

TECNOLOGIAS DIGITAIS: analisando a BNCC de Linguagens

DIGITAL TECHNOLOGIES: analyzing the BNCC of Languages

Lucas Eduardo Fernandes Bezerra¹ - UERN

Waléria Araújo Alves² - UERN

RESUMO

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento obrigatório e normatizador que busca padronizar a educação nas escolas brasileiras. Além disso, o documento apresenta várias menções ao uso das tecnologias digitais no ensino. Assim, através de um trabalho investigativo documental, descritivo, interpretativista e qualitativo, esta pesquisa busca analisar como as tecnologias digitais são tratadas no documento referente às Linguagens, relacionar os enunciados do documento ao que pesquisadores da área destacam em seus estudos como Kress (2003), Ribeiro (2018), Pinheiro (2014), entre outros, e refletir sobre a realidade para qual o documento é destinado. Concluímos que o instrumento apresenta as tecnologias digitais, porém não são visíveis as possibilidades de um trabalho efetivo em sala de aula, além de não demonstrar coerência para com o público destinatário.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Linguagens; Tecnologias digitais.

ABSTRACT

The BNCC (Base Nacional Comum Curricular) is a mandatory and standardizing document that seeks to standardize, education in Brazilian schools. In addition, the document presents several mentions of the use of digital technologies in teaching. Thus, through a documentary, descriptive, interpretivist, and qualitative investigative work, this research seeks to analyze how digital technologies are treated in the document on Languages, to relate the statements of the document to what researchers in the area highlight in their studies, such as Kress (2003), Ribeiro (2018), Pinheiro (2014), among others. We conclude that the instrument presents digital technologies, but the possibilities of effective work in the classroom are not visible, in addition to not demonstrating coherence with the target audience.

KEYWORDS: BNCC; Languages; Digital technologies.

DOI: 10.21920/recei7202282811161130

<http://dx.doi.org/10.21920/recei7202282811161130>

¹Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN). Graduado em Letras Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor da rede básica de ensino. E-mail: lucaseduardo092@gmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4522-8028>

²Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN). Graduada em Letras Língua Vernácula / Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora da rede básica de ensino. E-mail: waleriacz@gmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2384-5244>

INTRODUÇÃO

No ano de 1942, surgiram e começaram a impactar a sociedade brasileira, as primeiras leis orgânicas referentes à educação. Porém, apenas em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) passou a vigorar no país, “em meio a uma ampla discussão teórica sobre as mudanças necessárias para que a educação brasileira se modernizasse” (MARCHELLI, 2014, p. 1480). Apesar do avanço, o documento apresentava limitações referentes à formulação de currículos, tratando o assunto de forma bastante resumida. Em 1971, o governo militar, em sua reforma acerca do ensino, apresentou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5.692/71). Tal reorganização fez com que o antigo 2º grau que, hoje conhecemos por ensino médio, tivesse como foco principal o trabalho, objetivando a profissionalização dos estudantes da época.

Em uma tentativa de reafirmar o direito à educação garantido pela CF (Constituição Federal), no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) consolidou e divulgou publicamente os princípios educativos e os deveres do Estado no tocante à educação pública, resultando assim, em uma distribuição de responsabilidades à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, dando início a um regime de colaboração. Alguns anos depois, produzidos por uma consultoria de espanhóis contratada pelo próprio MEC (Ministério da Educação), foram anunciados abertamente os chamados PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) direcionados especificamente para o ensino fundamental – anos iniciais e anos finais, e, em seguida, também para o ensino médio. Dividido em competências e habilidades, o documento possuía caráter orientador e não normativo, como alguns outros documentos instituídos no campo educacional brasileiro. Gonçalves (2006, p. 130), sobre a divisão entre competências e habilidades, elucida que tal classificação é resultado de um certo esquecimento do que é conhecida como educação integral. A autora destaca que tal forma de pensar e de fazer educação é positiva e deveria ser contemplada, já que:

[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas.

Assim, percebemos que com o desfoque no tocante à educação integral, realizado indiretamente pelos elaboradores do documento orientador, através da classificação de competências e de habilidades, o alunado brasileiro sofre perdas acerca de seu desenvolvimento em diversas camadas sociais, obtendo um ensino especializado e fragmentado, ocasionando prejuízos no futuro, considerando que os alunos também interagem socialmente para além dos muros escolares.

