que envolvam <b>diferentes mídias</b> , de forma que os jovens possam manipular editores de texto, foto, áudio, vídeo, infográfico e de outros tipos [...]. |
| Artístico-literário              | - Diversificar, ao longo do Ensino Médio, <b>produções das culturas juvenis contemporâneas</b> (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.) [...]   |

Fonte: Elaborado pela autora conforme a Base Nacional Comum Curricular.

Os termos em destaque representam um conjunto lexical que nos remete diretamente as concepções que embasam nosso estudo. Os enunciados da BNCC, ao elaborarem parâmetros para a organização do currículo, vão ao encontro da teoria dos multiletramentos, pois indicam a necessidade de reconhecermos as produções em várias semioses e a diversidade de culturas e de linguagens que permeiam a escola através das experiências dos alunos com as práticas juvenis contemporâneas mediadas, também, pelas tecnologias. Com os estudantes, cada vez mais, envolvidos com essa cultura digital, o

documento orienta que o currículo seja ressignificado considerando o desenvolvimento de atitudes e valores críticos e reflexivos para o uso dessa tecnologia, ou seja, o discurso da base orienta que a escola, além de estimular e aperfeiçoar o uso de ferramentas digitais, estimule o trabalho com práticas colaborativas, críticas, éticas e estéticas. Esse enunciado coaduna com a teoria dos novos letramentos, no entanto os autores defendem que a postura crítica, denominada novo *ethos*, diante de gêneros do ambiente digital deve se sobrepôr ao conhecimento da técnica.

Na subseção seguinte, nossa análise se voltou para os eixos de integração que se relacionam diretamente às práticas de linguagens que orientam uma nova forma de trabalhar com o texto reconhecendo suas peculiaridades demandadas pela sociedade contemporânea.

### 5.1.2 Práticas de linguagem/eixos de integração

A BNCC considera que “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 63). Essas práticas sociais permitem que as pessoas se envolvam em situações de interação constituindo-se como atores envolvidos em “atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BRASIL, 2017, p. 63). O componente de LP compreende o texto como uma unidade enunciativo-discursiva, dessa maneira o texto se relaciona a “seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 67).

No decorrer do texto do documento em análise nos deparamos com a indicação de que apesar de ele manter um diálogo com outros documentos curriculares, a BNCC uma atualização em relação às mudanças nas práticas de linguagem ocasionadas, sobretudo, pelas inovações tecnológicas, além de reconhecer a diversidade cultural e linguística. A estrutura da BNCC, que se assemelha a dos PCNs, reúne as habilidades quatro práticas de linguagens/eixos de integração.

**Quadro 5 – Blocos de conteúdos dos PCNs e eixos de integração da BNCC**

| PCNs<br>Blocos de conteúdos       | BNCC<br>Eixos de integração   |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| Língua Oral                       | Leitura                       |
| Língua Escrita                    | Oralidade                     |
| Análise e Reflexão sobre a língua | Produção de textos            |
|                                   | Análise linguística/semiótica |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como percebemos a proposta da BNCC incluiu o eixo de integração análise linguística/semiótica. Nosso movimento analítico nos levou a descrever<sup>43</sup> cada eixo, para, em seguida, buscarmos indícios relacionais que ajude a responder nossa questão de pesquisa.

O eixo da leitura relaciona as práticas de linguagem ocasionadas pela interação ativa e interpretação do leitor dos textos. No enunciado da BNCC encontramos a afirmação que o eixo de leitura é compreendido em “um sentido mais amplo” (BRASIL, 2017, p. 72) reconhecendo o texto não somente na forma escrita, mas também na forma oral e multisemiótica. Dentre as práticas leitoras indicadas para esse eixo, destacamos algumas que consideramos pertinentes a nossa análise:

- a) “Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0” (BRASIL, 2017, p. 72);
- b) “Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais” (BRASIL, 2017, p. 72);
- c) “Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais [...] de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros” (BRASIL, 2017, p. 73);
- d) “Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos” (BRASIL, 2017, p. 73);
- e) “Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se” (BRASIL, 2017, p. 73);
- f) “Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens [...] de sua sequenciação e da performance [...] que nela se relacionam” (BRASIL, 2017, p. 73);
- g) “Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos” (BRASIL, 2017, p. 74);
- h) “**Manejar** de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos [...]” (BRASIL, 2017, p. 74).

---

<sup>43</sup> Tivemos que recorrer ao texto referente à etapa do Ensino Fundamental para realizar essa descrição, pois “os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2017, p. 500).

Dentre as práticas leitoras citadas, o discurso da BNCC enuncia a necessidade de atualizar essa prática considerando a relação do jovem com o meio digital. Embora se considere, de forma genérica, que as práticas juvenis são mais familiarizadas com a cultura digital, é necessário promover, sobretudo na escola, uma reflexão em relação ao uso dessas práticas: compreender que postura os jovens assumem diante da leitura de textos multimodais ou impressos; entender como o aluno interpreta e distribui as informações que estão dispostas no meio digital.

Destacamos no último tópico os léxicos “manejar” e “produtiva” consideramos essa prática incoerente com a proposta defendida pela BNCC, já que esses termos carregam um sentido tecnicista e não reflexivo, como demandam as novas mudanças que coadunam, por exemplo, com teoria dos multiletramentos que configura em torno do letramento ideológico, crítico e reflexivo. Seria mais proveitoso compreender, conforme nos apontou Xavier (2010), que o hipertexto é híbrido, flexível e dinâmico e possibilita uma nova maneira de lidar com as informações no meio digital.

O currículo deve proporcionar aprendizagens que estimulem práticas para formarmos um leitor crítico diante da quantidade de informações disponibilizadas, inclusive na web. Essa postura, característica do novo *ethos*, pode ser desenvolvida através de um trabalho de interação e de colaboração entre o professor e os alunos, possibilitando “uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital” (BRASIL, 2017, p. 73).

O eixo da oralidade mantém relação com conhecimento e uso da fala, promovendo habilidades de escuta. Compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, mantendo, ou não, o contato pessoal. Dentre as práticas orais apresentadas, consideramos importante destacar para nossa pesquisa:

- a) “Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose” (BRASIL, 2017, p. 79);
- b) “Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados” (BRASIL, 2017, p. 79);

- c) “Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign* [...]” (BRASIL, 2017, p. 79);
- d) “Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, [...], efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis” (BRASIL, 2017, p. 79);
- e) “Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto” (BRASIL, 2017, p. 80).

Os enunciados apresentados no eixo da oralidade nos conduzem a compreender que a BNCC continua a ratificar a necessidade de mudança curricular, necessidade já justificada anteriormente. Conforme as práticas de oralidade que selecionamos podemos observar que o discurso continua privilegiando a multimodalidade, a diversidade linguística e a cultura digital.

No terceiro tópico, destacamos o termo “*redesign*”, que nos remete a um dos componentes do eixo “o quê”<sup>44</sup> da pedagogia dos multiletramentos. Esse componente faz parte do processo de construção do sentido, por exemplo, o aluno se apropria de um conteúdo disponível, a partir de seus conhecimentos, realiza um processo para ressignificação desse conteúdo, construindo assim um novo sentido. A esse novo sentido o GNL denominou *redesigned*, algo que foi reconstruído. Assim a BNCC parece propor que os estudantes desenvolvam habilidades de reconstrução de sentido. Um dos gêneros citados no documento como exemplo é o *podcast* é um bom exemplo de como o *redesigned* poderia ser bem aproveitado como ferramenta pedagógica, se o documento tivesse descrito e explicado esse processo de construção de sentido.

Segundo o texto da BNCC, o eixo da produção de textos relaciona práticas de linguagem pertinentes “à interação e à autoria do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2017, p. 76). Esse eixo de integração reconhece a produção textual em vários novos formatos mais característicos da cultura digital. Nesse sentido, é indicado que os aprendizes saibam dominar diversas habilidades que demandam o letramento digital. Selecionamos, em seguida, as práticas indicadas para a produção de textos que se relacionam com nossa análise:

---

<sup>44</sup> De acordo com Gomes e Petrilsson (2015) o eixo “o quê” da pedagogia dos multiletramentos se constitui pela inter-relação de três componentes: *available designs*, *designing* e *redesigned*.



- a) “Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade” (BRASIL, 2017, p. 77);
- b) “Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais [...]” (BRASIL, 2017, p. 77);
- c) “Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto [...]” (BRASIL, 2017, p. 77);
- d) “Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis” (BRASIL, 2017, p. 78).

O documento salienta que as habilidades referentes às práticas de produção não devem ocorrer de forma descontextualizada, “mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 78).

Assim como nos demais eixos, a produção textual deve considerar as diversas semioses que podem constituir o texto. Observamos que a habilidade apresentada no segundo tópico indica que ao produzir um texto, os estudantes devem ter uma noção de curadoria: selecionar e verificar fontes confiáveis. No terceiro tópico, orienta a selecionar que o aluno deve ser capaz de usar recursos linguísticos e multissemióticos durante a produção do texto. No último tópico percebemos uma habilidade que requer um conhecimento mais profundo de técnicas, como saber utilizar softwares.

Sentimos falta de habilidades que requeiram uma postura mais crítica durante o processo de produção do texto principalmente em ambientes digitais. Nesse meio é importante assumir uma postura crítica diante de textos, tanto no papel de consumidor/leitor quanto produtor/autor. É importante desenvolver habilidades responsáveis diante do que produz e publica. Finalizamos esta seção analisando o último eixo.

Como já afirmamos, o eixo análise linguística/semiótica é uma diferencial em relação aos PCNs. A BNCC apresenta uma justificativa para a elaboração desse eixo: a necessidade de se trabalhar outras linguagens em resposta ao privilégio social e cultural dado à escrita, e conseqüentemente à norma culta. Ao considerar a análise linguística, o discurso explícito na BNCC não orienta ao uso de normas e regras gramaticais, mas o uso e a reflexão da língua. Ao contrário, o documento indica a análise linguística como uma prática estendida à semiótica, concepções que reconhecem o texto como unidade de sentido, relacionado a seus

contextos. O acréscimo da semiótica a esse eixo possibilita o desenvolvimento de habilidades que promovam práticas coerentes com os multiletramentos e com a multimodalidade. Dessa forma, a BNCC evidencia que na etapa do Ensino Médio

Aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas (BRASIL, 2017, p. 504).

Esse trecho se relaciona com a justificativa que o GNL (1996) apresenta para a elaboração do conceito *design*, para eles esse termo refere-se a “uma forma livre das associações negativas como o termo gramática” (GNL, 1996, p. 14) que mantém relação com transmissão/recepção de regras descontextualizada. Vejamos as habilidades indicadas que estabelecem relação com nosso estudo.

- a) “Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos [...]” (BRASIL, 2017, p. 83);
- b) “Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica” (BRASIL, 2017, p. 83);
- c) “Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos” (BRASIL, 2017, p. 83).