Um pouco mais recente, no ano de 2013, o MEC lançou oficialmente as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, que atribuía à escola o papel de formar sujeitos para o exercício da cidadania plena. Em sua elaboração, as Diretrizes contaram com a colaboração de pesquisadores e técnicos do próprio MEC. O documento, também de caráter orientador, explorou o currículo com um pouco mais de profundidade e destacou elementos que deveriam

estar presentes nas elaborações estaduais e municipais. No ano seguinte, através da Lei nº 13.005/2014, o PNE (Plano Nacional de Educação) estabeleceu e divulgou algumas metas a serem alcançadas no contexto educacional, além da expectativa de que uma base nacional fosse implantada no país até o final de dezembro de 2016.

Somado a isso, em 2015, uma primeira versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi apresentada publicamente em um evento na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e a partir dali, esteve aberta uma consulta pública, para que professores e sociedade em geral, pudessem dar contribuições para o aperfeiçoamento do documento. No ano seguinte, uma nova versão foi finalizada contemplando as propostas e reformulações advindas da consulta pública. Contudo, a referida versão que havia recebido mais de 12 milhões de contribuições foi abandonada em decorrência das crises políticas vigentes na época. Em 2017, a BNCC foi retomada, transitando de um documento orientador, para um documento obrigatório às instituições da educação básica, sendo uma elaboração impositiva.

A atual BNCC, homologada em 2017, possui amparo legal tanto na LDB quanto na CF, assumindo a necessidade de uma organização mínima no tocante ao contexto educacional. É importante mencionar que o documento oficial é resultado de um processo individual e autoritário, instituído com o objetivo de padronizar, mesmo que teoricamente, a educação básica ofertada pelas escolas no Brasil, apresentando versões distintas para cada nível de ensino. O texto oficial da BNCC é dividido em áreas do conhecimento e subdividido em competências e habilidades a serem desenvolvidas e aprimoradas durante os cursos, podendo ser suplementado de acordo com a região em que estiver inserido (BRASIL, 2013).

A BNCC apresenta em seu texto oficial inúmeras menções às tecnologias digitais na educação, fortemente discutidas dentro das instituições por docentes e discentes, coadunando com pesquisas acadêmicas que já discutem o assunto há anos. Contudo, entendemos que apenas mencionar, de forma teórica e não apontar caminhos para tal efetivação não é suficiente, tendo em vista que a educação brasileira enfrenta diversos entraves. Dessa forma, nossos objetivos neste trabalho investigativo são: 1) analisar como as tecnologias digitais são apresentadas no documento, ao que concerne a área de Linguagens tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, tendo em vista que as versões apresentam-se como complementares; 2) estabelecer relações com o que autores e pesquisadores da área dispõem em seus extensos trabalhos e longos anos de pesquisa e 3) refletir sobre a realidade que o documento é direcionado. Como questões importantes, ressaltamos que é necessário obter uma compreensão assertiva do que o documento propõe, bem como entender as realidades para qual o documento é destinado, e, se o processo de ensino e de aprendizagem será, de fato, impactado apenas com escritos em um documento normatizador.

Por fim, além da introdução, este trabalho apresenta os passos metodológicos estabelecidos, a análise crítica de enunciados da BNCC com base em reflexões teóricas no tocante às tecnologias digitais e ensino de linguagens e, para finalizar, retomamos os principais achados nas palavras finais.

METODOLOGIA

O trabalho investigativo ora apresentado insere-se nas ciências sociais, aplicado à educação e constitui-se como sendo uma pesquisa documental, descritiva, interpretativista e qualitativa.

A pesquisa documental consiste na análise de documentos. Conforme Gil (2002), os documentos são fontes ricas e estáveis de dados. O autor discorre ainda que, na pesquisa documental, não há a exigência de grandes custos e não necessita de um contato direto com sujeitos. Assim, este trabalho contempla a BNCC, um documento de caráter normativo e obrigatório na educação básica do Brasil, fonte de conhecimentos inerentes ao contexto educacional, de fácil acesso através da *internet*. No tocante à pesquisa descritiva, Gil (2002, p. 42) aponta que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Estabelecendo conexão com os enunciados do autor, nosso trabalho investigativo busca descrever proposições da BNCC que se referem ao uso de tecnologias digitais na educação, bem como acerca dos assuntos inerentes à estas, como os (multi)letramentos e produções textuais diversas.

Sobre a pesquisa interpretativista, Gil (2002, p. 79) destaca que “na leitura interpretativa, procura-se conferir significado mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica”. Assim, a pesquisa interpretativista busca apontar caminhos para a interpretação do objeto estudado. Buscamos neste trabalho, além de descrever proposições da BNCC, interpretá-las, apontando um significado real do fenômeno. Por fim, esta pesquisa é qualitativa, já que considera os objetos reais sem preocupação com quantidades. Minayo (1994, p. 21-22) destaca que esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitude”.

O contexto de investigação caracteriza-se como um cenário “pós-pandêmico”, em que muito se discute sobre a utilização de tecnologias digitais no ensino de linguagens, coadunando com proposições estabelecidas na BNCC desde a sua implementação referentes à temática, porém sem uma aplicação prática nas escolas do país, apesar de muitos estudiosos já discutirem a necessidade de uma inserção tecnológica e moderna no ambiente escolar, a exemplo do manifesto programático do *New London Group* (Grupo de Novas Londres) ainda na década de 1990.

Caracteriza-se como *corpus* deste trabalho, a BNCC de Linguagens do ensino fundamental e do ensino médio, que contempla como componentes curriculares a Língua Inglesa, a Arte, a Educação Física e, finalmente, a Língua Portuguesa, apresentadas publicamente como textos que carregam enunciados complementares. Os documentos são disponibilizados em formato PDF no *site* oficial do Ministério da Educação gratuitamente. Para a análise, foram selecionados os enunciados mais representativos e pertinentes quanto às tecnologias digitais no ensino de linguagens e aos assuntos inerentes à temática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo como ponto de partida a BNCC do ensino fundamental, com foco no texto redigido para a área de Linguagens, serão apresentados e analisados criticamente neste momento, trechos interessantes no tocante às tecnologias digitais aplicadas ao ensino. Considerando o que o próprio documento elucidada, a BNCC da área de Linguagens contempla os componentes curriculares: Língua Inglesa – apenas nos anos finais, Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, e, por esse motivo, em uma tentativa de analisar e apresentar o máximo possível do documento, procuraremos expor enunciados advindos de todas os componentes.

O documento destaca que nos anos iniciais do ensino fundamental “os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas” (BRASIL, 2018, p. 63), enquanto nos anos finais deste

nível há uma ampliação dessas práticas, inclusive, com a adição da aprendizagem de Língua Inglesa, havendo, dessa forma, uma diversificação de contextos que “permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social” (BRASIL, 2018, p. 63-64).

Atentando para a divisão do documento já mencionada anteriormente, dentre as seis competências específicas de Linguagens para o ensino fundamental do documento, as enumeradas como 3 e 6, ora direta, ora indiretamente, apresentam menções acerca das tecnologias digitais esclarecendo a importância e a necessidade de:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65).

Ao contemplar a linguagem digital em seu texto, os elaboradores da BNCC a reconhecem como um instrumento possível no contexto educacional, antes mesmo, por exemplo, da pandemia da COVID-19, iniciada no Brasil em 2020, alguns anos após a homologação do documento. Enfatizamos este aspecto pelo notável reconhecimento da possibilidade do digital em sala de aula por alguns docentes, apenas com a impossibilidade de haver aulas presenciais. Ademais, ao mencionar diretamente as tecnologias digitais e mídias de forma crítica no ensino, o documento também evidencia uma conexão e uma preocupação para além do desenvolvimento do letramento digital, por exemplo, com o letramento crítico frente aos novos aparatos, tendo em vista a crescente disponibilidade e fácil acessibilidade à parte considerável da população brasileira. Sobre este último, Oliveira (2006, p. 21) reflete que “a necessidade da prática crítica vem se revelando uma das facetas da resposta que buscamos e tem se mostrado exigência da moderna pedagogia em todos os níveis de ensino”.

Orientando seus enunciados ao componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC revela possibilidades referentes ao mundo digital, discorrendo que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese,

a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente (BRASIL, 2018, p. 68).

Como é percebido, o documento contempla e reconhece todas as mudanças sociais ocasionadas pelo advento tecnológico e indiretamente emerge pela necessidade de que os alunos sejam (multi)letrados e não mais apenas alfabetizados e/ou letrados. É perceptível que para participarmos ativamente das situações comunicativas da atualidade, o vocábulo “alfabetização” e sua definição referente à leitura e à escrita, a de decodificação do modo escrito, sozinhos, não são mais suficientes, bem como não acompanham os avanços sociais da contemporaneidade. Complementando a discussão, Rojo e Moura (2019) apontam que uma pessoa letrada é aquela capaz de usar a leitura e a escrita a seu favor no corpo social em que se insere.