A BNCC considera a relação entre os elementos linguísticos constituintes do texto preponderante para a constituição do sentido. Dessa forma, o documento indica habilidades que devem ser desenvolvidas no processo de construção de sentidos. Compreendemos que esse processo se relaciona com o conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos, o *design*. Para o GNL (1996) toda prática semiótica envolvida na produção/consumo dos textos é uma questão de *design*, considerado um processo dinâmico e ativo. (GNL, 1996, p. 14)

As habilidades indicam, ainda, uma postura reflexiva e crítica voltada ao uso das diversas linguagens, “prestigiadas e estigmatizadas” (BRASIL, 2017, p. 83), o que pode suscitar um olhar atento a ocorrências de preconceitos sociais, possibilitando a mediação de conflitos sociais e culturais dentro e fora da escola. Essa postura crítica vai ao encontro as ideias propostas por Gee (1996, 2003) e Buzato (2009). Para Gee, o conhecimento reflexivo e crítico pode mudar a educação. Já Buzato defende que a postura crítica e reflexiva – coerente

com a teoria dos novos letramentos – diante de um texto, é importante para a formação do sujeito e para o questionamento de relações de poder.

O discurso do documento, em análise, indica que os aprendizes tenham igual acesso aos componentes curriculares a partir de objetos de conhecimentos, de competências e de habilidades desenvolvidos durante todo o percurso da educação básica. Em continuidade, nossa análise nos levou a observação das competências específicas indicadas para a área de LT.

### 5.1.3 Competências do componente de língua portuguesa

A BNCC, documento que indica as aprendizagens essenciais que os alunos devem adquirir ao longo de toda a educação básica, indica que o currículo deve estar voltado para o ensino de competências. Para isso o documento indica o desenvolvimento de dez competências gerais que os alunos devem alcançar durante sua experiência escolar. O documento em questão define competência como mobilização de conhecimentos adquiridos para resolverem demandas “complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Antes de apresentarmos as competências para posterior análise, consideramos pertinentes, contextualizarmos algumas observações em torno da escolha da BNCC pelo ensino voltado a competências. Os enunciados da BNCC justificam que o foco no ensino de competência direcionado muitos estados e municípios do Brasil, assim como outros países na elaboração de seus currículos escolares (BRASIL, 2017, p. 13). A escolha desse enfoque representa uma tentativa de assegurar o alinhamento das aprendizagens essenciais definidas pelo documento.

Mesmo diante desse contexto, não podemos deixar de mencionar que esse prisma dado ao ensino por competências vem, há tempos, sendo alvo de muitas críticas. Alguns estudiosos (SAVIANI, 2013; MACEDO, 2014; AMARAL, 2016) consideram o enfoque no desenvolvimento por competências questionável, pois mostrou-se como um modo de moldar os sujeitos, como cidadãos e como trabalhadores, adequando-os às necessidades de uma sociedade capitalista. Em termos gerais essa perspectiva nos remete ao que os PCNs denominaram “aprender a aprender”, um processo criativo para formar sujeitos. A questão é que essa criatividade não deve se direcionar para a transformação da realidade social, mas sim para a promoção reflexiva de um sujeito capaz de realizar críticas sobre essa sociedade capitalista e capaz questionar relações de poder.

Outra questão que propomos uma reflexão centra-se no próprio sentido de competência relacionado à educação. O Dicionário Aurélio apresenta três conceitos para o termo competência: (i) faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões; (ii) qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade; (iii) oposição, conflito, luta. Dos conceitos apresentados, o (ii) é o que mais se aproxima à perspectiva de competência adotada pela BNCC. Assim dessa forma compreendemos como emprego desse termo é problemático: quem assimila conhecimentos para solucionar demandas é compreendido como competente, como capaz, provavelmente será bem-sucedido; já os que não conquistaram o conhecimento, não são competentes e estarão fadados ao fracasso. Essa denominação pode aumentar, ainda mais, a desigualdade social e a evasão escolar.

Consideramos esse contexto problemático, pois pela forma que os enunciados da BNCC são apresentados, podemos inferir que serão disponibilizados, a todos os alunos do território brasileiro, recursos, pedagógicos ou materiais, necessários para auxiliar o desenvolvimento desse conjunto de competências que determinarão o sujeito como capaz ou não de solucionar demandas “complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Dessa forma concluímos que os autores não consideraram, de forma crítica, a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras.

Apesar das críticas, a base manteve a concepção competência para nortear as práticas de aprendizagem que formarão o currículo. Dessa maneira, o documento “propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p. 15).

A área LT apresenta sete competências específicas, que foram organizadas em articulação com as competências gerais da BNCC e os componentes da área LT. Como mencionado anteriormente<sup>45</sup> as competências 4, 5, 6 referem-se, respectivamente, aos conhecimentos acerca das Línguas, Educação Física e da Arte Nosso percurso analítico se organizará em torno das competências que mantém relação direta com o componente LP. São elas:

---

<sup>45</sup> Conforme a seção 4.2.2 O componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio: descrição do eixo de análise.

- a) competência 1: “ Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo” (BRASIL, 2017, p. 490);
- b) competência 2: “Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 490);
- c) competência 3: “Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global” (BRASIL, 2017, p. 490);
- d) Competência 7: “Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 490).

O discurso presente nas competências nos indica um alinhamento com as concepções dos multiletramentos e dos novos letramentos. As vozes autorais explicitam, na competência 1, a conotação em relação à importância da ampliação dos conhecimentos que possibilitam a “negociação de multiplicidade de discursos” (GNL, 1996, p.1), além de estimular um trabalho voltado à compreensão reflexiva e crítica da realidade durante a produção e o consumo dessas linguagens nas diversas mídias. O emprego do vocábulo **compreender** associa-se a uma premissa reflexiva sobre o uso dos recursos dispostos pelas tecnologias digitais; já o termo **funcionamento** associa-se a uma categoria técnica, empírica sobre o uso dos discursos e dessas tecnologias, o que se distancia do elemento **práticas situadas**, que compreendemos como vivências, para ampliar a participação social.

A competência 2 faz menção a conhecimentos que permitam, ao estudante, a ampliação dos processos identitários, respeitando a diversidade linguística e cultural, ou seja, que os incentive, como defende Gee (1996), a reconhecerem seu papel na sociedade, a resolver conflitos e a questionar relações de poder. Em suma, indica que, devido a todas as transformações já exemplificadas, a postura passiva diante das práticas de linguagem, seja impresso ou multimodal, não é mais suficiente. O desenvolvimento dessa competência faz menção a atividades afins com os letramentos e os multiletramentos, o que nos direciona a categorizá-la como reflexiva, visto que orienta uma série de práticas assentadas em valores e em princípios democráticos.

Já na competência 3 encontramos, de forma explícita, uma relação com a concepção dos novos letramentos. Os termos **autonomia, colaboração, protagonismo e autoria** mantêm uma ligação direta ao que Lankshear e Knobel (2007) defendem como novo comportamento diante das práticas de linguagens. Para esses autores, mais importante que lidar com recursos, ferramentas, ou seja, com a técnica, é assumir o papel de sujeito crítico e colaborativo diante do contexto em que vive, exercendo uma relação de autoria e protagonismo diante dessas práticas. Esse contexto nos leva a conceber que, nessa competência, o processo de desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas se sobressai sobre a atitudes técnicas.

Por último, observamos a competência 7. Consideramos que, no componente de LP, essa competência específica mantêm relação direta com as premissas que permeiam o LD, pois faz referência a uma série de práticas em torno dos multiletramentos e dos novos letramentos, dentre as quais destacamos a necessidade de articulação das diversas linguagens que compõem o universo digital, assim como produção de gêneros próprios do ambiente digital.

O termo **mobilizar**, verbo que indica o processo de aprendizagem esperado, apresenta como sinônimos motivar, estimular. Inferimos que é papel da escola e do professor serem os mediadores nesse processo de aprendizagem. Dessa maneira é essencial que o currículo escolar compreenda, como já defendia Freire (1967), possibilidades de desenvolver, de forma crítica e dialógica, práticas que possibilitem ao estudante uma discussão com sua realidade, transformando-o em um ser crítico e questionador.

As diversas informações dispostas pela cultura digital podem potencializar o desenvolvimento dessas práticas. Como Lévy (1999) já nos alertou não é possível, nem interessante, tentarmos conter o fluxo de informações proporcionado pelas tecnologias. Assim o complemento do verbo “mobilizar” indica a forma como o aluno irá conceber esses

conhecimentos: “práticas de linguagem no universo digital”. Essa competência indica diretamente como o estudante deve lidar com as potencialidades das práticas de linguagem propícias do ambiente digital.

Desenvolver um novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) pode ser essencial para a formação de um sujeito capaz de produzir sentidos de forma ética, estética e criativa, dimensões que condizem com a pedagogia dos multiletramentos. O que nos remete a considerar um enfoque reflexivo a essa competência, apesar de, também, fazer uma menção a dimensão técnica.

Embora tenhamos apresentado as competências acima, nosso recorte de pesquisa nos direciona a um olhar mais atento das competências 1 e 7, visto que essas competências apresentam relação com as teorias de base de nosso estudo. Para analisarmos melhor essa relação, nos pautamos em Hissa e Sousa (2020) e dividimos essas competências em macroproposições. Essa divisão nos permitiu direcionar um olhar mais aguçado a semelhanças entre as competências com a pedagogia dos multiletramentos.

a) Competência 1:

- **1ª macroproposição:** “Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias...

- **Elemento de conexão indicador de finalidade:** para

- **2ª macroproposição:** ... ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

b) Competência 7:

- **1ª macroproposição:** “Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas...

- **Elemento de conexão indicador de finalidade:** para

- **2ª macroproposição:** ...expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Os verbos que induzem ao conhecimento esperado – **compreender** e **mobilizar**, apresentados na 1ª macroproposição nos direcionam a um sentido crítico, assim inferimos uma relação com o enquadramento crítico: momento da produção de sentido em que os alunos se apropriam das orientações, expostas pelo professor, e realizam interpretações e análises

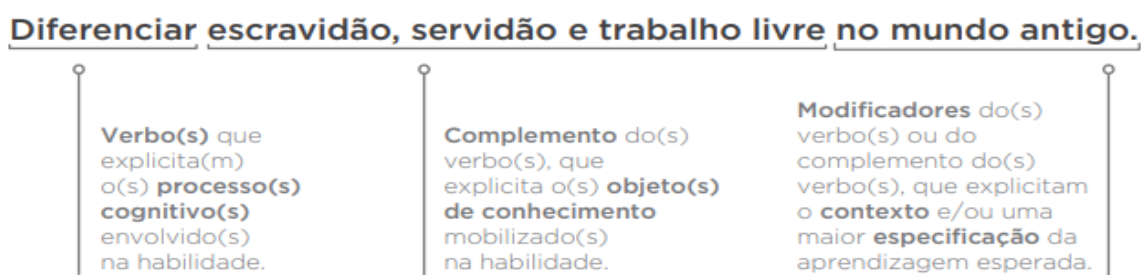
críticas dos *designs*, dos sentidos apresentados. Já os elementos lexicais, como **ampliar** e **expandir** constituintes da 2ª macroproposição, permite-nos associá-la à prática transformada, etapa que se refere à reconstrução dos sentidos a partir dos seus contextos iniciais. Durante esse processo, devem ser estimuladas práticas de autoria e de protagonismo para que se alcance a ressignificação do sentido.