Aprofundando a questão com o que de fato é apresentado na BNCC, destacamos o termo “multiletramentos”, cunhado em 1994 por um grupo de pesquisadores intitulado *New London Group* (Grupo de Nova Londres), resultado de reflexões e estudos acerca das transformações sociais vigentes e das novas formas de produzir texto. O grupo apresentou o termo como suplemento aos estudos já existentes sobre os “letramentos”, que segundo Rojo e Moura (2019, p. 20), são “[...] letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.”. O grupo publicou o termo em um manifesto intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies*” (A Pedagogia dos Multiletramentos). Ainda considerando a amplitude possível dos conteúdos que circulam na *Web*, a BNCC aponta ainda por uma necessária e importante “curadoria”, em uma época em que fenômenos como a pós-verdade são recorrentes.

Em outro momento, o documento normatizador demonstra uma preocupação com o uso ético das tecnologias digitais orientando para um uso qualificado. O texto oficial discorre que usar os aparatos tecnológicos não implica seguramente que as dimensões ética, estética e política sejam consideradas pelos usuários (BRASIL, 2018), tornando difícil, por exemplo, a checagem e verificação de fatos, tendo em vista que o usuário pode ser seduzido por suas próprias opiniões e ideologias.

De forma implícita, os elaboradores do documento assumem a necessidade, de que na contemporaneidade, dentro e/ou fora dos muros escolares, dois letramentos que são desdobramentos do letramento digital – o letramento em pesquisa e o letramento (crítico) em informação, sejam contemplados. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 38) esclarecem sobre o primeiro: “Letramento em pesquisa: habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como suas limitações”. Esse letramento reforça a importância do saber utilizar a imensa gama de ferramentas atuais, de fato, para receber e propagar informações verdadeiras e que, de alguma maneira, causarão um impacto positivo na vida das pessoas. Ademais, sobre o segundo letramento, os autores elucidam: “Letramento (crítico) em informação: habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação”. Tal letramento evidencia a notável necessidade de ser crítico/desconfiado acerca das informações que são consumidas, principalmente através das tecnologias digitais. O documento aponta, ainda, que tais desenvolvimentos e/ou aprimoramentos devem ser preocupações da escola enquanto instituição educadora, considerando que este é um lugar essencial onde se dá o exercício da cidadania plena.

Somado a isso, a BNCC enfatiza que o avanço e a inserção de aparatos tecnológicos e digitais no ambiente escolar não implica obrigatoriamente o abandono de práticas pedagógicas e metodológicas consagradas pela escola. Conforme o documento, trata-se de passar a contemplar

também os “novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2018, p. 69). Tal passagem pode ser associada, por exemplo, aos esforços que Paulo Freire mobilizou sobre o termo “superação”. O autor posiciona-se acerca da discussão entre senso comum e conhecimento científico, desfavorecendo o termo “ruptura”, substituindo-o por “*superação*” que indica uma continuidade e ampliação do que já é existente. Ademais, os enunciados do documento remetem novamente ao termo cunhado pelo *New London Group* – multiletramentos, desta vez pelo viés de que o grupo de pesquisadores defendia uma ampliação dos estudos acerca do “letramento” e não uma substituição e muito menos uma ruptura, reconhecendo a importância dos estudos já realizados.

Ao tratar as Práticas de Linguagem no campo “Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana”, a BNCC consolida as tecnologias digitais às novas produções textuais possíveis, aos novos letramentos e, finalmente, aos multiletramentos, enfatizando a importância de:

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 hiperídia e do surgimento da *Web 2.0*: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (BRASIL, 2018, p. 72).

Os elaboradores do documento demonstram reconhecer as possibilidades ocasionadas pelo advento tecnológico, contudo não apresentam caminhos para que o trabalho seja desenvolvido e efetivado em sala de aula. Professores graduados há mais tempo, por exemplo, podem até mesmo desconhecer os conceitos e gêneros textuais apresentados, contribuindo para que as ideias propostas pelo documento, apesar de instigantes, sejam consideradas impossíveis de serem executadas e/ou inviáveis. Além disso, o trecho transparece um desencontro com a realidade acerca da estrutura física, considerando que, para tal efetivação, são necessários recursos adequados. É evidente, assim, certo desconhecimento ou uma tentativa de mascarar a realidade educacional do país.

Ademais, o texto redigido com foco no ensino fundamental do documento norteador da educação básica no Brasil, refletindo sobre Estratégias de Produção, reconhece os vários modos capazes de comunicar e significar a partir dos textos, quando utilizados adequadamente, por exemplo, quando apresenta a necessidade de “utilizar *softwares* de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis” (BRASIL, 2018, p. 78). Tal possibilidade de comunicar através de modos diversos que não apenas o escrito, é contemplada pelo termo “multimodalidade”. Conforme Van Leeuwen (2011), o vocábulo surgiu em 1920 na área da psicologia da percepção, com foco inicialmente nas possíveis reações produzidas através de percepções sensoriais. Ademais, Callow (2013) assume que o termo “multimodal” reconhece exatamente a gama de modos disponíveis para comunicar, contemplados na BNCC. Endossamos a discussão ressaltando que tais modos

são potencializados por meio das tecnologias digitais, tendo em vista as diversas funcionalidades que oferecem.

Ao que se refere as dez competências específicas de Língua Portuguesa, de forma implícita, a BNCC faz referência às tecnologias digitais constantemente, porém apenas na última destas, o texto é apresentado com maior intencionalidade relacionada à inserção desses aparatos no campo do ensino de linguagens. Temos, assim, “10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais”. Esse trecho pode direcionar o leitor a uma crença de que o diálogo com o mundo e com a diversidade no tocante à produção de sentidos apenas é possível dentro da intitulada e conhecida “cultura digital”. Contudo, sobre essa temática, Ribeiro (2018) não considera a cultura digital como o único espaço possível para a realização de diálogos, como os elaboradores do documento transparecem. A autora afirma que tanto na cultura digital, quanto na cultura escrita existem possibilidades de troca, de diálogo e de inúmeras produções de sentido, observando sempre a potencialidade de cada uma em um dado contexto.

Nesse momento, com foco na BNCC do ensino médio, especificamente, o texto redigido para a área de “Linguagens e suas Tecnologias”, discutiremos enunciados em que as tecnologias digitais são mencionadas direta ou indiretamente, considerando que este, por ser um instrumento atual, já deve contemplar as inúmeras mudanças sociais que tanto influenciam nossas interações diárias, além de servir como ponto de partida para mudanças de natureza prática nas salas de aula, buscando consolidar uma “participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 473).

É evidente que, com a ascensão tecnológica, temos hoje uma “paisagem comunicacional” (KRESS, 2003, p. 140) bem mais ampla que antes. Essa paisagem permite potencializar e ampliar um trabalho que já é realizado pelos docentes no ensino de línguas e de linguagens. Para Kress (2003) a “paisagem comunicacional” é um espaço impalpável em que estão localizadas as mais diversas possibilidades de produção linguística, materializadas em vários modos, que são possíveis graças às tecnologias digitais. Embora não mencionada de forma direta, tal paisagem comunicacional parece ter sido contemplada pelos elaboradores da BNCC no trecho:

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taggear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos (BRASIL, 2018, p. 479).

O documento reconhece o surgimento de novos gêneros textuais e, conseqüentemente, novas práticas de linguagem, bem como aqueles que são resultados de transformações de outros gêneros já existentes, ou seja, novas formas de utilizá-los socialmente. Além disso, muitos dos gêneros textuais citados na BNCC são produzidos e/ou veiculados através apenas das tecnologias digitais, considerando que estas potencializam e intensificam seus usos, formas de produção, manejo das linguagens e estruturação de sentidos diversos, saindo de um contexto de “dizer o mundo, para o mostrar o mundo” (KRESS, 2003, p. 140). Endossamos a discussão do autor e

acrescentamos que graças aos avanços tecnológicos, além de dizer e mostrar, também é possível ouvir o mundo através dos vários tons, intensidades e volumes.

Somado a isso, Pinheiro (2014, p. 144, grifos da autora) discute que os usuários da internet não apenas

pesquisam para encontrar informação; eles também criam e publicam conteúdos, gerando, por conseguinte, uma mudança no modelo de comunicação, que passou do formato ‘muitos vigiam – e produzem para – poucos’, para o formato ‘muitos vigiam e produzem para muitos’.

Dessa forma, os profissionais responsáveis pela elaboração do documento consideram que as mudanças oriundas do advento tecnológico, além de influenciar as práticas de leitura, também influenciam as práticas de escrita e os meios de circulação que esses textos veiculam, já que as possibilidades são ampliadas, remetendo-nos ao termo “multissinóptico” (PINHEIRO, 2014). O vocábulo relaciona-se com a possibilidade de os usuários consumirem e produzirem ao mesmo tempo uma diversidade de conteúdos em ambientes digitais, que também é contemplado indiretamente em:

Merece destaque o fato de que, ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção). Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em vlogs, *machinemas*, AMVs e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação (BRASIL, 2018, p. 479).