Rajo (2012) afirmou que era aplicável e desejável, ao contexto educacional brasileiro, a adoção de uma metodologia como a defendida pelo GNL (1996). Os discursos enunciativos da BNCC, que nos permitem uma associação entre premissas da desse documento à pedagogia dos multiletramentos, parecem justificar o pensamento defendido pela autora. O desenvolvimento de competências está articulado a um conjunto de habilidades, organizado em um sistema de progressão. Dessa maneira, compreende-se que as competências serão realizadas com êxito dependendo do desenvolvimento das habilidades. Partindo dessa afirmação, continuamos nossa linha de análise, agora nos voltando a uma das premissas principais da nossa pesquisa: as habilidades referentes ao componente LP.

#### 5.1.4 Habilidades do componente de língua portuguesa

A BNCC compreende habilidade como “práticas cognitivas e emocionais” (BRASIL, 2017, p. 8). A maioria das habilidades encontram-se relacionadas ao contexto das práticas sociais. O termo habilidade pode ser associado a **saber fazer** e indica “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29). Ou seja, as habilidades podem ser compreendidas como aplicação prática de conhecimentos conquistados, através de conteúdos escolares e/ou de experiência vivenciadas. As habilidades apresentam a seguinte estrutura:

**Figura 3 – Estrutura das habilidades na BNCC**



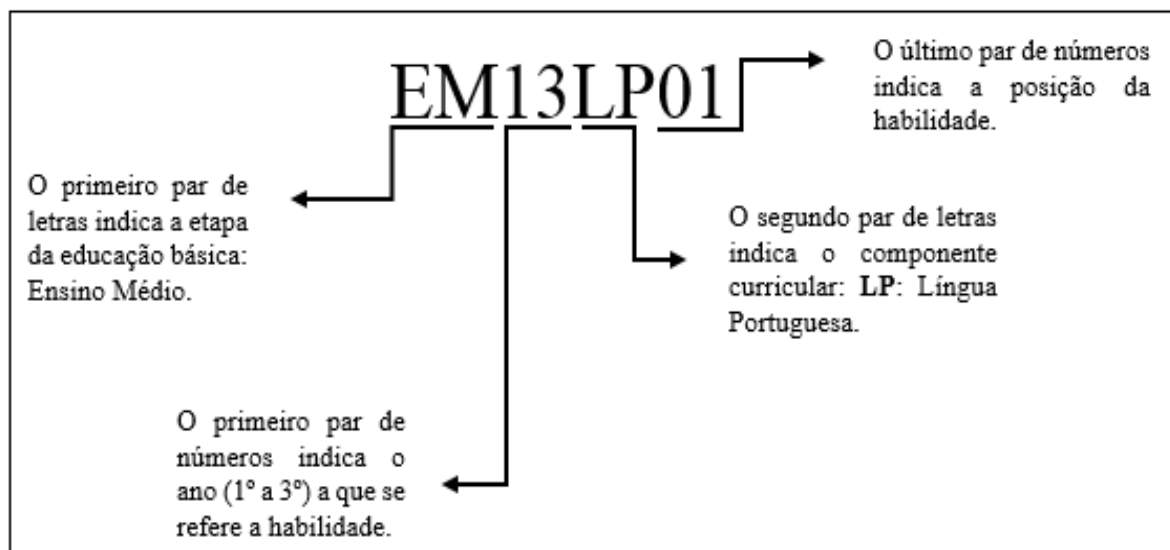
Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).



A figura apresentada acima, refere-se a estrutura das habilidades do Ensino Fundamental. Primeiramente apresenta-se o verbo, no infinitivo, que expressa o processo cognitivo, depois identifica-se os complementos que se referem aos objetos de conhecimento (conteúdos) mobilizados e por último explicitam-se os modificadores que representam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem, considerando a faixa etária dos alunos. Esse processo de composição é articulado de forma vertical e perpassa por todas as etapas Educação Básica através da progressão curricular.

Os enunciados autorais observam que “as habilidades não descrevem **ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias**” (BRASIL, 2017, p. 29, grifo dos autores). Cada habilidade é representada por um código alfanumérico, optamos por apresentar, abaixo, um código que apresenta uma composição referente ao componente analisado em nosso estudo.

**Figura 4 – Estrutura da nomenclatura das habilidades do componente de LP do Ensino Médio**



Fonte: Brasil (2017, adaptado pela autora).

O componente de língua portuguesa apresenta um total de 54 habilidades. As habilidades 1 a 18 referem-se a todos os campos de atuação. Considerando nosso recorte, analisaremos as habilidades que se referem à competência 1 e à competência 7. Conforme esse recorte, observamos que 25 habilidades, que compõem o componente de LP, se relacionam à competência 1, e 14 habilidades se referem à competência 7, conforme o quadro abaixo:

**Figura 5 – Habilidades do componente de Língua Portuguesa referentes às competências 1 e 7**

|  |  |  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b></li> </ul>       |  |  |
| Competência 1  |  | Competência 7  |
| EM13LP02<br>EM13LP03<br>EM13LP04<br>EM13LP06<br>EM13LP07<br>EM13LP08                               | EM13LP12<br>EM13LP13<br>EM13LP14<br>EM13LP15<br>EM13LP16 | EM13LP11<br>EM13LP12<br>EM13LP17<br>EM13LP18             |
| TOTAL: 11  |  | TOTAL: 4   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CAMPO DA VIDA PESSOAL</b></li> </ul>                   |  |  |
| Competência 1  |  | Competência 7  |
| EM13LP21   |  |  |
| TOTAL: 1   |  | TOTAL: 0   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA</b></li> </ul>        |  |  |
| Competência 1  |  | Competência 7  |
| EM13LP23<br>EM13LP24<br>EM13LP25<br>EM13LP26   |  | EM13LP23   |
| TOTAL: 4   |  | TOTAL: 1   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b></li> </ul> |  |  |
| Competência 1  |  | Competência 7  |
| EM13LP31   |  | EM13LP38<br>EM13LP39<br>EM13LP32<br>EM13LP35             |
| TOTAL: 1   |  | TOTAL: 4   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b></li> </ul>            |  |  |
| Competência 1  |  | Competência 7  |
| EM13LP38<br>EM13LP44<br>EM13LP45   |  | EM13LP39<br>EM13LP40<br>EM13LP41<br>EM13LP43<br>EM13LP44 |
| TOTAL: 3   |  | TOTAL: 5   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b></li> </ul>               |  |  |
| Competência 1  |  | Competência 7  |
| EM13LP48<br>EM13LP49<br>EM13LP52<br>EM13LP53<br>EM13LP54   |  |  |
| TOTAL: 5   |  | TOTAL: 0   |
| TOTAL GERAL: 25  |  | TOTAL GERAL: 14  |

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos, conforme o quadro, que as habilidades **EM13LP12**, **EM13LP23** e **EM13LP44** perpassam as duas competências em análise nesta pesquisa, assim optamos pelo destaque. Nesta seção, propomos uma amostragem para a realização das análises das habilidades do componente LP. Das habilidades que compõem todos os campos de atuação, selecionamos a habilidade EM13LP12, comum às competências específicas 1 e 7 e a habilidade EM13LP18, pertencente a competência 7; referente ao campo da vida pessoal, analisamos a habilidade EM13LP21 que se refere a competência específica 1; no campo de

atuação na vida pública, analisamos a habilidade EM13LP23, também comum as duas competências específicas analisadas; no campo das práticas de estudo e pesquisa, investigamos a habilidade EM13LP35, que se relaciona à competência 7; já em relação ao campo jornalístico midiático selecionamos as habilidades EM13LP39, EM13LP41 e EM13LP43 referentes à competência 7 e por último a habilidade EM13LP53 referente a competência 1 do campo artístico literário. Ao todo foram selecionadas 7 habilidades conforme o quadro:

**Quadro 6 – Apresentação das habilidades para análise**

| CAMPO DE ATUAÇÃO              | HABILIDADES | COMPETÊNCIAS |
|-------------------------------|-------------|--------------|
| Todos os campos               | EM13LP12    | 1, 7         |
|                               | EM13LP18    | 7            |
| Vida pessoal                  | EM13LP21    | 1            |
| Vida pública                  | EM13LP23    | 1, 7         |
| Práticas de estudo e pesquisa | EM13LP35    | 7            |
| Jornalístico-midiático        | EM13LP39    | 7            |
|                               | EM13LP43    | 7            |
| Artístico-literário           | EM13LP53    | 1            |

Fonte: Elaborado pela autora

Como justificado anteriormente, realizamos a análise das habilidades observando, primeiramente, as habilidades que se encontram associadas a todos os campos de atuação, desse modo selecionamos para observação a habilidade 12 pertencente às competências 1 e 7 e a habilidade 18 que pertence a competência 7, apresentadas no quadro abaixo:

**Quadro 7 – Habilidade 12, das competências específicas 1 e 7, e habilidade 18, da competência específica 7, referentes a todos os campos de atuação social**

|   |
|---|
| <b>HABILIDADE 12</b>  |
| (EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.   |
| <b>HABILIDADE 18</b>  |
| (EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos. |

Fonte: Brasil (2017, p. 508-509).

Percebemos que essa habilidade espera que o aluno, primeiramente, deve realizar uma atividade: “a busca de informações, dados e argumentos”; posteriormente indica uma (nova) finalidade para a realização dessa atividade: a produção de textos com um nível aprofundado, sustentado por argumentos e dados coerentes. O vocábulo “selecionar”, verbo que indica a ação esperada, nos remete a noção de curadoria responsável, cada vez mais necessária para lidar com as possibilidades das tecnologias digitais.

Inferese que essa habilidade exige, do sujeito uma postura crítica e reflexiva diante das inúmeras informações disponibilizadas pela cultura digital. Postura que coaduna com as discussões em torno do novo *ethos* a que se refere Lankshear e Knobel (2007). A expressão entre parênteses “para além do senso comum” nos remete a questão de autoria, característica que o discurso enunciativo expresso na BNCC, indica que o jovem, ao chegar à etapa do Ensino Médio, já deve ter desenvolvido. Todos esses elementos analisados compõem o campo semântico do letramento digital dentro de uma concepção reflexiva.

Já a habilidade 18 exige do aluno um conhecimento técnico, não necessariamente a nível de especialista, conforme Martin (2008), mas ainda demanda um nível de conhecimento mais profundo. O verbo “utilizar” associado ao complemento “*softwares* de edição...” nos direciona um sentido procedimental mais aprofundado de uso dos recursos digitais.