O trecho acima destacado além de reconhecer o potencial das tecnologias digitais, também reforça a visível alteração, por exemplo, no fluxo de comunicação acerca das várias produções textuais. Ressaltamos que o termo “multissinóptico”, é o resultado de uma ampliação dos termos “panóptico” e “sinóptico” discutidos, entre outros autores, por Pinheiro (2014). O primeiro refere-se ao fato de poucos observarem muitos, oriundo de um projeto de vigilância do século XVIII. Conforme Foucault (1987), esse projeto permitiria um controle interior articulado e detalhado, estabelecendo uma relação/estrutura de poder em lugares com a existência de subordinados como hospitais, escolas e prisões. Com os avanços sociais, tal projeto passou a ser ineficaz, sendo necessária uma ampliação, tendo como resultado o segundo termo referido acima, “sinóptico”. Este, ao contrário do anterior, refere-se à possibilidade de muitos vigiarem poucos e contempla um contexto global por excelência, porém, sem a necessidade de o “vigilante” sair de sua localidade (BAUMAN; MATHIESEN, 1999). Como exemplo prático, podemos reparar a presença do termo em situações em que pessoas anônimas que representam a maioria na sociedade, acompanham o cotidiano pessoal e profissional de pessoas famosas, através das redes sociais da *internet*.

Retomando a discussão quanto ao documento norteador e reiterando a discussão iniciada anteriormente sobre a cultura digital presente no texto oficial referente ao ensino fundamental, no tocante aos enunciados do ensino médio, além dos ambientes digitais, outros meios de veiculação também são apontados como possibilidades para o tratamento de informações confiáveis, como é observado na habilidade:

(EM13LP10) 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 (BRASIL, 2018, p. 499).

Sobre tal discussão acerca do impresso e do digital, Ribeiro (2018, p. 16) reflete sobre as “tensões” presentes em situações em que apenas o digital é visto como algo positivo e acrescenta que “é interessante, no entanto, abrir os olhos para os tempos, espaços e modulações dessas questões”. Endossamos a discussão acrescentando que antes de optar entre o escrito, o impresso ou o digital, é de extrema importância observar os contextos e as realidades da sala de aula, da escola e dos estudantes que se pretende ensinar, que são bastante diferentes, tendo assim, demandas diferentes.

Somado a isso, atentando-se às competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC, notamos que as únicas que, de maneira explícita, tratam da inserção das tecnologias digitais no contexto educacional, são as competências 1 e 2, discorrendo sobre a importância de:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (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. (BRASIL, 2018, p. 481-482)

Ao mencionar diversas mídias na competência 1, entendemos que as mídias digitais estão inclusas, considerando que fomentam uma amplitude acerca da participação dos sujeitos no corpo social, bem como na capacidade de análise crítica da realidade que os cercam. Na competência 2, o universo digital engloba as diversas formas de participar criticamente da construção da realidade. Tal discussão é enfatizada por Kress (2003), que contribui discorrendo sobre “poder semiótico”. Conforme o autor, esse “poder” é a nossa capacidade de manejar linguagens e signos de forma motivada, de acordo com nossos interesses no agir social, como aponta a Semiótica Social (KRESS; VAN LEEWEN 1996, 2006, 2021). Essa variedade de signos e linguagens referem-se novamente à multimodalidade (CALLOW, 2013).

Ademais, a denominação “tecnologias digitais” aparece explicitamente algumas vezes na BNCC, principalmente nas habilidades referentes à competência apresentada anteriormente, 7:

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas

sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. (BRASIL, 2008, p. 489)

Percebemos assim, que a BNCC não busca apenas o uso/inserção das tecnologias digitais no contexto educacional, mas também uma mobilização de princípios e funcionalidades que proporcionem um ambiente e uma formação para além da sala de aula, de forma, que tais tecnologias digitais sejam utilizadas também nas demais práticas sociais, expandindo os muros escolares, beneficiando toda a sociedade. E é nesse momento que devemos reforçar o papel importante das escolas e dos professores, pois não é suficiente apenas inserir as tecnologias digitais nas práticas, mas também orientar para um uso crítico e responsável em todos os contextos, evidenciando as vantagens e desvantagens, riscos, potencialidades, além da necessidade de uma formação docente mais consistente e de uma ampliação quanto à estrutura das redes de ensino, principalmente das públicas.

Apesar das tecnologias digitais serem apresentadas frequentemente na BNCC, devemos ter atenção acerca da realidade para a qual este documento é dirigido. Ribeiro (2018) discorre sobre a importância e a necessidade de não visualizarmos nas tecnologias digitais uma espécie de “salvação” para os problemas recorrentes no ensino de línguas e linguagens. A autora endossa a discussão afirmando que aulas expositivas podem ser muito eficientes em determinadas situações. Assim, complementamos que dentro do contexto escolar devemos sempre optar pelo equilíbrio entre práticas tradicionais e aquelas consideradas mais “modernas” e “tecnológicas”, que se não tiverem objetivos e propósitos consistentes, é provável que o sucesso almejado, não seja alcançado.

Com tantas influências sociais, culturais e políticas, que impactam até mesmo os documentos oficiais, entendemos que o debate que deve existir nas instituições de ensino, entre professores de línguas e demais áreas dos mais diversos níveis, é sobre como essa inserção tecnológica deve ocorrer, de forma que realmente potencialize o ensino, como elucidada Ribeiro (2018) em:

Hoje, graças a invenções tecnológicas por nós apropriadas, menos ou mais, temos mais modos de expressão e de circulação de textos, informação e conhecimento do que em outras épocas. Não cabe mais discutir se vamos usar. O debate se nutre de questões sobre como e quais ferramentas ou linguagens empregar, para tais ou quais objetivos e funções (RIBEIRO, 2018, p. 79).

Salientamos, assim, que é função da escola e dos sujeitos que a compõem, propor ações que contribuam positivamente com o “empoderamento” dos estudantes acerca das tecnologias digitais e linguagens, já que estas permeiam todo o nosso meio, tendo em vista que esta instituição é o principal local onde é capaz de haver uma formação cidadã crítica, de maneira formal e sistematizada. Assim, para que haja uma verdadeira efetivação da BNCC são necessárias muitas análises, reflexões e articulações já que cada instituição, município e estado, possui realidades diferentes.

No intuito de responder à segunda e última questão levantada neste trabalho investigativo, é necessário tecermos algumas considerações acerca de como um documento teórico como a BNCC enfrenta, na prática, inúmeros entraves e desafios para que haja uma real efetivação nas escolas brasileiras. Considerando, ainda, um contexto de “pós-pandemia”, a situação que já era gravemente percebida, aparentemente foi agravada. Assim, não é novidade que em nosso país, principalmente as escolas públicas possuem realidades bastante diferentes, tanto no quesito de infraestrutura quanto no tocante às formações docentes.

Dessa forma, é possível encontrarmos escolas mais equipadas tecnologicamente do que outras, professores mais bem preparados para o uso das tecnologias digitais do que outros, fazendo com que a BNCC atinja de forma bastante heterogênea as instituições públicas, ocupadas principalmente por pessoas mais pobres e menos instruídas. Ribeiro (2020, p. 16) reflete que:

As tecnologias digitais chegaram e se instalaram, em todos os aspectos da vida social e laboral, mesmo nas camadas mais pobres da população brasileira. *Smartphones, internet* banda larga por cartões pré-pagos, máquinas de débito e outros recursos são empregados por trabalhadores informais e microempreendedores, por adultos e crianças, por estudantes e por aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar. No entanto, em condições desiguais e no uso de recursos menos e mais atualizados ou potentes.

A autora parte da crença que permeia a sociedade constantemente de que “todas as pessoas possuem acesso tecnológico” e que por esse motivo, talvez, o trabalho pedagógico em sala de aula seja facilitado. Contudo, Ribeiro (2020) acrescenta que apesar do advento tecnológico, as camadas sociais foram atingidas de formas diferentes, principalmente ao que refere a um país em que o desemprego e a fome crescem constantemente fazendo com que as prioridades das famílias sejam outras, e não a de possuir um aparelho telefone moderno ou um plano de *internet* 5G.