Na descrição da finalidade “para práticas colaborativas de escrita...”, nos deparamos uma característica – colaborativa – comum da *web 2.0*, que demanda atitudes mais interativas, colaborativas e distribuídas na construção de sentidos de textos multissemióticos, que dialogam com as teorias dos multiletramentos e dos novos letramentos. Mesmo considerando esse contexto e guiados pelo verbo que encaminha a habilidade 18, consideramos que essa habilidade está associada à concepção técnica do letramento digital, pois exige uma conduta – de uso, edição, efeitos – de recursos digitais para a composição do texto multissemiótico.

Continuamos a investigação, agora, com a habilidade 21 da competência específica 1, apresentada no campo da vida pessoal.

**Quadro 8 – Habilidade 21, da competência específica 1, referente ao campo da vida pessoal**

| <b>HABILIDADE 21</b>   |
|--|
| <b>(EM13LP21)</b> Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc. |

Fonte: Brasil (2017, p. 511).

A habilidade 21 apresenta termos que são comuns ao campo do letramento digital: “colaborativa”, “socializar” e “compartilhar” são termos comuns da cultura digital, referem-se a características atribuídas à web 2.0. Inferimos, a partir da descrição da habilidade, que o termos listados relacionam-se ao uso crítico desses recursos. Essas características foram usadas por Lankshear e Knobel (2007) para justificar a necessidade de se reconhecer uma nova mentalidade uma que surgiu conforme as tecnologias e a cultura digital se transformavam.

O verbo “produzir” que indica a habilidade a ser desenvolvida associados a termos como “entretenimento”, “afinidades” nos levaram a associar essa habilidade à categoria quanto ao uso, visto que a habilidade indica o uso dos recursos digitais mais acessíveis para que o aluno produza, socialize, divulgue, comente e avalie diversas práticas culturais do meio digital com fins de entretenimento, para compartilhar interesses experiências e gostos. Interessante ressaltar que apesar dessa habilidade citar termos como *playlist*, *games* que se, frequentemente, se relacionam com a cultura digital, o documento só a relacionou à competência 1, sendo que a competência 7 expressa mais similaridades com a produção desses gêneros. Em sequência, observamos a habilidade 23, apresentada no campo de atuação na vida pública.

**Quadro 9 – Habilidade 23, das competências específicas 1 e 7, referente ao campo de atuação na vida pública**

| <b>HABILIDADE 23</b>   |
|--|
| <b>(EM13LP23)</b> Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas. |

Fonte: Brasil (2017, p. 514).

Primeiramente ressaltamos que o campo em que está inserida essa habilidade, nos remete à dimensão vidas públicas da pedagogia dos multiletramentos. É um campo em que as práticas sociais indicam a importância de os jovens reconhecerem seu papel de cidadão dentro do contexto social do qual faz parte, capazes de promover mudanças significativas na comunidade e capazes de questionar relações de poder.

Os termos “**analisar**” e “**criticamente**” nos conduzem a caracterizar essa habilidade como reflexiva, que conforme Martin (2008) se relaciona com a possibilidade de usar os recursos digitais de forma mais consciente, avaliativa e crítica. A necessidade de estimular práticas de linguagem críticas, no currículo, coaduna com a visão de Gee (1996) e Street (2014) que consideram os letramentos como prática sociais situadas e não neutras e defendem que uma educação crítica pode transformar a vida social dos indivíduos, levando-os a refletir sobre sua responsabilidade diante de escolhas, já que elas interferem em um contexto social mais amplo.

Analisamos a habilidade 35, da competência específica 1, apontada no campo das práticas de estudo e pesquisa.

**Quadro 10 – Habilidade 35, da competência específica 7, referente ao campo das práticas de estudo e pesquisa**

| <b>HABILIDADE 35</b>   |
|--|
| (EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.) |

Fonte: Brasil (2017, p. 518).

Uma breve investigação em torno dos sentidos do léxico e da construção do tópico frasal constituintes do enunciado da habilidade 35, nos conduz a correlacioná-la a uma concepção técnica do letramento digital, dos multiletramentos e dos novos letramentos. A escolha lexical do verbo “utilizar” e a composição central do complemento “ferramentas de apoio” associam-se a uma abordagem mecânica de recursos voltados ao letramento digital como, saber montar e, organizar slide – usando gráficos, imagens, tabelas etc. de forma harmônica – para uma apresentação. Assim essa habilidade nos direciona à categoria técnica, conforme o quadro elaborado a partir das definições de Martin (2008).

Ressaltamos que Lankshear e Knobel (2007) alertavam que as premissas em torno dos novos letramentos não devem ser associadas apenas ao fato de saber manusear ferramentas ou recursos digitais, mas, sim ao fato de assumir um comportamento crítico e colaborativo em relação aos recursos disponibilizados pelo contexto da cultura digital, o que pode possibilitar o desenvolvimento “da capacidade crítica de participação em novos contextos sociais de uso da linguagem” (HISSA; SILVA; VALENTIM, 2019, p. 43).

Seguiremos nossa análise nos voltando, neste ponto, ao campo jornalístico-midiático, observando a descrição das competências 39 e 43 da competência 7. Inferimos uma valorização de ações críticas e responsáveis diante do texto jornalístico midiático com o intuito de combater posturas que promovam a disseminação de notícias falsas.

#### **Quadro 11 – Habilidades 39 e 43, da competência específica 7, referente ao campo jornalístico-midiático**

|   |
|---|
| <b>HABILIDADE 39</b>  |
| (EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas ( <i>fake news</i> ). |
| <b>HABILIDADE 43</b>  |
| (EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.   |

Fonte: Brasil (2017, p. 521-522).

Ao observarmos a descrição da habilidade 39, compreendemos que ela demanda o uso dos recursos digitais de forma responsável, analítica e crítica. Espera-se que os alunos, ao se valerem de tais recursos, desenvolvam práticas de verificação e validação de notícias, o que pode combater a disseminação de *fake news*. Embora demande criticidade, ao lidar com notícias no ambiente digital, optamos por relacionar essa habilidade à concepção de aplicação do letramento digital, ou seja, exige uma certa noção de manuseio menos técnico “checagem de fatos noticiados” de recursos digitais com uma finalidade de minimizar a disseminação de *fake news*. O termo “**usar**” associado ao vocábulo “**procedimentos**” infere uma percepção técnica, mas ao final da descrição a concepção de aplicação para benefício próprio e social (combater notícias falsas) se sobrepõe à técnica.

Já a habilidade 43 refere-se ao papel de sujeito crítico sobre a produção e distribuição de textos no meio digital. Inferimos que essa habilidade é completamente

condizente com a mudança de *ethos* que se alinha às características da web 2.0. O verbo “atuar” refere-se ao novo papel os jovens ao direcionar para o desenvolvimento de práticas de produção e compartilhamento de textos, no ambiente digital, de forma crítica e responsável. Dessa forma relacionamos essa habilidade à premissa reflexiva que compreende uma leitura mais consciente do uso das tecnologias e da cultura digital.

Por último realizamos a análise da competência 53 da competência 1 apresentada no campo artístico-literário.

### **Quadro 12 – Habilidade 53, da competência específica 1, referente ao campo artístico literário**

|  |
|--|
| <b>HABILIDADE 53</b>   |
| <b>(EM13LP53)</b> Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.). |

Fonte: Brasil (2017, p. 526).

A habilidade 53 descreve o papel do sujeito diante de uma peça cultural. Esse jovem deve desenvolver práticas de produção de textos com o intuito apreciar de forma crítica objetos culturais que também podem se apresentar no meio digital. O termo “produzir” associado ao complemento “apresentações e comentários apreciativos e críticos...” nos encaminham a categorizar essa habilidade na concepção reflexiva, que segundo Martin (2008) compreende a aplicação de recursos, mais acessíveis, de forma reflexiva.

O componente de LP é composto por sete competências específicas e 54 habilidades. Desse total de habilidades, 25 habilidades pertencem a competência 1 e 14 habilidades pertencem à competência 7, resultando um total de 39 habilidades. Nossa amostragem foi composta por oito habilidades. As habilidades EM13LP12 e EM13LP23; são comuns às competências 1 e 7. Já as habilidades EM13LP21 e EM13LP53 pertencem a competência 1 e as habilidades EM13LP18 EM13LP35; EM13LP39; EM13LP43; EM13LP53 relacionam-se à competência 7.

No quadro abaixo, relacionamos as habilidades selecionadas, para a realização da nossa análise, a nossa proposta de categorias de LD dentro da BNCC.



**Quadro 13 – Categorias de LD nas habilidades que compõem a amostragem de análise.**

| CAMPO DE ATUAÇÃO              | HABILIDADES | CONCEPÇÕES DE LD |
|-------------------------------|-------------|------------------|
| Todos os campos               | EM13LP12    | Reflexiva        |
|                               | EM13LP18    | Técnica          |
| Vida pessoal                  | EM13LP21    | Uso              |
| Vida pública                  | EM13LP23    | Reflexiva        |
| Práticas de estudo e pesquisa | EM13LP35    | Técnica          |
| Jornalístico-midiático        | EM13LP39    | Aplicação        |
|                               | EM13LP43    | Reflexiva        |
| Artístico-literário           | EM13LP53    | Reflexiva        |

Fonte: Elaborado pela autora.

Encerramos esta etapa do nosso procedimento analítico e passamos para a última fase desse processo investigativo: a análise dos dados.

## 5.2 Análise dos dados: perspectivas de letramento digital encontradas na BNCC

A partir da análise realizada na seção anterior, percebemos que o discurso enunciativo que descreve o componente de LP da BNCC na Etapa do Ensino Médio deu um papel de destaque a atividades que demandam o conhecimento e o uso das tecnologias digitais. Nossa estudo gira em torno de analisarmos as categorias de LD, apresentadas no documento, nas competências e habilidades do componente de LP, contudo consideramos pertinentes avaliar outras seções da BNCC que se relacionam com as competências específicas e com as habilidades.

Uma dessas seções diz respeito aos campos de atuação social. Inferimos que os campos de atuação foram apresentados como uma releitura dos “domínios da existência” referentes ao eixo “por que” apresentado no manifesto elaborado pelo GNL (1996) pelo GNL (1996). No decorrer da descrição do campo de atuação da vida nos deparamos com similaridades com o componente prática situada, um dos componentes do eixo “como” da pedagogia dos multiletramentos, que orienta que as experiências e o contexto sociocultural dos alunos devem ser reconhecidos durante o processo de aprendizagem. Os Parâmetros para organização curricular se associam ao componente instrução explícita que pode ser compreendido como um meio de orientação, papel exercido pelo professor, para estimulares os alunos a atingirem habilidades desejadas no processo de aprendizagem. Na explicação dessas orientações encontramos vários termos relacionados às concepções dos

multiletramentos e dos novos letramentos como multimodalidade/multisssemiose, cultura digital, ambiente digital, processos colaborativos, apuração dos fatos e diferentes mídias.

Por último, o processo enunciativo apresentado em torno desses parâmetros orienta para um trabalho voltado ao reconhecimento da diversidade linguística e cultural cada vez mais presente na escola por meio das práticas juvenis contemporâneas proporcionadas pela cultura digital. Assim a base do Ensino Médio indica que as práticas de aprendizagem sejam ressignificadas levando em consideração valores e práticas críticas que demandam uma mudança de *ethos*, defendida por Lankshear e Knobel (2007) como necessária para lidar com as tecnologias digitais.

A seção denominada práticas de linguagem/eixos de integração também explicita, nos eixos leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica, termos usuais da teoria dos multiletramentos: há indicações de leitura e de produção de textos contextualizados, considerando a diversidade linguística e semiótica; dos novos letramentos que exige uma conduta reflexiva e crítica diante do trabalho com o texto. No decorrer da análise desta seção, encontramos, ainda, o termo *redesign* que na base está associado à (re)construção de sentido, que remete ao componente *redesigned* do eixo “o que” da pedagogia dos multiletramentos.

Já na seção que apresenta as competências, definidas como mobilização de conhecimento para realizar algo, encontramos um conjunto de léxicos que se alinham com as teorias de base deste estudo. A competência específica 1 do componente de LP propõe capacitar o estudante para a aprendizagem e a compreensão crítica de diversas linguagens que perpassam os campos de atuação social e as diversas mídias. A competência 7 engloba, diretamente, uma gama de atividades relacionadas aos multiletramentos e aos novos letramentos. Dentre essas atividades, destacamos o uso de recursos comuns à cultura digital, seleção e verificação de informações que circulam no ambiente digital e incentiva que a escola seja um espaço que desenvolva aprendizagens que coadunem com as novas práticas contemporâneas.

O documento descreve uma série de habilidades que giram em torno das premissas dos multiletramentos, dos novos letramentos e da cultura digital. Infere-se, no discurso que compõe o documento, que o reconhecimento de tais habilidades se dá pela preocupação com uma formação plena dos estudantes da etapa final da Educação Básica. Assim, o documento prioriza o envolvimento desses jovens em práticas sociais que envolvam linguagens diferenciadas e que considerem contextos culturais diversos.

Reconhecendo esse contexto, partimos a seguir para a análise dos dados coletados a partir da amostragem na seção anterior. Nosso objetivo é compreendermos quais concepções de letramento digital são apresentadas na BNCC.

### 5.2.1 Propostas de categorias de LD

Relembramos que fizemos um recorte para a realização de nosso estudo. Seleccionamos, primeiramente as competências 1 e 7 por compreendermos que elas mais se aproximam dos conceitos em torno do letramento digital, nossa temática investigada. A competência 1 compreende o funcionamento das diferentes linguagens, que se relaciona a um dos “multi” que compõem a teoria dos multiletramentos (a diversidade linguística), além da ampliação de práticas que desenvolvam “explicação e interpretação críticas da realidade para continuar aprendendo” (BRASIL, 2017 p. 490).

Já a competência 7 relaciona a mobilização de práticas de linguagem no contexto digital para estimular novas formas de produção de sentidos. No decorrer desse processo, o enunciado discursivo, que descreve a competência 7, explicita que devem ser consideradas as “dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas” (BRASIL, 2017 p. 490).

Uma vez feita as devidas observações sobre as competências, nos encaminhamos a analisar e identificar os indícios de letramento digital apresentados na Base, à luz das teorias dos multiletramentos e dos novos letramentos. A partir de uma leitura fluente e de uma análise da estrutura lexical em torno dos enunciados descritivos que explicam as competências específicas e suas referidas habilidades, nos permitiram categorizar quatro concepções de letramento digital explícitas na BNCC do Ensino Médio no componente de LP:

- a) letramento digital quanto à técnica: exige um conhecimento mais específico voltado à compreensão de aplicativos, programas e *softwares*;
- b) letramento digital quanto à aplicação: compreende um conhecimento de apropriação de recursos digitais mais acessíveis para a aplicar em ações cotidianas: práticas relacionadas ao trabalho, ao estudo e/ou à cidadania
- c) letramento digital quanto ao uso: envolve atividades de uso de recursos digitais voltados ao entretenimento no contexto da cultura de redes.
- d) letramento digital quanto à reflexão: uso de recursos digitais acessíveis caracterizado por abordagens mais críticas, responsáveis e conscientes.

Para definirmos essas categorias, contamos com o método da Análise de Conteúdo Temática ou Categorical, indicado para uma análise analítico-descritiva de base qualitativa. Assim, a partir de um tema central – letramento digital – buscamos compreender, através de uma investigação do significado do léxico – representado pelo verbo que indica o processo cognitivo esperado – e a construção do tópico frasal que compõe o complemento desse verbo, as premissas de letramento digital na base. Ressaltamos que esse procedimento – analisar o sentido do verbo e o sentido do complemento desse verbo – se justifica, inclusive, pela estrutura composicional<sup>46</sup> das habilidades se fez totalmente necessário para não cometermos equívocos na categorização das habilidades, tomamos como justificativa para essa análise a fig. 5. Tomemos como exemplo a análise da habilidade 21 aqui realizada.

#### Quadro 14 – Habilidade 21, da competência específica 1, referente ao campo da vida pessoal

| HABILIDADE 21   |  |
|---|--|
| <p>Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.</p> |  |
| <p>Verbos que expressam os processos cognitivos envolvidos na habilidade.</p>   | <p>Complemento que explicita o objeto do conhecimento mobilizado na habilidade</p> |
| <p>Modificadores do verbo que explicitam o contexto e/ou uma especificação da habilidade.</p>   | <p>Finalidade, objetivo para a mobilização do conhecimento.</p>                    |

Fonte: Elaborado pela autora conforme a BNCC

Como afirmamos na análise dessa habilidade ela apresenta diversos termos pertencentes ao campo semântico das teorias do letramento digital e dos novos letramentos, assim como relaciona gêneros comuns à cultura digital. Se considerássemos apenas o verbo “produzir”, indicador do processo cognitivo da habilidade poderíamos classificar essa habilidade relacionada à categoria do letramento digital quanto à aplicação; porém considerando o complemento nos deparamos com termos como “entretenimento”, “preferências”, “afinidades”, nos levam a associar a habilidade 21 à categoria do LD quanto ao uso.

<sup>46</sup> Conforme a figura 5.

A diferença entre as categorias “aplicação” e “uso” encontra-se justamente na finalidade de cada categoria: a primeira engloba o uso das tecnologias voltados a ações cotidianas relacionadas ao trabalho, ao estudo ou à práticas cidadãs; já a segunda categoria indica o uso de recursos digital associados ao entretenimento como o uso das redes sociais. Dessa forma, percebemos que a categorização não pode ser realizada só por um léxico, mas por todo o conjunto lexical de composição da descrição da habilidade.

Conforme as categorias identificadas apresentamos, na tabela abaixo, uma proposta de categorias de LD apresentadas na BNCC do Ensino Médio no componente de LP.

**Tabela 2 – Apresentação das concepções de LD nas habilidades referentes às competências específicas 1 e 7 do componente de LP.**

| PROPOSTA DE CATEGORIAS DE LETRAMENTO DIGITAL NA BNCC | HABILIDADES ANALISADAS DO COMPONENTE DE LP                          |
|--|---|
| LD quanto à <b>técnica</b>                           | 08; 16; 17; 18; 35; 49.   |
| LD quanto ao <b>uso</b>                              | 21.   |
| LD quanto à <b>aplicação</b>                         | 02; 04; 11; 12; 15; 25; 26; 28; 30; 32; 39; 45.                     |
| LD quanto à <b>reflexão</b>                          | 03; 06; 07; 13; 14; 23; 24; 31; 38; 40; 41; 43; 44; 48; 52; 53; 54. |

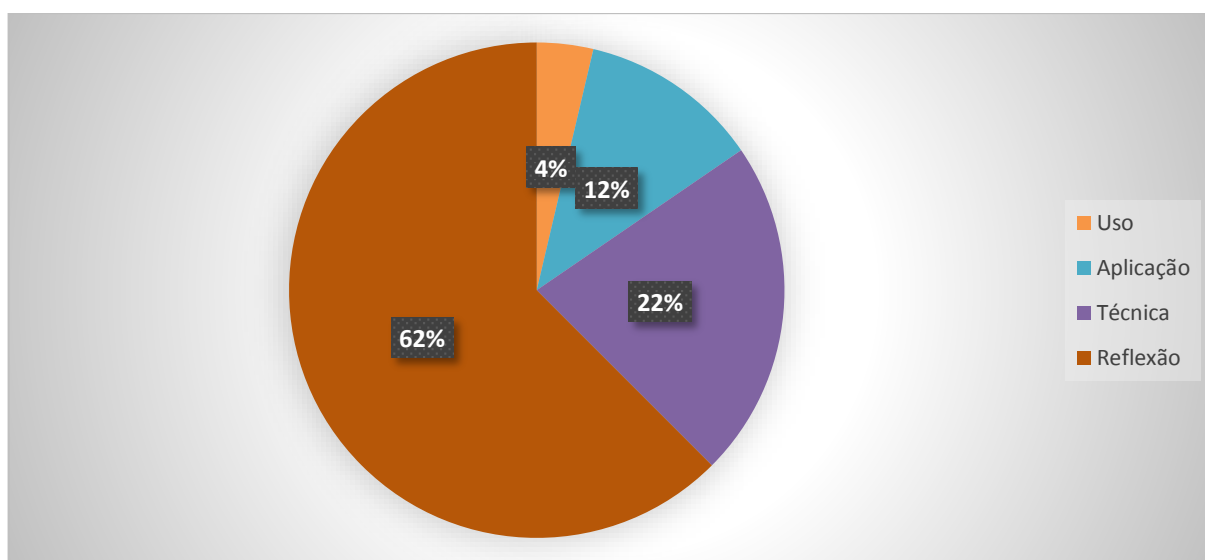
Fonte: Elaborado pela autora.

Pela a tabela, observamos que das 54 habilidades referentes ao componente de LP, 39 foram relacionadas à competência 1, que compreende o funcionamento de diferentes linguagens, e à competência 7 que faz menções direta a práticas de letramentos em ambiente digital. Esses dados nos permitem afirmar que a base autoral do componente de LP promove grande destaque às práticas contemporâneas. “Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro” (BRASIL, 2017, p. 487). Assim, defende que o currículo deve abraçar e reconhecer essas práticas, que, aliás, já ocorrem fora do espaço escolar.

Observamos que, apesar de as habilidades ainda valorizarem uma dimensão técnica em relação ao LD, a concepção reflexiva de LD ganha destaque nas habilidades referentes ao componente de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio. O que nos leva a concluir que a BNCC reconhece e valoriza o uso reflexivo e crítico das tecnologias digitais. Analisemos, agora, esses mesmos dados (da tabela acima) apresentados no gráfico, a seguir,

para compreendermos o destaque dado ao LD pelos elaboradores da BNCC do componente de Língua Portuguesa da etapa do Ensino Médio.