Ademais, considerando a situação de que “a escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida” (ANTUNES, 2019), não temos certeza se esse espaço poderá entregar à sociedade resultados significativos e produtivos, sendo que até mesmo os documentos normatizadores parecem desconhecer as realidades social, cultural e política em que vivem parte considerável dos estudantes brasileiros. Somado a isso, notamos uma preocupação dos elaboradores do documento em publicar um texto atualizado acordando com os avanços globais, contudo, sem uma observação consistente em apresentar aos docentes possibilidades e meios de trabalho, mesmo enfrentando dificuldades como a falta de equipamentos e materiais adequados, sobrecarga de trabalhos pedagógico, administrativo e burocrático que tanto permeiam o meio escolar. Além disso, não encontramos na BNCC de forma explícita, uma inquietação sequer dos elaboradores em considerar, por exemplo, os saberes experienciais dos docentes, acumulados com o passar do tempo e que tanto contribuem com o meio acadêmico na construção de pesquisas etc. Sobre isso, Tardif (2014, p. 36) aponta que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Finalizamos a discussão refletindo que os saberes construídos durante as experiências docentes em sala de aula poderiam ser contemplados, sendo suplementados com os impulsos das tecnologias digitais que cercam, atualmente, o campo educacional, sem a necessidade de haver uma ruptura, como o documento aparentemente realizou através de seus enunciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este trabalho, foi considerada a BNCC do ensino fundamental e a do ensino médio, especificamente o texto que contempla a área de Linguagens. Procuramos, atentamente, extrair os enunciados que melhor representassem o assunto base deste artigo. Para tanto, tivemos como objetivos analisar como as tecnologias digitais são apresentadas no documento, ao que se refere o ensino de linguagens na educação básica, bem como estabelecer relações com trabalhos importantes de autores que discorrem sobre o assunto. Além dos objetivos, tivemos como questões norteadoras compreender efetivamente as proposições do documento, bem como entender a realidade para qual o documento é destinado e se o processo de ensino e de aprendizagem será, de fato, impactado apenas com escritos em um documento normatizador.

Acerca da primeira questão, podemos entender que as tecnologias digitais são apresentadas no documento ora de forma direta, ora de forma indireta, e que são tidas como ferramentas necessárias no atual cenário em que se encontra a educação. O documento alinha as tecnologias digitais ao agir socialmente de forma crítica, aos multiletramentos e ao manejo de novas e diversas linguagens. Contudo, percebemos que várias das menções encontradas, não apresentam orientações mais específicas de como esse trabalho poderia ser realizado nas escolas, o que de certa forma, pode desencorajar os professores nesta realização.

Quanto à segunda questão, é importante ressaltar que parte considerável das escolas públicas brasileiras não possuem tecnologias digitais suficientes e adequadas para a prática das atividades propostas pelo documento. A BNCC parece ter sido escrita para outro público, que não a maioria dos estudantes e professores brasileiros, que enfrentam turmas superlotadas, laboratórios de informática sucateados, falta de formação profissional adequada e tantos outros entraves evidenciados pela pandemia da COVID-19. Assim, entendemos que apenas escritos em um documento oficial não são suficientes para um avanço efetivo no campo educacional brasileiro.

Contudo, enfatizamos que as proposições da BNCC alinhadas à formação adequada dos profissionais, melhores equipamentos e espaços nas escolas, poderiam, de fato, contribuir com tal avanço. Dessa forma, entendemos que é um assunto que ainda requer muitos debates, discussões e, principalmente, ações realizadas pelas diversas forças que permeiam a sociedade. Por fim, elucidamos que novas pesquisas como esta podem contribuir com as discussões e em possíveis avanços, tendo como foco, por exemplo, as tecnologias digitais, os multiletramentos e as novas produções textuais em outras áreas e/ou níveis da BNCC, ou até mesmo em documentos estaduais e/ou municipais, pois entendemos que toda a sociedade é beneficiada quando a educação avança.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 27 de dezembro de 1961. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 1961, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 12 de agosto de 1971. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 1971, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 1996, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 2014, 26 jun. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL, Ministério da Educação, (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL, Ministério da Educação, (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

CALLOW, Jon. **The shape of text to come: how image and text work**. Primary English Teaching Association Australia (PETAA). 128 p. 2013.

CALLOW, Jon. **The shape of text to come: how image and text work**. Tradução de Marcos Marcionílio. São Paulo : Parábola Editorial, 2016. 352 p. (Linguagens e tecnologias; 5).

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Marck. **Letramentos Digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Caderno CENPEC**, 2006, n 2.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design.** London and New York: Routledge, 1996, 2006, 2021.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.0224/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1480 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo - PUC/SP.
OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o não dito e o omitido. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, RS: EDUCAT, vol.9, nº 1, 15-39, 2006.

PINHEIRO, Petrilson Alan. (2014). A era do multissinóptico: que (novos) letramentos estão em jogo?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 137-160. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200007>. Acesso em: 17 ago. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação.** São Paulo: Parábola, 2018.128 p. (Linguagens e tecnologias ; 6).

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola, 2019. 224 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **Multiliteracies - Literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, James (Editor). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics.** London and New York: Routledge, 2011, p. 668-682.

Submetido em: setembro de 2022

Aprovado em: dezembro de 2022