**Gráfico 3 - Apresentação das concepções de LD nas habilidades referentes às competências específicas 1 e 7 do componente de LP.**



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar do discurso autoral do componente de LP salientar que a evidencia apresentada às novas tecnologias se deu pelo fato de elas têm destaque na contemporaneidade, é preciso analisar ainda a equipe autoral<sup>47</sup> que elaborou esse documento. Dos redatores que participaram da versão final da BNCC do Ensino Médio, quatro têm relação direta com a elaboração do componente LP. Duas dessas autoras, Jacqueline Peixoto Barbosa e Roxane Helena Rodrigues Rojo, atuam diretamente com pesquisas e estudos relacionadas à tecnologia e ensino, multiletramentos e novos letramentos. São pesquisadoras atuantes nessas áreas:

<sup>47</sup> Adriana Ranelli Weigel (Inglês), Cristina Leite (Física), Ghisleine Trigo Silveira (Biologia), Gláucia d'Olim Marote Ferro (Letras e Linguística Aplicada), Guiomar Namó de Mello (Pedagogia), Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto (Química), Isabel Porto Filgueiras (Educação Física), Jacqueline Peixoto Barbosa (Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas), Janice Theodoro da Silva (Ciências Sociais), João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho (Matemática), José Alves de Freitas Neto (Filosofia), Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira (Biologia), Maria Eliza Fini (Pedagogia, especialista em Currículo e Avaliação), Maria Fernanda Penteadó Lamas (Química), Maria Sílvia Brumatti Sentelhas (Matemática), Neide Luzia de Rezende (Letras / Teoria Literária e Literatura Comparada), Paulo Roberto Cunha (Ciências Biológicas), Priscilla Vilas Boas (Educação e Dança), Ricardo Rechi Aguiar (Ensino de Ciências, modalidade Física), Roxane Helena Rodrigues Rojo (Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas), Ruy Cesar Pietropaolo (Matemática), Simone Laiz de Moraes Lima (Ensino de Arte e Cultura), Sonia Maria Vanzella Castellar (Geografia) e Stella Christina Schrijnemaeker (Sociologia).

coordenam o grupo de pesquisa TECLE – Tecnologias, (novos e multi) letramentos e ensino de línguas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

**Quadro 15 – Autores da BNCC: componente de Língua Portuguesa do Ensino Médio.**

| AUTORES                      | ATUAÇÃO   |
|------------------------------|---|
| Gláucia d'Olim Marote Ferro  | Atua nos seguintes temas: Linguagem, Educação, Formação, Inglês.  |
| Jacqueline Peixoto Barbosa   | Atua com os seguintes temas: <b>novos e multiletramentos</b> , ensino-aprendizagem de língua materna, currículo de língua portuguesa, formação de professores de língua, educação a distância, elaboração e avaliação de material e <b>recurso didático impresso e digital, gêneros do discurso</b> , leitura e produção de textos nos ensinos fundamental e médio. |
| Neide Luzia de Rezende       | Atua principalmente nos seguintes temas: literatura, ensino de literatura, leitura literária, leitura e formação do professor.  |
| Roxane Helena Rodrigues Rojo | Atua, principalmente, nos seguintes temas: <b>(multi)letramentos, gêneros do discurso</b> , ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e avaliação e elaboração de materiais didáticos.   |

Fonte: Elaborado pela autora conforme Portal Lattes.

Observando o currículo das autoras, evidencia-se que duas delas atuam com temas que enfocam tecnologia digital, multiletramentos e novos letramentos. Isso nos permite ressaltar que a relevância em torno do LD no componente de LP pode estar associada, também, a experiências dessas autoras com suas áreas de atuação. A partir desse contexto buscamos compreender quais as concepções de LD são apresentadas na BNCC, para encaminhar nosso estudo nos pautamos nas teorias dos multiletramentos e dos novos letramentos. Dessa forma propusemos uma análise das habilidades que se enquadrassem em quatro categorias. Das 39 habilidades investigadas, seis habilidades se aproximam à categoria de LD quanto à técnica; 1 relaciona-se à concepção de LD quanto ao uso; 12 referem-se à categoria de LD quanto à aplicação e por último 17 habilidades remetem à categoria de LD quanto à reflexão.

Devido a esse destaque dado às tecnologias digitais consideramos importante observar a identidade de docentes e discentes, idealizada pela BNCC, a partir de todas as questões aqui discutidas, já que são esses os atores que trabalharão diretamente com esse documento.

## 5.2.2 Identidades discentes e docentes na BNCC

Após a realização de nossa análise, evidenciamos que o texto do componente LP do Ensino Médio valorizou as práticas de linguagens contemporâneas, justificando primeiramente que essas práticas se relacionam diretamente com a cultura juvenil, além de considerar que o jovem, que cursa o Ensino Médio, apresenta capacidade, condições e discernimento para realizar atividades mais complexas que compõem a cultura digital. Dessa forma consideramos pertinente identificarmos como a base apresenta as identidades de docentes e discentes, que trabalharão diretamente com esse documento no cotidiano escolar.

Na etapa do Ensino Médio o conjunto de aprendizagens visa à consolidação, ao aprofundamento e à ampliação da formação integral de forma que estimule os estudantes a realizar seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 771). O projeto de vida, considerado um eixo central na etapa do Ensino Médio, deve ser construído a partir do protagonismo e da autoria, assim a escola, representada pelo professor, deve assumir:

O compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida (BRASIL, 2017, p. 472).

O projeto de vida pode ser compreendido como os desejos, os sonhos, as necessidades dos estudantes, o planejamento para o futuro, construções que podem definir a identidades desses alunos. O documento descreve o aluno da etapa do Ensino Médio como um sujeito capaz de intensificar:

O conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos (BRASIL, 2017, p. 481).

A juventude é descrita como um período de descobertas e de reflexões sobre si e sobre o mundo. Dessa maneira, compreende que a escola pode auxiliar, gradativamente, a participação desses “jovens na vida pública e na produção cultural” (BRASIL, 2017, p. 481).

Na BNCC do Ensino Médio, o mundo do trabalho ganha destaque, visto que é nessa etapa que os jovens começam a se articular para a escolha de suas profissões. O documento indica que é essencial preparar os jovens para atuarem em uma sociedade que se transforma constantemente. Considerando esse cenário, a BNCC explicita a necessidade de a



escola desenvolver habilidades que estimulem o trabalho com a computação e as tecnologias, para que os estudantes estejam preparados para responder a demandas que ainda não conhecemos, para “profissões que ainda não existem” (BRASIL, 2017, p. 473)

Nesse ponto, devemos refletir se o documento considera de fato os desejos e os projetos de todos os jovens, já que nessa conjectura fica subentendido que todas as profissões necessitam do conhecimento tecnológico e computacional e que, por isso, a educação deve priorizar esses conhecimentos. Esse quadro nos remete a outra situação o questionamento, frequente, que professores não estão preparados para orientar os estudantes em relação ao uso das tecnologias. Como já afirmamos, muito desse questionamento se baseiam nas ideias de Prensky (2001) que considerou a idade como fator preponderante para a forma de lidar com as tecnologias, ou seja como as gerações mais novas cresceram cercados pelas tecnologias têm mais facilidade para lidar com elas. Já os mais velhos, e aqui Prensky (2001) inclui os professores, não têm capacidade para utilizar os recursos digitais. O autor chega a apontar que esse contexto seria um dos motivos para o fracasso da educação.

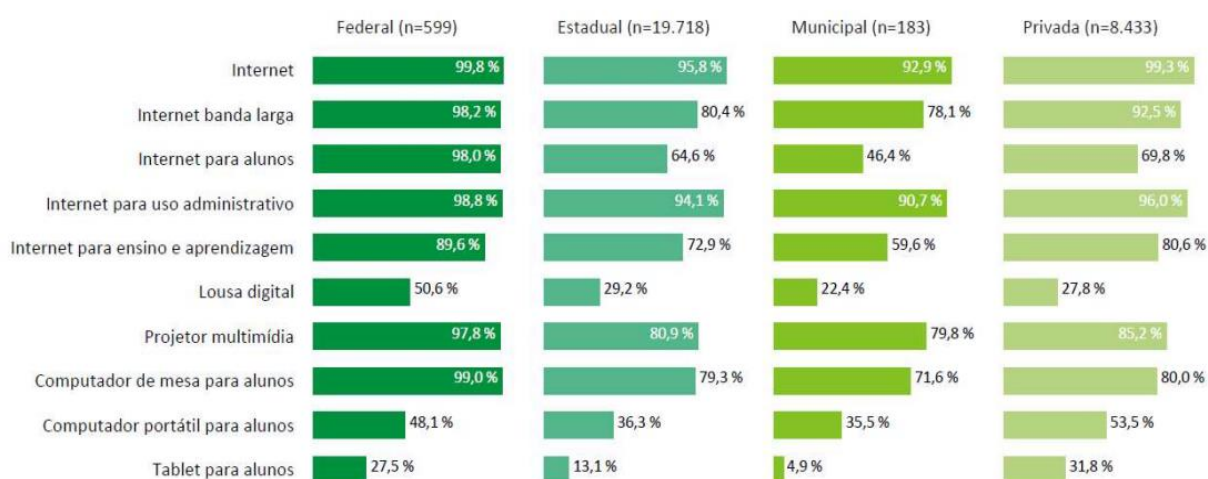
Como já afirmamos, nosso estudo não coaduna com as ideias de Prensky, consideramos a necessidade da formação dos professores voltada para o uso das tecnologias. Compreendemos, no entanto, que essa formação não deve ocorrer por que o professor não tem o conhecimento em relação ao uso dos recursos digitais, mas por que, como em toda profissão, os professores devem estar em constante formação, dessa forma podem acompanhar as constantes transformações pelas quais a sociedade passa. Nesse caso, consideramos que as políticas públicas também devem assumir sua parcela de responsabilidade. Poucas são as formações pedagógicas voltadas a metodologias que abracem o uso de recursos digitais no cotidiano escolar. Como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede pública, ainda não me deparei com a oferta de uma formação que envolva essa temática.

Os alunos também devem participar de formações, devem ser estimulados e orientados em relação ao uso das tecnologias digitais, afinal usar massivamente as redes sociais e alguns aplicativos de edição de vídeo, por exemplo, não garantem aos estudantes o letramento digital desejado para assumir o papel que a BNCC desenha para eles. Dessa forma, a base compreende que cabe ao professor o papel de estimular e orientar práticas de aprendizagens que conduzam os alunos a esse contexto traçado.

Esse papel do professor vai ao encontro do que defende o manifesto elaborado pelo GNL (1996) que reconhece uma reconfiguração do papel do professor e do aluno, ou seja, o professor não é mais o detentor do saber, e os alunos não devem manter uma postura

passiva, em vez disso, devem assumir uma postura ativa em relação à aprendizagem e o professor deve orientá-lo nesse processo. Outro que também afeta o trabalho do professor e as aprendizagens dos estudantes é a falta de estrutura, a escassez de recursos tecnológicos, em muitas escolas, principalmente na escola pública.

**Gráfico 4 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio - Brasil – 2020**



Fonte: Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2020

O gráfico revela que muitas escolas ainda estão carentes de recursos digitais, tão necessários para a realização de atividades que sejam reflexo da contemporaneidade. A falta ou escassez desses artefatos digitais pode afetar a realização de atividades que envolvam metodologias de aprendizagens em torno das tecnologias. A realidade demonstrada pelo gráfico acima, nos permite questionar o discurso apresentado na seção As tecnologias digitais e a computação, referente à etapa do Ensino Médio, “tanto a computação como as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos” (BRASIL, 2017, p. 473).

Inferimos a partir da associação dos gráficos 2<sup>48</sup>, apresentado a subseção **A (ciber)cultura na educação: letramento e inclusão**, e 3<sup>49</sup>, apresentado nesta seção, que o discurso da BNCC não lançaram, por desconhecimento ou por descuido, um olhar mais atento a essa realidade de desigualdade ao afirmarem que “as tecnologias estão cada vez mais presentes na vida de todos”, essa afirmação não dialoga, pelo menos, com a realidade dos

<sup>48</sup> Barreiras para acompanhamento de aulas ou atividades remotas, por classe. Total de usuários de Internet com 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidade.

<sup>49</sup> Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio.

meus alunos nem com a realidade da escola em que leciono. Como professora do Ensino Médio considero que o discurso promovido pela base não contempla, em questões às aprendizagens em torno da cultura digital, das tecnologias e do letramento digital, as vivências escolares dos meus alunos.

Por último, apresentaremos discussões em torno da proposta do webcurrículo, considerando pertinente a integração das aprendizagens associado às tecnologias.

### 5.2.3 Proposta de webcurrículo

O contexto da cultura digital e da cibercultura pode ser compreendido como um período de transformações que provocou alterações nas relações entre as pessoas e as TDIC. A educação básica também foi influenciada pelas tecnologias e pela cultura digital, fato esse corroborado pelo discurso enunciativo da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio que promoveu grande destaque à cultura digital e ao letramento digital, tendo em vista que as TDIC perpassam todo o componente LP.

Dessa forma é indispensável que a escola se aproprie do contexto da cultura digital a fim de aproximar os estudantes de práticas alinhadas à cultura contemporânea. Essa apropriação deve ser realizada, de forma crítica e reflexiva (FREIRE, 1967), a partir da integração das tecnologias digitais ao currículo escolar, Almeida (2010, 2011, 2017) denominou esse processo de integração de webcurrículo.

As TDIC, há tempos, têm se mostrado como um grande artifício para a cidadania e atualmente, por conta do contexto da pandemia da Covid-19 e conseqüentemente a instituição do ensino remoto, as tecnologias digitais, a cultura digital e a internet vêm se apresentando como grandes recursos também para a educação. O espaço virtual multimodal e híbrido pode promover diversas possibilidades, como a interação, a conectividade, a colaboração, que podem tornar a sala de aula um espaço de diálogo entre professores e alunos na construção cooperativa de aprendizagens.

Dessa maneira a escola pode abrir espaço para o webcurrículo como proposta de integrar as TDIC ao processo de desenvolvimentos das práticas de aprendizagem. Devemos ressaltar que essa integração entre as tecnologias e as aprendizagens não deve ocorrer de forma vaga, como meio de incrementar a metodologia do professor. Esse processo deve ser compreendido como (re)construção do currículo a fim de considerar as práticas digitais contemporâneas. Para Freire, a educação tem que ser transformadora, não deve ser neutra ou

passiva, e deve considerar o contexto dos educandos. Todo esse contexto é propício para a discussão e implementação do webcurrículo no espaço escolar.

Facilitado pela internet e condizente com a cultura digital, o webcurrículo se mostra como um forte aliado às práticas escolares, já que, como defendem Almeida, Valente, Kuin e Silva, 2017, “as TDIC são indispensáveis e devem ser contempladas na construção e no desenvolvimento do currículo, sobretudo devido ao fato de elas fazerem parte do acontecer humano nessa nova sociedade cada vez mais digital, móvel e conectada” (ALMEIDA; VALENTE; KUIN; SILVA, 2017, p. 392-393).

As TDIC abrem espaço para a conexão entre pessoas, culturas e experiências diferentes, tornando o saber compartilhado e dinâmico. Um currículo contextualizado, aberto, flexível reconhece a diversidade e promove a negociação de significados, além de estimular o processo de autoria e protagonismo. Nesse cenário o termo mobilidade, um dos conceitos-chave da cibercultura na atualidade, merece destaque. Para Santaella (2007, *apud* ALMEIDA; VALENTE; KUIN; SILVA, 2017), “mobilidade são os espaços sociais conectados definidos pelos usos de interfaces portáteis como os nós da rede” (SANTAELLA, 2007, *apud* ALMEIDA; VALENTE; KUIN; SILVA, 2017, p. 395). Para os autores a mobilidade compreende a análise crítica da cultura digital móvel e considera suas potencialidades para a educação.

Em uma proposta de webcurrículo as práticas de aprendizagem passam a ser compreendidas como processo inovador, crítico, dialógico e horizontal. Os alunos passam a exercer um papel ativo, se tornam protagonistas e produtores do saber historicamente construído. Já o professor deve exercer o papel de instigador de provocador de novas práticas cotidianas.

Por todo esse contexto, a sala de aula não deve ser o único espaço para a promoção das aprendizagens. As escolas devem abrir espaço para a informatização do ensino, devem estimular a elaboração de um webcurrículo, que “disponibilize o material didático na rede, em função de um projeto pedagógico que não usasse a tecnologia como uma atividade extra ou eventual, mas sim de uma forma integrada a atividades em sala” (HISSA; SOUSA; COSTA, 2020, p. 47), a fim de promover um práticas que estimulem aprendizagens ativas, colaborativas, interativas e reflexivas.

Compreendemos a adoção da integração das tecnologias ao currículo como um processo desafiador, contudo necessário e possível de ser realizado. Basta observar todas as mudanças que o atual contexto vem proporcionando em que, por decorrência da pandemia da Covid-19, as práticas de aprendizagens brasileiras tiveram que se remodelar. Nesse processo,

escolas, professores e alunos tiveram que se adaptar ao ensino remoto. Vale ressaltar que, ao contrário do que defendia Prensky (2001), os professores conseguiram se valer dos recursos digitais e desempenharam com êxito – claro, alguns com mais dificuldades – seu novo papel.

Finalizamos esta seção, afirmando que o webcurrículo é necessário ao atual contexto da educação brasileira, que através da BNCC, documento que orientará a (re)construção dos currículos escolares, reconhece o valor das tecnologias como potencializadoras das práticas pedagógicas.

#### 5.2.4 Quadro síntese das concepções de letramento digital

Depois de realizar nossa análise, consideramos pertinente apresentar as concepções de letramento digital reveladas na base. O quadro abaixo resume os dados encontrados em relação às concepções de letramento digital percebidas a partir de nossa pesquisa sobre LD na BNCC do Ensino Médio no componente de Língua Portuguesa.

**Quadro 16 – Quadro síntese das concepções de LD encontradas na BNCC do Ensino Médio**

| Concepções de LD na BNCC do Ensino Médio | Descrição da concepção  |
|--|---|
| LD quanto à <b>técnica</b>               | conhecimento técnico de uso de aplicativos, de <i>softwares</i> ...   |
| LD quanto ao <b>uso</b>                  | conhecimento de recursos digitais mais acessíveis para a aplicar em ações cotidianas: práticas.             |
| LD quanto à <b>aplicação</b>             | uso de recursos digitais voltados ao entretenimento no contexto da cultura de redes.                        |
| LD quanto à <b>reflexão</b>              | uso de recursos digitais acessíveis caracterizado por abordagens mais críticas, responsáveis e conscientes. |

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do percurso analítico percorrido e pela apresentação dos dados, apresentamos quatro concepções pertinentes de letramento digital na BNCC do Ensino Médio. Essas concepções, desveladas a partir de nossa releitura do documento, desenha um aluno como protagonista, crítico e capaz de dominar as tecnologias. Essas são, segundo a base, características necessárias para que esses jovens realizem, com êxito, seu projeto de vida e estejam preparados para exercer profissões que demandam posturas ativas em relação ao uso dos recursos digitais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No nosso percurso analítico, iniciamos uma investigação, a partir da conjuntura de elaboração, circulação e recepção da BNCC. Em seguida, realizamos uma releitura direcionada e analítica desse documento, a fim de compreendermos quais as concepções de letramento digital são desenvolvidas na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio na área de Linguagens e suas tecnologias no componente de Língua Portuguesa. A partir dessa questão, buscamos, à luz das teorias dos multiletramentos e dos novos letramentos, perceber como o processo de elaboração da BNCC promoveu o processo de aprendizagem aliado às tecnologias e à cultura digital. Para os elaboradores do componente de LP do Ensino Médio, o letramento digital é uma competência/habilidade indispensável para os cidadãos na contemporaneidade. Por esse, a diretriz curricular traz em seu texto direcionamentos que justificam a importância de a escola abordar conteúdos como cultura digital, pensamento computacional e mundo digital, além do uso das tecnologias digitais de forma responsável, ética e criativa.

Para a realização da nossa análise, recorremos a Análise de Conteúdo e promovemos uma investigação em relação ao conjunto de léxicos que compõe a construção dos tópicos frasais composicionais das descrições referentes às competências e às habilidades, conceitos-chave da proposta pedagógica apresentada pela BNCC, do componente de LP. Antes, consideramos importante observar, também, os campos de atuação social e os eixos de integração, pois são componentes que perpassam as habilidades.

No que tange aos resultados dessa pesquisa, identificamos, nos campos de atuação e nos eixos de linguagem, componentes linguísticos que se relacionam a elementos que compõem os eixos “por que”, “o que” e “como” da pedagogia dos multiletramentos apresentada pelo GNL (1996). Encontramos também aspectos que se assemelham aos estudos dos multiletramentos, como o desenvolvimento de trabalhos com textos multissemióticos e de práticas que valorizem a diversidade linguística e cultural cada vez mais presentes no ambiente escolar. Também percebemos aspectos que indicam a necessidade de mudança postural diante dos usos dos recursos digitais. Essa nova postura, como vimos, foi denominada, por Lankshear e Knobel (2007), novo *ethos*. Para esses autores, mais importante que o domínio da técnica é o uso crítico, reflexivo, colaborativo e interativo das tecnologias, concepção que também é ressaltada no texto da BNCC.

Em nossas análises dos dados, confirmamos o destaque explícito à temática letramento digital na BNCC do Ensino Médio. Compreendemos que as competências 1 e 7

têm estreita relação com as premissas do LD, e através da análise das habilidades referentes a essas competências, encontramos quatro concepções de LD na BNCC do Ensino Médio no componente de LP: letramento digital quanto à técnica; letramento digital quanto ao uso; letramento digital quanto à aplicação e letramento digital quanto à reflexão.

Consideramos pertinente demonstrar nosso posicionamento a favor do desenvolvimento de práticas relacionadas com a pedagogia dos multiletramentos que, conforme Rojo (2012), é aplicável ao contexto educacional brasileiro, e com as premissas dos novos letramentos. É pertinente ressaltar a necessidade de que as práticas educacionais se desenvolvam a partir de um contexto que se esquite de uma pauta neoliberal, que insiste no ideal de preparação dos jovens para atender as demandas de mercado tidas como valorizadas na sociedade contemporânea, em detrimento a uma construção de um cidadão crítico e reflexivo de seu papel em uma sociedade de capitalista de consumo.

Dessa forma é importante observar que o discurso que valoriza o LD no componente de LP do Ensino Médio indica, por vezes, que os alunos devem dominar os recursos digitais para atender a demandas do mundo do trabalho. Essas demandas se referem a profissões que os jovens do Ensino Médio podem exercer. Essas demandas se referem a profissões que os jovens do Ensino Médio podem a exercer. O texto da BNCC deixa transparecer, contudo, uma idealização em torno dessas profissões. A base delineia que o aluno esteja preparado para assumir “profissões que ainda não existem” deixa transparecer, contudo, uma idealização em torno dessas profissões. A base delineia que o aluno esteja preparado para assumir “profissões que ainda não existem” e que essas profissões demandam o conhecimento de recursos tecnológicos. Dessa forma, parece não reconhecer outras profissões e, conseqüentemente outras aspirações que os estudantes apresentem, quando afirma que as TDIC, cada vez mais, fazem parte da vida de todas as pessoas e que, devido a esse fato, os alunos devem saber utilizá-las.

Além disso, devemos considerar outras reflexões em torno da temática letramento digital, como o fato de que os elaboradores do componente de LP do Ensino Médio, ao apresentarem a necessidade de integrar as práticas de aprendizagens ao contexto digital, não demonstraram o cuidado em observar as condições estruturais da escola, principalmente a pública, e dos alunos; que, como sabemos, não têm acesso à internet como se supôs. Como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio de uma escola pública, não me sinto contemplada pelo texto da BNCC do Ensino Médio que (hiper)valoriza a cultura digital. Não considero que a escola, onde ministro aulas, apresente condições estruturais, em termos de aparato tecnológico, para que professores e alunos desenvolvam práticas de aprendizagens

mediadas pelas mídias digitais. Esse contexto, mais uma vez, vai de encontro à enunciação de que as tecnologias fazem parte da vida de todos, logo devemos considerar, pelo menos, que as possibilidades de acesso aos recursos digitais não ocorrem para todos na mesma proporção.

Visto que o panorama apresentado demonstra apenas minha percepção de professora e pesquisadora em Linguística Aplicada, seria interessante que, no futuro, outros estudos considerassem a possibilidade de ampliação e problematização em relação à teoria do letramento digital na BNCC. Para isso sugerimos, por exemplo, uma pesquisa em torno centrada no sujeito, como professores e alunos. Essa abordagem pode estimular novas possibilidades de leitura e interpretação cujas interações e práticas escolares sejam mais aprofundadas em relação às concepções de LD e do uso das tecnologias digitais no ambiente escolar.

Apesar das reflexões aqui apresentadas, entendemos que o componente de LP do Ensino Médio apresenta uma série de habilidades a serem desenvolvidas que dão um papel de notoriedade as premissas do LD. O atual contexto do ensino brasileiro, motivado pela pandemia da Covid-19, e a implementação da Base Nacional Comum Curricular, que destaca o uso das TDIC, demonstram o quanto é necessário reconhecermos a integração das práticas pedagógicas com os suportes digitais, desde que as aprendizagens não fiquem subordinadas exclusivamente às tecnologias digitais que, como já discutimos, ainda não são acessíveis a todos.

Introduzir das TDIC no currículo escolar como meio de aprendizagem requer discussão e reflexão. A escola não pode e não deve omitir-se diante dessa necessidade, claro. Mas os projetos pedagógicos devem analisar com atenção as potencialidades que os recursos digitais advindos da cultura digital podem proporcionar às práticas de aprendizagens, se utilizadas de forma crítica e reflexiva. Tendo em vista a complexidade de integrarmos tecnologias ao currículo, não devemos deixar de observar que as políticas públicas também não devem se eximir de suas responsabilidades, portanto devem promover, de fato, a inclusão dos jovens na cultura digital e à democratização ao acesso no ambiente digital. Essa seria uma forma de diminuir desigualdades e impedir que as práticas de aprendizagens incorporadas às tecnologias excluam alguns alunos do processo de aprendizagem de práticas contemporâneas.

Por fim esperamos que nosso estudo, à luz das teorias dos multiletramentos e dos novos letramentos, venha a contribuir com outras pesquisas em relação à BNCC ou às concepções do letramento digital, possibilitando que outros trabalhos ampliem essas discussões e preencham possíveis lacunas que não conseguimos responder.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. B.; VALENTE, J. A.; KUIN, S.; SILVA, J. M. O currículo na cultura digital e a integração currículo e tecnologias. *In*: CERNY, R. Z.; RAMOS, E. M. F.; BRICK, E. M. **Formação de educadores na cultura digital**: a construção coletiva de uma proposta. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. cap. 17, p. 383-410.
- ALMEIDA, M. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v, 7, n. 1, p. 1-19, 2011.
- ALMEIDA, M. B. **Integração de currículo e tecnologias**: a emergência de web currículo. Belo Horizonte: Endipe, 2010.
- ALONSO, K. M. Cultura digital e formação: entre um dever e realidade pungentes. *In*: CERNY, R. Z.; RAMOS, E. M. F.; BRICK, E. M. **Formação de educadores na cultura digital**: a construção coletiva de uma proposta. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.
- ARAÚJO, J.; PINHEIRO, R. C. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. *In*: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W.R.; GÓIS, M. L. de S. (Org.). **Visibilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- BELSHAW, D. A. J. **What is ‘digital literacy’?**: a pragmatic investigation. 2011. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Durham University, 2011.
- BARBOSA, J. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Revista Na ponta do lápis**, São Paulo, v. 31, p. 12-19, 2018.
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **Revista virtual de letras**, Jataí, v. 5, n. 1, p. 99-114, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 2 setembro 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão preliminar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais do Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.
- BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Revista Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 26, n. 3, p. 283-304, 2010.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era TIC. **Revista DELTA**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Revista Informação e sociedade**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, 2014.

CERNY, R. Z.; BURIGO, C. C. D.; TOSSATI, N. M. O currículo na cultura digital: impressões de autores de materiais didáticos para formação de professores. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 341-353, 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies. An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. cap. 1, p. 5-20.

COUMAN, F. **Escrita e sociedade**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Editora Parábola, 2014.

CUSTÓDIO FILHO, V.; HISSA, D. L. A. Reflexão sobre pontos de congruência entre texto e hipertexto. **Revista Domínios da linguagem**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 1720-1758, 2018.

D'ANDRÉA, C. F. B. Wikis e o hipertexto colaborativo. **Hipertextus**, n. 2, Jan/2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/3480408/Wikis\\_e\\_o\\_hipertexto\\_colaborativo](https://www.academia.edu/3480408/Wikis_e_o_hipertexto_colaborativo). Acesso em: 13 julho 2019.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editora, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra LTDA, 1967.

GEE, J. P. **Social Linguistics and literacies**: ideologies in discourses. 3. ed. London: Routledge, 2008.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Basingstoke, Hants: Palgrave Macmillan, 2003.

GOMES, C.; PINHEIRO, P. A. Multi/novos letramentos em ambiente digital: uma análise do google search education. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 109-138, 2015.

HEINSFELD, B. D.; SILVA, M. P. R. N. As versões da base nacional comum curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/agost. 2018.

HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. O; COSTA, R. A. Letramento Digital e linguística aplicada: interfaces possíveis. *In: LIMA, H. V.; PITA, J. R.; SOARES, M. E. (Orgs.) Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer*, v. 2, São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. cap. 2, p. 25-51.

HISSA, SOUSA, N. A Pedagogia dos multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020.

HISSA, SILVA, A. P. N.; VALENTIM, D. L. Letramento digital na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: uma análise do componente de língua portuguesa da área de linguagens e suas tecnologias. **Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 11, n. 2, p. 32-53, 2019.

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

LEMKE, J. L. Letramento midiático: transformando significado e mídia. Tradução de Clara Dornelles. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LEU, D. J; KINZER, Ch. K; COIRO, J.; CASTEK, J.; HENRI, L. A. New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. **Journal of education**, v. 197, n. 2, p.1-18, 2017.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MAGNOBOSCO, G. G. Gêneros digitais: modificações na e subsídios para a leitura e a escrita na Cibercultura. **Revista Prolíngua**, v. 2, n. 1, p. 90-101, 2009.

MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. *In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. cap. 10, p. 185-207.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Revista Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 4 n. 1, p. 79-111, 2001.

MARTIN, A. Digital Literacy and the Digital Society. *In: C. LANKSHEAR, M. KNOBEL, Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* New York: Peter Lang, 2008.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 569-576, 2008.

PINHEIRO, P. A. Gêneros (digitais) em foco: por uma discussão sócio-histórica. **Alfa**. São Paulo, v. 54, n. 1, p. 33-58, 2010.

PINHEIRO, P. A. Sobre o manifesto “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, 2016.

PINHEIRO, P. A. (Org.) **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2017.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**. MCB University Press, v.9, n.5, 2001.

RIBAS, M. M. G. Repensando os letramentos pela perspectiva pós-humanista. **Revista trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 612-636, 2019.

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos jr e descoleções. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 1-24, 2019.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola editorial, 2019.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. Cultura digital e ensino de língua portuguesa. *In*: CERNY, R. Z.; RAMOS, E. M. F.; BRICK, E. M. **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. cap. 8, p. 210-228.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R. **Escola conectada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. Letramentos escolares: coletânea de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Revista Anpoll**, n.11, p. 25-262, 2001.

ROSA, A. A. C. **Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre multi e novos letramentos na escola**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de linguagens a Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ROSA, M. B.; FAGUNDES, L. C.; BASSO, M. V. A. Web Currículo: implicações das tecnologias digitais na aprendizagem. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 25, n.1, p. 237-252, 2012.

SACRISTÁN, G. O que significa o currículo? *In.*: SACRISTÁN, G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SANTIAGO, L. N.; LIMA-NETO, V. A BNCC e a abordagem dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa. *In.*: LIMA, A. M. P.; FIGUEREDO-GOMES, J. B; SOUZA, J. M. R. **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João editores, 2019. cap. 32, p. 254-262.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativo. **Qualitas Revista Eletrônica**, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, T. R. B. C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisa no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, 2016.

SOARES, D. M. C.; ROSA A. A. C. A Base Nacional Comum Curricular: considerações sobre o ensino de língua portuguesa e os multiletramentos. **Revista do SELL**, v. 7, n. 2, 2018.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SOUSA, N. O. **A pedagogia dos multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular**: um estudo da arquitetônica bakhtiniana do componente Língua Portuguesa. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

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

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issue in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p.77-91, 2003.

TERRA, M. R. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, v. 28, n. 1, p. 29-58, 2013.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 1996.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011.